



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA INDÍGENAS DA ETNIA XAVANTE

Vander Simão Menezes (UEG)¹

Resumo: A presente pesquisa foi desenvolvida como requisito para aprovação na disciplina de “Formação de professores/as e didática de línguas”. O tema a ser abordado, aqui, é a formação de professores e o atendimento às necessidades de indígenas da etnia Xavante que deixam as aldeias em busca de formação nas escolas da cidade de Barra do Garças-MT. Verifica-se que o curso de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia, não oferece uma formação que contemple essas necessidades específicas. É evidente, porém, que o problema não está no curso em si, ou na Universidade, e, sim, na falta de vontade do poder público que negligência os povos indígenas. A educação que tem como público os povos indígenas foi pautada, na maior parte da história do Brasil, pela ideia de subjugar as diferenças culturais e impor a “civilização”. Todavia, com os movimentos sociais iniciados na década de 1970 e com a Carta Magna, de 1988, garantiram-se os direitos indígenas. Todavia, para além do indígena que precisa entender a língua falada no ambiente escolar urbano – para interagir com seus pares e avançar nos estudos – é necessário que os professores tenham algum tipo de preparo para receber estes estudantes em sala de aula para que não se perca a razão de ser deste tipo de experiência vivenciada pelos indígenas.

Palavras-chave: Xavante. Formação de professor. Decolonialidade.

Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida como requisito para aprovação na disciplina de “Formação de professores/as e didática de línguas”. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, visto que, devido à pandemia ocasionada pela proliferação do vírus sars-cov-2 e ao recesso acadêmico e escolar, não foi possível ir a campo.

O tema a ser abordado, aqui, é a formação de professores e o atendimento às necessidades de indígenas da etnia Xavante que deixam as aldeias em busca de formação nas escolas da cidade de Barra do Garças-MT. Verifica-se que o curso de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia, não oferece uma formação que contemple essas necessidades específicas. É evidente,

¹ Mestrando em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG)



porém, que o problema não está no curso em si, ou na Universidade, e, sim, na falta de vontade do poder público que negligência os povos indígenas.

Breve histórico da educação indígena no Brasil

Ao se abordar a educação indígena, no Brasil, é necessário observar, historicamente, como a educação, neste país, aconteceu. Desde as primeiras empreitadas dos jesuítas até os dias de hoje. Desta forma, sabe-se que no período colonial:

Aos índios mansos buscava-se persuadir a viver nos aldeamentos em troca de uma porção de terra para subsistência e um salário pela realização de trabalhos. Aos índios bravos, que não estavam dispostos a colaborar com o projeto colonial, coube a escravidão. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006 *apud* MEDEIROS, 2018, p. 7).

Assim, havia uma distinção entre os indígenas: alguns seriam educados, outros não. Todavia, esta instrução, fornecida pelos jesuítas, tinha por objetivo preparar os índios para se tornarem mão de obra. Além disso, sabe-se que um dos principais objetivos dos missionários era o de catequizar: “era preciso primeiro civilizar, para depois educar na doutrina” (MEDEIROS, 2018, p. 7). Assim, catequizavam-se os adultos e, além da catequização, as crianças eram escolarizadas, visto que eram mais suscetíveis a este tipo de intervenção.

Houve, em meados do século XIX, uma mudança de postura a este respeito, por conta das reformas implementadas por Marquês de Pombal. A partir deste período, todos os indígenas deveriam ser introduzidos na sociedade de modo geral, a fim de que não houvesse mais distinções culturais no país. Segundo Medeiros (2018, p. 8), neste período, criou-se o diretório do Índio, norteando o tratamento dado a eles:

Algumas das medidas inovadoras deste conjunto legislativo foram: proibir os costumes indígenas nas aldeias; impor a língua portuguesa em substituição à língua geral; estimular os casamentos entre índios e não-índios; pôr fim à discriminação legal contra os índios; incentivar a presença de não-índios nas aldeias; extinguir aldeias ao transformá-las em vilas, freguesias ou lugares.

A partir daí, o objetivo era que os índios se tornassem “civilizados”, na perspectiva da coroa portuguesa. Mesmo com o fim do “Diretório do Índio”, e a



proclamação da Independência, as diretrizes continuaram a vigorar. Mais à frente, houve o “Regulamento das Missões” (MEDEIROS, 2018, p. 9), que trazia de inovação apenas um tratamento mais brando aos povos indígenas – previsto em lei, mas não praticado. Todavia, a ideia de integração à cultura dominante continuava.

Esta maneira de lidar com os indígenas se manteve por todo o século XIX. Com a Proclamação da República, em 1889, foi mantida a forma de “educar” os indígenas e integrá-los à “civilização”, todavia, deu-se início ao estabelecimento de “relações de caráter puramente laico com os povos indígenas” (MEDEIROS, 2018, p. 9-10). Essas relações seriam estabelecidas por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1918.

Durante o período da Ditadura Militar, houve várias acusações acerca da eficiência e da gestão de recursos do SPI e, por isso, o órgão foi dissolvido. Criou-se, então, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. Esta fundação, neste período inicial, manteve a inércia do tratamento de integração que vinha sendo praticado, inovando apenas na proposta de educação bilíngue.

A ruptura aparece no ano de 1970, com o advento do “movimento de luta pelos direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas” (MEDEIROS, 2018, p. 12). Esse movimento é disruptivo porque dá voz às comunidades, que exigem sua autodeterminação e a demarcação de reservas para os povos indígenas.

A educação, como não poderia deixar de ser, entra em pauta nessas discussões. O modelo que a partir de então vigoraria é de uma escola “comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada” (MEDEIROS, 2018, p. 13). Este marco é importante, visto que a educação antes oferecida seguia a proposta de “educação para os índios” em consonância a esta que se pauta como “educação dos índios”.

Diante deste breve histórico, pode-se perceber que a educação que tem como público os povos indígenas foi pautada, na maior parte da história do Brasil, pela ideia de subjugar as diferenças culturais e impor a “civilização”. Todavia, com os movimentos sociais iniciados na década de 1970 e com a Carta Magna, de 1988, garantiram-se os



direitos indígenas. Assim, a educação dos índios deve considerar os aspectos inerentes a estes povos. Na seção seguinte, serão discutidas as contribuições culturais indígenas para o Brasil.

O ensino do português brasileiro como L2 para indígenas

A princípio, é necessário ter em mente que a educação tem, segundo Biesta (2018, p. 23) a função de dar alguma “qualificação” ao estudante. Isto se dá no sentido de aperfeiçoar ou adquirir habilidades e conhecimentos. Além disso, a educação tem como finalidade a socialização dos estudantes, não apenas em âmbito de conhecimento técnico e profissional, mas para o convívio social. Há também a função de subjetivação dos estudantes, garantindo-lhes a possibilidade de pensamento autônomo, livres das amarras sociais (BIESTA, 2018, p. 23-24).

Para isso, seria necessária uma concepção de educação:

de referências mais amplo e diferente para a educação, no qual se incluam questões de democracia, ecologia e cuidado como pontos de orientação para o engajamento com a questão do que deve dar direção aos empreendimentos educacionais. Que se deve começar com questões de democracia, ecologia e cuidado. Isso porque estas têm a ver com questões existenciais que se enfrentam quando se tenta descobrir como se pode conseguir viver junto na pluralidade das formas humanas em um vulnerável e já significativamente exaurido planeta. Acredita-se que esses sejam os reais “fundamentos” para a educação contemporânea e para a educação do futuro. (BIESTA, 2018, p. 26).

Diante dessas afirmações, percebe-se que a questão dos indígenas na educação urbana pode ser uma troca, de um lado, ensina-se a educação formal, de outro, aprende-se a conviver de maneira mais equilibrada com a natureza, a respeitar a pluralidade cultural, etc.

Assim, a educação indígena não pode ser pautada pelos mesmos princípios da educação destinada aos não indígenas. Cabe, desta forma, pensar uma educação que atenda às necessidades desse grupo, a fim de garantir-lhes seus direitos. Todavia, o que se observa, conforme Magalhães (2016, p. 221), é que: “o que se preconiza como ensino coletivo nos espaços urbanos, percebidos durante a pesquisa, não passa de um ensino



elitizado e preconceituoso, principalmente, quando se tratam de alunos indígenas presentes nessas escolas”.

A questão que se coloca, neste contexto, é como deve se dar a educação dos estudantes indígenas em um ambiente urbano, mediado por professor que não partilham da mesma língua e do mesmo repertório cultural. Além disso, é importante frisar, que se trata de uma educação intercultural, em todas as acepções.

A este sentido, parte-se da ideia de Pedagogia Decolonial (CADILLE; LEROY, 2020, p. 258), sendo uma:

[...] pedagogia que: (i) valoriza educadores subversivos, no sentido de reconstruir as nossas realidades por meio da constante libertação e emersão das colonialidades opressoras; (ii) está ligada aos saberes e realidades locais, globais, regionais e transnacionais; (iii) preza pelas memórias coletivas, pela recuperação das histórias e pelos movimentos sociais de resistências em detrimento dos epistemicídios [...]; (iv) busca por outros “suleares”, valorizando as diversidades epistemológicas e a ecologia dos saberes; e (v) não nos deixa esquecer das utopias e das esperanças, almejando sempre às solidariedades dos existires [...].

A partir disso, percebe-se que voltar a atenção às questões intrínsecas à educação indígena é, antes de tudo, uma prática decolonial. Afirma-se isto, pois, a presença indígena em uma sala de aula urbana pode causar estranheza aos demais estudantes e aos professores. Além disso, para que o professor não caia no mesmo, de pensar que o estudante indígena precisa ser “civilizado” e é isto que a educação deve fazer, é necessário que ele tenha em mente a realidade em que está inserido e, com isso, consiga, de fato, exercer uma prática libertadora em seu fazer pedagógico.

Ainda nesta perspectiva, Magalhães (2016, p. 222) diz:

[...] o processo intercultural deve ser levado em consideração, pois há de se acrescentar que o ensino, nessa perspectiva, não é apenas traço de encontro e confronto entre as etnias, mas, sobretudo, uma proposta para que se promovam as relações sociais a partir da articulação entre os diferentes modos de representação do mundo.

Assim sendo, vê-se que a questão do ensino de língua não pode se limitar aos aspectos estruturais da língua, sendo necessário promover maior troca entre as culturas que estão em contato. Isso significa demonstrar aos estudantes indígenas que, além dos



significados literais e dicionarizados da língua, existem construções culturais e de contexto que podem alterar o sentido, que a comunicação em uma língua distinta vai além do mero estudo das palavras e das relações entre elas (MAGALHÃES, 2016).

Seguindo esta trilha, há também que se observar que os estudantes que chegam à cidade para estudar não apresentam o mesmo nível de conhecimento da língua portuguesa. Isto porque, os estudantes que deixam a aldeia buscam formação na cidade. A escola é um dos primeiros ambientes frequentados por eles, o que aumenta esta responsabilidade.

Segundo Xavante (2015, s/p):

[...] a educação dos povos tradicionais o ensino especializado e formal como prática social une o saber, a vida e o trabalho, sem escola, educam-se na vida do dia a dia da comunidade, quando plantam, coletam, escutam da boca dos anciãos as histórias da tradição oral e participam nas cerimônias coletivas.

Vê-se que a perspectiva cultural Xavante não tem como fundamento um ensino formal, educa-se para a vida. Todavia, alguns indígenas buscam na cidade educação formal para:

Neste período, o sonho revelador de Apow permite criar a estratégia de escolher oito meninos para aprenderem o português e o pensamento dos Warazu², e retornando assumirem a defesa de seu território e tradição. O contato então cria a necessidade de novos conhecimentos e com isto a separação de jovens de suas famílias e da sua educação tradicional. É fundamental verificar quais foram os resultados desta experiência para a reafirmação da identidade deste povo e de sua cultura. E, constatar o que ainda é necessário fazer.

Assim, para além do indígena que precisa entender a língua falada no ambiente escolar urbano – para interagir com seus pares e avançar nos estudos – é necessário que os professores tenham algum tipo de preparo para receber estes estudantes em sala de aula para que não se perca a razão de ser deste tipo de experiência vivenciada pelos indígenas.

Formação de professores e o atendimento às necessidades dos indígenas na região

² Warazu são os não índios.



A Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura os direitos dos povos indígenas. No capítulo VIII, artigos 231 e 232, da Carta Magna, há a garantia dos direitos dos índios, destacando-se o que aduz o art. 231, *caput*: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”.

No que concerne à educação, o parágrafo 2º, do art. 210, normatiza que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”. Assim, nas comunidades indígenas são assegurados os processos educativos tradicionais.

Ainda neste sentido, a lei n. 9394 (de 20 de dez. de 1996), Lei de diretrizes e bases da educação nacional, estabelece, em seu art. 78:

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, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Diante disso, sabe-se que os índios têm direito de acesso à educação formal, caso desejarem e que é dever do estado proporcionar este acesso. Para isso, a formação de professores é um ponto fundamental para o atendimento das demandas vindas das aldeias.

O curso de Letras, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), começou a ser ofertado na região do Vale do Araguaia em 1981. À época, o curso era oferecido pelo então Centro pedagógico de Barra do Garças, que funcionava nas instalações de uma escola estadual da cidade – ofertavam-se os cursos de licenciatura plena em Letras e em Ciências (UFMT, 2017, p. 8).



Somente no ano de 1989 foi construído o campus próprio para a UFMT, o Campus Universitário do Araguaia, com sede em Pontal do Araguaia-MT (OLIVEIRA, 2020, p. 62) – Barra do Garças e Pontal do Araguaia são cidades “irmãs”, tendo sua divisa delimitada pelo rio Garças. Apesar dos quase 30 anos de existência, o curso de Letras (UFMT/CUA) habilita os discentes apenas em língua portuguesa e Literatura de língua portuguesa – não ofertando licenciatura em línguas estrangeiras.

O curso em questão tem por função formar professores de língua portuguesa para atuarem na educação básica. O Projeto Pedagógico do Curso prevê:

- c. Ao contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso:
- Compreender o conhecimento advindo das relações fronteiriças, assim como o lugar ocupado pelo Brasil e por Mato Grosso, espaço de fronteiras territoriais e culturais com países da América Latina, indígenas e não indígenas, e com Países de Língua Portuguesa. (UFMT, 2017, p. 17).

Assim, percebe-se que há intenção de abordar a diversidade cultural na formação dos professores por este curso.

Todavia, o que se observa na matriz curricular do mesmo curso é que não há disciplinas voltadas a preparar o futuro professor para o atendimento aos estudantes indígenas. Há uma disciplina intitulada “Sociologia e Antropologia” (UFMT, 2017, p. 83), com carga de 64 horas, o que é bastante reduzido para discussões dessa complexidade. Outra disciplina que aborda explicitamente a questão das línguas indígenas é a “Tipologia das línguas indígenas brasileiras” (UFMT, 2017, p. 86), todavia é uma disciplina optativa e não tem por função propiciar o aprendizado de uma língua indígena pelos estudantes.

Diante desta falta de formação adequada, poderia ser uma solução a presença de um intérprete de língua Xavante para acompanhar os estudantes, mesmo que no contra turno enquanto estes realizam as atividades solicitadas em sala de aula. Todavia, como se pode verificar no Processo de Atribuição dos profissionais da educação (PAS-2021) (SEDUC, 2021, s/p) não há disponibilização de vagas para profissionais desta área – há a previsão de vaga apenas para intérprete de LIBRAS.



Desta forma, percebe-se que não há a formação, por parte da UFMT, de professores de língua portuguesa para atender à demanda dos estudantes indígenas na cidade. As consequências disso podem ser verificadas em Xavante (2015, s/p):

Os jovens A'uw enviados frequentaram escolas, aprenderam a língua portuguesa e alguns dos costumes da sociedade envolvente. Ao mesmo tempo, no período das férias eles participavam dos ritos de passagem e aprendiam os conhecimentos necessários ao ser Xavante. Isto não impediu que alguns jovens quase esquecessem a língua materna. Expostos diariamente à língua portuguesa, a saída encontrada pelos pais adotivos foi o registro de palavras Xavante para serem "lidos" e falados ao seu modo com os jovens. Assim, "os pais" acreditavam que as duas línguas se fixariam. Segundo relatos orais, as crianças acolhidas e compreendidas superaram os estranhamentos ocorridos na escola e na cidade. Após algum tempo, os jovens retornaram para se casarem e retomarem suas vidas na aldeia. Alguns tiveram dificuldades: na adaptação ao tipo de comida, nas atividades de caça e com a língua materna. Estes estranhamentos também terminaram ao serem acolhidos e compreendidos à medida que participavam das cerimônias e dos ritos tradicionais realizados na aldeia.

O que se observa, na citação acima, é que os indígenas acabam se afastando de sua cultura, preferindo a cultura e os costumes dos *Warazu*. O que ocorre, é que não se pode limitar a educação a isto, não se trata de “civilizar” os indígenas ou ensiná-los costumes. Segundo Cadilhe e Leroy (2020, P. 259):

[...] Em um mundo social marcado pelas desigualdades, violências e opressões refletidas nas diversas colonialidades, torna-se um dever **ético** não reduzir a educação linguística a um espaço exclusivo de práticas voltadas para leitura, para produção e análises linguísticas alheias aos problemas sociais. Por outro lado, entendemos que as práticas acadêmicas são também, elas próprias, marcadas por uma colonialidade do saber que legitima alguns conhecimentos e desconsidera outros.

Interpreta-se, daí, que a aula de língua deveria ser um divisor de águas, em que pese sua limitação por legitimar alguns conhecimentos em detrimento de outros. Isso no contexto escolar marcado pela interculturalidade aponta para a necessidade de tornar o ensino de português acessível aos Xavantes e propiciar trocas entre estes e os não indígenas.

Há, no entanto, iniciativas que, diante da ausência da ação estatal, visam amenizar estes problemas, é o caso do curso: “A presença dos estudantes indígenas da Etnia Xavante no marco interacional das escolas públicas urbanas: uma estratégia de



contato” (MAGALHÃES, 2016, p. 217). Este curso é uma parceria entre professores do Campus Universitário do Araguaia (CUA/UFMT) com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) e visa reduzir os efeitos das barreiras impostas aos estudantes indígenas pela língua.

Considerações finais

Diante do exposto, é evidente a defasagem entre o que é previsto na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os indígenas acabam por ter parte de sua cultura apagada ao entrarem em contato com os não índios na cidade.

Há a necessidade de se preparar os professores em formação para o atendimento a estes estudantes que vêm das aldeias. Além disso, o curso supramencionado é fundamental, pois visa o aperfeiçoamento dos profissionais que já estão atuando na escola, atendendo esse grupo étnico.

Para efetivar é previsto em lei, é necessário que se insiram as línguas indígenas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. Disponibilizar esses conhecimentos apenas aos professores de língua portuguesa seria um começo, mas, ainda assim, é necessário que se insira o estudo das línguas em licenciaturas das mais diversas áreas.

Esse estudo ampliaria o conhecimento dos professores, garantiria um melhor atendimento aos alunos indígenas e a equidade, tão cara ao texto constitucional. Todavia, em um contexto social como o atual, em que os discursos xenofóbicos ganham força e com a pandemia da covid-19, que assola o mundo, a tendência é que a defasagem de aprendizagem desses indígenas aumente. Por isso a perspectiva decolonial de educação é fundamental para superar estes problemas.

Referências



BAGNO, M. **Preconceito lingüístico** – o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002

BIESTA, G. **O Dever de resistir:** sobre escolas, professores e sociedade. Educação, v.41, n. , p. 21-29, 2018.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. **LEI Nº 9.394**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1996.

CÂMARA JR, J. M. Língua e cultura. In: UCHÔA, C. E. F. (Org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** 9. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 [1955]. p. 287-293.

CADILLE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, mai.-ago., 2020. p. 251-270.

FARACO, C. A. **Linguística histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LUCCHESI, D. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **D.E.L.T.A.**, 33.2, 2017. p. 347-382.

MAGALHÃES, M. A. L.; SANTOS, M. M. alunos indígenas da etnia Xavante e professores não índios: o ensino da língua 2 em contexto de interculturalidade. **Caderno de Letras**, n. 27, Jul-Dez, 2016. p. 215-236.

MEDEIROS, J. S. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. In: **Encontro Estadual de História – Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul – ANPUH-RS**, n. 14, 2018, Porto Alegre-RS. Democracia, liberdade e utopias. Anais, Porto Alegre: ANPUH-RS, 2018. p. 1-19.

OLIVEIRA, L. um olhar sob a história do campus universitário do Araguaia – UFMT. **Revista Panorâmica**, v. 30, Maio/Ago, 2020. p. 55-78.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Processo de atribuição SEDUC** - PAS/2021. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/13028390-pas-2021?ciclo=>. Acesso em 02 de fev. de 2021.

XAVANTE, S. M. I. **Processos de Educação 'Bilingue e Intercultural'** Xavante: Esstratégia de Apowe. 2015. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/processo=>



de-educacao-bilingue-e-intercultural-xavante-estrategia-de-apo-1. Acesso em 28 de jan de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa Licenciatura. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação.** Disponível em> http://curso.cua.ufmt.br/letras/file/2019/05/PPC_LETRAS_PORT_LIC_CUA_VERSA_O_11versaoconsepe.pdf. Acesso em 02 de fev. de 2021.