

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDO NONATO CARLOS ARRUDA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR RIKBAK TSA E A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

CÁCERES-MT

2019

RAIMUNDO NONATO CARLOS ARRUDA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR RIKBAK TSA E A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Alceu Zoia

CÁCERES-MT

2019

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

A773e ARRUDA, Raimundo Nonato Carlos .
Educação Escolar Rikbaktsa e a Inserção na Educação
Profissional / Raimundo Nonato Carlos Arruda – Cáceres, 2019.
100 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação , Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2019.

Orientador: Dr. Alceu Zoia

Coorientador:

1. Povo Rikbaktsa. 2. Educação Escolar. 3. Educação Tradicional.
4. Mudança Cultural. I. Raimundo Nonato Carlos Arruda. II. Educação
Escolar Rikbaktsa e a Inserção na Educação Profissional: .

CDU 376.74

RAIMUNDO NONATO CARLOS ARRUDA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR RIKBAK TSA E A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Alceu Zoia (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

Dr. Aloir Pacini (Membro Externo – UFMT)

Dr. Odimar João Peripolli (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 22/02/2019.

Dedico este trabalho a todos os líderes, caciques, educadores e educadoras, alunos e alunas indígena Rikbaktsa, pela resistência contra toda forma de dominação, fazendo da educação escolar um mecanismo a serviço do seu próprio povo, na busca de conhecimento que proporcionasse sua autonomia e a preservação dos seus valores e saberes tradicionais!

Dedico ainda a Maria Rosinete Pereira Mesquita, minha esposa e as minhas filhas, Yasmim Mesquita Arruda e Yanni Mesquita Arruda, pela compreensão, o apoio e incentivo.

Agradeço,

A Deus, pela vida e pelas oportunidades que me são dadas em cada novo amanhecer.

A minha família, esposa Maria Rosinete e as filhas, Yasmim e Yanni que souberam suportar tantas noites sozinhas enquanto eu estava em Cáceres, fazendo as disciplinas já que não consegui afastamento do trabalho. O apoio da família foi fundamental nessa caminhada, daí o motivo da minha profunda gratidão a vocês, minhas queridas amigas e companheiras.

Ao diretor geral do IFMT Campus Juína, João Aparecido Ortiz França e ao diretor de Ensino Wagner Mendes da Silva que me concederam horário especial no trabalho para que pudesse concluir o mestrado.

Ao casal de amigos, Lenária e Anderson Martins, companheiros indigenistas que também têm uma vivência com o povo Rikbaktsa. Frequentamos a vossa casa para colocarmos a conversa em dia enquanto saboreamos um bom “mate” e as nossas crianças se divertem.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, pela oportunidade de concluir a Pós-Graduação em Educação.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT – PPGEDU – e a toda sua equipe, pelos serviços prestados a nós, discentes do curso de Mestrado em Educação, em especial ao secretário Jonatas que sempre esteve disposto a nos atender.

Ao meu orientador Alceu Zoia, pela atenção e carinho sempre que procurado e pelos puxões de orelhas quando o desânimo chegava. Em meio à ansiedade, dúvidas, incertezas sempre me tranquilizava. Você mostrou dedicação, companheirismo e, acima de tudo, compromisso para crescermos em nossa carreira acadêmica e indigenista.

A todos os professores que estiveram empenhados nesse processo de formação. Em especial ao professor Dr. Odimar João Peripolli, pelas orientações durante as aulas e mesmo na banca. Sem a sua ajuda certamente teria sido mais difícil a conclusão deste trabalho.

Ao professor Dr. Aloir Pacini, por ter se disposto a participar conosco desse trabalho, exercendo a função de orientador externo, mas sendo fundamental para elaboração da pesquisa, pelo seu conhecimento do povo Rikbaktsa, manifesto a mais profunda gratidão por todas as suas observações, pela paciência e companheirismo.

Aos colegas do curso, por compartilharmos nossas experiências profissionais e acadêmicas. Saibam que sou grato pelas contribuições e caronas. Aqui menciono a

companheira Gleice pelas caronas quase que diárias, sua preocupação em não deixar-me para trás e suas risadas que tanto nos alegrava.

Por fim, agradecimentos especialíssimos aos membros do povo Rikbaktsa, que se dispuseram a colaborar nesta pesquisa, atuando como “sujeitos” de nosso estudo. Nesses quase 18 anos de convivência é sempre gratificante poder visitá-los, revê-los, desfrutar da hospitalidade de cada aldeia onde chegamos. A vocês, meus amigos e amigas, manifesto aqui a mais profunda gratidão, na expectativa de que este trabalho beneficie a todos, em especial os estudantes e professores das escolas Rikbaktsa.

A união é nossa força e a organização é nossa arma.

Nós devemos tomar consciência de nossa própria organização, conhecer a organização e as leis da sociedade nacional a fim de organizar a defesa de nossos direitos.

A lei do branco para nós índios, vamos conhecer as leis que nos dizem respeito.

Nós, Povo Rikbaktsa, queremos uma escola que ensine os mecanismos da sociedade em volta, mas que, ao mesmo tempo, respeite nossa cultura e tradições, forme e eduque nossos jovens para participar neste tipo de sociedade com a partilha, o mutirão, a vida comunitária e a simplicidade, onde as pessoas e a comunidade são mais importantes do que as coisas, onde o bem-estar comum prevalece.

A educação é o jeito de cada povo transmitir conhecimentos, as histórias, os costumes, as tradições para todos os membros da comunidade.

A educação acontece em todo o momento da vida da gente. Em tudo o que fazemos, tudo o que ouvimos, falamos, e pensamos, tudo é parte da nossa educação.

Quando a gente fala de educação, é preciso falar de muitas outras coisas que estão ligadas. A educação está ligada com a vida do povo, com a terra, com a natureza, a saúde, com a fé, com os rituais.

Cada povo indígena tem sua própria maneira de educar, tem espaços e tempo onde as crianças e adultos aprendem, compartilham a sabedoria, atualizam e constroem os conhecimentos. (PPP, 2016, p. 3)

(Arlindo Pudata Rikbakta)

RESUMO

Esta pesquisa oferece uma visão sobre o povo Rikbaktsa, localizado atualmente em três áreas indígenas demarcadas no noroeste do Estado de Mato Grosso, trazendo alguns aspectos relacionados ao contato desse povo com a frente de colonização enviada para ocupar a região. No viés histórico, mostra as perdas territorial e populacional, como se deu o processo de “pacificação” ou contato feito por intermédio do missionário jesuíta Padre João Evangelista Dornstauder na década de 1950, a passagem de alguns Rikbaktsa pelo internato de Utiariti e de que modo tal experiência viria a impactar sua vida e sua escola. Mostra ainda como se deu o processo de retomada das áreas Japuira e Escondido. Salienta ainda como era a educação tradicional do povo, como se dava o processo de aquisição de conhecimento antes do contato com os colonizadores da região, educação que estava inserida na vivência cultural, pois não havia separação. Ao expor a trajetória da educação escolar no meio do povo, os apoiadores feriram a autonomia e o início da escola nas aldeias aconteceu com a ausência dos órgãos governamentais responsáveis. Assim os Rikbaktsa absorveram as informações externas, articularam os conhecimentos tradicionais e a luta por seus direitos garantidos legalmente para estruturar uma educação escolar Rikbaktsa específica, diferenciada e de qualidade. Mostra finalmente como aconteceu a inserção da educação profissional na área da saúde na formação de professores, tanto em nível médio quanto superior, e o ingresso de alguns nos cursos técnicos do IFMT - Campus Juína. A escola assumiu diferentes sentidos na vida Rikbaktsa, assimilada inicialmente como um instrumento de homogeneização cultural, tornou-se espaço de afirmação dos seus costumes, valores e saberes tradicionais.

Palavras-chave: Povo Rikbaktsa; Educação Escolar; Educação Tradicional; Mudança Cultural.

ABSTRACT

This research provides an insight into the Rikbaktsa people, currently located in three indigenous areas demarcated in the northwest of the State of Mato Grosso, bringing some aspects related to the contact of this people with the colonization front sent to occupy the region. In the historical bias, it shows the territorial and population losses, as in the process of "pacification" or contact through the Jesuit missionary Father João Evangelista Dornstauder in the 1950s, the passage of some Rikbaktsa by Utiariti internship and in what way such an experience would impact his life and his school. It also shows how the process of resumption of the Japuira and Escondido areas took place. It also emphasizes the traditional education of the people, as it was the process of acquiring knowledge before contact with the colonizers of the region, education that was inserted in the cultural experience, because there was no separation. By exposing the trajectory of school education among the people, the supporters injured the autonomy and the beginning of the school in the villages happened with the absence of the responsible governmental organs. Thus the Rikbaktsa absorbed the external information, articulated the traditional knowledge and the struggle for their rights legally guaranteed to structure a specific, differentiated and quality Rikbaktsa school education. Finally shows how the insertion of professional education in the area of health in the training of teachers, both at the middle and higher level, and the entry of some in the technical courses of the IFMT - Juina Campus. The school took on different meanings in life Rikbaktsa, initially assimilated as an instrument of cultural homogenization, became a space for affirmation of its customs, values and traditional knowledge.

Keywords: Rikbaktsa people; Schooling; Traditional Education; Cultural Change.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Mapa da Área de ocupação tradicional dos Rikbaktsa- -----	21
Fotografia 2 - Mapa da localização das atuais Terras Indígenas Rikbaktsa - -----	28
Fotografia 3 - Mapa da localização das atuais Terras Indígenas Rikbaktsa / Território Tradicional - -----	36
Fotografia 4 – Foto 1: <i>Muspi</i> fiado com algodão (<i>zamata</i>)- -----	45
Fotografia 5 – Foto 2: Domingas utilizando o <i>muspi</i> (a <i>zamata</i>)- -----	45
Fotografia 6 - Figura 01 – Desenho da tatuagem em torno da boca e na perna- -----	48
Fotografia 7 – Foto 3: Casa dos homens- -----	49
Fotografia 8 - Botoques para o lóbulo das orelhas, marcas de identidade e como é usado-	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 HISTÓRICO E LOCALIZAÇÃO DO POVO RIKBAK TSA	20
2.1 Localização atual	28
3 EDUCAÇÃO TRADICIONAL DO POVO RIKBAK TSA	39
3.1 Cultura como educação	39
3.2 Transmissão de saberes	44
4 EDUCAÇÃO ESCOLAR RIKBAK TSA	57
4.1 Histórico da educação escolar	57
4.2 Educação escolar volta para Missão Anchieta	64
4.3 Participação dos órgãos oficiais	67
4.4 Educação profissionalizante no povo Rikbaktsa	71
4.4.1 Projeto Xamã	72
4.4.2 Projeto Geração	73
4.4.3 Projeto Tucum	74
4.4.4 Terceiro Grau Indígena	75
4.4.5 Projeto Haiô	75
5 INTERCULTURALIDADE DOS SABERES INDÍGENAS E OS ADQUIRIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	78
5.1 Saberes tradicionais e os saberes adquirido	78
5.2 Interculturalidade na educação	81
5.3 Interculturalidade na visão dos ex alunos do IFMT Campus Juína	88
5.4 Interculturalidade na visão dos alunos do curso técnico em Meio Ambiente da escola Indígena <i>Myhyinymykyta Skiripi</i>	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
7 REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado consiste em oportunizar uma reflexão sobre a trajetória do povo Rikbaktsa, cujo território foi violentamente invadido a partir da década de 1940 para exploração da borracha nativa. As frentes de expansão e colonização da região noroeste do Estado de Mato Grosso já haviam colocado os “Canoeiros” em alerta e estes já estavam se escondendo nas cabeceiras dos córregos. Somente esporadicamente eram vistos quando atravessavam os rios grandes rapidamente, porque em fuga. Com o incentivo do governo as frentes de expansão atingem em cheio o território tradicional deste povo que, segundo o jesuíta padre João Evangelista Dornstauder, ocupava desde as cabeceiras do rio Papagaio até o rio Aripuanã, atravessando o rio Juruena.

Essa pesquisa tem como objetivos: investigar como se deu o processo de estruturação da educação escolar Rikbaktsa e a inserção na educação profissionalizante, especificamente como aconteceu a implantação da educação escolar Rikbaktsa; levantar a concepção da comunidade Rikbaktsa sobre a educação escolar e a inserção nos cursos profissionalizantes e superiores; averiguar como a comunidade escolar, professores e alunos participam (ou não) do processo de implantação da educação profissionalizante e analisar de que maneira esta contribui para o desenvolvimento e manutenção dos saberes indígenas.

O interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa se deu após ter convivido com os Rikbaktsa. Em 2001 comecei um trabalho ligado ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), assessorando as atividades nas áreas da saúde, da organização social, em especial na educação. Naquela época li muito sobre legislação escolar indígena, o que vinha a ser o específico e diferenciado para essa modalidade de ensino, acompanhei todo o processo de formação dos cursistas Rikbaktsa no Terceiro Grau Indígena da UNEMAT.

Em 2006 comecei a atuar como professor do Ensino Médio entre os Rikbaktsa, período em que convivi com mais intensidade na sala de aula e percebi algumas deficiências para o curso, pois essa era a primeira turma de Ensino Médio a funcionar em área indígena no noroeste de Mato Grosso.

Em 2008, a pedido do povo assumi a direção da Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinymykyta Skiripi*, criada em 2007. Fui reconduzido ao cargo em 2010, ficando até o fim de 2013.

É nesse contexto de convivência que percebi o processo de inúmeras mudanças culturais após o contato, as perdas significativas de seu território tradicional, dos costumes e

tradições e foi através da educação escolar que encontraram uma das maneiras para o seu desenvolvimento. Trata-se de uma grande reestruturação de vida com um esforço para o entendimento das políticas vigentes no Estado e no país.

As mudanças culturais que tem-se percebido na sociedade, refletem nesse povo, isso desde o contato, quando tiveram uma perda considerável da população chegando a ser quase dizimados. Sendo reduzidos a quase duzentas pessoas, tiveram que conviver no internato de Utiariti com vários povos para sobreviver. Ali receberam novos elementos culturais, tanto indígenas como não-indígenas. Com o retorno para seu território de origem, souberam se reestruturar, retomaram sua vida, sua cultura, mesmo com todas essas interferências e, acima de tudo, aumentaram populacionalmente e chegam a cerca de mil e quinhentas pessoas (SIASI/SESAI, 2014).

Mesmo com imposições burocráticas por parte do sistema de educação estadual e nacional, o povo Rikbaktsa soube usar isso em seu benefício, resistiu a essas imposições e manteve formas tradicionais de organização. O novo nos últimos anos foi a crescente procura pela educação profissional nas escolas indígenas Rikbaktsa e fora delas.

No primeiro capítulo abordaremos como se deu o contato com essa frente de expansão e de exploração do látex, os diversos confrontos, as perdas populacionais por parte dos Rikbaktsa e, conseqüentemente, o contato com a frente de “pacificação” ou contato, liderada pelo Padre João Evangelista Dornstauder. Destacamos também como foi a passagem de alguns Rikbaktsa pelo internato de Utiariti, abordaremos alguns acontecimentos importantes que mexem na forma de organização social e modificam os rumos do futuro desse povo.

Mostraremos ainda a localização atual do povo nas três Terras Indígenas demarcadas e homologadas nos municípios de Brasnorte, Juara e Cotriguaçu. Faremos um pequeno histórico dessas áreas, em especial a retomada da área do Japuira que está no município de Juara e do Escondido, em Cotriguaçu. Focaremos as formas como o povo fez alianças e atuou junto com aqueles que os apoiavam na luta pela reconquista dessas áreas que, em grande parte, já haviam sido negociadas pelo INTERMAT.

Diante disso, mesmo tendo retomado uma parcela de suas terras tradicionais, fica evidente que os Rikbaktsa tiveram uma perda muito grande de seu território tradicional, e foram obrigados a conviverem nessas áreas agora já sedes de fazendas e municípios e outras, agora reconquistadas.

Seguiremos demonstrando como era a educação tradicional desse povo, que se organizava em ciclos de aprendizagem, o que envolvia todos os saberes culturais. Alerto para

a compreensão de que a transmissão dos conhecimentos se davam de forma oral, na convivência da família e parentes próximos ou em rituais que juntavam pessoas de outras aldeias e permitiam as relações e trocas de casamento. O ensino e aprendizagem acontecia nos conjuntos de atividades desenvolvidas na rotina das aldeias.

Para entendermos melhor esse contexto, o capítulo traz alguns dados relacionados à “origem” do povo Rikbaktsa, exposto no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinyomykyta Skiripi*, que mostra a formação de um povo único, com suas especificidades. Partindo desse ser único que é a etnia Rikbaktsa, para as trocas de casamento eles se dividem em duas metades com seis clãs cada uma. Estas subdivisões possuem sinais de identificação necessárias para os momentos ritualizados a fim de que possam participar das festas e saber com quem casar. Um detalhe são as pinturas corporais diferentes que demonstram as identidades destes clãs e seu parentesco cultural.

Nesse processo dinâmico dos ciclos de vida dos Rikbaktsa, a menina tinha uma educação específica. Em certos momentos de sua vida participava de rituais que demonstrava sua maturidade e, cada vez mais, sua pertença ao povo. O mesmo acontecia com o menino que, diferente da menina, tinha um lugar que frequentava desde pequeno, era a *Mykyry* traduzido pela influência dos missionários gaúchos pelo nome *rodeio*, a casa onde moravam os viúvos, os rapazes solteiros e os homens se reuniam para planejar suas atividades.

Esse modo de fazer a transmissão dos saberes sofre alterações pelo contato com os não indígenas, principalmente com aqueles que foram levados para o internato do Utiariti. Estes meninos e meninas crescem longe de sua etnia e sofrem perdas enormes, principalmente a língua materna, devido às regras de convivência com outros indígenas e com os religiosos que habitavam ali. Contudo, os Rikbaktsa são senhores de sua história e, no retorno do exílio, depois de cerca de 10 anos, eles se tornam os mestres da escola porque tinham aprendido a ler e a escrever, ou seja, não perderam a essência do ser humano Rikbaktsa. Atualmente é perceptível que o povo mantém um cuidado muito grande com todos, em especial com a educação das crianças, o respeito com os idosos, preservam e cuidam da natureza como uma mãe (*wytyk*).

No terceiro capítulo entraremos na história da educação escolar do povo Rikbaktsa, como ela chega no meio do povo junto com a Missão Anchieta e os indígenas que retornavam do Internato. Analisaremos como a educação muda com a chegada de alguns “leigos” trazidos para trabalhar com o povo por meio da Missão. Nesse sentido, a atuação desses que não eram padres nem freiras tinham outra afinidade com os Rikbaktsa e suas famílias. Por serem eles também pais e mães de família, os Rikbaktsa percebem que eles também podem ser

professores nas aldeias enquanto membros do povo. E cresce o interesse destes que vieram de Utiariti para esta ocupação na educação escolar.

Com a participação efetiva dos Rikbaktsa e com o apoio das aldeias começa a produção dos primeiros materiais didáticos para a alfabetização de crianças e adultos dentro da tradição étnica. Isso só foi possível porque os Rikbaktsa já tinham a garantia da primeira área, a Erikpatsa que está no município de Brasnorte. Vamos perceber que a educação escolar Rikbaktsa, desde seu início em 1966 na aldeia Barranco Vermelho (Rinaldo Arruda 1992, p. 193), até o rompimento dos professores com o CIMI, em 1989¹, não teve apoio e participação de nenhum órgão oficial de governo.

É somente após essa data que se tem registro da participação da Secretaria de Estado de Educação e, somente em 1997, que o povo tem a primeira escola autorizada, a Escola Santo Inácio na aldeia Barranco Vermelho. Mas isso só acontece devido à luta de alguns Rikbaktsa que já tinham saído para participar de reuniões, encontros, passando a conhecerem melhor seus direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e, em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes de Base da Educação (a LDB).

Com a nova LDB, começam a surgir as legislações específicas. Em 1999, a Câmara de Educação Básica publica em nível nacional a resolução 03, que regulamenta o funcionamento das escolas indígenas. No Estado de Mato Grosso, em 2004, o Conselho Estadual de Educação aprova a resolução 201 que regulamenta o funcionamento das escolas indígenas. Em 2007, o povo Rikbaktsa tem a criação da primeira escola estadual. Em 2012 o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, aprovam a resolução 05 que substitui a 03 de 1999, ampliando a oferta de educação para os indígenas, o que inclui a educação infantil e a educação profissional.

O povo Rikbaktsa ainda tem, em 2011, a autorização para o funcionamento do primeiro curso profissionalizante na aldeia, o curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio. Com o IFMT Campus Juína na região, os Rikbaktsa ingressaram em cursos médios integrados, na educação profissional e nas licenciaturas oferecida pelo IFMT. Para finalizar este capítulo trazemos um breve histórico dos cursos profissionalizantes nos quais os Rikbaktsa participaram com alguns depoimentos sobre a importância de terem feitos estes cursos.

¹Neste tempo em que os Rikbaktsa contavam somente com apoio da Missão Anchieta, da OXFAN e do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), uma parceria com os membros da OPAN (Operação Anchieta), hoje Operação Amazônia Nativa, permitiu que a tensão tivesse seu viés nestas instituições e se refletiu na forma de conduzir a Escola entre os Rikbaktsa. Destes conflitos resultou que os professores reivindicaram que fossem contratados pelo Estado, ou seja, que a Escola se tornasse uma instituição do Estado.

No último capítulo trataremos da interculturalidade dos saberes tradicionais Rikbaktsa e os saberes adquiridos. Buscaremos mostrar como acontece, no meio do povo a interação das diversas culturas e saberes obtidos na relação com outros povos indígenas e com os não-indígenas neste período pós-contato. Percebemos o momento apropriado para registrar este tempo de interações e perguntas. Como essas diversas visões de mundo se encontram e convivem num mesmo espaço geográfico? Com todas as mudanças ocorridas no meio do povo, como as gerações se relacionam?

É nesse contexto que a educação escolar contribui como esfera de articulação dos diversos saberes. Na escola, mesmo trabalhando em português, sempre se mesclam os conhecimentos tradicionais. Isso fica claro nos diversos depoimentos dos professores que, ao saberem das crianças enquanto participantes de uma etnia específica, quando começam a frequentar a escola já têm conhecimentos de outras culturas, pois muitos vão para as cidades e podem narrar estes acontecimentos mas, principalmente porque os meios de comunicação de massa já chegaram e muitos já têm televisão.

Os Rikbaktsa têm o controle social da sua educação escolar. Por acreditarem que, por meio dela, se constituem as relações interculturais e, por meio dela, também existe a possibilidade de entender melhor o mundo do não-indígena. Para que isso aconteça, existem os mecanismos de incentivo da participação efetiva das comunidades no dia a dia da escola.

Isso é percebido quando o povo se apega nas diversas legislações que garantem a especificidade na organização e no funcionamento da educação escolar indígena, pois enfrentam resistência na própria forma de organização sistêmica da SEDUC/MT. Um exemplo é o uso do sistema eletrônico e outro é o fato de fazerem essa organização por meio de portarias sem o vis-à-vis, o que, às vezes, contraria a organização do povo.

A Educação Escolar Indígena Rikbaktsa se coloca como parte integrante das transformações deste povo e trabalha no intuito de promover em todos os sentidos a vida e a autonomia, o que passa pela inserção na educação profissionalizante. Essa, antes se deu via projetos como, o Geração, o Tucum e o Haiô para a formação de professores no magistério em nível médio e por meio da licenciatura indígena em Barra do Bugres; na área da saúde, o projeto Xamã, por meio da turma de Técnico em Meio Ambiente integrada ao nível médio, aberto pela Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinymykyta Skiripi*; e também pela inserção de jovens no Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Juína, tanto para os cursos de nível médio quanto superior.

A reorganização escolar não foi por acaso, mas pela força de vontade daqueles que tiveram a coragem para fazer com que as coisas funcionassem, sejam eles indígenas ou não-

indígenas. A educação tradicional e escolar tiveram um papel importante nessa retomada das coisas próprias do povo. Sabemos que a educação escolar primeiro se deu de forma mais informal, sem ter uma escola institucionalizada, mas teve um papel importante na vida do povo, só pelas lembranças de Utiariti.

A garantia de uma educação específica, intercultural, bilíngue e comunitária é uma revolução no campo educacional, pois aqueles que historicamente eram tidos como “incapazes”, que só serviam como guias dos colonizadores que exploraram esse Estado ou mesmo como mão-de-obra barata, que sempre foram vistos como empecilho para o progresso, e que, com muita garra e coragem, conquistam os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, um marco na cidadania indígena porque reconhece a organização social de cada povo indígena. Assim, os Rikbaktsa, com a força de alguns professores, comunidades e com apoio de algumas instituições não-governamentais passaram a ser organizadores de suas escolas, valorizaram seu modo de vida, seus costumes, tradições e sua forma de organização social, sem serem submetidos a um sistema que impõe regras e não respeita as diferenças.

Na escola indígena Rikbaktsa há uma grande disposição por parte daqueles que trabalham no intuito de promover em todos os sentidos a vida e a autonomia, mas isso se dá em passos lentos, pois esse processo esbarra em um sistema que impede esses avanços e impõe suas condições de funcionamento.

A educação escolar Rikbaktsa vem ao longo desses anos mostrando que o respeito a sua cultura e suas práticas econômicas e sociais faz com que sejam resgatados valores que foram negados em todo esse processo histórico brasileiro, procurando assim devolver sua cidadania já garantida constitucionalmente.

Nas entrevistas feitas com as lideranças, professores e alunos, fica evidente que estes têm clareza do seu papel na escola e na comunidade, percebem que a interculturalidade é um movimento dinâmico, que a ação pedagógica implica confrontar a realidade, fazer negociações, mesclar os conhecimentos e produzir algo novo, diferente, pois a escola tem autonomia e apoio das comunidades em praticamente todas as suas atividades.

Esta investigação foi conduzida com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa de campo qualitativa, buscando focar nas relações dos sujeitos e significados vivenciados no cotidiano escolar. Por isso apresentamos ainda o que os indígenas, os ex-alunos do IFMT - Campus Juína, hoje graduandos em Direito e Engenharia Florestal, pensam sobre a interculturalidade e como pensam utilizar seus conhecimentos quando concluírem suas graduações.

A opção pela pesquisa de campo qualitativa faz perceber que os sujeitos são

compreendidos com base nos seus pontos de vista. Através do diálogo é que podemos analisar, aprender e interagir, pois o investigador, mesmo tendo uma hipótese formulada e um objetivo definido, entende que tudo pode ser mudado e refeito à medida que se avança nos trabalhos de campo e nas análises de dados. Isso é que nos leva a adentrar na historicidade, na cultura, nos saberes culturais Rikbaktsa e oportuniza a interação no ambiente pesquisado, sem nos afastar das diversas situações que o cotidiano de uma aldeia nos proporciona.

Deixamos claro que essa pesquisa possui uma pretensão analítica e se configura no interior de uma discussão teórica, a partir de um estudo amplo sobre a educação escolar Rikbaktsa e a inserção de seus estudantes na educação profissional. Ou seja, “uma pesquisa qualitativamente bem elaborada oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão de base para planos de ação mais eficientes” (GAMBOA, p. 2006)

Teremos nesta pesquisa 19 (dezenove) interlocutores, considerados também sujeitos deste trabalho com a finalidade de identificar como se deu o processo de inserção na educação profissionalizante: 1 (um) gestor; 4 (quatro) professores da Escola Estadual de Educação Básica *Myhyinymykyta Skiripi*; 5 (cinco) alunos do curso Técnico em Meio Ambiente da referida escola; 3 alunos indígenas Rikbaktsa do IFMT - Campus Juína; 2 (dois) agentes indígenas de saúde formados no curso Xamã; e 4 lideranças Rikbaktsa.

A técnica de coleta utilizada foi a aplicação de entrevistas com questões abertas relacionadas ao tema, sendo uma entrevista destinada ao gestor, outra entrevista para os professores, para alunos da escola indígena, para alunos do IFMT - Campus Juína, para agentes de saúde e outro para as lideranças.

A revisão bibliográfica estará presente durante todo o tempo da pesquisa para ampliar nossos conhecimentos sobre a educação escolar Rikbaktsa e como esta optou pela inserção na educação profissional. As entrevistas e observações *in loco* serão realizadas durante o momento em que estiver dando aulas na turma do curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Estadual de Educação Básica *Myhyinymykyta Skiripi* e mesmo nas visitas às aldeias. Os estudantes do Campus Juína foram entrevistados nas aldeias ou no próprio Campus onde trabalho. Para a gravação das entrevistas foi usado um celular com cartão de memória e um caderno de campo para registro. Após a aplicação das entrevistas foi feita a transcrição das mesmas. Na produção textual usei o negrito para mostrarmos as falas dos entrevistados, o itálico para as palavras na língua Rikbaktsa

Por fim, ressaltamos que os esforços para a elaboração da pesquisa têm por fim que a mesma retorne para as comunidades Rikbaktsa e possa tornar-se uma fonte de conhecimento para as futuras gerações.

A expectativa é de que o presente trabalho possa se constituir em instrumento capaz de auxiliar na autonomia, na luta por uma educação escolar específica e diferenciada, que valorize ainda mais os costumes, tradições Rikbaktsa.

2 HISTÓRICO E LOCALIZAÇÃO DO POVO RIKBAK TSA.

O histórico do povo Rikbaktsa está marcado indelévelmente pela política de ocupação de terras no Brasil, e na região noroeste do Estado de Mato Grosso, o que traz reflexos para a realidade atual que devem ser pensados de forma sistemática. Promovida pelo governo e, tendo como base a Lei de Terras de 18/09/1850, não se levava em conta os direitos tradicionais as populações indígenas existentes, pois determinava que a aquisição de terras “devolutas” só poderia ser feita por meio de “compra”, abrindo espaço para as grandes companhias existentes dentro e fora do país descarregarem nas mãos do governo grande quantidade de dinheiro e para a corrupção na distribuição deste capital.

Conforme afirma Pacini:

Em 1850, instaurou-se definitivamente no Brasil a propriedade privada da terra com expropriação definitiva dos territórios tradicionais indígenas. Como as terras só podem ser adquiridas por compra, então vetadas aos índios, mulatos, negros forros e europeus pobres. As terras devolutas que seriam destinadas aos indígenas não são as originárias. Com a proclamação da República em 1889, o direito de vender terras devolutas passou do Império para os Estados da Federação do Brasil. E o Mato Grosso possuía 1,2 milhão de quilômetros quadrados, chegou a vender 1,7 milhão, imagine isso com os indígenas incluídos. (PACINI, 2015, p. 42).

Na década de 1940, com a valorização da borracha no mercado internacional por causa da Segunda Guerra Mundial, novos incentivos para a coleta do látex foram disponibilizados e a região noroeste do Estado de Mato Grosso passou a ser vista como promissora potencial para esta exploração. Diante disso, esse território indígena começou a ser povoado também pelas frentes extrativistas e por colonizadores que receberam cotas de terras do governo do Estado por considerar as terras improdutivas. Os conflitos evidentes eram minimizados em vista dos lucros, pois essas terras habitadas por diferentes povos indígenas não demandavam a compra dos índios, mas invasão, e a abertura das estradas de seringas que atingiram seus territórios não demandava infraestrutura de alto custo. Assim relata Pacini:

Os seringueiros abriram primeiro as estradas de seringa nas terras dos Manokis, Parecis acompanhando as linhas telegráficas e invadiram os territórios dos Rikbaktsa até os mais longínquos espaços a partir de 1942. O modelo de seringueiro, com arma de fogo e vida desregrada, atingiu outros aspectos da vida social dos indígenas. Também uma leva de colonizadores estava recebendo do governo de Mato Grosso quotas de 10.000 hectares para ocupar esses territórios considerados improdutivos. As frentes de expansão principais vieram pelo Rio Arinos e também descendo o Rio Papagaio, Rio do Sangue e Juruena e foram ocupando a terra e se fixando, constituindo vilas e municípios. (PACINI, 2015, p. 50).

Analisando o mapa 01 percebemos que a ocupação territorial do povo Rikbaktsa foi cuidadosamente indicada pelo Padre Dornstauder neste e noutros instrumentos de visualização. Estes estavam distribuídos nas aldeias e para além delas, estrategicamente situadas não às margens dos rios grandes como o Sangue, o Arinos e o Juruena, mas de seus afluentes por causa dos invasores (viajantes inicialmente e depois seringueiros). Assim também se protegiam dos inimigos indígenas, especialmente os Cinta-Largas. Por outro lado, a forma de se distribuírem fala também dos recursos naturais mais fáceis de encontrar na beira dos rios ou no próprio rio, como os peixes e nas áreas percorridas por eles para coleta de frutos, sementes para artesanatos e outros bens usados para sua sobrevivência. Um elemento importante na dieta Rikbaktsa é a castanha brasileira e os Rikbaktsa são responsáveis pela plantação desta espécie vegetal em todo o seu território tradicional.

O povo Rikbaktsa vivia em diversos grupos de alianças estratégicas marcadas por grandes guerreiros que se tornaram representativos em uma ou outra região, espalhados nesse território tradicional. A região mais ampla também era habitada por outros povos indígenas que mantinham fronteiras e conflitos com eles. Mas esses conflitos se acirram com a presença da ocupação extrativista da sociedade envolvente, mais intensamente a partir de meados do século XIX, pois, ao se sentirem ameaçados com a invasão de seus territórios, entravam em territórios de outros povos, tornando os conflitos inevitáveis e mais dramáticos. A ocupação extrativista na região teve um incentivo primeiro em 1870. Com a criação Prelazia de Diamantino em 1929, a observação desta região ficou mais registrada. Os incentivos governamentais da Marcha para o Oeste criaram conflitos dos invasores com os indígenas, mas também entre os indígenas.

Conforme afirma Pacini:

[...] gerou guerras intermináveis com os indígenas, acirrando os conflitos entre eles mesmos, conforme os relatos etnográficos captados pelos missionários: Tapayúnas X Manokis; Tapayúnas X Parecis; Tapayúnas X Rikbaktsa; Rikbaktsa X Manokis; Rikbaktsa X Cinta-Largas; Cinta-Largas X Araras; Nambikwara X Enawene-nawe (PACINI, 2015, p. 49).

Os Rikbaktsa foram atingidos mais diretamente pela política de colonização que incentiva a ocupação da região por meio da exploração da borracha. Os seringueiros vieram para a região para fazerem a coleta do látex, atingindo o território tradicional do povo Rikbaktsa não só nas periferias, mas até nos locais de suas aldeias. Percebendo que estes invasores não somente queriam passar pelos seus rios, mas tomar o seu território, passaram a defendê-lo, dando início aos conflitos entre índios e “colonizadores”, estes com armas de

fogo, obcecados pelo lucro do “ouro branco”. Como consequências destes confrontos vieram as mortes de muitos Rikbaktsa e seringueiros.

Pacini continua a relatar:

A partir de 1942, surge um novo inimigo na região, mais numeroso e com intenções de ocupar o local: intensificaram-se as invasões dos territórios Rikbaktsa e Tapayunas – pelos seringueiros. Em consequência, vários conflitos e mortes aconteceram de ambos os lados. (PACINI, 2015, p. 51).

Outro relato que reforça a invasão proposital do território tradicional Rikbaktsa, que tinha como objetivo destruir o que encontrassem pela frente fossem roças, casas ou pessoas, mas de forma planejada, com expedições para reprimir a resistência indígena eram comuns neste sertão onde a ética da vingança reinava. O Padre João Dornstauder afirma:

Em ação de envergadura, em frentes extensas, a ocupação seringueira atingiu de cheio a região residencial da tribo. Os Rikbáktsa reagiram. Depois das expedições de repressão dos seringueiros, queimando e destruindo roças e malocas, e matando, a luta se generalizou espacial e também numericamente, envolvendo, aos poucos, todo o território e todos os grupos rikbáktsa. Por fim, a luta se definiu para os Rikbáktsa como defesa do espaço vital e da sobrevivência. (DORNSTAUDER, 1975, p. 30).

A disputa por recursos e espaço se torna cada vez mais intensa, os seringueiros bem armados, financiados pelo Estado e por grupos capitalistas que queriam as riquezas a todo custo. Os Rikbaktsa que veem sua terra invadida, suas roças e casas sendo destruídas e seus familiares sendo mortos, não tinham as mesmas condições de enfrentamento. Apesar de aterrorizar o inimigo com a antropofagia, o resultado desta guerra generalizada era a morte cada vez mais intensa dos Rikbaktsa, pois todos os seringueiros tinham imprescindivelmente arma de fogo e precisavam eliminar aqueles que impediam de fazerem a extração da borracha.

Conforme o mapa 01, em 1957, o Padre Dornstauder encontrou 42 aldeias, a maioria já sem moradores, e fez uma estimativa da população em torno de 1200 pessoas no início dos conflitos. Mas a sobrevivência do povo Rikbaktsa estava ameaçada. Apesar de viverem em pequenos grupos familiares espalhados por essa extensão de terras, por isso mais vulnerável a essas investidas das frentes de extração nacional, os Rikbaktsa conseguiam fazer ações bélicas articuladas e atacavam ao mesmo tempo em várias frentes, dando a impressão de uma população grande. Pacini analisa a veracidade dos dados a respeito da população por um viés que é importante para confirmar os relatos dos Rikbaktsa, o que comprova quão numeroso era o povo Rikbaktsa multiplicando o número de aldeias por cerca de 30 pessoas, pois o Padre

Dornstauder encontrou aldeias pequenas. Por serem exímios guerreiros, impressiona a forma como conseguiam dominar uma grande área de ocupação territorial.

Se focarmos os Rikbaktsa, o Pe. Johann Dornstauder, até 1962 conseguiu localizar 42 aldeias, desde o rio Aripuanã ao rio Papagaio, algumas delas já abandonadas por causa da grande depopulação advinda dos contatos com os seringueiros, e locais de guerras entre seringueiros e Rikbaktsa. (PACINI, 2015, p. 52).

Desse modo, na cabeça do extrativista, do governo e da classe dominante da época era uma grande área territorial sendo ocupada por pessoas que não “faziam nada”. E os recursos naturais da região precisavam ser explorados. Além dos seringais que eram dados ou vendidos pelo governo, outra estratégia foi repassar para as empresas colonizadoras interessadas no acúmulo de capital, a responsabilidade de criar vilas e municípios. Para isso tinham uma aliança estratégica com o governo, incentivando a vinda de pessoas de outras regiões para povoar e ocupar as terras do Mato Grosso.

Desse modo, como a Ordem e o Progresso demandava, o noroeste do Estado de Mato Grosso tinha que ser invadido, pois continuava sendo uma área cobiçada devido a todas as riquezas existentes. O governo apregoava que esta era uma área despovoada e de terras “devolutas”. Diante disso, na década de 1950, a Colonizadora Noroeste Mato-grossense Ltda (CONOMALI) recebeu a incumbência da colonização. Para isso, atraiu diversos migrantes da região Sul do Brasil, implantou em diversos locais grupos de trabalhadores para a exploração do látex com seus barracões e feitorias para o comércio internacional, passando por Diamantino e Cuiabá. A mesma fundou a Gleba Arinos, onde hoje se localiza a sede do município de Porto dos Gaúchos.

A ocupação da região pela colonização e pelos seringueiros, que começou via Arinos, deu origem ao Porto dos Gaúchos, inicialmente chamada de Gleba Arinos, fundada em 1957 por uma firma do Rio Grande do Sul, Colonizadora Noroeste Mato-grossense (PACINI, 2015, p. 70).

A Colonizadora passa a invadir primeiro as margens do rio Arinos onde os indígenas não ofereciam resistência sistemática, com diversos pontos de coleta de látex. Assim, quando passaram a instalar feitorias de seringa no baixo Arinos, atingiram a outra parte do território tradicional do povo Rikbaktsa de forma mais permanente, aumentando a presença de pessoas estranhas na região e intensificado ainda mais os conflitos, pois essa área agora ocupada pela CONOMALI era a rota de fuga dos Rikbaktsa, que vinham fugidos da margem direita do baixo Arinos e das outras frentes de extração das bacias dos rios Aripuanã, Papagaio, Sangue e Juruena. Os conflitos inevitáveis traziam sempre mais prejuízos para os indígenas que para

os invasores, pois estes podiam não invadir se percebessem que suas perdas eram maiores que os ganhos, mas os índios já não tinham para onde fugir.

É nesse contexto de conflito genocida, organizado pelo Estado, por meio da constituição de seringais e das frentes de extração da borracha e por meio das Colonizadoras que se dá a invasão do território tradicional do povo Rikbaktsa. Como relata o Padre Dornstauder, em pouco tempo, com a perda populacional, dá-se um colapso das instituições sociais mais importantes em muitas aldeias, e acontece a ameaça eminente de extermínio do povo, pois já sofriam com epidemias de gripe, sarampo, malárias e outras doenças trazidas pelos seringueiros para a região, mas não registradas.

Neste contexto, o Padre Dornstauder toma a iniciativa da “pacificação” dos seringueiros com o povo Rikbaktsa para que cessassem os conflitos armados. O primeiro contato, foi realizado pelo padre João Dornstauder com ajuda de outros indígenas da região, em 30 de julho de 1957, dando início a uma nova etapa na vida deste povo. Mesmo depois da chamada “pacificação” ou encontro de ambos os lados no Posto de Assistência Santa Rosa do rio Arinos, para formalizar o acordo de paz entre o “seringueiro bom” com o “Rikbaktsa bom”, ainda haviam conflitos com grupos não “pacificados”. Estabeleceu-se depois o Posto de Assistência Régis no rio do Sangue, o Escondido no baixo Juruena, o Barranco Vermelho no alto Juruena e o Japuira no médio Juruena. Contudo, o acordo de paz não resultou nos ideais buscados, pois mais facilmente os seringueiros transmitiam as doenças e não havia a assistência necessária e rápida o suficiente na região.

A Missão jesuítica traz relatos de aldeias inteiras que desapareceram por causa das epidemias nestes processos intensificados de aproximação com os Rikbaktsa por parte dos seringueiros e outras frentes de expansão. Por outro lado, o fim da resistência por parte dos indígenas, garantiu a ocupação de parte destas terras pelos colonizadores. Ao mesmo tempo, assegurou a sobrevivência dos que restaram do povo Rikbaktsa. Rinaldo Arruda assim descreve os conflitos e doenças causadas pelo contato com os povos não-indígenas:

No decorrer dos conflitos armados a mortandade entre os Rikbaktsa foi grande, mas durante e após o período de pacificação foi tremendamente maior devido às inúmeras epidemias de gripe (levada pela frente de atração), sarampo, varíola e doenças venéreas causadas pelo contato sistemático e indiscriminado com os seringueiros. (ARRUDA, 1992, p. 166).

Assim, com cartas marcadas pelo Estado, os contatos e os conflitos com os colonizadores da região, deixou grandes perdas para os Rikbaktsa, não somente de seu território tradicional mas de pessoas. Como já relatado, famílias inteiras tinham desaparecido,

muitas crianças ficaram órfãs e os parentes que sobreviviam não tinham como assumir. Neste ambiente de “pós-guerra”, as crianças órfãs, a convite dos missionários, foram levadas ao internato do Utiariti².

O Internato era ocupado também por crianças de outros povos da região como os Manoki, Kayabi, Apiaka, Bakairi, Pareci, Nambikwara, um Xavante e uma Cinta-Larga. As crianças Rikbaktsa eram o grupo maior e conviviam bem com outras etnias falando o português. Para poderem entrar em diálogo com as outras crianças e os missionários não podiam falar a língua originária. Muitas histórias são contadas pelos Rikbaktsa para falar da disciplina no Internato. Muitas vezes eram punidos pelos missionários, segundo a ética da disciplina educacional da época. Ao falar das proibições, Rinaldo Arruda (1992) exagera para falar do drama vivido, mas no conjunto é importante a crítica:

Em Utiariti, as crianças Rikbaktsa passaram por um processo em que todas as manifestações de identidade étnica eram reprimidas. Em contato apenas com os membros da Missão e com índios de outras tribos, eram encorajados a assumir a identidade de “índio genérico” [...] tinham suas vidas organizadas fora dos padrões culturais tribais e eram preparados para o papel de trabalhadores na economia regional. (ARRUDA, 1992, p. 182-183).

Como uma instituição complexa para uma população indígena e mais ainda por juntar várias etnias. No internato havia uma rotina própria, elaborada para ser cumprida por todos, o que era fiscalizado pelos missionários, voltada para os estudos sérios, mas também para trabalhos comunitários e a evangelização ou cristianização. Todos que ali estavam tinham que seguir as regras, sem possibilidade de escolha como no jeito de aprender na família, havia horários estabelecidos para cada atividade, muito diferente da vida nas aldeias. Os professores Rikbaktsa mencionam que não eram livres e não podiam ter contatos livremente com as meninas. Rinaldo Arruda assim descreve a rotina do internato:

Em Utiariti havia alojamentos separados para meninos e meninas, moços e moças. Cada alojamento tinha um mestre que os acompanhava 24 horas por dia. Eram acordados por ele, que batia palmas; iam lavar o rosto, escovar os dentes e assistir a missa. Depois tomavam café, indo trabalhar na roça até mais ou menos as 9 horas. Voltavam e tomavam banho, indo em seguida para o local de estudo até a hora do almoço. Depois do almoço, meia hora de futebol, banho e soneca obrigatória até as 14 hs. A tarde tinha escola e mais um pouco de trabalho na roça, terminando o dia. No fim da tarde tomavam banho no rio e, se não tivesse havido missa da manhã ou, parece que as vezes mesmo tendo, assistiam outra missa. Depois jantavam e tinha

²Trata-se do nome de uma cachoeira no rio Papagaio, lugar sagrado para a nação Paresi. *Utia*, quer dizer, sábio e *haliti*, gente. Para os Paresi, *Utiariti* significa *lugar de gente sábia*. A Missão de Diamantino estabeleceu em Utiariti um internato onde já havia uma escola deixada pela Comissão Rondon, pois ali era um Posto das Linhas Telegráficas. Os jesuítas tinham voltado ao Mato Grosso em 1929 para atuarem com os indígenas e ali em Utiariti mantiveram este internato de 1946 até 1969, no município de Diamantino.

mais ou menos 2 horas de jogos e brincadeiras as mais divertidas. Para terminar a jornada, rezavam o terço antes de ir dormir.

As turmas separadas por sexo e idade nunca se encontravam, estudando, comendo, trabalhando, brincando, sempre em locais e/ou horários diferentes, organizados, comandados e instruídos pelos padres ou irmãos. (ARRUDA, 1992, p. 184 e 185).

Com a decisão de fechar o Internato no final de 1968, aos poucos as crianças foram retornando para suas aldeias e, no início de 1970, os Rikbaktsa que lá viviam retornaram para parte de suas terras tradicionais já demarcadas em 1968. Estabeleceram-se no Barranco Vermelho e o cacique *Mapadadi* se tornou uma espécie de padrasto de boa parte dos que retornaram. Trouxeram o conhecimento adquirido nos estudos em Utiariti e passaram a conviver com os sobreviventes dos grupos que ficaram habitando essas terras. Os missionários vieram junto para a Terra Indígena Rikbaktsa pensando em resolver a questão da mistura de etnias contudo, mantendo desta forma certo domínio sobre as ações do povo. Na inércia das instituições colonizadoras, esta aldeia do Barranco Vermelho se tornou um Mini-Utiariti, conforme destaca Rinaldo Arruda:

Com seu espaço vital enormemente diminuído e sob a batuta da MIA, passaram a conviver face a face os sobreviventes dos grupos até pouco tempo atrás hostis entre si (os Rikbaktsa do Rio do Sangue, do Arinos e do Juruena), os que se mantiveram autônomos até 1974, os aldeados nos postos da Missão desde o contato e os jovens educados em Utiariti, desenvolveram um processo de acomodação e reordenação de suas práticas sócio-culturais. (ARRUDA, 1992, p. 188).

Esses grupos distintos e rivais vindos das diversas aldeias existentes no território tradicional Rikbaktsa agora eram obrigados a viverem num mesmo espaço físico e limitado em tamanho. Ali tinham que encontrar os recursos naturais necessários para a sua sobrevivência. As tensões eram constantes, pois, mesmo sendo do mesmo povo, tinham suas diferenças e histórias de conflitos e alianças. Isso obrigou os grupos diferentes a pensarem novas estratégias de convivência social, uma nova dinâmica de subsistência e não demorou para retomarem sua forma tradicional de formar novas aldeias.

Neste espaço limitado, mas rico em conhecimentos distintos, é que o povo Rikbaktsa começou sua reestruturação criativamente. Com sua forma de organização tradicional encontraram dinâmicas de ressocialização dos saberes adquiridos, seja por meio do contato com os seringueiros ou com outras etnias, padres e irmãos no internato de Utiariti. Contudo, fica claro que valorizaram e respeitaram os saberes tradicionais daqueles que haviam ficado, resistindo a todas as pressões da colonização da região.

Nesse contexto de profundas mudanças sociais, culturais e religiosas, a retomada da autoestima e de sua autonomia só começa quando aumenta a população novamente e fundam

A primeira área retomada de seu antigo território tradicional foi a Terra Indígena Erikpatsa, com 79.935 hectares no município de Brasnorte, demarcada em 1968 e depois da Constituição de 1988 foi renomeada Terra Indígena Rikbaktsa

Depois de 11 anos de contato, o povo consegue a demarcação desse pedaço de terra, de forma relativamente rápida. Por trás dessa rapidez existiam interesses econômicos na região, pois queriam confiná-los em um único local. Os Rikbaktsa eram grande empecilho para os interesses governamentais no lado direito do Juruena de onde vinham as frentes de expansão. Outras etnias na bacia do rio Juruena estavam mais distantes como os Cinta-Largas, por exemplo, e os Enawenenawe estavam numa região ainda pouco cobiçada do cerrado. Contudo, todos resistiam à invasão de seu território bravamente.

Entre as parcialidades Rikbaktsa, os do Arinos estavam sendo invadidos pela Gleba Nogara e os que estavam resistido no Escondido também precisavam ser retirados das áreas pretendidas pelos colonizadores da COTRIGUAÇU, vinda do oeste do Paraná. Então foi escolhida a Terra Indígena mencionada acima para colocar todos os indígenas juntos e liberar as terras pretendidas. A Missão Anchieta ingenuamente colaborou e teve a responsabilidade de retirar e transferir os Rikbaktsa para a Terra demarcada. Este serviço contou com a estratégia governamental de nomear o Padre Edgar Schmidt como servidor da FUNAI para esta atividade. A justificativa usada era que o atendimento ficava distante demais, por exemplo, no Escondido. Assim relata Rinaldo Arruda:

Foi nesse contexto que, a partir da criação da reserva em 68, a MIA redobrou seus esforços para a atração e transferência de todos os índios para dentro da área delimitada. Com autoridade concedida pela FUNAI, neste ano a MIA interditou temporariamente a área do Japuira e do Escondido, com objetivo de atrair os arredios, transferindo num primeiro passo os do Escondido para o Japuira e em seguida todos eles para dentro da reserva. (ARRUDA, 1992, p. 175).

Como percebemos, a Missão Anchieta mantinha os Postos de Atendimento aos Rikbaktsa ao longo do rio Juruena, Arinos e rio do Sangue, provas evidentes da ocupação tradicional desta etnia na região. Contudo, a pressão dos colonizadores era grande e provocavam conflitos para apressar a transferência dos indígenas. Podemos dizer que foram obrigados a fechar estes Postos, pois já havia a imposição de que a Missão deveria convencer e transferir os indígenas para a Terra que era destinada a eles. Aos poucos isso foi acontecendo, sendo o último grupo transferido em 1974.

Isso foi expresso assim por Rinaldo Arruda:

Dessa forma, depopulados, pressionados pela ocupação crescente da região, doentes e atraídos pela assistência e pela prometida proteção da Missão na área da reserva, os índios gradativamente iam abandonando seus locais de moradia. No entanto, sempre o fizeram relutante, a contragosto, tanto que o processo de transferência só terminou em 1974 com a vinda dos dois últimos grupos do Escondido para a reserva. (ARRUDA, 1992, p. 176).

Com as transferências da maioria dos Rikbaktsa para a terra demarcada a região estava aparentemente liberada para a colonização. Os interessados nas riquezas da região passaram a explorar grande parte do território tradicional dos Rikbaktsa sem muita resistência. A Missão ficou acomodada, pois facilitou sua atuação nos campos da saúde e educação num único lugar, na Terra Indígena Erikpatsa. Mesmo que mais ou menos forçados, alguns vieram morar no pedaço de terra já garantida.

Com todos reunidos num único pedaço de terra, minúscula se comparada com a tradicional, o consumo daquilo que a natureza oferecia também aumentava. A Terra Indígena Erikpatsa se mostrou rapidamente escassa de produtos naturais necessários no dia a dia dos Rikbaktsa, desde fontes de alimentos e coletas, plantas medicinais, algumas espécies de aves e outros materiais cruciais para a produção de sua cultura material. Os documentos mostram que retornavam esporadicamente, sempre que podiam aos seus lugares tradicionais onde seus antepassados estavam sepultados, pois o mais dramático era deixar seus antepassados abandonados nos lugares antigos, a cultura imaterial estava em grande perigo. Contudo, a argumentação possível na época para a retomada de áreas perdidas era porque este espaço não continha todos os recursos naturais de usufruto dos Rikbaktsa.

Como afirma Rinaldo Arruda:

Desde o início, a reserva se mostrou insuficiente para um grupo cuja economia se baseava na agricultura itinerante, caça, pesca e coleta. A taquara para pontas de flecha e a madeira mais apropriada para confecção de arcos inexistem na reserva, assim como várias plantas de uso medicinal; certas espécies de aves, como o mutum carijó e o gavião real, cujas penas são a base para certos ornamentos usados nos rituais e até mesmo as pedras que, colocadas sobre o fogo, servem para assar os variados tipos de beijús. As seringueiras nativas que, ao lado da arte plumária são a principal fonte de renda monetária, também se concentram em boa parte fora da reserva. (ARRUDA, 1992, p. 199).

Como faltava o que era indispensável para a sobrevivência, o povo Rikbaktsa começou a buscar esses recursos fora da terra demarcada, nas áreas antigas que conheciam como a palma da mão. Começaram retomando o Japuira que ficava mais próxima e tinha os recursos escassos na Terra Indígena Erikpatsa. Com as idas e vindas para o seu território tradicional, perceberam como ali estava se dando a destruição da natureza, o que colocava em risco os bens naturais vitais para a continuidade da sua cultura e a vida dos falecidos ali

sepultados. Como muitas vezes eram proibidos de adentarem nas terras que outrora eram suas, perceberam que foram enganados.

Diante disso, os Rikbaktsa iniciaram as atividades de coleta dos produtos que lhes faltavam nessa área ainda não demarcada e passaram a solicitar sua demarcação, pois entenderam que esta era a forma de garantia possível para terem direito ao acesso nessas suas terras tradicionais. Esta nova consciência fez com que entrassem novamente em confronto, agora não mais com seringueiros, mas com os fazendeiros. É a partir dessa nova realidade de proibições que o povo Rikbaktsa decide lutar pela área do Japuira. Além dos recursos naturais existentes ali que faltavam na terra demarcada, estes locais faziam parte da sua memória histórica, pois muitos nasceram e cresceram ali e lá estavam enterrados seus antepassados queridos.

Como afirma Rinaldo Arruda:

O desmatamento acelerado dessas áreas de uso e o latente conflito com os fazendeiros que passaram a proibir a caça em suas terras, se constituíram num dos fatores que os impulsionaram a lutar pela recuperação de parte de seu território tradicional. [...] As seringueiras nativas que, ao lado da arte plumária, são a principal fonte de renda monetária, também se concentram em boa parte fora da reserva antiga. Por fim, grande parte da população atual sobrevivente da época do contato nasceu e cresceu nas áreas do Japuira e do Escondido onde localizam vários cemitérios e locais de acontecimentos míticos (ARRUDA, 1992, p. 199).

No seu impulso guerreiro acharam um insulto os fazendeiros não deixarem eles caçar nos seus locais tradicionais, pois já faziam o uso das terras tradicionalmente para caça, pesca e coleta e porque previram um futuro de penúria, em 1984, resolveram ocupar definitivamente a área Japuira, abrindo roças e estradas de seringa. Ao mesmo tempo, o povo Rikbaktsa percebeu que era necessário também a guerra com a caneta, começam a reivindicar junto à FUNAI o seu direito por esta terra, motivados pelos que sabiam ler e escrever, enviando cartas e pedindo que a equipe do CIMI permanecesse do lado deles, explicitando os perigos que estavam expostos, pois necessitavam dela para sobreviver.

Como relata Rinaldo Arruda:

Em virtude disso, em 1984, além da caça, pesca e coleta, os Rikbaktsa iniciaram a ocupação definitiva da área Japuira, abrindo roças e estradas de seringa. Ao mesmo tempo, enviaram carta a FUNAI em 29 de outubro de 1984, expondo suas reivindicações. No mesmo mês, a FUNAI enviou um representante à área e este confirmou a situação exposta pelos índios. (ARRUDA, 1992, p. 201)

No ano seguinte, depois de muitas reivindicações junto à FUNAI, esta envia um Grupo de Trabalho para o reconhecimento da área, algumas lideranças os acompanham e

retiram sem violência trabalhadores da fazenda São Marcos (Rinaldo Arruda, 1993), levando-os para fora da área Japuira com todos os seus pertences. Nessa época, os Rikbaktsa já contavam com a presença e o apoio incondicional do missionário jesuíta, Padre Balduino Loebens, que morava com eles desde 1971.

Enquanto esperavam a definição da papelada que estava em Brasília, o grupo interessado pela colonização na região, com apoio das forças policiais do Estado de Mato Grosso, fortemente armado, na chamada “Operação Juruena”, atacaram os indígenas de surpresa na aldeia Japuira. Prenderam o Padre Balduino e o levaram algemado com as mãos nas costas até a cadeia da cidade de Juruena, pois pensavam que sem a presença do Padre eles esmoreceriam na luta. O Padre Balduino lembrava que certamente afogaria se acaso os soldados trombassem com a voadeira nas muitas pedras do rio Juruena, pois os jogaria nas águas e ele ali estava algemado³.

Assim relata Arruda:

Enquanto a proposta de definição da área tramitava em Brasília, os índios foram atacados por um contingente de 47 policiais fortemente armados com metralhadoras, fuzis, dois aviões e barcos, na vergonhosa “Operação Juruena”. Sem que tivesse participado da expulsão do fazendeiro, o Pe. Balduino Loebens decididamente apoiava as reivindicações indígenas. Por isso, foi preso sob a fantasiosa acusação de que armava e orientava os índios para atacar propriedades, visando a “desestabilização” do governo mato-grossense (ARRUDA, 1992, p. 202).

Estando toda a papelada parada em Brasília, os Rikbaktsa decidem mudar de estratégias e fazer as reivindicações *in loco*. Para isso escolheram e mandaram 12 lideranças, que ficaram 4 meses na capital do país, andando nos Ministérios, lutando pelos seus direitos, acompanhando o andamento do Processo.

Na terceira tentativa, os Rikbaktsa percebem que novamente a demarcação não ia sair por causa das interferências de pessoas de grande poder no Estado de Mato Grosso interessados na área. Com o final da época de seca, as dificuldades para a demarcação da terra aumentavam, pois as águas dos rios começavam a subir. Cansados de esperar, os Rikbaktsa tomaram uma atitude extrema para quem os via como pacificados. Voltaram às estratégias tradicionais e fizeram reféns alguns membros da equipe de demarcação, liberando somente após a FUNAI assumir o compromisso de concluir os serviços de demarcação.

Assim expressa esta tensão Rinaldo Arruda:

³ Ironia do destino, o Padre Balduino veio a falecer afogado em 06 de setembro de 2014, justamente nesta região do rio Juruena.

Em maio de 1988, ocorreu a terceira pretensa tentativa de demarcação, novamente interrompida em meio as confusões habituais: confundiram-se com as cabeceiras dos córregos, fazendeiros apareciam para “conversar”, as águas começaram a subir etc. Desta vez, entretanto, quando a equipe de demarcação se retirava novamente sem finalizar o trabalho, os Rikbaktsa mantiveram como refém o engenheiro agrimensor, chefe da expedição, e dois policiais federais; enviaram também uma delegação para abrir negociações com a Superintendência da FUNAI em Cuiabá. Bem tratados na aldeia, os reféns foram liberados após entendimentos com o Superintendente da FUNAI, que se comprometeu a realizar a demarcação, sem mais delongas, assim que as águas baixassem. (ARRUDA, 1992, p. 209 e 210)

Com essas mobilizações e atitudes dos Rikbaktsa, a demarcação começou em setembro de 1988, mas foi completada pelos próprios índios que assumiram a frente e fizeram as picadas demarcatórias, concluindo assim o serviço. Não tendo a posse definitiva, pois a área continuava ocupada com sedes de fazendas e pessoas morando nessas casas, as negociações seguiram em passos lentos, até a desocupação ser concluída anos depois, mas novamente, somente com pressões dos indígenas. Hoje a Terra Indígena Japuira, com 152.509 hectares no município de Juara é ocupada somente pela etnia Rikbaktsa.

A terceira área reconquistada foi o Escondido, localizada no município de Cotriguaçu, com 168.938 hectares. Com os resultados das mobilizações realizadas na retomada da Terra Indígena Japuira, os Rikbaktsa que tinham sido retirados do Escondido pela Missão, resolvem também retomar sua área de origem pois ali tinham muitos recursos naturais utilizados pelo povo neste território tradicional. Aloir Pacini fez laudo antropológico para a Justiça Federal quando os invasores desta Terra contestaram seus direitos tradicionais. Em síntese, a etnografia mostrou que somente ali encontravam a ponta de flecha jurupará, o mutum carijó era somente encontrado ali e as castanhas utilizadas nos rituais antropofágicas e finais de festa eram buscadas no Escondido.

Os Rikbaktsa já decidiram, em 1985, abrir uma roça grande onde seria sua aldeia no Escondido e fixaram placas em torno do que era sua terra tradicional reivindicada. Anos depois da retirada deles nesta área continuavam os sinais de aldeias antigas e as muitas histórias dos índios baixinhos (isolados que seriam parte de uma família que não aceitou subir para o Barranco Vermelho) rondavam a região. O Padre Balduino, com os Rikbaktsa buscaram estes em sete expedições, mas não os encontraram.

Nesta disputa pela posse da terra entre o povo Rikbaktsa e a empresa Cotriguaçu Colonizadora do Aripuanã Ltda que adquirira o título das terras em 1984, os Rikbaktsa foram firmes. Afirmam até os dias de hoje que onde começou a cidade de Cotriguaçu era aldeia deles. A Colonizadora havia entrado com um pedido de certidão negativa de presença

indígena junto à FUNAI, mas tiveram seu pedido negado, pois os sinais da presença dos Rikbaktsa na área eram evidentes.

Com o intuito de amedrontar os Rikbaktsa e aumentar a tensão, as empresas passaram a fazer patrulhas armadas pelo rio, com homens vestidos com roupas de polícia: “As Empresas com interesses na região fazem uso de milícias particulares, uniformizadas como policiais, para patrulhar o rio e reafirmar a posse das terras, mesmo as jamais utilizadas como a do Escondido” (ARRUDA, 1993, p. 205 e 206).

Também em 1985, após as ações do povo Rikbaktsa de fixarem placas na área do Escondido, a Empresa Cotriguaçu Colonizadora do Aripuanã Ltda também fixou suas placas no mesmo local. Com a morosidade do processo em Brasília, em 1986, o diretor da empresa retorna à região onde os Rikbaktsa tinham fixado as placas e, junto com seguranças armados, arranca-as com tiros.

Como relata Arruda,

Em julho de 1985, logo após a fixação das placas indígenas, a milícia de Cotriguaçu colocou placas da empresa no mesmo local. Como o processo de definição da área foi “esquecido” em Brasília, a “turma da segurança” voltou em 1986 e, comandada por um diretor da empresa, Sr. Uchôa, arrancaram as placas índios. Duas delas, localizadas muito alto nas árvores ribeirinhas foram arrancadas a tiro, no que se gastou muita munição, de vários calibres, segundo informação dos regionais, e segundo se pode depreender dos escombros estilhaçados de uma delas, encontradas pelos índios na margem do rio. (ARRUDA, 1993, p. 206).

Intimidados e, por segurança, os Rikbaktsa são aconselhados pelos agentes da FUNAI a se retirarem da área, voltando somente esporadicamente com muito cuidado para buscar alguns recursos naturais existentes somente na região do Escondido. Com a morosidade do processo em Brasília, o povo estudou estratégias de ocupação territorial, assim como fez no Japuira, pois perceberam um certo desinteresse por parte do órgão oficial na defesa dos seus direitos.

Os Rikbaktsa, ameaçadas pelas “patrulhas do rio”, tem evitado se aproximar da área nos últimos anos, limitando-se a visitas anuais para coletas de taquara para pontas de flecha e outros recursos importantes, em grupos pequenos e cautelosos, à espera do andamento do processo para o reconhecimento oficial de seus direitos. Porém, já começam a planejar a ocupação do território por conta própria, dada a imobilidade do processo nos órgãos competentes (ARRUDA, 1992, p. 206).

A ocupação da região avança em ritmo acelerado nos últimos tempos. Com incentivos do governo estadual e federal surgem novos municípios, dentre eles, Cotriguaçu e Juruena dentro do território tradicional Rikbaktsa. O processo da Terra Indígena Escondido continuava parado em Brasília e as forças contrárias a demarcação continuavam agindo,

retirando as riquezas naturais da área. Um caso típico de negação da existência indígena foi o prefeito de Cotriguaçu pintar de preto a parte do mapa que identificava a Terra Indígena Escondido.

Assim relata Pacini

O prefeito de Cotriguaçu pintou de preto a parte dos mapas do Estado do Mato Grosso no calendário do município em que estava escrito “Área Indígena do Escondido”. Com a demora nos trâmites legais, a região do Escondido sofreu grandes invasões e retiraram a madeira nobre. (PACINI, 1999, p. 130).

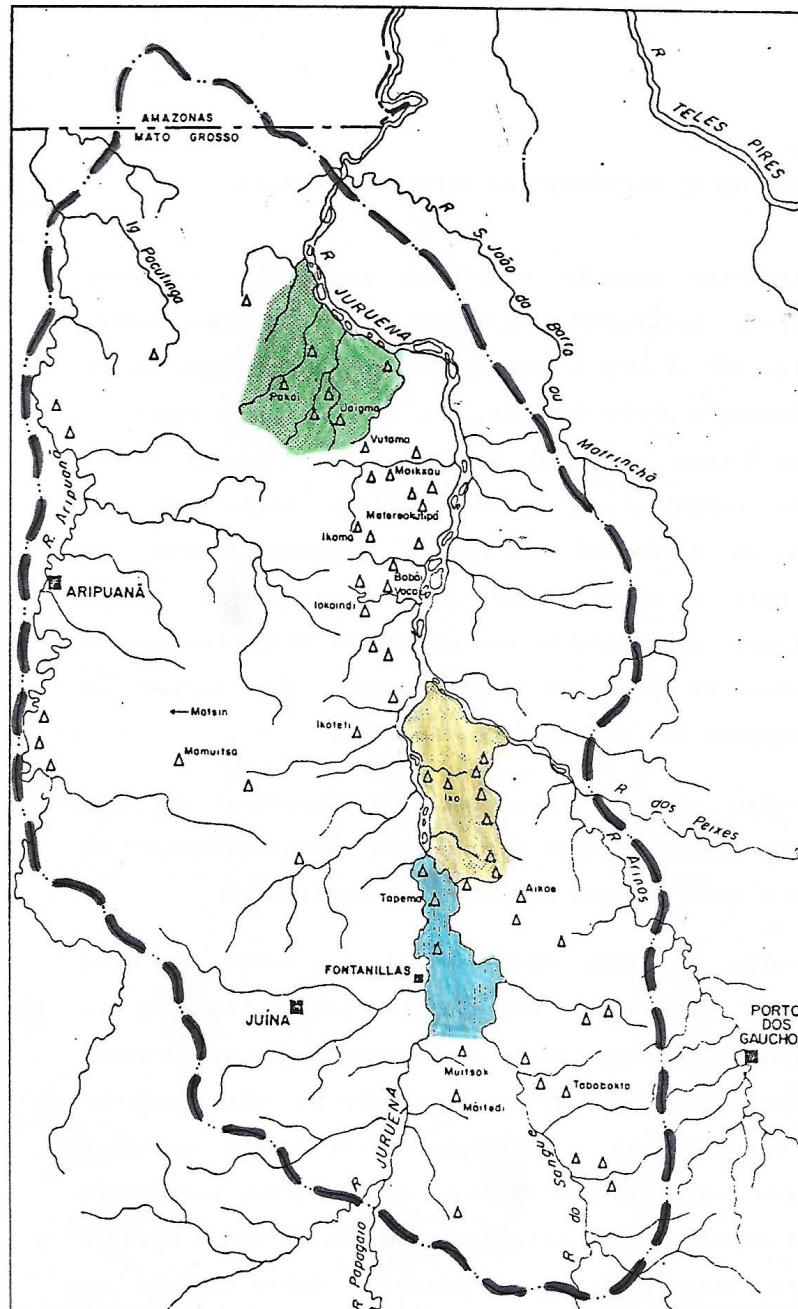
Dada a morosidade do Processo que tramitava em Brasília, os Rikbaktsa decidem voltar em definitivo e retomar o que era seu de direito em 1998, na época da seca. Sob a liderança do cacique Dukta, formaram uma aldeia e construíram uma casa tradicional para os rituais (*Unuwytša*), a moradia do bom espírito (PACINI, 1999, p. 131).

Após essa atitude do povo de recuperar sua terra em caráter irrevogável, o Governo Federal decide fazer a demarcação no mesmo ano, dando a garantia legal do território aos Rikbaktsa. Diferente da Terra Indígena Japuira que ainda sofre Processos dos fazendeiros pedindo indenização da madeira nobre que não conseguiram derrubar, quando saiu este decreto de demarcação do Escondido já foi consolidado também as outras fases, evitando conflitos com aqueles que negociaram com o governo do Mato Grosso, por isso se diziam “donos” das terras.

Apesar de se tornarem mais conhecidos em profundidade apenas após os contatos mais pacíficos, o povo Rikbaktsa mostra para a sociedade envolvente e aos governantes sua força organizacional, sua determinação em buscar seus objetivos, demonstra na prática porque se auto-denominam “povo guerreiro”.

Com mais detalhes que o mapa anterior, a seguir mostramos as porções de terras garantidas pelos Rikbaktsa, as Terras Indígenas Erikpatsa, Japuira e Escondido que somam um total de 401;382 hectares. Para quem afirma que “é muita terra para pouco índio”, é preciso considerar que os cálculos mostram a posse em 1962 de cerca de 8 milhões de hectares: “A área atingida pelo Rikbaktsa podia ser coisa de 30.000m² para mais e mesmo 50.000m²” (DORNSTAUDER, 1975, p. 28). A área tradicional ocupada pelos Rikbaktsa em 1962 está circulada com traços descontínuos para indicar que as fronteiras eram tênues e móveis. Em verde está a Terra Indígena do Escondido; em amarelo, a Terra Indígena Japuira; e em azul está a Terra Indígena Erikpatsa.

Mapa 03: Localização das atuais Terras Indígenas Rikbaktsa dentro do Território Tradicional.



Fonte: Dornstauder, 1975, p. 29, adaptado por Raimundo Arruda.

Com a garantia de pequena parte de seu território, em comparação com o tradicional, o povo Rikbaktsa possui o necessário para sua sobrevivência. Notemos que a luta Rikbaktsa pela terra não está relacionada ao valor monetário, mas sim por aquilo que ela tem de importante para a vida e o bem viver de sua etnia, tanto os que vivem hoje nas aldeias quanto seus antepassados. Uma relação de afeto com a natureza, com seus lugares tradicionais, o que os mantém mais próximos do sagrado e são vivenciados nos rituais mostram que estas Terras são uma dádiva divina para sua vida em sociedade sempre de novo ritualizada de modo

especial nos finais das festas da chuva e da seca com mingau de castanha ralada e macaco desfiado⁴. A terra é vista como elemento de sua história, da cultura, de ligação com o cosmos, de inter-relação entre o Rikbaktsa e tudo que está ao seu redor. Um bem comum que deve ser cuidado para todo o sempre e para todos os seus descendentes.

Vimos que as Terras Indígenas Japuira e Escondido têm relação com o aspecto cultural, econômico e religioso, lugar onde guardam suas lembranças e vivências imemoriais, áreas ligadas à história do povo, seja nos rituais, nas roças e nos diferentes momentos de formação social dos que ali viveram, lugar onde está a taquara para a ponta da flecha jurupará que consegue furar o couro da anta e as maiores castanhas brasileiras usadas nos rituais antropofágicos e que são elementos vitais para sua sobrevivência enquanto povo Rikbaktsa.

Quando o Estado brasileiro, por meio do artigo 231 da Constituição Federal de 1988, reconhece como direito indígena as terras tradicionalmente por eles habitadas, não se constitui privilégio ou um favor, mas proteção e garantia do mínimo necessário para sua sobrevivência que só é possível com a garantia de suas terras tradicionais por eles cultivadas há milênios. Ao mesmo tempo, reconhece oficialmente que o Brasil já era habitado por diversas nações diferentes, que eram de fato e de direito, donos dessas terras. Podemos ainda dizer que esse artigo da Constituição Federal reconhece também que grande parte dessas terras foram invadidas por parte dos “descobridores”, quando legitima a essas populações indígenas o direito em seus territórios tradicionalmente ocupados.

Apesar da garantia constitucional, há uma contradição na prática dos direitos indígenas que deve ser mencionada. Quando olhamos a realidade de muitos povos indígenas e o que diz o parágrafo primeiro do referido artigo, este especifica o que são essas terras tradicionais e a que se destinam.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
(BRASIL 1988)

Aqui quero mencionar que a realidade brasileira com relação às Terras Indígenas é diversificada e o próprio Estado é o primeiro a criar empecilhos para a sua efetivação. Cada Estado da federação tem uma realidade e um interesse visível de conseguir vender as terras dos índios ou, ao menos, ganhar imposto sobre elas, sendo comum a todas elas a forma de demarcação em ilhas de terras dentro dos territórios tradicionais mais amplos. Ao ficarem

⁴ No passado o inimigo morto era desta forma e consumido de forma ritualizada. Ver modos de consumo à mesa de Norbert Elias, O Processo Civilizador (2001)

cercadas por grandes propriedades, esses povos se tornam vulneráveis, vivem em “confinamento”, a mercê dos grandes proprietários que os cercam. E como a terra fica insuficiente para sua sobrevivência tradicional em muitos casos, são obrigados a trabalharem nas fazendas vizinhas para terem acesso aos bens da sociedade envolvente. Um exemplo disso ocorre no Mato Grosso do Sul com o povo Guarani e os Terena, como afirma Zoia:

[...] fixados em reservas indígenas, geralmente insuficientes para o sustento da população da aldeia, os Terena, acostumados com a plantação de suas lavouras de subsistência, se viam obrigados a continuar buscando trabalho nas fazendas da redondeza. Muitos procuraram trabalho no corte da cana-de-açúcar, na colheita de semente do capim braquiária, ou mesmo em outras atividades agropecuárias, ou até mesmo algum tipo de trabalho nas cidades vizinhas, para auxiliar no sustento de suas famílias, nestes casos, trabalhos que não exijam qualificação e, conseqüentemente, com salários reduzidos. Ao assumirem esse tipo de trabalho temporário, em fazendas da região ou até mesmo em cidades mais próximas, geralmente em períodos de safra ou de plantação, chegavam a ficar meses fora de casa. (ZOIA, 2009, p. 37)

As Terras Indígenas Rikbaktsa também estão cercadas por grandes propriedades rurais, a maior parte de suas terras tradicionais ficaram fora das demarcações. As três Terras demarcadas, além de serem pedaços das terras tradicionais, os prendem nos nossos parâmetros limitados, pois agora não podem mais ir e vir como antigamente, devem respeitar os limites dessas Terras e as leis do país que os massacra.

Apesar da descontinuidade das Terras Indígenas Rikbaktsa, especialmente o Escondido, seus moradores quando desejam visitar seus parentes para as festas ou outras atividades tradicionais, esta parcela do povo só tem acesso aos seus se passarem em outras propriedades, pelas sedes dos municípios, usando as estradas que foram feitas na região. Por outro lado, pior seria sem ter estas demarcações. Diferente de muitos povos do Brasil, como os Guaranis no MS e os Chiquitanos na nossa fronteira com a Bolívia, que possuem o mínimo necessário para sua sobrevivência, os Rikbaktsa estão conseguindo aos poucos retomar sua rotina, fazendo suas roças, tendo materiais para confecção de sua arte plumária, suas flechas e arcos, a argila para a flauta, a madeira para fazer a canoa, especialmente fazem suas festas tradicionais, mesmo com todas as interferências. Para não sermos pessimistas nesta abordagem da relação com a sociedade envolvente, os contatos que os Rikbaktsa mantêm com a sociedade envolvente lhes rendeu, neste contexto, a manutenção da instituição escolar que é o tema que nos ocupa neste trabalho.

3 EDUCAÇÃO TRADICIONAL DO POVO RIKBAK TSA

Neste capítulo queremos trazer a maneira como o povo Rikbaktsa vivenciava o processo de transmissão de saberes entre as gerações antes da invasão seringueira e os contatos mais intensos com a Missão. Não queremos ser saudosistas ou fazer pesquisas arqueológicas, mas pensar de forma semelhante aos Rikbaktsa que colocam no tempo mitológico seus saberes mais importantes.

A educação tradicional Rikbaktsa não estava e nem está separada da cultura, acontecia no dia a dia das comunidades, no seio da família, no cotidiano das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esta educação tradicional organiza-se em ciclos de aprendizagem que envolvem saberes e costumes característicos do povo. Estes saberes, costumes e conhecimentos eram transmitidos de forma oral e simbólica que podemos classificar como religiosa o tempo todo, na convivência diária com a família e com parentes próximos e nos rituais para esse fim. No entanto, tudo o que era desenvolvido levava ao fortalecimento de pertença ao povo e da identidade Rikbaktsa.

3.1 Cultura como Educação.

Nesses 18 anos de convivência com esse povo, percebi o verdadeiro significado da palavra educação, algo que se aproxima das definições mais profundas e se expressam nos processos de formação das faculdades intelectuais, morais e físicas, processos esses que acontecem no seio da comunidade, da família quando se atualizam seus valores e contribuem para o jeito de ser Rikbaktsa. O ensinar e o aprender se confundem neste meio, são atividades conjuntas, incorporadas às rotinas na aldeia.

Assim descreve Brandão:

Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer (BRANDÃO, 2004, p. 20).

Para entendermos melhor esse povo indígena brasileiro, residente na região noroeste de Mato Grosso, convém pensar por que eles escolherem um mito para colocar no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinykyta Skiripi*

e mais, o que este mito quer expressar. Vejamos uma síntese do mito de origem Rikbaktsa, feitas por eles mesmos para este instrumento escolar:

Não se tem explicação muito clara sobre a origem do povo Rikbaktsa, mas podemos descrever um pouco sobre o mito em que acreditamos e até hoje é contado para as crianças Rikbaktsa. Antigamente todos os animais falavam, quer dizer, já existia vida, mas existia pouco alimento. Até aí os homens não utilizavam arco e flecha. Para caçar cercavam os animais e vinham fechando a roda, até matar o animal.

Neste tempo todos os povos viviam juntos e não havia separação entre os povos e também não haviam doenças. Esse tempo se prolongou por muitos anos, que não sabemos por quanto tempo este período durou.

Segundo o mito que acreditamos antigamente quem trabalhava na roça eram as mulheres.

Um dia as mulheres saíram para a roça, como era de costume. Uma das mulheres encontrou uma semente de uma das árvores e resolveu cuidar dela, porque nunca tinha visto semente tão bonita como aquela, era diferente das outras sementes. Comentaram entre elas:

Talvez poderia nascer uma criança.

Uma das mulheres começou a cuidar da semente e foi colocando em várias partes do corpo, onde pudesse aquecer a semente.

A semente começou a rachar e nasceu um menino, a mãe cuidava dele com muito carinho. A mãe deixou a criança numa cesta (PERYK), e foi para a roça buscar alimento. A criança começou a chorar com sede, uma outra mulher ouviu o choro e foi até lá. Vendo a criança resolveu ter relação sexual com o menino. O menino nunca chegou a saber quem era o pai dele.

A mãe resolveu levar o menino para o mato e passou um remédio do mato e deixou ele lá. Passado uns dias, a mãe voltou, mudou-se de lugar e o menino se transformou numa anta.

Os homens faziam comida para todos.

Depois que o menino se transformou em anta teve relação sexual com a primeira mulher com a qual teve relação quando menino. Foi quando os homens desenvolveram arcos e flechas para matar a anta.

Assim mataram a anta, bateram nas mulheres e saíram para longe pegar flechas.

Mas os homens demoraram dias para voltar, então as mulheres se reuniram e pensaram o que fazer. Resolveram transformar as crianças em vários pássaros e mandaram esses pássaros buscar os homens, mas ninguém apareceu.

Não havia grandes rios, então, uma das mulheres começou a soprar e veio muita água. Elas ouviram o canto de um jacaré, e pediram para o jacaré atravessá-las para o outro lado.

O jacaré começou a atravessar, mas primeiro levou as feias, depois as bonitas.

Quando ele estava atravessando, soltou uma catanga e uma das mulheres cuspiu na água e não podia cuspir. Ele afundou e as mulheres também, umas se transformaram em peixe e outras em pedras.

Os homens Rikbaktsa ficaram uns 20 anos aproximadamente longe das mulheres. Quando voltaram não as encontraram. Desde então ficaram sem mulheres e até faziam relação sexual com as paineiras. Os homens resolveram seguir o rumo do rio abaixo onde suas mulheres tinham seguido. Chegaram na margem do rio uns 10 anos depois, finalmente encontraram as mulheres, mas do outro lado do rio.

Os homens Rikbaktsa, ao chegarem à margem do rio, só encontraram um macaco conhecido como preguiça que cuidava da travessia do rio. Então, os homens pediram informação para o macaco preguiça.

A preguiça respondeu:

É por isso que eu digo pra vocês não baterem nas mulheres. Agora se vocês quiserem ver suas mulheres só tem que fazer uma coisa que eu falar.

Mas como?

Aí os homens começaram a ameaçar ele, queriam pegar e ter relação com ele.

Aí a preguiça falou:

Faz o seguinte, eu tenho uma rede nova aí, pega a rede e joga na água e aí vai pegar a mulher.

Os homens pegaram a rede nova e jogaram no rio. Aí pegaram um peixe chamado piaba.

O homem pegou e pôs esse peixe fora do rio uns 2 metros da beira. Tentou ter relação sexual e o peixe que era a mulher falou que tinha um bichinho mordendo ela. O homem largou e a mulher caiu na água, o homem ficou triste, mas a preguiça falou:

Tens uma última oportunidade, só que é uma rede velha.

O homem pegou de novo e jogou na beira, pegou um peixe chamado cará. Aí levou longe do rio.

Foi assim que o homem conseguiu ficar com ela, levou consigo como mulher dele.

Por isso o cará é a mãe dos Rikbaktsa, se fosse a piaba todos os Rikbaktsa seriam bonitos. Mas como foi o cará, então, por isso, tem bonitos e feios.

No começo, os homens fizeram o acompanhamento na beira do rio e eles estavam sem fogo. Só as mulheres tinham fogo, mas os homens queriam também fogo, mas não podiam ter fogo porque as mulheres estavam do outro lado do rio.

Então como os bichinhos falavam com as pessoas, os homens resolveram pedir para o sinimbu buscar fogo do outro lado. Fizeram teste com ele e ele foi do outro lado e falou para as mulheres:

Seus maridos querem fogo.

As mulheres falaram que não iam ceder fogo para eles e pisaram na lenha. Aí, o sinimbu pegou e pôs o fogo nas costas e correu por cima do rio. As mulheres começaram a gritar:

Jogue pau nele. Jogaram vários pedaços de paus nele e apagaram o fogo e aí ele não conseguiu atravessar com o fogo aceso.

Aí os homens mandaram a aranha fazer o teste e ela foi buscar o fogo, falou o mesmo jeito com as mulheres, mas elas não quiseram arrumar o fogo para seus maridos. Mas a aranha foi esperta e pegou a lenha acesa e correu por cima do rio. As mulheres jogaram pedaços de paus nela, mas voando de um lado para outro, conseguiu o fogo para os homens, que então fizeram fogo.

Como o acampamento estava na beira do rio, enquanto os homens dormiam as mulheres vieram à noite e apagaram o fogo.

No outro dia os homens ficaram tristes e pegaram outro rumo. Aí encontraram o vulcão onde o fogo saía num monte muito alto e jogava brasas por todo lado, aí os homens pegaram as brasas e ficaram com o fogo para sempre...

Eles chamaram o vulcão de PAI do FOGO. (PPP, 2016, p. 5 - 8)

A formação do ser humano Rikbaktsa começa pelo conhecimento de sua origem, uma das especificidades como povo, não dependendo de outros seres humanos para existir. A educação tradicional parte desse princípio de interação interna. Ao conhecer suas origens, percebem que são originais como povo, como costumes, língua e tradições próprias. Ao saber que possuem parentesco distante com outras etnias e mais próximas, após o contato, que sua língua pertence a um tronco linguístico, o Macro-jê que era mais próxima dos Tapayuna, mas talvez mais próximos das instituições dos Munduruku e dos Cinta-Larga por causa do roubo de seus membros com quem casavam e os efeitos nos seus artefatos.

O princípio básico dos Rikbaktsa é separar as pessoas em duas partes opostas (metades), mas dependentes. Essa separação também é usada para os diferentes seres da natureza e rege amplamente as ligações de parentesco na sociedade Rikbaktsa, gerando sua classificação na vida social. A divisão de parentesco é constituída, desta forma, em 2 metades,

atualmente cada uma com 6 clãs ou subdivisões, deixando claro o vínculo existentes entre eles. Explicam que, após a invasão dos seringueiros alguns clãs desapareceram, ou seja, foram exterminados. Esta forma de pensar em duas metades está descrita assim no Projeto Político Pedagógico:

A metade Rikbaktsa é associada à arara amarela (MAKWARAKTSA) e a arara vermelha (HAZOBIKTSA), conhecida como Cabeçuda. Essa não é arara vermelhinha.

Cada metade por sua vez é composta por seis (6) clãs. Nós Rikbaktsa temos uma legenda que especifica os clãs.

M 1=MAKWARAKTSA	H 1=HAZOBIKTSA
M 2=TSIBAKTSA	H 2=UMAHATSA
M 3=BITSITSIKTSA	H 3=TSUARATSA
M 4=MYBAYKNYTSA	H 4=TSAWARATSA
M 5=DURURUKTSA	H 5=BOROKTSA
M 6=WOHIYKTSA	H 6=ZEOHOPYRYTSA

1-MAKWARAKTSA = arara amarela
 2-TSIKBAKTSA = arara vermelhinha
 3-BITSITSIKTSA = emberici (frutas)
 4-MYBAYKNYTSA = macaco quáta
 5-DURURUKTSA = onça preta
 6-WOHIYKTSA = arara amarela(povo)

1-HAZOBIKTSA = arara cabeçuda
 2-UMAHATSA = figueiras
 3-TSUARATSA = macuco
 4-TSAWARATSA = coquinhos
 5-BOROKTSA = árvore leiteira
 6-ZEOHOPYRYTSA = jenipapo (PPP, 2016, p. 9)

Cada clã possui uma pintura específica que identifica quem são os parentes e quem são os afins apropriados para o casamento. Mas, estas pinturas não são usadas no cotidiano porque dão trabalho para fazer, somente nas festas. As crianças desde cedo sabem qual é o seu clã e sua pintura, pois os filhos e filhas herdaram o clã do pai. Toda transmissão dos conhecimentos é feita de forma oral na convivência diária. Especialmente nos momentos das festas é que se tem uma ideia de toda a etnia nos seus vários clãs, por isso ali esses conhecimentos são transmitidos. Os dois grandes grupos se separam para as pinturas corporais, e cada metade prepara os alimentos que serão servidos para a metade oposta. Nesse momento, as crianças têm contatos mais específicos com seus parentes paternos e acontece um certo distanciamento da mãe. Também aqui cada clã com sua pintura específica está descrita assim no Projeto Político Pedagógico:

As pinturas não são usadas no dia-a-dia, aparecendo apenas durante o tempo de cerimônias, rituais, quando cada um é pintado, corpo e rosto por alguém do seu próprio PATRI-CLÃ.

Cada pessoa é identificada com uma pintura específica no corpo: preto obtido pelo suco de jenipapo e no rosto de vermelho extraído do Urucum, conforme as características do clã.

Alguns clãs usam pintura na frente do corpo, diferente daqueles nas costas, desde que sejam metades do mesmo clã como é a pintura das metades MAKWARAKTSA e da metade HAZOBIKTSA.

Para identificar o elemento, entre os indivíduos de uma metade e da outra, diríamos que o traço fino está para os MAKWARAKTSA, assim como o traço grosso está para metade HAZOBIKTSA. (PPP, 2016, p. 9 e 10)

Notemos que, ao mesmo tempo em que a criança vai conhecendo qual o seu clã, conhece sobre as pinturas e, em que momento a pintura é usada. Assim a criança vai se formando como autêntico Rikbaktsa, pertencente a um povo específico e, com isso, vai formando seu caráter, sua personalidade, sua maneira de agir. A educação vai acontecendo junto com a incorporação da cultura. Observamos que não se pode esconder nem a intimidade da mãe para saber quem é o pai de cada um dos membros desta etnia. Não há um discurso pedagógico, a ação de instruir vai acontecendo de forma gradual, no fazer cotidiano.

Para Leontiev (2004), o ser humano aprende no convívio em sociedade, pois o que a natureza lhe oferece não é suficiente para a convivência social, mas quando é colocado frente aos inúmeros saberes adquiridos ao longo dos anos, os seres humanos aprendem e passam esses conhecimentos para as gerações seguintes, fazendo com que esses conhecimentos se multipliquem e, dessa forma, a humanidade caminha moldada pela cultura que é dinâmica.

A educação tradicional Rikbaktsa mostra a concepção de vida, as potencialidades do povo, seu jeito de viver, a reprodução nas interações sociais de parentesco e na sociedade, uma ligação respeitosa com o meio ambiente, considerado sagrado nos fenômenos naturais. E tudo isso está ligado com a sua cultura.

É principalmente da interação social com seus parentes que as crianças conhecem. Ao andar com eles, observam com muita atenção aquilo que os idosos fazem ou dizem, seguem seus pais na roça, na pesca, nas atividades próprias desenvolvidas por homens ou mulheres, e, com isso, adquirem novas habilidades.

Como relata Leontiev:

A principal característica do processo da apropriação ou “aquisição” que descrevemos é portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisso que diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico as condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Nessa formação, é aos poucos que as crianças, enquanto sujeitos históricos que são, vão entendendo qual a sua importância dentro da comunidade Rikbaktsa, aprendem a se comportar e a se relacionar com todos da família e da comunidade, aprendem como agir, o que devem fazer para se tornarem pessoas participantes e produtoras. Por isso estão sempre atentos às atividades diárias, à aprendizagem que passa pela observação, imitação e a repetição, pelas tentativas com erros e acertos.

Entendemos, assim como o fez Brandão:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2004, p. 10-11)

Aqui aparece o sentido mais profundo da educação, atividade que ultrapassa as fronteiras das atividades humanas, uma ação que vai além do previsto, que leva os que ensinam e os que aprendem a uma outra atitude, atividade que leva às mudanças necessárias, que precisam ser reinventadas no cotidiano da sociedade. Observamos entre os professores Rikbaktsa que esse reinventar exige responsabilidade de quem tem uma postura de quem ensina para com quem aprende e, para a sociedade na qual está inserida, uma pitada sempre renovada de criatividade.

Os Rikbaktsa possuem uma postura clara frente ao ato de educar, este não é feito por fazer, mas é feito com o intuito de mostrar o seu valor na sociedade Rikbaktsa, pois ali mais importante é aprender do que ensinar, ou seja, é somente por meio desta verdadeira educação que terão cidadãos Rikbaktsa capazes de assumir seu papel no meio do povo. Independente da atividade, ela precisa ser bem-feita para o bem da coletividade.

3.2 – Transmissão de saberes

Assim como descrito anteriormente, a transmissão dos saberes entre os Rikbaktsa acontece no dia a dia, na família e na comunidade. As crianças desde cedo acompanham os pais, os tios e os avós nos seus afazeres, mas também aprendem brincando. Em cada brincadeira aconteceu uma criatividade imaginária digna de nota, uma maneira de aprender e

exercer os talentos que poderão servir para o bem viver. As crianças são curiosas, afetivas e estão sempre em grupo para que o aprendizado seja por excelência comunitário.

Rinaldo Arruda (1992) descreve as crianças desta forma:

As crianças são extremamente afetivas, curiosas, brincando em bandinhos ao redor das casas, na beira do rio, improvisando uma maloca para brincar de casinha no mato crescido atrás das casas. As irmãs maiores carregam as de colo, numa tipoia de algodão tingido com urucu tecida pelas mães (*muspi*) e, como estas, as levam para todos os lugares onde vão. (ARRUDA, 1992, p. 236 e 237).

As crianças são criadas livres, não importa o tamanho. Passado o tempo de resguardo do parto, a mãe leva a criança em todos os afazeres domésticos, apoiada no *muspi* (a *zamata* na língua paresi). Por isso é comum observar na beira do rio, enquanto as mulheres estão lavando roupas e panelas, as crianças estão ao seu redor, perto delas, e também dentro da água, brincando. Assim vão adquirindo habilidades para o nado, observando o que os irmãos ou parentes estão fazendo. Através das brincadeiras no rio aprendem a nadar muito cedo, o que lhes trazem as habilidades necessárias para se defenderem ou simplesmente viver no contexto das aldeias.

Rinaldo Arruda descreve assim:

Crianças de 3 a 5 anos já nadam bem, saltam na água de galhos altos de árvores da margem, tentam caçar passarinhos e peixes com seus pequenos arcos, que nessa idade são feito por seus pais. Eles são peixinhos na água, bichinhos no mato. Nadam rápido embaixo d'água, dando impulso com os pés no fundo do rio, como se andassem. Desde pequenos exercitam-se em tudo o que os adultos fazem (ARRUDA, 1992, p. 237).

Foto 1: *Muspi* fiado com algodão (*zamata*) Foto 2: Domingas utilizando o *muspi* (a *zamata*)



Fonte: Arquivo de Raimundo Arruda



Fonte: Fotografia cedida gentilmente por Domingas Apatso Rikbaktatsa⁵.

⁵ Os Rikbaktas usam grafias diferentes para o feminino e masculino: Rikbaktatsa que dizer indivíduo do sexo feminino e Rikbakta para o indivíduo do sexo masculino. Na fotografia Domingas aparece com seu bebê mamando, uma função por excelência feminina.

As interações que acontecem entre os adultos e as crianças desde pequeninas são fundamentais. O pai é que faz o arco e as flechas de vários tipos para que o menino aprenda brincando de caçar e pescar! Os aprendizados acontecem pela observação e tentativas de acertos e erros daquilo que o adulto faz, pois existe um incentivo para o amadurecimento da pessoa. Em cada fase da vida são ritualizadas as mudanças e no passado recente até mudavam de nome a cada fase da vida. As crianças, quando estão no rio imitam os diferentes peixes nadando, saltando; no mato imitam o canto dos pássaros, os sons dos animais etc. Assim, imitando as diferentes atividades que as pessoas fazem, também nos rituais, aprendem tradicionalmente.

Não dão ordens, como na nossa sociedade. Quando já maiores passam a se alegrarem por fazer a vontade dos mais velhos, mas nunca algo que ultrapasse suas capacidades, sempre olham o tamanho do desafio e da criança, para daí fazer o pedido para que a criança se sinta participando, mas com responsabilidade e respeitando o ciclo da criança. Os Rikbaktsa sabem que o trabalho principal das crianças é brincar, e mesmo na vida adulta as brincadeiras possuem lugar especial dentro das atividades cotidianas.

O fato das meninas maiores carregarem como as mães as crianças menores para brincarem junto também é um trabalho que é feito de forma aparentemente automática, sem que fique mandando ou obrigando que as meninas maiores o façam. Estas formas de aprendizado nas aldeias parecem preencher os dias de forma tranquila, sem as tensões da sociedade ocidental que vive uma crise sem precedentes na transmissão dos saberes.

Dita assim por Rinaldo Arruda:

Quando já anda bem passa a brincar em grupos, já cuidando dos menores. Passam a receber pequenas tarefas eventuais, como chamar alguém, dar um recado etc. Nessa idade já fazem coisas que consideramos perigosas: mexem com facas, sobem em árvores, mexem com fogo, testando os objetos e suas possibilidades. Quando se machucam são cuidados pelos outros, mas se não for coisa séria a primeira reação é o riso. Aliás isso sempre ocorre quando alguém dá uma topada, se é mordido por marimbondo, formiga, se os cachorros da aldeia lhe dão uma corrida etc. (ARRUDA, 1992, p. 238).

Nesse processo de aprendizagem os adultos geralmente não interferem diretamente, apenas observam. O adulto só entra no jogo quando algo muito grave acontece, o que é raro. Na minha convivência com o povo Rikbaktsa não presenciei e nunca ouvi relatos de acidentes graves, tais como cortes ou queimaduras, apenas acidentes de queda de árvores que levaram a pequenas fraturas. Quando isso acontece a criança é cuidada pelos adultos e encaminhada ao

atendimento hospitalar pelo agente indígena de saúde, mas isso para os Rikbaktsa não é dramatizado, pois faz parte do aprendizado, inclusive assim aprendemos a suportar a dor.

Desta forma, é na liberdade do cotidiano das aldeias, nas brincadeiras, nos afazeres domésticos, nas rodas de conversas, nas caçadas e no preparo e plantio das roças que vai acontecendo a transmissão dos saberes Rikbaktsa, sem a necessidade de horário específico.

O Projeto Político Pedagógico (2016) especifica e diferencia a educação do menino e da menina. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2016), antigamente a educação da menina, como já descrito, inicia no cotidiano da família, com a mãe, mas tem auxílio das tias, tios, avós e avôs que colaboram nas orientações. As mães lhes ensinam os afazeres domésticos, como: fazer chicha, biju, assar batata, milho e a moquear peixes e carnes, ela também ensina a fazer artesanato de pena, de sementes e a tear.

Quando a menina atingia a idade da puberdade, a mãe determinava e orientava que deveria fazer a tatuagem ao redor da boca. Para isso ela conversa com a pessoa que sabia fazer a tatuagem⁶, um rito de passagem que está relacionado à maturidade para assumir o casamento. Por ser algo específico e não fazer parte do cotidiano da aldeia tinha o dia certo para ser feito, pois naquele dia juntavam várias meninas para serem tatuadas ao mesmo tempo.

Os diferentes materiais, o ritual a metodologia usada para fazer a tatuagem e os cuidados que se devem ter após o término está descrita no Projeto Político Pedagógico desta forma:

Enquanto as mães conversavam, as meninas se preparavam para tatuagem, depois de resolvido com a pessoa, as meninas estavam prontas, cada uma com sua peneira na cabeça, elas ficavam nas redes sentadas esperando o momento de serem tatuadas, a pessoa responsável começava a se preparar e preparar o material que é leite de seringueira e castanha queimada para misturar, para pegar a cor, os cortes na pele tinham que ser feitos com dente de esquilo (Tohoza), diferente das outras tatuagens no restante do corpo que podia ser usado o dente de cutia (Sokoro).

Depois de pronta a pessoa começa o trabalho para a tatuagem, ele risca a boca das meninas com dente de esquilo⁷ (Tohoza), quando terminava ele passava a tinta que é leite de seringa misturado com a castanha queimada no lugar que riscara a boca das meninas, deixava secar e não podiam tomar banho. Depois de terminada a tatuagem as meninas tampavam o rosto com a peneira (Dua), bem fechadas, sem a peneirinha, a tatuagem ficava preta e com a peneirinha ficava com a cor normal tampava até cicatrizar.

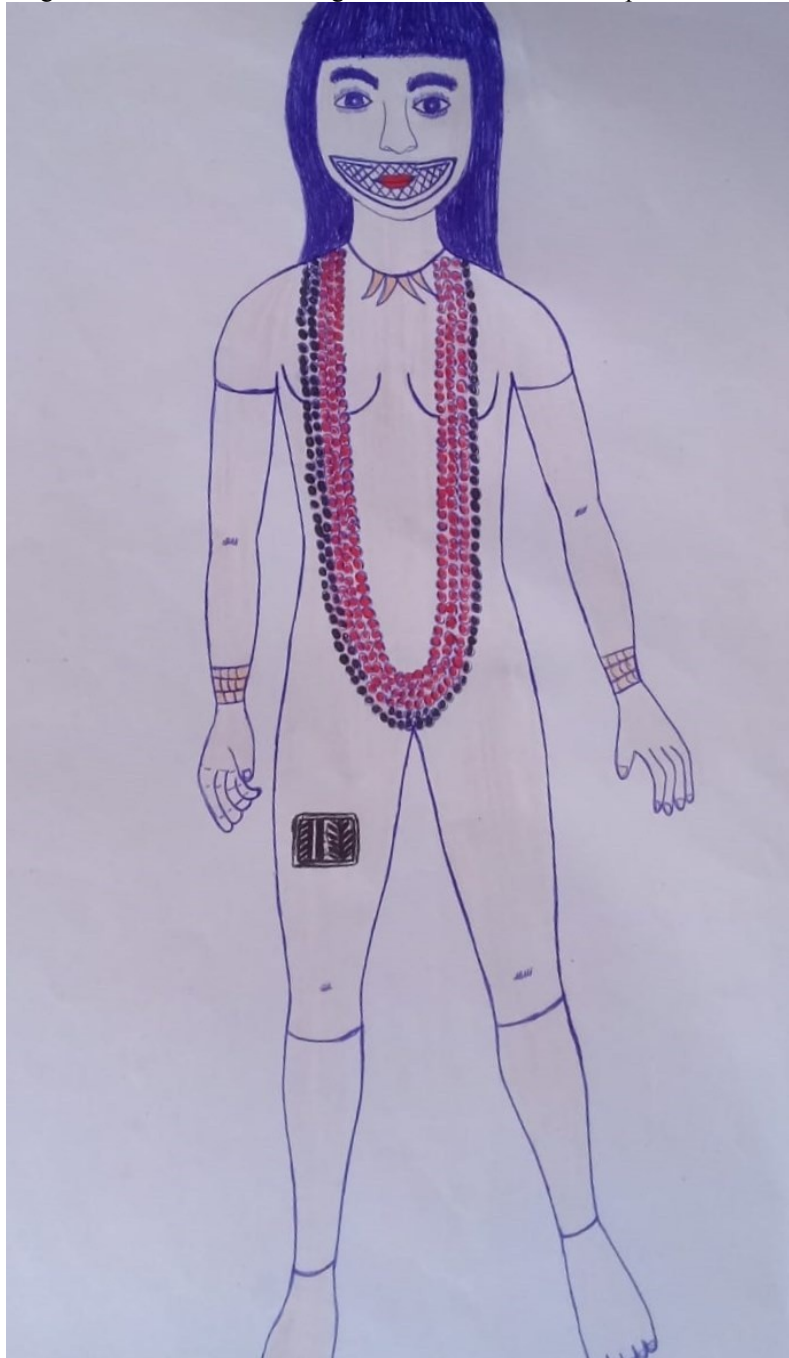
Depois de pronta as meninas não podiam sair de casa, só podiam ficar na sombra, entre dois (2) dias ficavam de jejum, só podiam comer pouco e também comida fria, se comessem comida quente a tatuagem não ficava forte, até podia sumir. Depois de

⁶ Alguns dizem que antigamente o irmão do pai que é o que conhece o clã mais profundamente ao qual pertence a menina é que fazia a tatuagem na sobrinha.

⁷ Aqui nesse relato do PPP está colocado o dente do esquilo, mas já ouvi de outros que era usado também o dente da cutia.

cumprir as normas as meninas voltam à vida normal, mas tinham que continuar cuidando da tatuagem (PPP, 2016, p. 11 – 12).

Figura 01 – Desenho da tatuagem em torno da boca e na perna



Fonte: Desenho feito pelo professor Aristóteles Manyumysa⁸.

Notemos que essas atividades envolvem membros específicos do povo que têm o conhecimento, mas também está relacionada com a forma de tornar as meninas mais belas dentro do conceito de beleza Rikbaktsa e era um sinal de pertencimento e de identidade da mulher Rikbaktsa. A partir dessa idade, as meninas eram preparadas para cuidar de suas

⁸ Professor Aristóteles Manyumysa Trabalha na aldeia Barranco Vermelho

futuras famílias, passavam a acompanhar outras mulheres em diversas atividades próprias das mulheres. Observamos que começam muito cedo, mesmo que aparentemente simples, este estar com as mulheres e aprender com os ciclos menstruais da mulher e as conversas sobre os homens faz parte da formação da mulher.

Rinaldo Arruda relata assim:

As meninas crescidas e as mulheres começam o dia varrendo a casa e ao redor, limpando a aldeia. Pilam o arroz, milho ou frutas para fazer chicha, com grande vigor e ritmo, com apenas uma mão ou usando um pau de pilar em cada mão. As vezes pilam em duplas no mesmo pilão, com uma precisão e velocidade impressionante, produzindo um som ritmado que preenche as manhãs da aldeia. (ARRUDA, 1992, p. 234).

Pouco a pouco as meninas vão se aprimorando do jeito de ser da mulher Rikbaktsa, adequando seu modo de agir frente às diversas situações, vão observando o que é importante para se tornarem produtivas e participativas na vida da sociedade Rikbaktsa. Observamos que é muito comum ao chegar na aldeia ver grupos de mulheres sentadas conversando, fazendo artesanatos, em atividades e conversas só delas. São nessas conversas também que vão se dando as trocas de saberes e se transmite a sensibilidade feminina própria.

Assim como o relatado sobre a educação da menina, o povo Rikbaktsa tem a educação do menino, mas para estes existe um lugar específico onde a transmissão dos saberes acontece de forma mais intensa, esse local se chama *Mykyry*, a casa dos rapazes ou homens.

Foto 3: Casa dos homens



Fonte: Arquivo Raimundo Arruda, Aldeia Barranco Vermelho, 2011.

Depois de ir se desligando gradativamente da mãe e do *maspi*, nesse espaço os meninos de 6 e 7 anos já seguem os pais para entender o que ocorre no *Mykyry*. Lá os meninos conhecem a maneira correta de fazer as flechas, artefatos, pinturas corporais, conhecem as histórias dos antepassados. Nesse espaço veem como se planeja para as atividades do dia a dia, conhecem sobre as plantas medicinais, a madeira certa de usá-las orientados pelos pajés; como se faz a canoa, se protege a terra, as histórias de caçadas e guerras etc. Enfim, os ensinamentos principais para a vida pública dos Rikbaktsa saem dali.

Por isso ainda de madrugada os homens casados saem das suas casas com chicha e vão ao *Mykyry* para se juntar com os solteiros e viúvos. Nesses momentos do amanhecer na aldeia é que se ouvem os conselhos do pai que orienta os filhos para não usar as flechas para ferir outros, aconselha a não agredir, a não roubar. A autoridade dos mais idosos nestes espaços não aparece como um conselho mas é vivido como um respeito que passa dos pais para os filhos. Existem ritos de passagem para os meninos que começa no nascimento e seguem até a vida adulta.

Descrita no Projeto Político Pedagógico:

Os meninos recém-nascidos furavam a orelha para colocar o brinco de pena, feito pelo pai. A mãe era responsável por tirar e mudar o cordão da orelha até sarar. Depois que o rapaz completava entre 10 à 15 furava a orelha para colocar o batoque, furavam com espinho juntamente com uma folha de tucumã novo, os cuidados eram entre 1 e 2 meses. O que fazia crescer o orifício feito na orelha era o pauzinho com a palha de tucumã, enrolado em forma de mola, iniciando com 5 cm até atingir 1 metro linear da palha que era enrolado e colocado no furo da orelha.

O professor dava conselho ao menino e ele não podia conversar com meninas e nem com mulheres, para não arrebentar a orelha. A alimentação também tinha limite, não podia comer para encher a barriga, e nem comer comida quente, só depois que esfriava. Após um tempo o professor deixava ele por conta própria. Então ele trocava a madeirinha toda a semana, era uma madeira especial, aí, termina a fase do rapaz.

A tatuagem dos homens podia ser feita antes da furação da orelha ou depois. Quando se fazia a tatuagem dos homens iniciantes, somente os casais podiam riscar o peito, num lugar separado fora da aldeia, no mato.

Antes de começar a tatuagem media-se o tamanho do quadro no peito da pessoa. Após a medição começavam a fazer a tatuagem no peito. Essa tatuagem chama-se MADA: na língua RIKBAK TSA (xadrez), a segunda tatuagem chama-se WINI (gangorra).

Depois de feita a tatuagem no peito dos homens, eles voltavam para casa trazendo na cabeça uma folha de imbaúba e os professores juntos com ele.

Só o professor de tatuagem podia arrumar um quarto, para pessoa que fez a tatuagem onde não há movimento de homens, mulheres ou crianças.

Enquanto a tatuagem não estivesse cicatrizada. Os professores da tatuagem orientavam-lhe a não comer alimentos quentes, para que a cor da tatuagem não desaparecesse. As visitas eram feitas somente pelos casais que fizeram a tatuagem. Só pode tomar chicha de batata roxa, de milho carijó.

Depois da tatuagem sarada o professor fazia chicha de milho cru numa panela pequena e mandava tomar essa chicha crua de milho, para ser vomitada na corredeira ou cachoeira, para limpar os males estomacais. (PPP, 2016, p. 10)

Este relato se torna uma orientação dos rituais para a iniciação masculina e trazem alguns elementos que devem ser destacados. Assusta ver que o relato está no passado, com se não fosse mais feito o que está no PPP. Porém, pode ser um problema no uso da língua portuguesa, contudo a forma de escrever o texto me leva a pensar que trata-se de uma maneira tradicional de colocar no tempo mitológico aquilo que é importante para eles. Primeiro é que o que faz o ritual é chamado de professor, porque é que ensina, orienta, mas não tem sentido com a profissão. Neste sentido, também podemos encontrar aqui uma nostalgia, pois alguns professores que não participam mais dos rituais ancestrais e da língua Rikbaktsa. Segundo, parece necessário esclarecer que a furação de orelha para o brinco acontece no alto da orelha quando a criança é pequena e a furação para o botoque acontece no lóbulo, na adolescência. E é neste momento também que acontece a furação do septo nasal.

Imagem 1: Botoques para o lóbulo das orelhas⁹



Imagem 2: Salvador usando o botoque.



Fonte: <http://casadasculturasindigenas.com/>

Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:RikbaktsC3%A1>

Juarez *Paimy*, professor formado no projeto Haiô e atuante na disciplina de Língua Materna fala do crescente desuso de muitos dos rituais abordados acima. Isso se deve ao colapso sofrido das instituições tradicionais Rikbaktsa na guerra contra os seringueiros e as muitas mortes sofridas nas epidemias. Diz o professor que, agora estão recomeçando com o incentivo da escola e os encontros com outras etnias. Mesmo que em muitas aldeias não existe o *Mykyry*, os homens acabam se encontrando em lugares separados das mulheres e seguindo suas tradições, em lugares específicos. Mesmo que os rituais não são feitos igual ao passado dentro do *Mykyry*, este é mais que uma casa, é uma instituição social.

Nos primeiros tempos, após o contato e o retorno do pessoal que passaram pelo Utiariti, ouve-se uma parada devido à situação a ser bastante complicada que esses pais que passaram por lá viveram, passaram a conviver por muitos anos ali no Colégio das Irmãs, dos Padres, que onde esses mesmos que passaram por lá foram proibidos até de falar suas línguas maternas, manter sua cultura tradicional e, dessa

⁹ Uma das marcas de identidade do Povo Rikbaktsa

forma, quando eles voltaram para nossa terra de origem, formaram famílias. E os filhos desses que passaram por essa situação, não querer mais fazer a prática cultural da furação de nariz, de orelha, tatuagem... Mas, ao longo de muitos anos, o trabalho da Escola fez e continua a fazer, quer dizer que está sendo até um desafio para as escolas, a gente resgatar essa prática cultural do povo, para que a gente mantenha os costumes e rituais. Hoje a gente já está seguindo novamente já esta tradição, resgatando todas as práticas culturais do povo Rikbaktsa, inclusive a furação de orelha, nariz, da tatuagem, né! E muitos dos jovens, principalmente os filhos e netos daqueles que passaram por esse processo, eles começaram se auto-valorizar e eles mesmos começam a se interessar, quero dizer que essa prática seria fundamental e é uma cultura riquíssima e também é identidade do povo. (JUAREZ PAIMY, entrevista em setembro de 2018, aldeia da Curva).

Vemos que o processo de transmissão de conhecimentos ou a educação tradicional segue regras observadas por todos. Ao olharmos pela ótica das mentes colonizadas e capitalistas parece não levar a nada esta educação, pois não leva a pessoa a adquirir conhecimento para o desenvolvimento econômico, não a prepara para ter um emprego. Mas, por outro lado, mostra que a educação indígena está voltada para o crescimento da pessoa como um todo. A ação educadora aqui tem a finalidade de formar um cidadão Rikbaktsa, que possa a se desenvolver em comunhão com o restante da comunidade, para que assuma todas as responsabilidades como pai ou mãe de família e transmissor desses conhecimentos.

Outro fato observado pelos Rikbaktsa antes do contado era com relação ao matrimônio. No Projeto Político Pedagógico (2016) está descrito que este ritual de união conjugal acontecia após a menina e o rapaz passarem pelas fases de preparação para se tornarem adultos responsáveis. Não havia uma idade certa, mas o enlace matrimonial só podia acontecer entre metades diferentes. Muitas vezes os casamentos eram arranjados pelas famílias, outras vezes não, mas todos participam intensamente destes acontecimentos na aldeia.

O Projeto Político Pedagógico descreve como se dava a união conjugal dos jovens.

O casamento antigamente era assim, o rapaz após completar 13 anos passava a morar na casa dos rapazes (Mykyry), onde desenvolvia todas as atividades do seu cotidiano, quando estivesse pronto saía para o casamento, isso acontecia numa festa promovida pela comunidade, e ali realizava o casamento.

Após ter sido dada em casamento, os pais da moça mandavam a filha acompanhar o futuro marido na caçada e quando chegava da caçada o rapaz passava a noite junto com a namorada para oficialização da união. Na festa o casamento é celebrado por um casal experiente parente mais próximo do rapaz. A madrinha do casal se enfeita de colares com TUTAZATSA, vai buscar a rede do rapaz, amarrando a rede ao lado da dela, a madrinha enquanto aconselha a noiva passa o enfeite para a moça. (PPP, 2016, p. 13)

Observo que os relatos sobre casamentos possuem elementos fortes que são recorrentes que poderiam ser sintetizados em três: o enfeite de casamento com as conchas que

identifica a noiva; a moça e as redes do rapaz onde eles se sentam e dormem, local propício para a família porque as crianças pequenas dormem num primeiro momento com os pais; o aconselhamento dos noivos de como devem levar a bom termo esta instituição tão importante para o povo. Existem outros relatos de como se dão os casamentos, o que parece indicar que não havia uma formalização grande para este ritual de união conjugal. Também na nossa sociedade, por exemplo nos casamentos na Igreja Católica, existe um núcleo base que é formalizado e muitos elementos variáveis no ritual matrimonial.

Nesses anos de trabalhos com os Rikbaktsa, em conversas com caciques, professores e os mais experientes (idosos) observei que ali também acontecem uma transmissão de conhecimentos importantes e trago esse relato porque me parece muito interessante que esteja no PPP e deve ser lido como um documento que fundamenta o processo educativo porque estrutura a sociedade, como vimos na questão das duas metades e dos clãs. Não é problema o relato pontual feito provavelmente a partir da experiência que marcou a vida de um professor que colaborou neste material.

Notemos que os relatos feitos buscam este tempo mitológico que pode ser dito como “antes do contato com os não-indígenas”, pois estes contatos foram dramáticos e fizeram os Rikbaktsa aparentemente tomarem outros caminhos. O certo é que o Projeto Político Pedagógico é um espelho ou parâmetro para se olharem. O fato de trazer alguns trechos que parecem mais um desabafo, é que este instrumento faz parte da história, uma tensão entre o ideal e o real que encontramos em todas as culturas, ou seja, estão dentro da realidade Rikbaktsa atual quando afirma:

Hoje os jovens não moram mais na casa dos rapazes, porque a partir do contato com os não índios as organizações sociais foram mudando ao longo do tempo. Agora a grande maioria só fala a língua portuguesa, mas há uma certa preocupação para o resgate da língua materna e os costumes tradicionais. Então eles convivem com seus pais na casa, dali sai à educação tradicional. (PPP, 2016, p. 11)

Outro trecho diz assim:

Hoje mudou muito, cada dia está mudando muito e principalmente agora depois que entrou a bebida alcoólica, às vezes acontecem agressões. O casado novo pensa em trabalhar fora da reserva para procurar um jeito de arrumar dinheiro para sustentar a família e comprar o que precisa. (PPP, 2016, p. 14)

A maioria dos jovens que retornaram do Internato de Utiariti têm outras ideias de economia e, para sobreviver, viraram mão de obra nas fazendas próximas da área Erikpatsa. Alguns viraram professores e possuem um compromisso de transmissão cultural às crianças

que é muito exigente. Mas todos os pais e mães de família possuem este desafio pela frente, mesmo não falado explicitamente. Muitos já não falam a língua materna dificultando ainda mais a relação com os que ficaram, mas com as retomadas do Japuira e Escondido e o impulso na educação escolar, como veremos no próximo capítulo, os estudantes de Utiariti vêm novas perspectivas e retomam sua vida na aldeia, revendo alguns conceitos e valorizando cada vez mais a cultura Rikbaktsa.

Reinaldo Arruda é crítico ao tempo de Utiariti e tende a ser exagerado ao falar de vários casamentos e nomeando-os incestuosos, mas é importante compreender seu processo de busca de soluções:

Hoje em dia, como tendência mais geral, os jovens de Utiariti deixaram de trabalhar fora da reserva e reaprendem a língua. O sistema de parentesco vai se refazendo no respeito às prescrições tradicionais, apesar de haver vários casamentos considerados “incestuosos”¹⁰, e a organização da vida tribal se reorienta na tentativa de articular as alterações criadas pelo contato com as formas mais tradicionais da vida social. (ARRUDA, 1992, p. 195 e 196)

Todo o tempo e toda a sociedade está em movimento e a Rikbaktsa não é diferente. Notemos que os relatos sobre a educação tradicional dizem respeito ao antes do contato, a forma mítica de pensar que joga para este tempo mítico as coisas importantes. Na verdade parece que estão fazendo catarse sobre os fatos que interferiram de forma brutal na sua sociedade, mas este é um modo de ser indígena que deve ser levado em consideração para não julgar equivocadamente os processos históricos que tiveram participação ativa dos próprios Rikbaktsa.

Em geral os indivíduos que saíram ou foram levados para morar no internato do Utiariti e voltam trazendo novos elementos culturais adquiridos, tiveram o interesse dos próprios envolvidos no processo, o que permitiu a sua sobrevivência e a conseqüente criação da instituição escolar de forma mais formal. Sabemos que outros vão para as fazendas e ficam com os peões aprendendo outras éticas, poderíamos dizer que são forçados a saírem do seu habitat tradicional pois foram obrigados a morarem em um lugar sem muitos recursos para desenvolverem sua cultura.

Como vimos estes dados no início deste trabalho e existem outros tantos elementos externos que interferem na vida do povo nos dias de hoje, como a televisão, internet e a interação que existe com o não indígena dentro e fora da aldeia, temos que ter a humildade de

¹⁰ Aqui convém esclarecer que este conceito está indicando os casamentos dentro de um mesmo clã ou mesmo dentro da mesma metade. Considerando que o pai passa o parentesco para os filhos, o tio materno não seria parente da sobrinha e este casamento seria legítimo, mas com os novos que vieram sem levarem em consideração estas regras de casamento, por vezes usaram o critério de parentesco dos núcleos familiares dos brancos, por isso ditos “incestuosos”.

compreender estes processos como escolhas possíveis e não demonizar simplesmente em posturas esquizofrênicas.

É nesse contexto de aprimoramento e de estratégias próprias de aperfeiçoamento do conhecimento que a sociedade Rikbaktsa possibilitou e possibilita, ao longo de sua história, refazer-se em sua cultura para as futuras gerações, e o belo nesta história é que a Escola serviu como instrumento de cultivo de suas tradições: “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Nesses anos de trabalho junto ao povo, percebi que, após o contato com os não índios, a cultura Rikbaktsa sofreu mudanças drásticas que não podem somente ser jogados nas costas dos missionários porque tiveram a participação efetiva dos membros da etnia que faziam suas escolhas, desde a perda da língua materna que não é mais falada no cotidiano, seu modo de vestir, de construir casas, seus utensílios de cozinha, seus instrumentos para agricultura, coleta, caça e pesca, seus meios de transporte, muita coisa veio realmente para facilitar sua vida e trouxeram seus rastros que devem ser analisados para poder discernir o caminho a seguir.

De modo algum gostaria de fazer um índice das perdas e ficar lamentando o passado, mas ter memória do que passou serve como aprendizado para o futuro. Por outro lado, ressaltamos o que os mantém vivos, o que os faz Rikbaktsa: seus rituais fúnebres, suas danças e festas tradicionais, suas pinturas que indicam seu parentesco, seus artefatos de sementes e penas, o cuidado com as crianças, o respeito aos idosos e pelo ser humano que ali está. O zelo pela natureza é grande sinal de cuidado tradicional, pois os Rikbaktsa até hoje possuem suas terras preservadas, não vendem madeira e nem extraem minérios, as florestas e os rios das Terras Indígenas Rikbaktsa ainda servem ao seu povo e não ao capitalismo, ou seja, não permitem que ninguém negocie essas riquezas e esses valores são repassados para as crianças.

Dessa forma, compreendemos que a ligação com o conhecimento abrange a pessoa toda e tudo que está ao seu redor, desde os afazeres mais simples até aqueles direcionados e mais complexos. A aquisição dos conhecimentos se dá por meio de diversas atividades desenvolvidas, isso possibilita ao indivíduo aprender, também internalizar as diversas formas saber. Para que isso ocorra é preciso que o indivíduo perceba a importância daquela instrução para sua vida e para a sociedade, pois nunca se viveu, e menos ainda nos nossos tempos, não se vive isolado.

Conviver com os Rikbaktsa foi e está sendo um aprendizado para minha vida, pois são extremamente firmes em suas decisões, mas nunca injustos, muito organizados em tudo o

que fazem; não demonstram que foram derrotados porque existem outras batalhas a seguir; mostram que sentem dor, mas estão sempre sorrindo.

4 - EDUCAÇÃO ESCOLAR RIKBAK TSA

A educação escolar chega no meio do povo Rikbaktsa junto com a Missão Anchieta, com o retorno daqueles que haviam sido levados para o Internato de Utiariti. Com a chegada de alguns “leigos” da OPAN que mudam a forma de trabalhar dando mais autonomia para aqueles que estavam diretamente envolvidos nas atividades educacionais escolares, novas aldeias estabeleceram suas escolas com a perspectiva de contrato dos professores, especialmente aqueles que vieram de Utiariti e que estavam um tanto deslocados dentro da etnia.

As escolas Rikbaktsa possuem um trabalho importantíssimo na valorização dos saberes tradicionais e na garantia do acesso aos conhecimentos da sociedade envolvente. Com uma participação relevante das comunidades Rikbaktsa nas atividades realizadas e nas tomadas de decisões, a educação escolar foi assumida e marcou definitivamente a consciência de povo, como o foi em outros parâmetros mais dramáticos o tempo dos estudos em Utiariti.

A escola indígena Rikbaktsa se caracteriza por ser comunitária, ou seja, por articular os anseios das comunidades por conhecer melhor os invasores e o respeito à cultura. Na gestão, os profissionais da escola estão aliados com as comunidades, atentos às transformações que acontecem fora das áreas indígenas e às mudanças nas legislações. Com isso, estão sempre atualizados, aproveitaram e continuam aproveitando as oportunidades para sua formação, também na área profissionalizante, o que parece deslocado das necessidades da etnia, mas que veremos se tornou importante para a crescente autonomia dos Rikbaktsa.

4.1 - Histórico da Educação Escolar

Percebemos que o povo Rikbaktsa passou por um processo de inúmeras mudanças após o contato. Estas mudanças passam pela perda de quase todo o seu território tradicional, pela perda populacional, pela retirada de crianças do convívio familiar, uma vez que foram transferidas para o Internato de Utiariti, onde foram obrigados a aprenderem outros costumes por conviverem com outros povos e com os religiosos e religiosas que ali moravam. Foi em Utiariti que tiveram o primeiro contato com a educação escolar, aprenderam a escrever e a falar português, pois ali precisavam conversar com as crianças de outras etnias e as aulas eram em português, como atualmente acontece em todas as escolas Rikbaktsa.

Com a garantia da Terra Indígena Erikpatsa, começa o retorno daqueles que tinham sido levados pelos missionários jesuítas para o Internato. Os missionários e missionárias saem

e constroem moradia nessa área, começando o processo de implantação da escola na aldeia, a primeira foi instalada no Barranco Vermelho com aulas regulares em português, ministradas pelas Irmãzinhas da Imaculada Conceição. Merece destaque o fato de Beatriz Rikbaktsa ter sido a primeira professora ali no Barranco Vermelho, quando voltou de Utiariti em 1971, e ter ensinado muitas crianças de sua etnia durante muitos anos.

Nas conversas com ela, nota-se o orgulho que tem de ter desenvolvida essas atividades para seu povo, e de continuar atuando mesmo com alguns problemas de saúde. Não demonstra arrependimento por ter feito parte do grupo que foi para o internato de Utiariti, reconhece a importância dos conhecimentos adquiridos que lhe ajudou e ajuda em sua atuação na escola e na sua família.

Reinaldo Arruda traz algumas informações sobre as mudanças que aconteceram na educação escolar.

Essas mudanças também se expressaram no terreno da educação formal. Já foi descrito o sistema que vigorava no Utiariti. No Barranco Vermelho, desde 1966 funcionava uma escola, que ensinava matemática, português, geografia, história e ciências, sendo o ensino ministrado em português. Foi fechada em 1979 após a saídas das irmãs, ficando na área apenas o Pe. Balduino (ARRUDA, 1992, p. 193).

O fechamento dessa escola se deu porque havia uma compreensão que eram os Rikbaktsa que deviam ser professores e não os missionários, mas os Rikbaktsa não queriam os seus como professores porque diziam que eles não sabiam ensinar na escola. Os Rikbaktsa falavam que as aulas das Irmãs e dos jesuítas eram melhores, porque eles sabiam, ou seja, não valorizavam os seus que de fato não estavam preparados para esta empreitada e precisavam de apoio em todos os sentidos. Talvez o problema é que se queria que fossem voluntários, pois estariam servindo a sua etnia.

Os Rikbaktsa ficaram, entre 1979 até 1981, sem escolas nas aldeias, o tempo suficiente para amadurecer a necessidade desta instituição externa para desenvolvimento do trabalho que deveria começar de forma diferente, como falou o Padre Bartomeu Meliá que veio para trabalhar na Missão Anchieta quando expulso do Paraguai pelo presidente Strossner e impulsionou a retomada da educação escolar entre os Rikbaktsa.

Para este momento novo também, em 1981, chegou na aldeia um voluntário da OPAN (Operação Anchieta, hoje denominada Operação Amazônia Nativa), que reabriu a escola e assumiu o trabalho. Dessa vez começou de forma diferente, com formação para os professores e promessas de contrato para os professores que davam aula, valorizando assim o seu trabalho. Outro aspecto foi oportunizar o envolvimento das aldeias neste processo, passando a

responsabilidade da escola também para eles, evitando assim os idealismos e erros anteriores, valorizando a cultura tradicional.

Este processo foi dito assim por Reinaldo Arruda, que era da OPAN:

Em 1981, a escola foi reaberta com a vinda de Maurílio Barcellos, voluntário da OPAN, que inovou bastante o estilo anterior, desenvolvendo um trabalho no sentido de devolver aos índios a responsabilidade e a confiança na própria cultura, procurando evitar o moralismo e paternalismo autoritário que vigorava anteriormente (ARRUDA, 1992, p. 193 e 194).

Essa reabertura da escola, agora com novo método de trabalho, tinha como objetivo valorizar a cultura e devolver a responsabilidade aos próprios indígenas para com a escola, mostrando a possibilidade de ampliarem sua luta pela autonomia. Essa nova metodologia de trabalho cativou ainda mais os Rikbaktsa, mas infelizmente este voluntário só ficou dois anos entre os Rikbaktsa, sendo então substituído por um casal, também lidado à OPAN.

Reinaldo Arruda relata também sobre este fato:

Ficou somente dois anos, mas é lembrado por muitos Rikbaktsa como aquele que lhes mostrou mais claramente a necessidade e a possibilidade de lutarem por um alargamento de sua autonomia. Foi substituído em 1983 por um casal, Fausto e Luiza Campoli, que também fizeram o curso de indigenismo da OPAN. (ARRUDA, 1992, p. 194).

O casal Fausto e Luiza dão continuidade ao trabalho anterior, mais com base em outros trabalhos já desenvolvidos com outros povos indígenas no Brasil. Começam a preparar os próprios Rikbaktsa para assumirem a alfabetização e a matemática nas aldeias. No início foram formados vinte monitores, o que possibilitou o atendimento em todas as aldeias, inclusive nas mais distantes.

Assim afirma Reinaldo Arruda:

Dessa forma, acompanhando experiências inovadoras desenvolvidas no campo da educação que vinham sendo desenvolvidas concomitantemente junto a outros povos indígenas, dedicaram-se a preparar índios adultos para ministrarem a educação escolar (basicamente alfabetização e aritmética) às crianças, esse processo evoluiu, com as dificuldades, avanços e recursos inerentes, até a formação de um grupo de cerca de vinte monitores índios, havendo escolas em todos os aldeamentos maiores. Em malocas isoladas, muitas vezes é um membro adulto da família que atua como monitor de educação. (ARRUDA, 1992, p. 194 e 195)

Esse trabalho deu certo e gerou frutos que são partes importantes da história da escola entre os Rikbaktsa. O Padre Balduino, do CIMI, voltou-se mais para o trabalho na saúde e assistência pastoral, e acompanhava mais de longe este processo para que a autonomia dos

que levavam em frente o trabalho pudesse acontecer, sempre com alguma crítica de um e de outro lado para os trabalhos realizados.

Entre 1985 e 1986, o grupo de monitores, orientados por Fausto, elaborou três cartilhas: uma de alfabetização na língua portuguesa, mas com adaptações para as especificidades da cultura Rikbaktsa; a segunda cartilha era para o trabalho pós-alfabetização, com textos elaborados pelos monitores; uma terceira cartilha foi na língua materna para ser usada como material de apoio na alfabetização. A primeira cartilha bilíngue e a outra cartilha de pós-alfabetização em português, com textos escolhidos pelos monitores ligavam a situação da cultura tradicional com as transformações ocorridas após o contato.

Descrito assim por Reinaldo Arruda:

Desde 1985, o trabalho com o grupo de monitores indígenas já representava resultados importantes, tanto ao nível das práticas pedagógicas quanto da autonomia de organização e funcionamento. Nesse ano ficou pronta a primeira cartilha bilíngue e uma cartilha de pós-alfabetização em português, elaborada sob orientação de Fausto Campoli. Os monitores é que sugeriram os temas e redigiram os textos de leitura conectados com a cultura tradicional e as situações presentes. O resultado desse trabalho conjunto animou-os e imprimiu uma nova qualidade ao trabalho de alfabetização. (ARRUDA, 1992, p. 433).

A educação escolar chegou nas aldeias, mas não foi assumida somente pelos professores e monitores que possuem sua autonomia para o trabalho. Essa é uma atividade que perpassa o espaço físico da sala de aula, e foi assumida pela comunidade que participou mostrando o rumo que ela deveria seguir. Assim, a escola foi se tornando um espaço democrático de diálogo, de respeito e de responsabilidade.

Segundo Reinaldo Arruda, esta Escola nasce com aval da comunidade, mas sem valorizar as mulheres neste processo:

A escola, resguardando certo espaço de autonomia dos professores, tem seus rumos orientados pela comunidade. Os cargos de representação externa, ainda que preenchidos por homens da geração do Utiariti, devem ser validados pelos mais velhos. (ARRUDA, 1992, p. 470).

A escola chega de maneira permanente, mesmo sendo com as aulas ministradas basicamente em português. O povo passa a ver isso como uma oportunidade para o seu “desenvolvimento”, uma oportunidade de emprego e trabalho para os egressos de Utiariti, uma maneira para se reestruturar nessa nova realidade de mudanças culturais profundas. Diante disso, as escolas se espalham nas demais aldeias, em muitas delas assumidas pelos indígenas que retornaram do Utiariti que já tinham um conhecimento do português e de como

a escola funcionava no Internato. Sempre contavam com ajuda de monitores ligados à Missão para o trabalho em sala de aula.

Neste caso, os jesuítas Waldemar Bettio que ficou entre os Rikbaktsa entre 1988-9 e Aloir Pacini que ficou entre 1990-1991 auxiliavam os pais-professores nas suas demandas neste campo escolar. Arruda assim escreve sobre a chegada da escola nas aldeias: “A escola se estruturou em todos os aldeamentos Rikbaktsa e, em alguns deles os próprios pais já alfabetizados passaram a receber orientações dos monitores para alfabetizar os filhos, o que deu bons resultados em muitos casos” (ARRUDA, 1992, p. 434).

A elaboração de materiais didáticos dá bons frutos. Além de auxiliar na expansão das escolas, também melhorou o desempenho pedagógico dos monitores, aumentou a autoconfiança e autonomia. Com a melhoria na qualidade de ensino e alfabetização, aumentou a demanda e os monitores assumiram o trabalho em todas as aldeias maiores. Com a cartilha bilíngue começou a alfabetização na língua materna, aproximando os mais idosos com a geração de Utiariti, que não sabiam falar a língua Rikbaktsa, mas se mostraram dispostos a aprender para facilitar o trabalho na escola.

Rinaldo Arruda relata assim:

Cada aldeia maior já tinha um monitor¹¹ indígena que alfabetizava as crianças em português. Daí para frente foi iniciada a alfabetização na língua Rikbaktsa, o que por si desencadeou um processo de reaprendizagem ou aprofundamento do conhecimento da língua entre os monitores (muitos da geração Utiariti ou mesmo pós-Utiariti), sua reaproximação com o conhecimento tradicional e com seus depositários, os membros da geração mais velha (ARRUDA, 1992, p. 433).

A escola tem por finalidade o respeito, a valorização e o resgate da cultura Rikbaktsa. Diante disso o seu funcionamento só acontecia no período da chuva naquela época, para ter uma maior adesão, pois nessa época havia menos atividades longe da aldeia. Como as escolas não eram oficiais, nas secas as visitas às aldeias distantes podiam levar meses e, como vimos, os filhos acompanhavam os pais em todos os trabalhos que desenvolviam, seja na roça, na coleta ou na extração da borracha, sendo essa última a atividade econômica que garantia o sustento das famílias daquilo que era adquirido fora da aldeia.

Descrita assim por Rinaldo Arruda:

¹¹ Observo aqui que a palavra monitor é estratégia para que os professores não exigissem salário já que Beatriz no Barranco Vermelho no início dos trabalhos recebia para dar aula. Neste momento as escolas ainda não estavam oficializadas e estava difícil conseguir que o governo assumisse as Escolas. Por isso neste tempo intermediário, os professores-monitores foram voluntários. Por outro lado, como Rinaldo Arruda que era da OPAN, seu ponto de vista favorável a este trabalho mostra certo azedume em relação à Missão e uma falta de crítica à Escola enquanto instrumento de colonização para dentro das aldeias Rikbaktsa e uma causa para a perda progressiva da língua materna. Claro que este é um aspecto complexo que precisa mais estudos e análises, o que não tenho como fazer agora.

Entretanto, também o ritmo escolar subordinava-se ao cotidiano Rikbaktsa. A escola só funcionava na época da chuva, de outubro a março. Nos meses da seca, seu funcionamento se tornava inviável pelos inúmeros afazeres dos quais até as crianças participavam ativamente, ou acompanhando os pais, como na feitura de roças, na extração da borracha e nas atividades de coletas (ARRUDA, 1992, p. 434).

Mesmo funcionando somente no período chuvoso, os monitores deixavam de fazer seus trabalhos no cotidiano da vida de aldeia para o sustento das suas famílias. Isso gerou descontentamentos, pois estavam desenvolvendo uma atividade social dentro da comunidade, para a comunidade e passam a ter evidência porque sabiam mais, inclusive eram chamados de “especialistas” por Rinaldo Arruda (1992). Contudo, o problema estava no não reconhecimento deste trabalho pelo Estado, uma vez que em outras etnias estes profissionais estavam recebendo salários.

Destaco que esses monitores-especialistas tinham um papel importante, por conhecerem mais a vida do não-indígena e merecem seus salários. Isso não significa que não percebo a tensão entre estes líderes novos que surgem e as lideranças tradicionais. Com o tempo, estes professores foram encontrando o seu lugar, formavam novas lideranças para o enfrentamento fora da aldeia, enquanto as lideranças tradicionais cuidavam da vida interna.

Já que esses monitores-especialistas eram importantes para o povo e reclamavam da dupla jornada de trabalho, surge a ideia de serem assalariados para compensarem as “perdas” pelos trabalhos desenvolvidos, proposta que não foi aceita pelos mais velhos que faziam o controle interno e pela Missão Anchieta, que tinha medo da dependência das coisas que vinham de fora que o dinheiro pudesse gerar, além da possível manipulação do Estado que poderia acontecer para com os Rikbaktsa. Contudo, os ideais de viver desconectado do mundo envolvente era um idealismo sem sentido, ou mesmo uma falácia.

Rinaldo Arruda relata assim:

Todas as vezes em que foi expressa, a perspectiva do assalariamento provocou rápida reação da MIA que, através de sistêmica mentalização, advertia os Rikbaktsa do perigo de corrupção do dinheiro, das desigualdades que criaria entre eles, do privilégio de alguns, da dependência que ficaria de ajuda externa e da consequente possibilidade de manipulação a que estaria sujeitos (ARRUDA, 1992, p. 436).

Como os que atuavam na saúde a cargo da Missão Anchieta (CIMI) não recebiam salários, diante do problema de remuneração dos monitores-especialistas, a Missão Anchieta propõe que as aldeias onde funcionassem as escolas fizessem uma roça para a manutenção dos monitores. Ainda sugeriu que o “pagamento” fosse feito de acordo com o trabalho prestado em doação de gêneros, como já acontecia com os agentes de saúde (Xamãs), um

trabalho que ainda estava sendo conduzido pelo Padre Balduino e Irmã Salete Lunardelli. Então os professores resolveram fazer todo ano uma roça conjunta e deram continuidade ao trabalho na escola, produzindo mais materiais para alfabetização, procurando cada vez mais se qualificar para dar continuidade no trabalho, mesmo sem o recebimento de salários. Mas isso funcionou provisoriamente, dado que a necessidade de dinheiro crescia nas aldeias.

Rinaldo Arruda afirma assim:

Os professores remediavam em parte a situação fazendo todo ano uma roça conjunta, mas insuficiente para suprir suas necessidades e liberá-los para o trabalho mais sistemático na educação. Mesmo submetido a esses condicionantes, o grupo de monitores continuou e expandiu seu trabalho, dedicando-se a elaboração de mais material de alfabetização na língua e procurando aprofundar sua própria educação, a medida que os alunos incorporavam o que já sabiam. (ARRUDA, 1992, p. 437).

Esse trabalho desenvolvido nos Rikbaktsa contava com o auxílio da OPAN, e tinha o apoio financeiro da OXFAM¹². Em 1987 esta ONG mandou um representante até as aldeias para ver como estavam os trabalhos desenvolvidos pelos monitores, o mesmo constatou a falta de infraestrutura e sugeriu que os mesmos recebessem salários para poder se dedicarem em tempo integral ao serviço da educação escolar, indo novamente contra as orientações da Missão Anchieta.

No final de 1987 o projeto da OXFAM para a educação escolar foi renovado e a equipe de professores, juntos com Fausto Campoli, adquiriu alguns materiais para uso pedagógico, um barco com motor que facilitaram as idas e vindas para todas as aldeias. Também foi formada uma equipe pedagógica composta pelos indígenas Arlindo Pudata e Heriberto, tendo Fausto como assessor. Com os recursos do Projeto, essa equipe foi visitar a UNICAMP e o Projeto financiou visitas anuais de um assessor da UNICAMP nas aldeias.

Assim como relata Rinaldo Arruda:

O projeto financiava as viagens anuais a área do assessor da UNICAMP, que passou a dar cursos de aprofundamento para os monitores. Conseguiu-se que a FUNAI fornecesse material escolar e combustível não coberto pelo projeto e, por sugestão de Fausto, os coordenadores Pudata e Heriberto representaram a equipe de educação Rikbaktsa no IV Encontro de Educação Indígena promovido em 1988 pelo CIMI e pela OPAN em Cuiabá (ARRUDA, 1992, p. 438).

Notemos que até esse momento da história da educação escolar Rikbaktsa não havia participação de nenhum órgão oficial do governo. Somente agora a FUNAI aparece como participante na educação, com fornecimento de material que o projeto da OXFAM não cobria.

¹² Organização não governamental fundada em 1942 que reuniu várias organizações em vários países para ajuda humanitária.

Os Rikbaktsa começam a participar de reuniões fora da aldeia, como o IV Encontro de Educação Indígena promovido pelo CIMI e OPAN. Isso foi dando empoderamento para que os Rikbaktsa pudessem assumir de fato o trabalho na educação, entendendo cada vez mais também o funcionamento do mundo fora da aldeia.

A Missão Anchieta e o CIMI não concordavam muito com os métodos de trabalho dos leigos ligados à OPAN e foram se afastando gradativamente dos trabalhos da educação escolar, ficando somente com a saúde e outras atividades. E os indígenas começaram a assumir de fato a escola. A Missão também começou a se afastar de forma gradativa de alguns professores que possuíam críticas crescentes ao processo vivido em Utiariti, levando os Rikbaktsa assumirem cada vez mais a educação escolar, inclusive a responsabilidade do dinheiro do projeto da OXFAM, tendo autonomia em todas atividades, inclusive a produção de material.

Assim relata Rinaldo Arruda;

Procurava-se deixar espaço e tempo para os índios equacionarem seus problemas e buscarem as soluções, assumindo as responsabilidades e os riscos por si próprios. Os agentes “externos” passaram gradativamente para os índios o controle do dinheiro do projeto, dos contatos com os assessores, da organização dos professores, das atividades de aula, de produção de material didático e mesmo o Know-how de elaboração de projetos de pedidos financeiro. (ARRUDA, 1992, p. 438 e 439).

O rompimento gradativo dos professores e do trabalho escolar nas aldeias com a Missão Anchieta levou à certa autonomia. Mas um fato relevante aconteceu em 1987, quando os leigos que atuavam na educação escolar, em sua reunião anual com os assessores de educação que ainda estavam ligados a ela rompem definitivamente¹³. Assim continuam os trabalhos da educação escolar junto ao povo por mais dois anos, não mais ligados à Missão. Como o tempo auxilia a perceber os detalhes dos conflitos vividos, a equipe do CIMI/Missão Anchieta deixou os professores Rikbaktsa atuarem de forma orgânica nas aldeias, sem interferir. Como os indígenas ainda não estavam totalmente preparados para assumirem todas as atividades relacionadas à educação escolar, tiveram muitas dificuldades.

4.2 – Educação escolar volta para Missão Anchieta

¹³ Quando Aloir Pacini chega para viver com os Rikbaktsa, Fausto já não estava mais trabalhando ali. Havia recebido nova proposta para trabalho entre os Enawenenawe. Mas Luiza ainda se encontrava com os filhos morando em Fontanillas.

Sem assessoria da OPAN, o CIMI (Missão Anchieta) que ainda estava na área Rikbaktsa e atuando na área da saúde, resolveu “oferecer” um estudante jesuíta que concluíra a graduação em Filosofia para assumir a assessoria, Waldemar Bettio que trabalhou junto com o professor de matemática da UNICAMP. A proposta era uma pedagogia da alternância que dessa oportunidade para os Rikbaktsa manterem suas atividades tradicionais, sem fixá-los nas aldeias, como tendia a escola tradicional.

Contudo, o próprio Rinaldo Arruda (1992) dizia que esse trabalho retomou métodos antigos de escola, principalmente na matemática que se dava por meio da memorização. Com a influência da OPAN, os professores Rikbaktsa passaram a criticar duramente o desempenho desse assessor jesuíta. Comparam com o mau desempenho da Missão na área da saúde, que trabalhava com recursos parcos dentro de uma perspectiva de saúde natural, bem diferente de outras etnias que possuíam um trabalho já ligado à medicina oficial e com recursos do Estado para os tratamentos.

A situação é levada a uma reunião geral e aberta para todas as comunidades. Nessa reunião a principal crítica foi feita sobre a maneira como a nova equipe estava conduzindo os trabalhos de “forma autoritária”, não ouvindo a comunidade e obrigando os professores a aceitar o seu modo de agir e pensar, distanciando-se da maneira Rikbaktsa de tomar as decisões. Todas as atividades do assessor ligado à Missão Anchieta e ao CIMI fez com que os professores se desestimulassem. “Os professores foram pouco a pouco acuado numa posição difícil e passaram de uma postura de entusiasmo e criação para uma de desânimo e falta de confiança na sua capacidade de resolução dos problemas da escola” (ARRUDA, 1992, p. 452).

O desestímulo tomou conta dos professores que não renovaram o Projeto com a OXFAM. A nova forma de organização posposta pelos missionários era considerada ineficaz, além de exigirem que os professores fizessem reflexão sobre sua forma de atuação, isso levou os Rikbaktsa a um dilema. Este é o ponto de vista dos que estavam levando o Projeto, uma versão autorizada pelo membro da OPAN que conta esta história, Rinaldo Arruda. Agradeço imensamente ter registrado esta versão, pois assim podemos refletir a respeito. Considero que as coisas foram novamente precipitadas neste momento histórico, o que levou os Rikbaktsa a pararem suas atividades por algum tempo.

Relatado assim por Rinaldo Arruda:

Enredados no discurso missionário, cuja mentalização sistemática o transformara em quase exclusivo instrumento de análise social e legitimação das “novas” atividades, os professores Rikbaktsa se desorientavam, sem conseguissem justificar de forma

eficaz seu estilo de trabalho e de organização. Acabaram não renovando o projeto com a OXFAM, seguindo a orientação missionária de que antes de tudo deveriam refletir em profundidade. Numa reunião memorável o assessor passou-lhes por escrito dezesseis questões abordando todos os problemas de constituição e funcionamento da escola para que refletissem sobre elas até encontrarem soluções adequadas, o que os paralisou por algum tempo (ARRUDA, 1992, p. 438 e 439).

Diante disso, a equipe de educação escolar, antes “unida, criativa e autônoma”, começou a se desestruturar¹⁴. Segundo Arruda (1992), sem autonomia, alguns começam a aceitar o modelo imposto pela Missão Anchieta/CIMI (a Missão Anchieta começou a desaparecer para constituir o CIMI, já em 1974) que, de forma “sutil”, foi envolvendo os Rikbaktsa no projeto de “mentalização” dentro dos objetivos de controle do povo. Aqueles que percebiam o que a Missão queria, não tinham força para se contrapor ao domínio exercido pelos missionários.

O ano de 1989 é marcado por rupturas com relação à atuação da Missão/CIMI na área da saúde e da educação. Na saúde, as atividades desenvolvidas não mais atendiam às demandas do povo. O aumento do consumo de álcool trazia ao povo muitas consequências tanto na saúde como na educação. A perda progressiva da autonomia é um processo que vem desde a invasão dos seringueiros, passa pela instituição escolar de forma dramática, por isso convém analisar, mas está enraizado de forma definitiva na história de escolhas possíveis neste processo de relação com a sociedade envolvente, pois o salário de fato é uma vinculação que não se conseguia avaliar nos seus efeitos benéficos e maléficos e, talvez nem agora seja possível.

Contudo, se aqui podemos ficar somente na superficialidade e pensar que os ex-coordenadores de educação passaram a confrontar os missionários de forma sistêmica. Alguns sinais eram que os filhos da geração do Utiariti, com a decadência na educação escolar, estavam se ligando cada vez mais com as coisas do exterior, músicas sertanejas, futebol, tudo aquilo que vinha de fora, em detrimento das coisas tradicionais. Tudo isso trazia um clima de incerteza em relação ao futuro desta etnia.

Rinaldo Arruda descreve assim:

Os que já eram alfabetizados queriam aprender mais, parecendo não se contentar com os limites do mundo tribal, ainda mais nesse período conturbado, cheio de indefinições, onde a ordem presente parecia inadequada e não se visualizava o futuro. O consumo de bebidas alcoólicas, as saídas para fora da área, os

¹⁴ Penso que as coisas são mais complexas, e o processo de colonização estava presente tanto na OPAN como no CIMI/Missão Anchieta e os Rikbaktsa participavam de um projeto e outro enquanto convinha, pois eram também agentes desta história.

desentendimentos internos e a pressão mentalizadora da MIA criava um clima tenso (ARRUDA, 1992, p. 457).

Ainda em 1989, frente a essas críticas, os professores destituíram o indígena Arlindo Pudata da coordenação da educação escolar, depois de um conflito sério que este teve com o Padre Balduino, chegando a agressões físicas. Escolheram uma Comissão formada por três pessoas, com aval das comunidades, na tentativa de acabar ou amenizar a tensão que havia no meio do povo. Mesmo após essas reuniões, a Missão/CIMI tentou colaborar ou “interferir” na organização da escola, não sendo aceita pelos professores que buscavam outros parceiros.

Rinaldo Arruda relata assim:

Os professores, entretanto, não aceitaram a vinda do professor indicado pela MIA e decidiram continuar o trabalho com assessoria externas. Fizeram contato com a fundação Educar, via FUNAI e com a Secretaria de Educação de Mato Grosso e até com o Summer Institute of Linguistics, em Cuiabá, para auxiliá-los na elaboração de material didático, para aprofundar os conhecimentos dos professores e para conseguir material escolar. (ARRUDA, 1992, p. 464).

4.3 – Participação dos Órgãos Oficiais

Aqui começou uma nova fase na educação escolar Rikbaktsa, inicialmente o rompimento com a OPAN, um afastamento estratégico da Missão Anchieta/CIMI e a busca por novos parceiros para assessorá-los. É a primeira vez que aparece a Secretaria de Estado de Educação na história da educação escolar, pois tudo o que se tinha feito até o ano de 1989 não tinha participação nem estava atrelado ao poder público. Com isso essas escolas não eram regularizadas, não havia registro oficial.

Segundo o PPP (2016) a criação da primeira escola denominada Escola Municipal Santo Inácio na Aldeia Barranco Vermelho foi autorizada em 1997 pelo decreto 290/97, passando a atender aos alunos daquela aldeia e das aldeias vizinhas, com atendimento da 1ª até a 4ª série do Ensino Fundamental. No ano de 2005, através da Portaria 195/05/CEE-MT, o governo do Estado de Mato Grosso passa a reconhecer também o Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série.

A partir da autorização da primeira escola foram acontecendo as autorizações das demais: a Escola Santa Terezinha, Aldeia Segunda, foi autorizada pela Portaria 633/02 de 1ª à 8ª série; a Escola Municipal Bewy, Aldeia Nova, pela Portaria 633/02, autorizou o funcionamento de 1ª à 4ª série e a Portaria 137/05, autorizou o funcionamento da 5ª à 8ª série; em 2003 foi autorizada a Escola municipal Cacique *Tapemy*, na aldeia Primavera, através da Portaria 704/03, também para o atendimento de 1ª a 8ª série.

Notemos que todas as escolas autorizadas são municipais, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso não assumiu seu papel frente a educação escolar Rikbaktsa, como determina a legislação vigente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e das demais legislações existentes no país, como veremos a seguir.

Todas as mudanças que se tem percebido nas comunidades Rikbaktsa passaram pela tomada de decisão conjunta da comunidade. A responsabilidade é daqueles que estão a frente, mas acompanhado por todos e, na educação escolar não foi diferente, ou seja, os professores, o coordenador e o diretor têm suas responsabilidades a frente da escola, mas tem o acompanhamento da comunidade em todas as ações.

É com esse olhar de conjunto que, a partir da promulgação dos artigos 231 e o 232 da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro passou a ser obrigado a olhar para essas populações indígenas de outra maneira. No âmbito educacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, passou-se também a reconhecer esses direitos e garantir uma atenção especial às comunidades indígenas.

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 bilíngue 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.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL. 1996)

A educação escolar indígena, com tratamento específico e diferenciado em todos os níveis e modalidades de ensino, torna-se uma obrigação para os sistemas educacionais do país, sejam eles municipais, estaduais ou federal. Assim os Rikbaktsa tiveram como exigir do

Estado que tomasse atitudes de efetivação dessa legalidade. Ao mesmo tempo, estas determinações fortalecem os movimentos indígenas, locais e nacionalmente e obriga o Estado brasileiro a olhar essas populações de outra maneira.

A educação escolar para os povos indígenas significa um grande avanço, o reconhecendo oficial dos direitos desses povos a uma escola que reafirme suas especificidades culturais e garanta o acesso a todos os conhecimentos. Infelizmente atuamos num processo colonizador sem conseguir abandonar a perspectiva integracionista dominante nas relações com os povos indígenas até hoje vigente no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica destacam:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, p. 377).

A Resolução Federal de 03/1999 é a primeira legislação específica para a educação escolar indígena que reafirma os direitos constituídos em âmbito nacional detalhando sua organização e funcionamento.

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999).

O Referencial Curricular Nacional de Educação Escolar Indígena é outro documento que inclui a educação escolar indígena no sistema oficial, levando vários estudiosos ligados à causa indígena a começar trabalhos relacionados à educação escolar de maneira que forcem os Estados a pensarem a educação indígena de forma diferenciada e específica, mesmo que a contragosto.

O povo Rikbaktsa já tinha uma luta por uma educação que respeitasse sua cultura, por isso passa a ver nesses novos instrumentos legais a possibilidade de efetivação da educação escolar específica e diferenciada. Diante disso, busca cada vez mais a estruturação de uma escola própria, condizente com a identidade do povo. Para colaborar com essa luta, em 2004, o Estado de Mato Grosso publicou a resolução 201 do Conselho de Educação Escolar

Indígena que reforça a garantia da autonomia de organização das escolas indígenas, conforme a especificidade cultural de cada povo.

Como vimos, os Rikbaktsa, com essa história de luta por uma escola específica e diferenciada, que respeitasse sua cultura, só tardiamente oficializaram suas escolas que pertenciam à rede municipal do município de Brasnorte. Em abril de 2007, o Estado de Mato Grosso, depois de muitas reivindicações do povo, criou a Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinymykyta Skiripi*, que passou a funcionar com a Educação de Jovens e Adultos, o EJA, em 7 aldeias e, com o Ensino Médio, em 2 aldeias, ampliando assim os contratos de trabalhadores Rikbaktsa e a autossustentabilidade em suas aldeias.

No ano de 2012, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica publicaram a Resolução Federal 05/12 que substituiu a resolução 03/99, o que trouxe a garantia da educação infantil e da educação profissional e tecnológica em seu artigo 13, onde afirma:

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas; III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras. (BRASIL. 2012)

Mesmo com imposição por parte do sistema de educação estadual e nacional, o povo Rikbaktsa soube usar isso em seu benefício, resistindo a essas imposições e mantendo as formas tradicionais de organização. Nos últimos anos podemos observar a crescente procura na sociedade Rikbaktsa pela educação profissional, nas escolas indígenas Rikbaktsa e fora delas.

Não satisfeitos com escolas de Ensino Fundamental e Médio, o povo começou a buscar um ensino que levasse os alunos a uma atuação mais específica na própria Terra Indígena Rikbaktsa e, em 2011, foi autorizado pela Secretaria de Estado de Educação o funcionamento de uma turma de Técnico em Meio Ambiente, na aldeia Barranco Vermelho

A escolha e o objetivo do Curso foram expressas assim:

Sáimos todos e logo saiu o resultado: o curso escolhido foi “Técnico em Meio Ambiente”. Dentro da área de produção e manejo foi o que mais amplamente lhes pareceu oferecer apoio aos projetos já em andamento.

Rapidamente traçaram as condições de participação e decidiram como distribuir as vagas oferecidas.

Não se aprofundou sobre as questões de Meio Ambiente, mas a justificativa pela escolha do curso ficou bem claro: a ASIRIK tem projetos de sustentabilidade em andamento. Tem preocupação com os recursos naturais das Terras Indígenas (Rikbatsa, Japuira e Escondido). Sabe que, hoje, diferentemente do tempo antigo, as terras indígenas têm limites; que a degradação ambiental ao redor das terras indígenas prejudica não só a produção imediata de alimentos, mas também a água, os peixes, as florestas, o ar, diminuindo as possibilidades presentes e futuras de caça, pesca, coleta. A expectativa sobre o curso é ampliar não só o conhecimento ambiental e as possibilidades reais das Terras Indígenas do povo Rikbatsa, em todos os seus aspectos, mas também a consciência da responsabilidade na preservação do ambiente, a proteção de *habitats* naturais. O cuidado com as fronteiras está contemplado nestas preocupações (PPP-EMIEP, 2014, p. 08).

Hoje o povo tem dois jovens Rikbatsa que ingressaram e concluíram os cursos Médio Integrado à educação profissional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína. Outros dois cursam o Médio Integrado e dois cursam Licenciatura em Ciências Biológicas, também no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína.

A educação escolar foi uma das maneiras usadas para o desenvolvimento de todo o povo Rikbatsa. Trata-se de uma grande reestruturação das práticas políticas, da transmissão dos conhecimentos, da organização social, da visão de mundo da instituição para estar mais atentos nas relações interculturais a fim de se afastar ao máximo do neocolonialismo, sejam entre os povos indígenas, mas principalmente com os não-indígenas.

4.4 – Histórico da Educação profissionalizante no Povo Rikbatsa

Ao longo de sua história, o povo Rikbatsa vem buscando meios para se manter interligado com o mundo do não-indígena, isso é claro, só foi possível após o contato. Como vimos, após a estada de alguns no Internato do Utariti. Estes tiveram contato com a educação escolar e adquiriram conhecimentos que, ao retornarem para suas aldeias, foram repassados, levando a um novo comportamento frente às diversas situações apresentadas no cotidiano escolar, o que estimulava a buscarem melhorias a partir da memória de suas experiências acumuladas.

O indígena Ivo morador da aldeia Escolinha, que foi levado ainda muito pequeno para o Internato, diz assim.

A educação que recebíamos no internato era para o trabalho, ensinavam o respeito os outros e ensinavam a estudar.

A educação que recebíamos foi muito importante, porque aprendemos muita coisa e veio com a gente quando retornamos para o meio do povo. Quando chegamos passamos os conhecimentos aprendido para as comunidades, foi fundamental para a gente segurar tudo que é bom para o povo Rikbaktsa, como o cuidado com a natureza e com nossas terras. (IVO IRIKNOITOIKTA RIKBAKTA, entrevista em 06 novembro de 2018).

A educação profissionalizante foi um novo caminho encontrado tanto na área da saúde como na educação para ter mais oportunidades de trabalho assalariado, mas formas privilegiadas de auxiliar seu povo. Como já tinham experimentado a educação escolar fora da aldeia por meio do Internato, enfrentaram todas as dificuldades de saírem para estudar com disposição impressionante. Mesmo não sendo formação específica para indígenas eles estiveram presentes e concluíram esses cursos que foram de grande valia na formação do indivíduo e do profissional Rikbaktsa. Todos com quem conversei dizem que, mesmo enfrentando dificuldades, valeu a pena, pois sua atuação hoje como profissional é melhor por causa dessas oportunidades de adquirirem outros conhecimentos. O professor Givanildo fala sobre a licenciatura que fez na Barra do Bugres:

O Curso na Barra me ajudou a ter um novo conhecimento sobre educação, buscar novas metodologias de como ensinar meus próprios alunos. Com isso eles passam a aprender a ler e a escrever mais rápido. O curso na Barra me ajudou na melhoria do meu trabalho na Escola. O conhecimento que adquiri vou levar pra sempre e passar para meus parentes. (GIVANILDO BISMU¹⁵, entrevista em 26 agosto de 2018).

4.4.1 - Projeto Xamã

Segundo o jornal Diário de Cuiabá, o Projeto Xamã foi desenvolvido com recursos do Projeto de Desenvolvimento Agroambiental de Mato Grosso (PRODEAGRO), no valor de R\$ 574.499,78 e da Fundação Nacional de Saúde (FNS), com R\$ 406.095,00, abrangeu 28 povos indígenas, teve início em 1998 e se encerrou em 12/11/2001. Tinha como objetivo a formação de auxiliares de enfermagem para atuarem em suas aldeias na área da saúde convencional, mas com preocupação de preservar a cultura de cada povo que enviasse seus representantes.

No projeto estava previsto para ser realizado em quatro etapas, mas foi estendido por mais três, pois os alunos tinham poucos conhecimentos em matemática ocidental e na língua

¹⁵ Givanildo é atualmente coordenador da Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinymykyta Skiripi* com sede na aldeia Barranco Vermelho.

portuguesa e era preciso que tivessem as noções básicas. Com isso, o Projeto teve 800 horas teóricas e 600 horas práticas. As horas práticas aconteceram nas diversas aldeias dos diversos povos participantes do Projeto, sempre orientados pelos profissionais da Escola Técnica de Saúde do Estado de Mato Grosso.

Esse foi o primeiro curso profissionalizante registrado no povo Rikbaktsa, tiveram acesso e se formaram 9 indígenas, dentre eles 4 mulheres. Foram eles: Maurilio *Ekretandok Rikbakta*, aldeia Escolinha, Juscelino *Izikmo Rikbakta*, aldeia Cabecerinha, Edgar *Inypy Rikbakta*, aldeia Barranco Vermelho, Paulo *Jokbari Rikbakta* (Paulo Crespo), aldeia Santa Rita, Nicolau *AkyTsãe Rikbaktsa*, Marlene *Wiubu Rikbaktatsa*, aldeia Boa Esperança, Maria Elisa *Mautso Rikbaktatsa*, aldeia Primavera, Elizete *Tabatsau* e Maria Izabel *Maritsik Rikbaktatsa*, aldeia Primavera. Entre estes cuidadores da saúde, a maioria já atuava neste campo no tempo em que o Padre Balduino conduzia a saúde natural e, mesmo em perspectivas diferentes, e campos por vezes parecendo opostos, o fato dos agentes de saúde ganharem salário é uma forma de estabilidade destes profissionais na atuação em suas aldeias.

4.4.2 - Projeto Geração

O Projeto Geração, segundo Strentzke (2011), nasce em 1995 e encerrou-se em 1999, não sendo específico para indígenas. Foi uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, em parceria com os municípios, para atender à demanda de professores que atuavam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e não tinham formação adequada. Esses professores estavam espalhados em todo o Estado e atuavam nos pequenos municípios, principalmente na zona rural. O Projeto Inajá, Homem-Natureza e Escolas Produtivas, desenvolvido anos anteriores em outras regiões do Estado de Mato Grosso serviu de inspiração e o objetivo era profissionalizar o maior número de professores no magistério como já havia acontecido em outros projetos com grande êxito,

O Projeto atingiu 48 municípios de abrangência do PRODEAGRO, e foi dividido em treze pólos nas regiões norte, médio Araguaia e noroeste. Estavam previstos 1.020 professores/cursistas, destes começaram e concluíram 1.019, que obtiveram a habilitação para o magistério. Para participar tinham que ser professores e estar atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, ser maior de 18 anos e não possuir o 2º Grau ou o Ensino Médio.

Mesmo não sendo um projeto específico de formação para professores indígenas, diante da necessidade de formação para os professores Rikbaktsa que estavam atuando, o

povo indicou 6 professores Rikbaktsa que começaram e concluíram com êxito o Curso: Isidoro *Reromuitsa*, atualmente trabalha na aldeia Primavera, José Roberto, Arlindo *Pudata* aldeia Primavera do Leste por motivo de saúde há vários anos está fora da escola, Mário *Ihamao Rikbakta* atualmente trabalha na aldeia Segunda, Antonio *Penuta* atualmente trabalha na aldeia Primavera e Matias *Tsibatsibata (in memoria)* Aldeia Primavera. Entre os escolhidos estavam alguns que viveram no Internato de Utiariti.

O povo exerceu sua autonomia escolhendo os que deveriam participar do curso e estrategicamente indicam os que já tenha uma vivência fora da aldeia por acreditarem que se adaptariam com mais facilidade, talvez por isso todos que começaram chegaram a concluir o curso.

4.4.3 - Projeto Tucum

Este foi o primeiro Projeto pensado para a formação específica de professores indígenas em nível de magistério, mas isso só foi possível pela luta do movimento indígena, em conjunto com outras instituições não governamentais e Universidades:

A partir de setembro de 1987, em função das dificuldades e multiplicidades de instituições e entidades que vinham atuando na questão da educação escolar indígena, houve uma articulação dos diferentes trabalhos e foi criado o Núcleo de Educação indígena de Mato Grosso-NEI-MT. Participavam do NEI-MT a Secretaria de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon (UFMT), CIMI, OPAN, Missão Salesiana e a Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso, integrando-se, posteriormente, a Secretaria de Patrimônio Histórico Nacional e a Delegacia Regional do Ministério da Educação. O NEI-MT, sem ter um caráter oficial, caracterizou-se por ser um fórum de discussões entre as diversas instituições envolvidas, com a finalidade de otimizar os recursos humanos e financeiros, garantindo a participação das comunidades e representações indígenas (MATO GROSSO, 1996, p. 14).

O Projeto teve duração de quatro anos, começou em 1996 e terminou em 2000. Só foi realizado porque a LDB, a lei 9394/96 trouxe no art. 78 as obrigações dos governos com a educação escolar indígena. O Projeto foi dividido em quatro polos e os *Rikbaktsa* ficaram no pólo I junto com mas oito povos da região noroeste de Estado. Nesse Projeto formaram-se seis professores do povo Rikbaktsa: Aristóteles *Maniunytsa*, trabalha na aldeia Barranco Vermelho, Paulo Henrique Martinho *Skirip Nambiquara*, trabalha na aldeia Barranco Vermelho, Tarcísio *Butamy* está fora da escola mas mora na aldeia Divisa, Cláudio *Abama*, trabalha na aldeia Pedra Binita, João *Tsaputai*, trabalha na aldeia Pedra Bonita e Eriberto *Nabita*, atua na aldeia Pé de Mutum na área Indígena Japuira.

Aqui também os indicados foram os que já tinham vivência fora da aldeia por meio do Internato ou era filho de quem veio de Utiariti e podia partilhar as dificuldades com os pais, como é o caso do Aristóteles.

4.4.4 - Terceiro Grau Indígena

O movimento para implantação do 3º Grau Indígena teve seu início em 1997 na Conferência Ameríndia de Educação e do Congresso de Professores do Brasil, realizada em Cuiabá, que discutiram a “Política de Educação” Ação Pedagógica e Alteridade por uma Pedagogia de Diferença”; “A Participação dos Professores na Construção dos Projetos dos Povos Indígenas” e “Política Pública e Educação Escolar Indígena na América Latina”.

Movidos pelas discussões que aconteceram nessa Conferência, os professores indígenas começam um movimento pela formação superior, pois muitos, como já vimos, vinham de diversos projetos de formação de magistério. Assim, fizeram diversos encontros com representantes do Estado e da Universidade Estadual de Mato Grosso. Em 2001, o conselho universitário da UNEMAT aprovou, por meio da resolução de nº 70, os primeiros cursos de licenciatura específicos para Indígenas, sendo este um marco para uma Universidade pública brasileira.

Com isso, possibilitou o lançamento do primeiro vestibular indígena, nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências da Natureza e Matemática que aconteceu ainda em 2001. Em 2002, por meio da resolução 025, a UNEMAT cria a Coordenadoria de Educação Superior Indígena e fixa normas para o funcionamento de turmas especiais. Desde então, o ensino superior indígena da UNEMAT não parou de crescer, até seu colapso em 2018.

Na primeira turma, em 2001, o povo Rikbaktsa colocou dez professores no Ensino Superior. Destes, oito concluíram com êxito as licenciaturas, sendo quatro na área das Ciências da Natureza e Matemática, dois na área da Linguagens, um em Ciências Sociais e um em Ciências Humanas. Sendo eles: Aristóteles *Maniunytsa*, Paulo Henrique Martinho *Skirip Nambiquara*, Tarcísio *Butamy*, Cláudio *Abama*, Eriberto *Nabita*, Beatriz *Moha*, Isidoro *Reromuitsa*, Mário *Ihamao Rikbakta*, Antonio *Penuta* e Matias *Tsibatsibata (in memoria)*

4.4.5 - Projeto Haiô

Tudo que foi descrito até aqui ainda foi insuficiente frente à demanda de formação de professores. Ainda haviam e há muitas escolas indígenas com professores sem formação na área de magistério, principalmente os que atuavam e atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois os que já tinham formação eram obrigados a atuarem nas séries seguintes, de 5ª a 8ª série ou mesmo no Ensino Médio.

Para tentar amenizar essa situação, em 2005, a Secretaria de Estado de Educação lançou um novo Projeto denominado Haiô, que tinha como objetivo capacitar 300 professores indígenas em nível de 2º Grau com habilitação em Magistério. Poderiam participar todos os indígenas que estavam atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desde que fossem indicados pelas comunidades, respeitando as vagas destinadas a cada povo. Mesmo sendo um projeto interétnico, tinha por finalidade o respeito às especificidades das diversas etnias participantes.

Os Rikbaktsa participaram com onze professores e todos concluíram com sucesso o curso em 2010: Arnildo *Jokmaba Rikbaktsa Ideia Pé de Mutum*, André *Apyton Rikbakta Aldeia Cerejeira*, Duino *Rikbaktsa Nambiquara aldeia Pedra Bonita*, Darilene *Warote Rikbaktatsa*, aldeia Escolinha, Danilo Emerson Ribeiro *Ado aldeia Primavera*, Edson *Utumy aldeia Japuirá*, Elcio *Rikbakta aldeia Cerejeira*, Heide, Idnei *Zotsitsa aldeia Pé de Mutum*, Juarez *Paimy*, aldeia da Curva e Marileide Memo *Rikbaktatsa*, aldeia Primavera.

Vimos nesse relato sobre a educação escolar Rikbaktsa que o foco dos cursos profissionalizantes sempre foi na educação. Por que isso ocorreu? Meus anos de trabalho com esse povo me fizeram perceber na prática e, em diversas conversas com caciques, idosos, mulheres, jovens e professores que, assim como a educação tradicional ajuda o povo a seguir bons caminhos, a escola também tem esse papel. Como os professores saíam mais das aldeias, eles traziam os conhecimentos do mundo não-indígena para ser repassado para a comunidade e os filhos na escola.

Era comum ver reunião nas comunidades para os professores repassarem para a comunidade,¹⁶ o que eles tinham aprendido lá fora quando saíam para diversas reuniões, era o assunto mais interessante para todos. Assim, a educação escolar tem um papel de intermediação dos saberes, a compreensão é que a escola e o professor não sirvam somente aos alunos, mas para toda a comunidade. Isso faz pensar que as mudanças do passado e os

¹⁶ Vale ressaltar que os que participam dessas formações específicas são indicados pelas comunidades e assinam um termo de compromisso com a mesma. O povo que exerce o controle social tem perspectivas de não ser manipulado. E assim parece que o trabalho da Missão, com todos os seus problemas já relatados, é reconhecido pelos Rikbaktsa como salutar.

sofrimentos dramáticos vistos anteriormente levaram os Rikbaktsa ao grande aprendizado de que o que acontece com um diz respeito a todos, e serve para todos.

Percebemos na comunidade Rikbaktsa a ideia de que a educação não serve apenas para a sociedade genérica, ou à pessoa na sociedade, mas esta serve para que aconteça a mudança social dos sujeitos que dela participam e, conseqüentemente, de toda a etnia. O povo que aprende com suas histórias é um povo sábio.

5. INTERCULTURALIDADE DOS SABERES INDÍGENAS E OS ADQUIRIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Tendo descrito até aqui um pouco da história Rikbaktsa para compreender as escolas criadas neste meio, desde os contatos com os colonizadores da região Noroeste do Estado de Mato Grosso, vimos como era a educação deste povo antes do contato, as mudanças ocorridas no meio do povo Rikbaktsa após o contato e como se deu a chegada da escola nas aldeias. Agora buscaremos mostrar como aconteceu e acontece, no meio desse povo, a interculturalidade dos saberes adquiridos com os não-indígenas, nos diversos Cursos profissionalizantes dos quais muitos Rikbaktsa participaram e como estes saberes também são encontrados nas escolas.

Esse processo atinge todo o povo que, cada vez mais, está inserido nesse mundo de constantes mudanças. O dilema está posto para os gestores, professoras e professores das escolas, para as lideranças nas aldeias e para a comunidade indígena como um todo já que todos têm participação efetiva no dia a dia das Escolas. Como construir propostas criativas que dialoguem com a realidade sociocultural do povo, articulando conhecimentos científicos e os outros conhecimentos adquiridos? Para responder a este quesito com sentido, vou adentrar nas novas metodologias adotadas pela escola, as atividades desenvolvidas pelas professoras e professores que levam a uma maior articulação entre os diversos saberes.

5.1 Os saberes tradicionais e os saberes adquiridos

Vimos nos capítulos anteriores que o povo teve perdas culturais e territoriais, mas fez um investimento na profissionalização, especialmente na área educacional, por acreditar que a interculturalidade entre os saberes adquiridos e os saberes tradicionais aconteceria por meio da educação. Esta intuição foi a contribuição do educador jesuíta que veio ao Mato Grosso a convite do CIMI e auxiliou na reflexão onde estava Bartomeu Meliá e outros Rikbaktsa no encontro memorável no Barranco Vermelho, em 1984. Esta formação no Barranco Vermelho auxiliou a pensar as mudanças na sua educação escolar: “Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso” (FREIRE, 1987, p. 40).

As visões diferentes de mundo das diversas culturas com as quais os Rikbaktsa tiveram contato, seja no Internato de Utiariti, com os missionários e missionárias nas suas aldeias ou com a sociedade envolvente em geral, passaram a ser confrontados com seu

modelo de organização, princípios morais, normas e crenças até então passados para os filhos de forma oral e ritualizada. As experiências vividas no dia a dia que compunham práticas de transmissão de saberes, aos poucos foram se transformando, sendo realizadas de outras maneiras pelas novas gerações.

Como afirmou Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Aqui Leontiev traz o que parece ter de fato acontecido com os Rikbaktsa, pois as gerações pós-contato e pós-Utiariti trazem outros objetivos ligados com a vivência que tiveram nas variadas atividades que desenvolveram fora da aldeia. Isso se concretiza pela aprendizagem de novas linguagens, de novas formas de se organizarem, uma nova maneira de aprofundar a consciência de si e os pensamentos a respeito do seu modo de ser e estar neste mundo. Com isso, novas maneiras de receber e transmitir outros conhecimentos distintos daqueles adquiridos pelas gerações anteriores se tornaram possíveis, considerando que as mudanças ocorridas no meio do povo foram muito rápidas e, em curto espaço de tempo.

Contando de 30 de julho de 1957, quando foram contatados pacificamente pelo Padre João Evangelista Dornstauder, até 2018, são 61 anos. Se contarmos até 1968, quando é demarcada a primeira Terra Indígena para os Rikbaktsa e os estudantes começam a retornar para o Barranco Vermelho, é menor ainda, apenas 11 anos. Como vimos, a partir da demarcação, as transferências de outros Rikbaktsa para a área demarcada começam a ocorrer e, ao mesmo tempo, retornaram os agora jovens, que foram levados quando crianças para o Internato de Utiariti, com costumes adquiridos lá, diferentes dos que nas aldeias permaneceram.

Rinaldo Arruda relata assim:

A nova geração, pós Utiariti, alguns já casados ou com idade para tal (12 anos para meninas e 15 para os meninos), revelam em seu comportamento a dualidade de influências. Todos falam português e, com variações por família e aldeias, falam melhor ou pior a própria língua. As brincadeiras infantis espelham essa ambiguidade. Ao lado das brincadeiras tradicionais, por exemplo um pega-pega nas águas do rio e nas margens, onde a anta foge da onça e as crianças reproduzem a forma de perseguição, fuga e ataque desses animais, brincam de jogar “taco”, jogam

vôlei, futebol, dominó, speeding ball (batem numa bola amarrada por uma corda na ponta de um poste), baralho etc., hábitos aprendidos no internato e ensinados aos filhos. (ARRUDA, 1992, p. 196)

Aqui aparecem os primeiros relatos de como a interculturalidade está presente no meio do povo, o confronto entre as duas culturas foi inevitável. Os que tinham ficado nas áreas tradicionais e que foram transferidos para a demarcada e os que tinham vindo do Internato. As crianças começam a reproduzir o que vivenciavam, mas os idosos se mantinham firmes na manutenção da cultura Rikbaktsa, mesmo que utilizassem de alguns elementos da cultura não-indígena, como a alimentação.

Arruda mostra uma visão nostálgica de uma cultura que parecia ser estática, por isso descreve assim:

Os mais “velhos” se mostram irredutível na manutenção dessa identidade. Apesar de comerem arroz e óleo de soja, dispensam-nos quando tem “comida de índio”. Olham com ironia os novos hábitos, refugiando-se na mata todos os dias, mergulhando no mundo Rikbaktsa, onde os homens são caçadores e guerreiros e a vida encontra seu sentido pleno (ARRUDA, 1992, p. 197).

Diante disso, notemos que a interculturalidade é um processo contínuo, vivido no dia a dia, mesmo daqueles que aceitam o novo, mas não abandonam o jeito de ser Rikbaktsa. Estão sempre ligados ao mundo que lhes dá sentido à vida e que lhes tornam cada vez mais Rikbaktsa, sabendo que esse processo de convivência com os outros, com costumes e atitudes diferentes acontece e nem por isso deixam de ser Rikbaktsa e, quando retornam para o meio do povo não podem apagar a sua história.

A convivência nas aldeias daqueles que tinham vindo do Internato aos poucos vai ficando mais tranquila. A união do povo na luta pelas outras áreas Rikbaktsa, a interação entre os saberes adquiridos e os saberes tradicionais dão frutos. Com a retomada das áreas Japuira e Escondido, aos poucos a geração pós-Internato vai se incorporando à vida, à cultura do povo, começam a participar dos rituais e retomam os mitos e os rituais como ligação da identidade Rikbaktsa.

Relatado assim por Rinaldo Arruda:

Por outro lado, as características da vida de aldeia, a convivência com os que nasceram antes do contato, os acontecimentos recentes envolvendo a luta pela terra e autonomia, parecem ter revalorizado sua especificidade cultural, referidas a qual mesmo essas atividades vindas do “civilizado” são incorporadas de uma “maneira Rikbaktsa”. Esse modo de ser Rikbaktsa, reproduzido a cada geração na socialização das crianças, alimentados nos ciclos de festas e rituais, em grande parte vigentes, e também assegurado pela revalorização e difusão dos mitos, referência primordial da

trajetória histórico-cultural que norteia a identidade Rikbaktsa (ARRUDA, 1992, p. 196 e 197).

Hoje é notável no meio do povo a mistura das diversas culturas não indígenas, a Rikbaktsa e até de outros povos, mas fazem o possível de se mostrar autenticamente Rikbaktsa porque somente esta é a forma de ser desta comunidade. Na minha convivência com esse povo notei todas essas mudanças que fazem parte da dinâmica cultural. Com a chegada da energia elétrica, com televisão e parabólicas, as diversidades de músicas que ouvem e que começam de madrugada, a alimentação com muitos ingredientes que vêm de fora faz parte da incorporação guerreira do externo.

Também fazem isso ao adotarem o que chega num dos clãs como fizeram comigo e minha esposa, dando-nos um nome de cada clã, eu sou Arara Cabeçudo e minha esposa é Arara Amarela. É impressionante a participação e a dedicação que se mantêm nas festas tradicionais, o que mostra as lamentações de Rinaldo Arruda como um canto fora de época, uma nostalgia sem sentido que foi passada para os professores no passado como culpa da Missão. Procuramos exorcizar este modo de pensar para evitar uma etnologia das perdas e para não se tornar uma voz única no lugar da voz dos Rikbaktsa que estão falando com discernimento da Missão, mesmo com muitas críticas.

5.2 – Interculturalidade na educação

Como vimos, na história da educação escolar Rikbaktsa, que teve seu início apoiada pela Missão Anchieta, CIMI, OPAN, entidades não governamentais e universidades, mas sempre existiu a participação da comunidade indígena na efetivação da escola. Isso foi e é essencial para que houvesse uma interculturalidade cada vez mais respeitosa com os seu modo de ser e agir. As novas gerações já nasceram inseridas no contexto onde a cultura não-indígena se fazia mais intensa e a escola é uma das instituições desta natureza.

Diante disso, desde que começaram a produzir os primeiros materiais para a alfabetização, já tiveram o cuidado de produzirem também materiais didáticos na língua materna. Os trabalhos que os Rikbaktsa formados nos diversos Projetos fizeram também é um material rico para pesquisa e sistematização de sua cultura que pode ser replicado de forma intercultural nos diversos ambientes, também nas escolas.

É comum chegarmos em uma comunidade Rikbaktsa e vemos todos falando português. Na escola não é diferente, a língua utilizada é a língua portuguesa, mas isso não significa que a metodologia e a didática não sejam adequadas à realidade de cada aldeia e à

cultura do povo. É comum que o professor ou professora trabalhe mesclando os conhecimentos tradicionais com os adquiridos nos cursos profissionalizantes, mas sempre pensando na aluna/aluno da aldeia.

Vejamos o que diz o professor Givanildo Bismy, formado em Pedagogia na Universidade Intercultural em Barra do Bugres/MT, sobre sua prática em sala de aula:

O Curso na Barra me ajudou a ter um novo conhecimento sobre educação, buscar formas e metodologia de como ensinar meus próprios alunos, com isso eles possam aprender a ler e a escrever mais rápido. O custo na barra me ajudou isso, eu uso na escola o conhecimento que adquiri, ensinar o caminho para os alunos tomarem. Na escola nós não somos responsável por educar, mas sim mostrar o caminho que tem no mundo não indígena, isso sim serve para gente como indígena.

Eu na verdade consigo, eu tento levar os dois lados do conhecimento aqui, o não indígena e o conhecimento tradicional. O conhecimento tradicional do meu povo é super importante para mim, posso fazer comparação com os conhecimentos do mundo ocidental que os não-indígenas tem, essa comparação trago pra dentro da nossa escola, sempre incentivando que o conhecimento tradicional do povo é super importante, que é uma identidade. Mas isso não impede que eles possam conhecer o mundo não indígena que vai servir para a vida escolar deles futuramente. (GIVANILDO BISMY¹⁷, entrevista em agosto de 2018)

Quando este professor diz que a responsabilidade pela educação é mais ampla, não pode jogar toda nas costas dos professores e da escola, aparece um dado interessante que é “mostrar o caminho que tem no mundo não-indígena”. Aparentemente parece dicotômico o processo mas aqui este professor manifesta também que a preocupação não é educar para ser cidadão indígena pois esse seria o papel da família, mas passar outros conhecimentos que ainda não possuem, pois vimos no PPP que a escola está inserida no mundo Rikbaktsa e o professor precisa construir sobre esta base sabendo que a criança continuará crescendo e amadurecendo durante toda a vida, como mostramos também nos ritos de passagem. O saber ler e escrever fazem parte desse conhecimento que veio de fora e foi apropriado e isso parece ser o que eles mais valorizaram em Utiariti, mas ressalta a importância de trabalhar os conhecimentos tradicionais integrados, por serem a identidade do povo.

Assim, a escola indígena, como local de transmissão de conhecimento, requer que o professor tenha compreensão do mundo que está fora da aldeia e a compreensão do meio social indígena em que vive. A criança desde que começa a frequentar esse ambiente da escola, já está familiarizada com as diferentes culturas, a Rikbaktsa é a base para ler e interpretar as outras culturas indígenas e a não-indígena. Neste caso, torna-se evidente que a

¹⁷ Givanildo Bismy atua como coordenador Pedagógico na Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinykyta Skiripi*

escola tem a função de fazer com que essas crianças possam entender o mundo aqui fora da aldeia, mas articulando pois os dois mundos que não são estanques. Apesar de terem fronteiras, estes vários mundos nos quais vivem precisam se conectar e articulados com os conhecimentos tradicionais para que eles possam ser pessoas melhores.

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz, para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros. (BRANDÃO, 2004, p. 12)

Neste sentido, percebemos que a educação escolar apresenta-se como meio para entendimento de, ao menos, estes dois mundos com suas culturas distintas, e tem como meta tornar o indivíduo Rikbaktsa um ser integrado no seu mundo, que possa, na convivência diária dessas duas culturas, encontrar melhores caminhos para o diálogo e superar as diferenças que existem entre os indígenas e os não-indígenas.

A interculturalidade na educação escolar Rikbaktsa foi e é processo contínuo para os professores e professoras saírem de si e não se apegarem nem aos traumas do passado e nem ao dinheiro que adquirem enquanto professores. Assim podem transcender e valorizar o fato de ensinar e aprenderem algo diferente, retornarem e fazerem o trabalho nas aldeias, buscando a inter-relação dos mundos em suas práticas educacionais inculturadas. O meio utilizado está focado na aprendizagem como um todo, mas principalmente das crianças, por ser o presente e o futuro do povo que está em jogo, o ensino e o aprendizado que deve levá-los a uma autonomia cada vez maior, mas sabendo que é um ideal inatingível, uma tensão saudável.

Os Rikbaktsa tiveram o controle da educação escolar desde o início, mesmo que não apareça desta forma tão explícita no tempo da Missão Anchieta e do CIMI porque são outros tempos que permitem este escrito e o acesso aquele passado é limitado. Por acreditar que ela tem um papel importante na construção da autonomia do povo que, como vimos com a professora Beatriz, não consegue mais viver isolado, necessita de outros conhecimentos para que as relações interculturais aconteçam.

Essa autonomia é percebida na sua agência desde o início, pois o povo tinha o controle da escola e mandavam ou não os estudantes para estudar. Quando a Missão ou a OPAN quiseram impor seus métodos, houve rupturas, por acreditarem que é por meio da escola e com a participação da comunidade, que emerge a perspectiva de entender melhor o mundo do não-indígena. Agora, noutro momento, acontecem os mesmos embates com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e eu estou implicado aí, pois para isso me chamaram. Por

estar tão dentro, ainda não consigo fazer a leitura crítica deste tempo como pude fazer em relação ao tempo da Missão e da OPAN.

Sobre a ruptura com a Missão Anchieta/CIMI, o professor Juarez Paimy relata assim:

Esse rompimento se deu bem logo depois que o pessoal já tinha voltado para nossa terra de origem e junto também veio algumas irmãs, padres. Como tinha muitos daqueles que não passaram por aquele processo do Internado, eles sabiam da nossa prática cultural de educação, então aí vendo a interrupção e que eles tentaram trazer, uma educação assim meio que imposição, impondo a situação como eles tivessem feito ou faziam lá no Internado, aí como aqui muitos já não aceitaram: vamos fazer uma educação do nosso jeito, “a nossa maneira de educar, educar nossos filhos”; então, havendo essa fala de nossos anciãos, eu lembro quem falou isso, na época nós tínhamos a coordenação pedagógica própria dos índios mesmo; e, com ajuda de várias lideranças e anciões falantes da língua materna. E alguns professores indígenas que já estavam ministrando as aulas nas aldeias, foi feito essa tomada de decisão. Então, por isso que, quando a Missão veio com essa proposta de uma educação imposta, Rikbaktsa não aceitou; fez com que eles desistissem dessa ideia e o povo Rikbaktsa mostrou que a autonomia de educar o jovem, as crianças, é do próprio povo Rikbaktsa (JUAREZ PAIMY¹⁸, entrevista em 12 setembro de 2018).

Bonito é ver como ensinam contando histórias, e este é um caso concreto para aprendermos. O desafio de bancar uma educação escolar nessa perspectiva, significa romper com o modelo existente e mostrar como os professores e professoras Rikbaktsa conhecem os seus direitos constituídos. Assim garantem a especificidade de sua educação e de seus modos de ser. Por isso voltamos às leis para sustentar esta conquista, pois a Resolução 05/2012, em seu inciso IV, traz sobre a organização própria de cada povo, respeitando sua especificidade, cultura e história.

O Artigo 2º, inciso IV diz assim:

Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (BRASIL, 2012).

Esse processo organizacional requer cada vez mais a união do povo na construção de uma educação escolar que chegue a uma proposta pedagógica criativa, que possa dialogar como os dois conhecimentos, com a realidade sociocultural do povo Rikbaktsa e com outros conhecimentos adquiridos, com os quais a professora e o professor possam atuar, mas com autonomia na sua prática docente.

Nesse contexto, é possível dizer que a interculturalidade é um movimento dinâmico nas atividades docentes e discentes Rikbaktsa, pois ali os conhecimentos são mesclados e seria esquizofrênico desejar uma educação escolar sem levar estes mundos em conta, uma

¹⁸ Juarez Paimy atua como professor na aldeia da Curva

educação purificada destas “contaminações”. Vejamos o que diz o professor Aristóteles, formado em licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, quando perguntado, como desenvolve a matemática em sala de aula.

Eu trabalho a matemática que aprendi nos cursos que participei, o Tucum e depois a Faculdade. Uso a matemática do povo, como o povo contava e conta, como era feito as medidas e os cálculos, como que eles usavam a matemática no passado, como mediam a canoa, a roça, fazia remo, peneira, as casas, então tudo isso a gente trabalha com os alunos aqui na Escola. Dessa forma fica mais claro para o aluno aprender, quando a gente trabalha com essas coisas práticas, a matemática é muito abstrata (ARISTÓTELES MANIUMY TSA¹⁹, entrevista em agosto de 2018).

Aqui parece que o problema da matemática do assessor da UNICAMP e Waldemar Bettio era mais político que pedagógico, pois a OPAN estava num embate político com a Missão Anchieta e o CIMI. O fato de usarem os Rikbaktsa para bucha de canhão não foi nem honesto, mas as pessoas são históricas e também tinham posturas diferentes e estavam procurando dar o melhor de si. Depois de distanciado do problema, ouvindo as partes, vemos que ambos estavam tateando formas de melhor auxiliar os Rikbaktsa.

No entanto, é importante considerarmos que essas mudanças têm acontecido devido à clareza do povo frente ao papel que a escola exerce, levando em consideração a realidade em que vivem. As professoras e professores percebem que é preciso valorizar cada vez mais a própria cultura, sabendo que as culturas indígenas foram e continuam sendo negadas, especialmente neste governo que chegou agora em 2009. Isso vem ao encontro do que diz Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*:

São conteúdos que, extrapolando os já cristalizados pela prática escolar, o educador progressista, principalmente, não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia aqui proposta. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (FREIRE, 1996, p. 11).

Aos poucos os Rikbaktsa vão rompendo com as práticas que negam sua cultura, sabendo que as mais graves são internas, feitas pelos próprios jovens que se encantam com o mundo externo. Como as mudanças foram rápidas demais, muitos membros do próprio povo

¹⁹ Aristóteles Maniumytsa atua como professor na aldeia Barranco Vermelho

deixaram de realizar atividades próprias da cultura. O desuso da língua materna possui a desculpa da convivência no Internato com outros povos e a escola da Missão.

Contudo, outros povos que estiveram no mesmo Internato e por mais tempo não deixaram de lado a língua materna. Assim pode-se também observar que as escolas criadas nas aldeias Rikbaktsa tiveram um papel importante para a progressiva perda da língua, mas não só elas. Por outro lado, vemos que este papel é mais das famílias, está na base que gera as crianças e as envia para a escola. O papel das escolas é trabalhar na revitalização destes saberes tradicionais e os professores precisam assumir que muitos deles não se esforçaram o suficiente para aprender a língua Rikbaktsa.

Mas ainda é tempo, existem muitos que falam a língua e eles podem ensinar a seus filhos e na escola este bem que não tem preço nem salário na SEDUC, por ironia do destino. Se o professor não ensina suas crianças a falar na língua Rikbaktsa em casa, isso é um “ideal” que não aparece explicitamente na escola, mas as crianças olham os filhos dos professores como melhores porque ganham salários, alcançaram um lugar de destaque na aldeia.

Professor Juarez falou assim:

Então eu tenho percebido de certo tempo pra cá, desde quando eu comecei a atuar na área de educação como um dos professores nato, ali percebi uma perda muito grande, posso usar esse termo. É, não foi que perdeu totalmente, eles queriam deixar de lado principalmente a língua materna, aí a gente conversou bastante com os Anciões, com a direção da escola, que era gerenciada pelo povo mesmo né, pra fazer uma escola diferenciada, ou seja, uma metodologia diferente para a língua materna, pois tinha e tem legislações do país e do Estado que garante a educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, respeitando a especificidade de cada povo. Então, aí a gente olhou profundamente para a especificidade do povo Rikbaktsa e começou conversar bastante com a comunidade, os pais de modo geral, eles acabaram entendendo a importância de retomarmos a nossa língua, e foi assim. Hoje tenho na mão como um desafio, de 3 anos para cá estou atuando só nessa área, dessa disciplina e que tem dado bastante resultado. A gurizada passou a entender, a falar ou escrever. E mais: eu vi também outra necessidade pelo fato de que a demanda é tão grande e a população cada vez vem crescendo e a gente deveria ter um material didático específico produzido. Mas isso não quer dizer que a gente não vai fazer, a gente já está pensando, Arruda. A gente vai fazer várias oficinas com o pessoal e com os Anciões principalmente que são os falantes da língua materna para a gente produzir esses materiais didáticos, da primeira série, segunda série, ensino básico todinho, para facilitar a aprendizagem do aluno. Porque material, porque sem o material, fica mais difícil. Nós só temos materiais de fora, da língua portuguesa. É preciso ser específico do Povo, para a tradição não ficar esquecida. Nossa língua é difícil, o aluno principalmente, fala de um jeito e vamos encontrando um jeito para escrever de maneira correta. Uma vez questionei uma linguista que passou lá, como deveria ser pronunciada? Aí a resposta que ela me passou para mim foi, que a nossa língua do tronco Macro-jê é de uma área muito vasta e não é eles que definem a pronúncia. Quem define são os próprios falantes. Então, diante dessa resposta que obtive, aí a gente está pensando para o próximo ano fazer várias oficinas e

pensar. E começar a trabalhar ainda mais fortemente. (JUAREZ PAIMY, entrevista em 12 setembro de 2018).

Portanto, a ação pedagógica implica em confrontar uma realidade, fazer negociações e produzir algo diferente, superando os desafios encontrados, criando outros, levando o educando Rikbaktsa a perceber que a própria cultura tem valores, e que os valores são diferentes para cada cultura. Para o povo indígena a cultura é sua identidade. Nesse contexto de mudanças, as crianças e os jovens se valorizam, retomam sua identidade, enaltecendo ainda mais o trabalho feito pela escola dentro das aldeias.

Quanto mais se amplia a autonomia dos professores Rikbaktsa, mais a “educação específica, diferenciada e de qualidade” se evidencia. Quando entendemos a pluralidade interna desse povo, nas conversas com os professores e durante os anos trabalhados na escola Rikbaktsa, compreendemos as vertentes dos conhecimentos trabalhados na escola dentro das aldeias, procurando responder os desafios da diversidade cultural nesse processo globalizado de informações, sempre a partir da participação coletiva.

Os gestores, professoras e professores Rikbaktsa, mesmo tendo essa autonomia, sabem que estão sob um sistema que tenta engessar o dinamismo da escola, pois é de responsabilidade do Estado manter todas as modalidades de ensino, por isso a organização da educação escolar indígena se dá por meio de portarias e normativas que colocam todas as escolas na mesma organização, desrespeitando as especificidades e autonomia de cada povo.

Vejamos o que diz uma dessas portarias, a 435/13:

Art. 3º. Determinar que as férias dos professores das Escolas Indígenas Estaduais, nos termos do inciso I, do artigo 54, da Lei Complementar nº. 50/98 sejam nos seguintes períodos:

I - as férias dos professores para o exercício de 2012/2013, sejam usufruídas no período de 23.12.13 a 21.01.14;

II - após o término do 1º semestre letivo, de 27.06.14 a 11.07.14, período de 15 (quinze) dias de férias escolares (recesso escolar) destinadas aos alunos e professores em sala de aula;

Art. 4º. Estabelecer o início do ano letivo (atividades com alunos) em 03.02.14 e o término em 22.12.14 nas unidades escolares estaduais indígenas; (PORTARIA Nº 435/13/GS/Seduc/MT)

Esse tipo de organização imposta pela Secretaria de Estado de Educação, segundo os professores com os quais conversei, dizem que atrapalha a organização interna da escola, pois quase sempre os períodos impostos pela SEDUC não coincidem com os do povo, existindo aí uma contradição com o que dizem as outras legislações específicas de abrangência nacional, que regulamentam a organização e a funcionalidade das escolas indígenas.

A resolução 05/2012 diz assim:

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (RESOLUÇÃO 05/2012).

Quando questionados sobre essa situação, eles dizem: “nós dependemos dos salários para fazermos nosso trabalho”. Isso é um fato, a escravidão pelo dinheiro, pois a SEDUC faz contratos de fevereiro a início de dezembro e a maioria das professoras e professores trabalham em regime de contrato, o que gera grande instabilidade das escolas indígenas. Essa adaptação aos períodos que a SEDUC coloca, segundo o que afirmam as pessoas com as quais conversei, é ruim, pois impossibilita a escola de acompanhar alguns rituais que acontecem em períodos específicos, impossibilitando também a realizações de trabalhos que poderiam ser desenvolvidos junto com as aldeias nos vários âmbitos da vida tradicional em períodos que não tem contrato.

5.3 – Interculturalidade na Visão dos Ex-alunos do IFMT Campus Juína

Em 2012 o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica publica a Resolução Federal de 05 que substitui a Resolução 03/99, e trouxe a garantia da educação profissional e tecnológica em seu artigo 13 que diz:

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas; III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras. (BRASIL, 2012).

Diante desse contexto que abre o leque de formação para o povo Rikbaktsa, com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína instalado na região, o povo passou a ver a oportunidade de terem jovens ingressando nos cursos Médio

Integrado da educação profissional, e foi exatamente isso que aconteceu. Em 2017, dois jovens concluíram o curso técnico em Meio Ambiente no IFMT Campus Juína e já ingressaram em cursos superiores em Cáceres, um está cursando Direito na UNEMAT e o outro Engenharia Florestal no IFMT.

O que vamos trazer aqui são suas expectativas sobre a interculturalidade dos saberes adquiridos e os diálogos que fazem com saberes do povo, quando concluírem os cursos superiores.

Alison coloca que vive um momento ímpar por estar fazendo um curso superior em Engenharia Florestal, e que os conhecimentos do Curso Médio em Meio Ambiente lhe ajudaram a perceber que é uma área que seu povo precisa. O fato de lembrar que os Rikbaktsa são o único povo indígena da região noroeste que não fez exploração das riquezas naturais como madeira e minério, preserva o meio ambiente e tem suas áreas demarcadas para o usufruto interno e usar a palavra “intactas” parece que o ideal do povo que preserva é continuar preservando. Assim, a Engenharia Florestal lhe dá possibilidades de ser um agente desta preservação na organização da coleta da castanha brasileira, por exemplo, sem derrubar as árvores.

Ele ainda disse:

O curso que fiz no IFMT me ajudou a abrir minha visão para o futuro, me ajudou na escolha do curso que eu pretendia fazer no Ensino Superior e também abriu o meu conhecimento sobre a educação ambiental como um todo, no futuro, me ajudou encontrar um curso que eu me adaptasse melhor. Esse curso que escolhi Engenharia Florestal vai me trazer melhores esclarecimentos do meio ambiente, pois nós moramos em um lugar onde visa a preservação da natureza, e também encontrar novos horizontes para o dia a dia na aldeia. Quando eu terminar eu pretendo voltar. Mas, vou me estabilizar aqui como engenheiro porque lá dentro ainda não tem mercado de trabalho para mim exercer minha profissão, mas eu posso ajudar em tudo, pois com o conhecimento que adquiri e posso ajudar ainda mais meu povo na preservação do meio ambiente. (Alisson Ripin Rikbakta, graduando de Engenharia Florestal do IFMT Campus Cáceres, entrevista em 12 Junho de 2018).

Triste é que ele ainda não se vê trabalhando na preservação dos rios da região, na preservação das Terras Indígenas. Parece que existe uma falha na formação que ele está tendo, pois pensa em “estabilizar primeiro”. Ou seja, trabalhar fora da aldeia, longe dos seus, novamente parece ser um ideal e a dependência de um salário melhor fala mais alto.

Nessa mesma linha de pensamento, Jackson, ex-aluno do IFMT, Campus Juína e graduando de Direito da UNEMAT de Cáceres, diz que o Curso Médio Profissionalizante abriu um vácuo de conhecimentos que não consegue conectar, apesar de usar a palavra

conciliar. Além de lhe dar novos conhecimentos sobre o meio ambiente, quando vai compará-los com os conhecimentos do povo não se inclui, diz: “traz um grande benefício, por exemplo a questão de roça, eles têm o conhecimento, só que não é o conhecimento técnico que se aprende no IFMT, é importante conciliar esses dois pensamentos, isso traz grandes benefícios para toda comunidade”.

Além disso, falou sobre a escolha do curso de Direito:

Eu sempre quis fazer o curso que via na TV, na novela, ainda pequeno achava interessante, a atuação daquelas pessoas, e queria saber mais como que funciona, agora estou fazendo é uma área que nós indígenas precisamos saber mais como funciona, e não só ficar dependendo do não-indígena nos representando, e ter alguém nos representando aqui fora, não ficar preso, dependendo de outras pessoas. (Jackson Wakzemy Rikbakta, graduando de Direito da UNEMAT Campus Cáceres, entrevista em 12 Junho de 2018)

Aqui os motivos para fazer Direito ainda não aparecem, talvez porque está começando, mas sabe das lutas e das dificuldades de garantir as demarcações da Terra e outros Processos que sofrem seus patrícios. Assim, ele poderia ter como proposta defender os Rikbaktsa nas questões jurídicas nas quais eles são envolvidos. Assim como Alison, Jackson pensa numa estabilidade fora da aldeia para ajudar o povo, o que parece-me ingênuo.

Penso primeiro me estabilizar financeiramente fora da aldeia. Se eu terminar aqui, voltar direto pra aldeia, meu estudo não vai valer de nada porque ali dentro não tem oportunidade de emprego que nem aqui fora. E quando eu conseguir ter uma estabilidade, aí sim eu posso pensar em voltar para ajudar, assim de forma participativa, estar no meio deles e estar junto com eles. Agora, fora também eu posso ajudar, só que de uma forma, não vou estar participando diariamente com eles. Mas conhecendo meu povo, posso procurar melhoria a cada dia, mesmo estando fora. (Jackson Wakzemy Rikbakta, graduando de Direito da UNEMAT Campus Cáceres, entrevista em 12 Junho de 2018).

Nestas entrevistas parece que o aprendizado fora só serve para eles saírem da aldeia e este é o problema apontado pelos velhos, quando lá estamos. As melhores cabeças migram segundo a lógica do capitalismo para as cidades. Não é fácil fazer a interculturalidade de saberes pois, nesse mundo globalizado, as crianças têm contato com os conhecimentos da televisão que aparecem muito bonitos, coloridos, desde muito cedo por meio dos meios de comunicações. Nas aldeias a TV é o principal meio. Por isso é necessário que a escola e as aldeias tenham mais autonomia em suas ações, mas que a comunidade também tenha sim autonomia e impeça que seus filhos saiam para longe, consiga que estudem nas aldeias.

5.4 – Interculturalidade na visão dos alunos do curso médio de técnico em Meio Ambiente da Escola *Myhyinymykyta Skiripi*.

Destaco aqui a visão de alguns alunos do curso técnico em Meio Ambiente da Escola Indígena *Myhyinymykyta Skiripi*, na aldeia Barranco Vermelho. Quando pesamos junto com os professores e comunidades o grande desejo era fazer a interculturalidade dos saberes indígenas com os conhecimentos ambientais que vinham de fora, as possibilidades econômicas das terras indígenas do povo Rikbaktsa, em todos os seus aspectos, mas tendo a consciência da responsabilidade na preservação do ambiente, a proteção do *habitat* das diferentes espécies que vivem ali, não só dos humanos, até dos mundos espirituais. O cuidado com tudo aparece como importante, mas especialmente as fronteiras das áreas indígenas, a parte mais vulnerável para invasões é um sintoma da fragilidade neste processo intercultural.

Dauri mostra a felicidade de ter feito esse curso na aldeia e a importância dos conhecimentos adquiridos:

Pra mim o curso foi muito importante pelos conhecimentos que adquiri nesses longos anos, vamos completar 6 anos, desde 2012 quando começou, era para durar 3, estamos tentando formar, dependemos dos recursos do governo estadual, mas estamos chegando na reta final, o curso foi importante pelos conhecimentos, pois podemos agora e no futuro desenvolver trabalhos aqui na comunidade, defendendo as questões nossa. Como técnico em Meio Ambiente estamos formando numa área que é realidade do nosso povo, que necessita muito desse trabalho voltado para continuamos a preservação do meio ambiente, fico agradecido por fazer parte desse curso. Vou repassar os conhecimentos que tive durante esses anos para comunidade, ajudando no que for preciso daqui pra frente, isso é fundamental. (Dauri Tsoimy Rikbakta, aluno do curso médio de técnico em Meio Ambiente da Escola *Myhyinymykyta Skiripi*, entrevista em 12 novembro de 2018).

Também Evanildo, aluno do mesmo curso realizado na aldeia, quando perguntado sobre a importância desta formação e o que pretende fazer, nos disse assim:

A importância do curso pra mim, não é somente pra mim mas pra toda a comunidade, são conhecimentos que fortalece os meus e ao mesmo tempo mostra para meu povo que sou capaz, terminando esse curso quero colocar o que aprendi em prática. Pretendo cada vez mais incentivar meu povo a não destruir a natureza, por exemplo: não vender madeira, pois os governos mudam e não sabemos o que vem por aí. É importante continuar incentivando o povo a fazerem as roças tradicionais, incentivar para que continuem a coleta do que a natureza nos dá, por exemplo: a castanha do Brasil que é uma excelente fonte de renda e alimentar. Pretendo usar meus conhecimentos nesse trabalho, os conhecimentos que adquiri vai ajudar o meu povo, posso orientar a maneira correta de fazerem as queimadas das roças, para que não afete o meio ambiente, também esses conhecimentos vai me ajudar no trabalho que desenvolvo como agente de vigilância das áreas, são 40 agentes que percorre os

limites das áreas e os rios que cercam nossas reservas, com o que aprendi posso, juntos com os demais melhorar ainda mais esse trabalho que é muito importante, pois evita que invasores entrem.(Evanildo Rikbaktsa, aluno do do curso médio de técnico em Meio Ambiente da Escola *Myhyinymykyta Skiripi.*, entrevista em 12 novembro de 2018).

Notamos aqui uma visão diferente desses que estão se formando na escola indígena, a importância do curso voltado para a atuação na comunidade, para o cuidado com as áreas Rikbaktsa, uma ação que agregue mais pessoas para o trabalho com o povo, distanciando dessa forma dos dois indígenas que concluirão o mesmo curso no IFMT - Campus Juína.

É no diálogo entre a comunidade e a escola, com seus profissionais, que encontrarão meios de fazer com que a escola prepare os seus para viverem na aldeia e não fora dela. Há necessidade de fazerem com que compreendam a necessidade do trabalho interno, para reforçar as estruturas da aldeia, as instituições da aldeia, interligando os saberes.

Esse processo exige cada vez mais que as aldeias, na gestão da escola, professoras e professores saibam o que querem da educação escolar e sejam proféticos como muitas etnias que se utilizam da escola para reforçar sua etnia e não o contrário, utilizam da etnia para sugar suas melhores cabeças para saírem e viverem fora. Assim, enquanto seres políticos e profissionais, as pessoas seriam qualificadas para atuarem politicamente e, para isso serem também motivadas, enquanto profissionais em várias áreas a serem "sujeitos do processo", pois "são agentes de mudança, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los, mais do que cultos, agentes, que a educação deve ser pensada e programada" (BRANDÃO, 2004, p. 83-84).

Nesse contexto de uma instituição da sociedade colonizadora que vai sendo apropriada por uma etnia indígena com uma história relevante, os agentes da escola devem ser capazes de pensar uma educação escolar Rikbaktsa específica. Contudo, fica claro em todas as entrevistas a pertença étnica, ou seja, o compromisso de todos com seu passado e o desejo de futuro melhor, por considerarem importante o trabalho dos saberes conectados com suas tradições, mesmo que intercalados em momentos específicos de suas vidas e que precisem de ritos de passagem.

Mais grave ainda é que parecem não terem ideia do tamanho que tem a instituição, Estado do Brasil e da força que tem para os destruir. Contudo, sabem que são guerreiros e sempre encontraram soluções para os problemas graves pelos quais passaram. Por isso, quando se fizer necessário romper a globalização hegemônica, o farão. Neste movimento, uma maior autonomia na educação escolar em relação ao Estado parece urgente, mas não

pode ser autônomo em relação à comunidade e à etnia, pois se evidencia o valor da participação de todos da comunidade na escola é vital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade capitalista, globalizada, em constante mudanças, mudanças que acontecem de forma muito rápida, provocadas por acontecimentos ligados a ação humana, que atingem a todos. Quando paramos para estudar as mudanças que aconteceram nos povos indígenas brasileiros, vemos que as ações do capitalismo afetaram dramaticamente essas populações que as transformações culturais ocorreram em um curto período de suas histórias.

No decorrer dessa pesquisa buscamos mostrar como se deu o processo de colonização da região noroeste do Estado de Mato Grosso para o povo Rikbaktsa. No primeiro capítulo procuramos oferecer uma visão geral de como foi a chegada das frentes de expansão para a “ocupação” da região, especialmente as trazidas para fazerem a exploração da borracha. Como se aqui não houvessem habitantes, o Estado negociou estes territórios indígenas e vimos como se deram os contatos com os Rikbaktsa de forma descontrolada.

Vimos qual foi a estratégia do governo para a ocupação que se deu por diversas frentes de exploração da borracha, mas também com grupos ou empresas como a CONOMALI, a NOGARA e a COTRIGUAÇU, que ocuparam as margens dos principais rios da bacia do Juruena, esses grupos ou empresas cercam todo o território tradicional do povo Rikbaktsa.

Os diversos conflitos entre os indígenas que veem seu território invadido por pessoas estranhas (os seringueiros), tornaram inevitável as perdas que aconteceram de ambos os lados, mas principalmente para os Rikbaktsa. Estes habitavam em relativa paz, segundo mostra o Padre João Evangelista Dornstauder, mais de 50 mil quilômetros quadrados, com uma população entre 1000 e 1200 pessoas, distribuídas em diversas aldeias. Após esta invasão, o povo vê seu território diminuído e sua população quase dizimada, uma redução de cerca de 75% que colocou em colapso muitas das instituições sociais.

Com todos esses acontecimentos, vimos que a “pacificação” ou contato promovido pela Missão, por meio do padre João Evangelista Dornstauder, se tornou também inevitável, mas uma maneira de salvar um povo que estava prestes a serem extintos. Além dos ataques armados, também já haviam contraídos diversas doenças das quais não tinham conhecimentos e, por isso, não tinham os tratamentos e a cura na medicina tradicional Rikbaktsa. O contato físico e pacífico com os primeiros Rikbaktsa se deu em 30 de julho de 1957 e desse decorreram outros tantos, mas as doenças trazidas pelos seringueiros agora com as relações mais facilitadas com os Rikbaktsa, também geravam epidemias e grande mortandade.

É neste contexto que percebemos ainda que muitos indígenas órfãos foram levados para o Internato de Utiariti. Lá sobreviveram e tiveram escola. Tiveram que conviver com outros povos, no internato tinham uma rotina que era elaborada e fiscalizada pelos missionários. Como muitos estavam na adolescência, muitos eram crianças e outros jovens, separavam homens e mulheres, meninos e meninas para evitarem as relações sexuais fora do casamento, ou melhor, fora das regras tradicionais; eram proibidos de falarem na língua materna para aprenderem o português e aprender na escola o que era ensinado e assim por diante, tinham uma rotina de estudos, trabalhos e oração diária ao modo ocidental. Foi ali no Internato que tiveram o primeiro contato com a educação escolar, que posteriormente seria usada nas comunidades Rikbaktsa.

Com a decisão de fechar o Internato, pois esta modalidade de ensino levava o distanciamento da terra tradicional e à perda da cultura, aconteceu a demarcação da primeira área indígena, a Erikpaktsa. Um grupo de sete meninos já tinha até fugido de Utiariti, no final de 1961, e conseguiu chegar ao Barranco Vermelho, por falta de adaptação ao local, saudades dos seus parentes.

Os internos retornam definitivamente para sua área em 1969, passaram a conviver com os que tinham ficado no território tradicional. Estes que foram trazidos para área demarcada se achavam estudados, mais que os outros, gerando assim um choque de gerações, os que retornaram do internato com outros costumes adquiridos não queriam aprender a língua com os que ali ficaram por mais que os missionários insistissem.

Como a área demarcada era escassa de recursos, os Rikbaktsa partem para retomadas de áreas tradicionais e contam com apoio de missionários. Conseguem as áreas Japuira e do Escondido. Ao olharmos o mapa da ocupação tradicional vemos que a perda territorial foi imensa, o povo Rikbaktsa ficou com ilhas de terras frente aos 50 mil quilômetros quadrados que percorriam antes da chegada das frentes de expansão da região noroeste de Mato Grosso.

Seguindo nossa história um pouco ao ritmo dos Rikbaktsa, vimos como era a educação tradicional do povo e percebemos que não havia separação entre cultura e educação. A educação acontecia no meio da comunidade, das famílias, no dia a dia, respeitando os ciclos de vida das crianças e jovens, tendo como valor principal uma cultura que enaltece a pessoa, organiza formas de pertencimento ao povo em clãs e metades para estabelecer os casamentos. Assim se tornam autênticos e únicos, com origem e história própria.

Notemos que os Rikbaktsa possuem uma dinâmica para identificação de parentesco por meio dos clãs com pinturas e artefatos que os identificam e os diferenciam. Mesmo que não atualizado nos últimos anos, possuem um ritual de tatuagem da menina que as embeleza,

o dinamismo dos meninos no *Mykyry* que arisco dizer que se transportou para a escola onde acontece a transmissão dos saberes entre as gerações e foram incorporadas as meninas, pois foram flexibilizados os espaços domésticos e públicos com a influência das escolas.

Assim trazemos uma reflexão sobre a educação escolar que chega a esse povo, que passa pelos indígenas que voltaram do Internato de Utariti, com apoio da Missão Anchieta. Novos tempos e novas pessoas, aos poucos começam a estruturar-se nessa nova realidade com a perspectiva do CIMI e a chegada de leigos ligados à OPAN que desenvolvem metodologias diferenciadas, levando a um interesse maior por parte dos Rikbaktsa pela educação escolar, que elaboram os primeiros materiais didáticos para alfabetização.

Os envolvidos nesse processo histórico veem a autonomia no desenvolvimento dos trabalhos como meio para envolver todas as comunidades Rikbaktsa. Isso de fato acontece, pois as mesmas começam a participar das decisões. Os monitores da educação em conjunto com os leigos fazem a primeira parceria com a OXFAM, para investimento na educação, que contribui para realizações de várias atividades nas comunidades.

Vale ressaltar que nesse período os Rikbaktsa começam a participar de encontros fora das aldeias, aumentando seus conhecimentos na busca por uma escola autônoma, mas também o povo perde a assessoria dos leigos. Contam novamente para com o apoio da Missão que tem críticas ao processo levado pela OPAN, levando ao descontentamento e enfraquecimento da articulação dos professores. Como os *monitores* não conseguem fazer o mesmo trabalho de antes, sem o apoio financeiro da OXFAM, buscam novos parceiros.

O povo, que já conhecia a legislação existente, pois já estava publicada entre elas a LDBEN, busca os órgãos oficiais para um novo momento na educação escolar Rikbaktsa. A história da educação profissional aparece como um aprofundamento neste processo de vinculação com o Estado. Vimos os diversos cursos, começando pelo projeto Xamã ligado a saúde, depois os ligados à educação escolar, primeiro de nível médio de Magistério, em seguida o Terceiro Grau Indígena. Todos esses cursos os capacitaram para uma atuação dentro das diferentes aldeias Rikbaktsa.

Para finalizar vimos como acontece a interculturalidade tradicionalmente, entre os saberes indígenas e os saberes adquiridos tidos mais como saberes de fora, mais vinculados à escola. Percebemos as mudanças que aconteceram no meio do povo após os contatos mais intensos com os seringueiros e a convivência no Internato, as transformações culturais que mudaram o jeito de pensar e agir Rikbaktsa, sem que deixassem de ser o que são. Através da educação e seu modo de agir souberam mesclar os conhecimentos, ou seja, incorporar o externo e tornar próprio como sempre fizeram ao atacar os Cinta-Largas e trazer mulheres e

crianças reféns para casarem com eles. Vimos nos diversos relatos que a interculturalidade é um processo contínuo nas casas e na rotina das atividades escolares, como ambientes de transmissão de conhecimentos conectados.

Notamos também a diferença de concepções dos indígenas formados no mesmo curso, os que estudaram fora, numa Instituição Federal e aqueles formados na escola indígena, as contradições na forma de atuarem: os que estudaram fora da aldeia pensam pra fora, os que estudaram da aldeia pensam na atuação imediata com a comunidade. Isso nos leva a pensar sobre a importância da escola quando é pensada junto com a comunidade. Mesmo sendo uma instituição alienígena, pode servir à comunidade, reforçar a identidade das crianças que chegam das famílias. Esta talvez seja a maneira de tentar romper com o modelo imposto pelos governos, mas não sem eles. Trata-se de uma vigilância que os Rikbaktsa aprenderam desde muito tempo para saber a hora de atacar o inimigo e a hora de casar com ele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josenalva Oliveira da Silva. **Direito territorial do povo indígena Rikbaktsa**. Disponível em: <http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20121024224931.pdf> acesso em 28/02/2018.

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Educação escolar e protagonismo indígena**. Cuiabá, MT: UFMT 2009.

ARAÚJO, Ramos Martins, et. al. (Orgs.). **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição**. São Paulo: PUC, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. 21ª ed, Brasília: Câmara dos deputados.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

_____. **Lei de Diretrizes de bases da Educação Nacional – LDB, 9.394**. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 31 de maio de 2017.

_____. **Resolução 03/99** Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em 31 de maio de 2016

_____. **Resolução 05/12**. Ministério da educação; Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em 31 de maio de 2017.

_____. LEI No 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. acesso em 18/02/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação. Educação. 43ª rei. São Paulo: Brasiliense, 2004.*

CIMI. Por uma Educação Descolonial e Libertadora; Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf. Acesso em 24/07/2017

Convenção nº 169 da OIT, de 07 de junho de 1989. disponível em: <<http://www.inovacao.uema.br/imagens-noticias/files/Convencao%20169%20OIT.pdf>>. acesso em 13/07/2017

DORNSTAUDER, João Evangelista. **Como pacifiquei os Rikbaktsa**. Instituto Anchieta de Pesquisas: São Leopoldo, 1975.

Escola pra que? Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=8988>>. Acesso em 24/07/2017

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 [PARTE 2: Sugestões para uma teoria de processos civilizadores – p. 193–274].

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

II FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=8980#>>. Acesso em 24/07/2017

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. ffyh.unc.edu.ar/posgrado/wp-content/.../Programa-Silvio-Sánchez-Gamboa-2012.pdf. Acesso em 31 de maio de 2017.

GASSEN, Valcir. A LEI DE TERRAS DE 1850 E O DIREITO DE PROPRIEDADE <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76176/96758.pdf?sequence=1> acesso em 18/02/2018.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf. Acesso em 28 de maio de 2017.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2017.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil**. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1147>. Acesso em 28 de novembro de 2011.

HERRERA, Martha Cecilia. **Imagens sobre nós mesmos: Nação, raça e educação na Colômbia**. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto528.html> Acesso em 31 de maio de 2017.

JORNAL DIÁRIO DE CUIABÁ, Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=76603>>. Acesso em 20 de ago. 2018

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MATO GROSSO – Secretaria de Estado de educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso – Concepções. 2008/2009**.

_____. **Plano Estadual de Educação.** Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/mt_pee.pdf> Acesso em 31 de maio de 2017.

_____. **Resolução 201** – disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+201+04+-CEE-MT+EDUCACAO+INDIGENA.pdf/2f429d60-4cb9-55c8-b6d9-41d52004ddf2>> Acesso em 20 de abr. 2018

PACINI Aloir. **Um artífice da paz entre seringueiros e índios.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2015.

_____. **Pacificar - relações interétnicas e territorialização dos Rikbaktsa** <http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/relacoes-interetnicas-1282915485.pdf>. acesso em 18/02/2018.

POR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E LIBERTADORA; MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf>. Acesso em 24/07/2017

OXFAM BRASIL, Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/quem-somos/oxfam-no-mundo>>. Acesso em 20 de ago. 2018

SECCHI, Darci. **Gestão escolar indígena: cenários e perspectivas.** Cuiabá, MT: UFMT 2009.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação.** 2009. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1182>> Acesso em 20 de jun. 2018

_____. **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena.** Disponível em: <<http://vitormarinho.ufsc.br/jspui/bitstream/123456789/590/1/euOutro.pdf>> Acesso em 30 de jun. 2018.