

AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS E
RESPECTIVAS LITERATURAS

EDUCAÇÃO RIKBAK TSA NO COTIDIANO URBANO JUI NENSE:
UMA PONTE PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Autora: Mileide Terres de Oliveira

Orientadora: Prof^a. Ma. Marina Silveira Lopes

JUÍNA/2011

AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE

**EDUCAÇÃO RIKBAK TSA NO COTIDIANO URBANO JUI NENSE:
UMA PONTE PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE**

Autora: Mileide Terres de Oliveira

Orientadora: Prof^a. Ma. Marina Silveira Lopes

“Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Letras – Habilitações Português/Inglês e Respectivas Literaturas, do Instituto Superior de Educação da AJES, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras”.

JUÍNA/2011

AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cláudio Silveira Maia

Prof^a. Dr^a. Rosângela Mantolvani

ORIENTADORA

Prof^a. Ma. Marina Lopes de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Agradeço a realização deste trabalho a Deus, que me abençoou e guiou meus passos durante toda a minha vida.

A minha família que me ensinou a dedicação e o amor em tudo que fazemos, e é só por eles que consegui chegar onde estou, meus pais são minha base e meu refúgio.

Ao meu namorado, que me apoiou e ajudou nos momentos em que precisei de auxílio, sobretudo nas dificuldades.

Aos professores que estiveram durante a caminhada acadêmica e repassaram seus ricos conhecimentos. Em especial ao Prof. Dr. Claudio Silveira Maia, a Prof^a Dr^a Rosangela M. Mantolvani, a Prof^a Ma. Solange Weber, ao Prof. Ms. Nilton Soares e ao Prof. Ms. Rafael Eisinger, a cada um deles que com seu ensinar, nos mostrou que o aprender pode ser magnífico.

Em especial a minha orientadora, professora Marina, que tenho orgulho e apreço, esteve sempre ao meu lado.

Aos indígenas Rikbaktsa que tornaram possível este sonho de conhecer uma cultura diferente da nossa, aos entrevistados, em particular Ivanildes que esteve disposta em me auxiliar em todos os momentos.

Aos meus amigos, a “turma do fundão”, que estiveram sempre comigo, me apoiando e construindo juntos esta história de amizade.

A todos meus sinceros agradecimentos e todo este trabalho é fruto da dedicação e disposição de vocês que construíram junto comigo, sem vocês, nada disso seria realidade.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que são meus exemplos e minhas irmãs, os quais em sua simplicidade me mostraram a humildade do ser.

EPÍGRAFE

*“Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.”*

Oswald de Andrade

RESUMO

A educação indígena consiste numa proposta diferente da educação não índia, principalmente a dos centros urbanos. Pois, cada etnia tem suas particularidades. A escola da aldeia deve oportunizar ao índio há eventuais pensamentos sobre sua cultura e entender os aspectos de sua identidade, agora, globalizada. Como por exemplo, a língua mãe. A língua indígena é um primórdio das etnias e deve ser preservada. Nesse trabalho procuramos mostrar os desafios linguísticos dos Rikbaktsa – Canoeiros, autóctones do noroeste de Mato Grosso que atualmente sofrem com a extinção do elemento cultural, que os mais unem, como nação, a língua. Haja visto, muitos jovens não sabem falar a sua língua nativa, em decorrência de fatos históricos que marcaram esse povo. A migração dos índios para as escolas urbanas é um dos fatores que contribui para esse hiato linguístico nas gerações, pois, aquele que vêm para cidade sofre um impacto sócio-cultural marcante, sobremaneira pela didática diferente dos professores não índios. Todavia, a escola urbana oferece conteúdos contingentes ao meio capitalista e a adaptação indígena se faz pertinente, mas os índios também têm que lidar com a visão dos outros perante eles na sociedade. O *diferente* em meio a um grupo de indivíduos urbanos e com ideias muitas vezes, contrárias. Por meio de entrevistas realizadas ao longo do trabalho observamos os diversos aspectos da influência da cultura capitalista no âmbito indígena. Constatamos também que os indígenas inseridos na escola não-indígena sofrem, sobretudo pela diferença do método de ensinar e que geralmente eles saíram da aldeia não porque queriam, mas por falta de oportunidade para continuar seus estudos. Tais aspectos serão abordados na perspectiva da educação indígena e a inserção dos índios na escola urbana.

Palavras-chave: Educação Indígena, Rikbaktsa, Não-índio, Escola Urbana.

ABSTRACT

Indigenous education is a proposal different from non-Indian education, especially in urban centers. For each ethnic group has its own peculiarities. The village school must create opportunities for the Indian any thoughts about their culture and understand the aspects of their identity, now globalized. As an example, the mother tongue. The indigenous language is a primordium of the ethnic groups and should be preserved. In this work we show the challenges of linguistic Rikbaktsa - Canoeists, natives of northwestern Mato Grosso, which currently suffer from the extinction of the cultural element, the more united as a nation, language. Let there be seen, many young people do not speak your native language, because of historical events that marked this. The migration of Indians to urban schools is one of the factors that contributes to this gap in language generation, for those who come to town has a socio-cultural landmark, greatly different from the teachers for teaching non-Indians. However, the urban school offers contingent on the content through capitalist and indigenous adaptation becomes relevant, but the Indians also have to deal with the vision of others before them in society. The "different" in the midst of an urban group of individuals and ideas often contrary. Through interviews conducted throughout the paper we look at various aspects of the influence of capitalist culture within indigenous. We also note that the Indians entered the non-Indian school experience, especially for the difference in method of teaching and that they often left the village not because they wanted to, but for lack of opportunity to continue their estudos. Tais issues will be addressed from the perspective of indigenous education and the inclusion of Indians in urban schools.

Keywords: Indigenous Education, Rikbaktsa, No-Indian, urban schools.

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|----|
| Mapa 01: Localização da Terra Indígena Erikpaktsa | 29 |
| Mapa 02: Localização da Terra Indígena Escondido | 30 |
| Mapa 03: Localização da Terra Indígena Japuira..... | 30 |
| Mapa 04: Localização das Aldeias Rikbaktsa | 31 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01: Rikbaktsa na década de 60..... | 34 |
| Figura 02: Internato Utiariti..... | 37 |
| Figura 03: Inauguração das escolas Indígenas das aldeias da Curva, Primavera e Barranco Vermelho | 41 |
| Figura 04: Primeiras escolas da etnia Rikbaktsa..... | 43 |
| Figura 05: Entrevistados, denominados acadêmicos A,B,C,D,E,F,G,H,I, os quais cursam geografia com a Rikbaktsa A..... | 45 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO I: OS PRIMÓDIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM ÂMBITO NACIONAL | 14 |
| 1.1. As línguas indígenas no Brasil: uma herança da nossa terra..... | 26 |
| CAPÍTULO II: OS GUERREIROS RIKBAK TSA: UMA HISTÓRIA DE LUTA E VEEMÊNCIA | 29 |
| 2.1. A educação Rikbakt sa e o resgate da língua mãe | 39 |
| CAPÍTULO III: A ESCOLA URBANA PARA OS ÍNDIOS RIKBAK TSA | 45 |
| 3.1 O valor ao “diferente” | 50 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 54 |
| REFERÊNCIAS | 56 |
| ANEXOS | 62 |

INTRODUÇÃO

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

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

A educação indígena é um fator preponderante para os povos étnicos, e cada etnia busca aperfeiçoar o ensino de acordo com suas especificidades, aqui, salientamos aspectos antropológicos ligados à educação construindo uma ponte de raciocínio que une a sociedade capitalista complexa com a sociedade indígena, as relações interpessoais decorrentes dessa penetração ideológica, principalmente quanto ao ingresso do índio numa escola não-indígena. Diante disso, diversas concepções perpassam este meio social, pois são pensamentos e pessoas diferentes.

Essa pesquisa pioneira mostra os resultados alcançados a partir de um aprofundamento bibliográfico e entrevistas com os Rikbaktsa. Essas entrevistas qualitativas foram realizadas com seis indígenas que residem no município de Juína, três jovens estudantes da escola não-indígena, duas anciãs e um diretor Rikbaktsa da escola indígena de Juara e também um diretor não-indígena da escola indígena de Brasnorte. Todos responderam ao questionário semiaberto com cerca de 10 a 20

questões sem nenhuma intercorrência. Primeiramente, foi realizado na FUNAI¹, onde foram registradas três entrevistas com os Rikbaktsa A, B e C, salientando que a primeira norteia todo este trabalho, pois ela é uma prova viva de todas as questões abordadas, por isso a entrevista com ela foi maior e a mais citada no trabalho. Em seguida foi realizada uma entrevista com as Rikbaktsa D e E, na FUNAI, para abordar a questão do Internato Utiariti, um fator decisivo da perda da língua mãe nesta etnia. Depois abordamos o Rikbaktsa F, diretor de uma escola indígena e acadêmico da faculdade intercultural _ UNEMAT, destacamos seu papel enquanto diretor e como foi para ele estudar numa faculdade urbana e agora numa indígena, sendo completamente diferente. Por fim, indagamos o Diretor A não-indígena, com o intuito de compreender a educação indígena no ponto de vista da coordenação pedagógica e de um administrador não-indígena.

As indagações foram referentes ao índio perante a perda da sua língua materna. No que diz respeito a maneira como o povo Rikbaktsa vê a língua mãe se extinguindo, quais mecanismos eles estão utilizando para mudar esta situação e como as pessoas veem o indígena inserido nas escolas não-indígenas. A problematização levantada aqui norteia todo esse trabalho, o qual atingiu respostas significativas e que nos levaram às reflexões sobre as mais variadas formas de se perceber os povos indígenas.

Assim, estruturamos essa monografia em capítulos. No primeiro, *Os primórdios da educação indígena em âmbito nacional*, foi ressaltado o contexto histórico da educação indígena, as lutas, as conquistas e como foram alcançadas as leis que amparam esta educação. Em seguida, salientamos sobre os estudos etnolinguísticos que iniciaram em nosso país com o intuito de mapear as línguas indígenas, e o valor da língua nativa de um povo étnico.

No segundo capítulo, *Os guerreiros Rikbaktsa: uma história de luta e veemência* relata-se a história desse povo, os massacres, a pacificação, seus rituais, e enfatiza-se o internato Utiariti, pertencente aos padres jesuítas, onde os órfãos eram levados.

O capítulo terceiro discorre sobre *A escola urbana para os índios Rikbaktsa*. Para o entendimento desse processo, contextualizamos por meio das entrevistas, o

¹ Fundação Nacional do Índio.

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

E por fim, as considerações finais foram redigidas na confluência do trabalho de campo com o levantamento bibliográfico, percebendo que o índio apenas quer ter o seu lugar de direito na sociedade, foram massacrados, sua língua está ameaçada de extinção devido às ações dos não-indígenas, e atualmente ainda são vistos, por muitos, como “inferiores”, aos moldes da antropologia tyloriana². Mas o que as pessoas não percebem é que o índio apenas pensa diferente, a cultura não é a mesma, devemos respeitá-los e aprender a conviver com suas particularidades, apesar de todo sincretismo outorgado desde os primórdios da colonização brasileira.

² Edward Burnett Tylor (1832-1917) foi um antropólogo britânico que filiou-se à escola antropológica do evolucionismo social e foi considerado o pai do conceito moderno de cultura, Tylor vê, porém, a cultura humana como única, pois defendia que os diferentes povos sofreriam convergência de suas práticas culturais ao longo de seu desenvolvimento, ideia que não é consenso hoje em dia. Sua principal obra é *Primitive Culture* (1871). Fonte: <http://www.brasilecola.com/biografia/edward-burnett-tylor.htm>. Acesso em: 14, Nov. 2011.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INDÍGENA: “OS PRIMEIROS PASSOS”

“Educação é aquilo que a maior parte das pessoas recebe, muitos transmitem e poucos possuem.”
(KARL KRAUS, 2007, p.01)

Os índios sofreram desde o início da colonização do Brasil, quando os portugueses invadiram suas terras para adquirir riquezas. Na época do extrativismo vegetal, os portugueses e índios tentavam manter uma convivência pacífica, na troca de mercadorias, baseada na exploração do pau-brasil. Entretanto a mão-de-obra era escassa, fazendo com que os portugueses raptassem os índios para servir de escravos.

Segundo Henriques (2007) apud Santana (2010, p. 02-10), em 1549 D. João III enviou para o Brasil a primeira missão jesuítica de Portugal, composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo Padre Manoel da Nóbrega, um dos seus objetivos era converter os nativos a fé cristã. De acordo com Cavalho, Santos e Lopes (2008, p. 04), os jesuítas queriam aprender a língua dos índios para poder manipulá-los, a escola indígena tinha a função de transformar a comunidade por meio de regras e padrões impostos, modificando seus costumes e principalmente a linguagem.

Nesse contexto histórico de vieses etnocêntricos surge o padre Antônio Vieira³, que aos 15 anos ingressa como noviço no Colégio dos Jesuítas, é mandado numa missão à aldeia São João em Murtigura-SP (atualmente Vila do Conde) e, nos anos seguintes, dedica-se ao estudo das línguas indígenas. Aos 18, é enviado para o Colégio de Olinda, em Pernambuco, onde passa a lecionar retórica. De volta a

3 Padre Antônio Vieira (1608-1697) nasceu na Freguesia da Sé, em Lisboa, Portugal. No ano seguinte ao seu nascimento os seus pais se mudam para a Bahia. Aos 15 anos ingressa como noviço no Colégio dos Jesuítas, é mandado uma missão na aldeia São João e dedica-se ao estudo das línguas indígenas. Escritor do barroco em língua portuguesa, escreveu cerca de 200 sermões. Fonte: <http://educacao.uol.com.br/biografias/antonio-vieira.jhtm>. Acesso em: 15, Jul. 2011.

Salvador, a partir de 1633, começa a pregar os primeiros sermões, entre eles Sermão do quarto domingo da Quaresma, na Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia, Sermão XIV do Rosário, dirigido aos escravos de um engenho, e Sermão do nascimento do Menino Deus, na Igreja do Colégio.

Padre Vieira foi um defensor dos direitos indígenas, em seus sermões ele apontava as injustiças acerca destes povos e exigia providências. Houve muitas denúncias à Inquisição contra o padre Vieira, por ele defender abertamente os cristãos-novos, os negros escravos e os índios cativos. Em 1655, depois de uma longa viagem à Lisboa, padre Vieira regressa ao Maranhão com as novas leis a favor dos índios. Estas leis impediam a escravidão e regiam as relações administrativas, econômicas e sociais dos indígenas.

O Regimento de 1680 foi o fruto do trabalho do jesuíta junto à coroa portuguesa, no qual estabelecia que era proibida a escravidão dos índios por razões de resgate ou por “guerra justa”. Além disso, definia claramente a distribuição das atividades para os índios dos aldeamentos: uma parte do grupo ajudaria os padres nos trabalhos missionários; outra ficaria a serviço dos moradores; e uma terceira e última parte do grupo seria responsável pela subsistência das famílias indígenas.

Assim, os aldeamentos passariam a ser governados por jesuítas e por representantes indígenas. Houve revolta dos colonos contra o Regimento, os jesuítas foram acusados de impedir o desenvolvimento econômico do Brasil, acabaram sendo perseguidos e expulsos pelos colonos do Maranhão em 1684.

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

E a partir desta iniciativa as escolas indígenas foram se expandindo por todo o Brasil. Conforme afirma Barros (1993) apud Collet (2006, p. 115-127), na década de 1950 existiam no Brasil cerca de 66 escolas em área indígena, mas todas

seguiram o padrão de escola rural, com a alfabetização feita em português. Entretanto, esta experiência não obteve êxito, devido a sua estrutura e desenvolvimento, não alcançando os resultados esperados. Em 1957 a SIL⁴ procurou o Museu Nacional e conseguiu a liberação para iniciar pesquisa linguística com grupos indígenas brasileiros. Depois de uma avaliação feita pelo Museu, constatou-se que poucas línguas haviam sido analisadas e muito material didático foi produzido. Nesta época a SIL firmou convênio com a FUNAI para ser responsável pelo setor de educação.

Aliando aos conceitos de Arruda (1994, p. 78), foi criado em 19/12/1973 pela Lei 6.001, o Estatuto do Índio, o qual garantia o usufruto e a posse permanente das terras habitadas pelos indígenas, mas apesar deste aspecto positivo ele ressalva a intenção notória de assimilar os mesmos à população brasileira, tratando-os como se não possuíssem uma identidade específica.

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

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

Depois de muita luta junto ao governo, os índios foram conquistando seus direitos, sobretudo à educação. O RCNei - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 28), afirma que as grandes reuniões nacionais organizadas pela UNI – União das Nações Indígenas - estruturaram as associações, organizações de professores e agentes indígenas em diversas etnias. Desde então,

⁴ *Summer Institute of Linguistics*

os Encontros de Educação Indígena foram aprimorados, era um espaço para se discutir questões relativas às escolas que os índios queriam para suas comunidades. Durante os fóruns foram produzidos documentos que trazem as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena de forma diversificada, por região, por povo e por estado.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas, dando-lhes a liberdade de escolha e preservação da cultura, amparados judicialmente. Conforme afirma o RCNei (1998, p. 29)

O Título VIU "Da Ordem Social" contém um capítulo denominado "Dos índios", onde se diz que "são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Santana (2010, p. 02) entende que esse reconhecimento constitucional trouxe mudanças significativas na legislação e na política governamental dos povos indígenas. Uma das áreas mais modificadas foi a educação escolar indígena, pois reforça o direito à identidade diferenciada e ao modo de ser e pensar de cada índio em sua etnia.

O Decreto nº 1.904/96 institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, onde estabelece como meta a formulação e implementação de uma "política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas", assegurando às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Já a LDB _ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, os arts. 78 e 79 tratam especificamente da educação escolar indígena, conforme consta no RCNei (1998, p. 30-31)

[...] caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas.

O objetivo é propiciar às comunidades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação e valorização de suas línguas. Além disso, garantir o acesso às informações. O art. 79 prevê procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais, manter os programas de formação, desenvolver programas específicos para as comunidades indígenas e publicar os materiais didáticos criados pelos formadores.

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

Observamos por meio dos conceitos citados que o principal objetivo da escola indígena é defender a cultura da sua etnia, mas não aquela fundamentada em Tylor. De acordo com Ávila (2005, p. 11-12) a definição tyloriana define cultura no sentido etnográfico que inclui “conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”, neste sentido Tylor abrange em uma palavra todas as possibilidades de realização humana, em “oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.” Neste primórdio ele busca uma linha evolutiva da cultura, considerando os indígenas primitivos, os quais não seguiam a mesma estrutura de pensamento que os não-índios. Não porque pensavam diferente, mas por serem inferiores e estavam em outra etapa da evolução para que pudessem atingir o ápice da civilização européia. Para Filho (2009, p. 01) “Tylor postulava que entre primitivos e civilizados não havia uma diferença de natureza, mas de grau de avanço no caminho da cultura”, e são baseados nesta concepção que as pessoas ainda acreditam que o indígena é inferior.

A definição de cultura tyloriana foi sendo contestada por vários antropólogos ao longo das décadas, a medida em que a compreensão das diferenças culturais foram se estabelecendo a partir do trabalho de campo. Em meados do século XX Clifford Geertz⁵ traz a concepção de cultura baseada na simbologia. A antropologia culturalista passa a trazer como a essência do ser humano, a cultura. Segundo Berger (2011, p. 01), Geertz classifica a cultura como uma escrita etnográfica dos símbolos, mitos, rituais e a interpretação dessa simbologia determina a cultura de um povo, ou seja, a ciência interpretativa que visa a procura do significado dos fatos, pois “o comportamento é uma ação simbólica”. Assim temos outra visão que não menospreza o outro, mas que o valoriza por suas especificidades simbólicas que compõem a maior riqueza de uma etnia: sua cultura.

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

Podemos constatar por meio da fala da Rikbaktsa A⁶ quando perguntamos sobre o ensino na aldeia: “Lá nós estudamos matemática, o português e a geografia normal, eles falavam tudo no português pra nós, agora quando era dia da nossa aula bilíngue daí era só idioma que a gente estudava.” Em relação ao material utilizado em sala aula, ela afirma que “era igual o usado aqui né. E também tinha a cartilha da nossa própria língua, daí a nossa cartilha tem o português e nossa língua.”

Estas afirmações nos levam a perceber que os indígenas não possuem um material adequado e próprio para sua etnia, tendo que utilizar o nosso material didático para desenvolver suas aulas, sendo que, a nossa realidade é muito

⁵ Clifford Geertz (1926 - 2006) foi um dos principais antropólogos do século XX, precursor da 'Antropologia Interpretativa', é uma grande referência no debate da pós-modernidade na Antropologia, no qual há indagações sobre o papel das práticas de pesquisas tradicionais, sobretudo do conceito de cultura. Fonte: http://www.nextimagem.com.br/6-geertz_2.htm Acesso em: 16, Nov. 2011

⁶ Índia Rikbaktsa de 37 anos, a qual estudou até os 34 anos na aldeia e atualmente está cursando Licenciatura em Geografia em uma faculdade no município de Juína.

diferente da deles. Um material didático específico, que garanta as particularidades indígenas, seria fundamental para o desenvolvimento do indivíduo junto à sua comunidade. Além disso, o nosso próprio material didático não é adequado para nossa região, pois segue os moldes da região Sul e Sudeste do país. Analisando os livros utilizados em sala, vemos os índices sulistas e a cultura pleiteada nos textos e imagens abordados.

Podemos dizer que há um certo etnocentrismo, mesmo tendo dificuldades de produção de material didático específico para cada região, face a um custo exorbitante para os órgãos competentes. Para Marconi e Presotto (2006, p.18) o etnocentrismo baseia-se em considerar que “há modos de vida bons para um grupo que jamais serviriam para outro”, nesse sentido percebermos que as regiões mais ricas do país influencia a elaboração do material didático, inclusive a dos indígenas.

Haja visto, não podemos criar um material que atenda a todas as necessidades de cada região específica, mas que pelo menos, sirva de suporte para serem desenvolvidos os trabalhos escolares voltados para a vivência cotidiana. O livro didático é um auxílio para o professor, e ele deve buscar novos mecanismos para ampliar e desenvolver os conteúdos do mesmo. Mas a indagação está relacionada aos moldes impostos pelos conceitos etnocêntricos pautados por classes que denominam-se mais importantes.

Além disso, o material didático das escolas urbanas abrange aspectos relativos a culturas urbanas, problemas do mundo, aspectos globais, os quais, nem sempre estão relacionados aos indígenas. O material para as escolas da aldeia deveria focar critérios indígenas, preocupações com as culturas, entre outros, relacionados à sua identidade e seus anseios no mundo globalizado.

Mesmo utilizando o nosso material didático em escolas indígenas, quando eles passam a estudar em escolas urbanas, estranham a maneira de ensinar dos professores. Assim relata a Rikbaktsa A, relacionado às suas dificuldades: “Estranhei muito, me senti totalmente perdida. A primeira aula minha, nossa, fiquei até com vergonha de pergunta pro professor [...] As matérias, assim, é que lá a gente estudou, parece que era mais fácil, os professores tinham aquela paciência de explicar bem pra gente entender todas as matérias. Daí cheguei aqui e os professores são totalmente políticos assim, às vezes, a gente nem entende e os

professores falam muita coisa, mas meus colegas me ajudam bastante.” Referente à mesma pergunta o Rikbaktsa B⁷ responde como foi o impacto com a escola urbana: “Ah, eu achei muito difícil né, muito trabalho.” A maneira de ensinar nas escolas indígenas é diferente das urbanas, mesmo utilizando o material didático igual ao nosso.

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

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

Aristóteles, no ano 400 a.C., já acreditava numa educação livre, sem barreiras e com a plena difusão do conhecimento. Segundo Queiroz (2010, p. 04-05), a filosofia da liberdade de Aristóteles baseia-se no indivíduo sendo o agente dos fatos que atuam de maneira livre e consciente. Uma educação aberta, que visa o aprimoramento educacional considerando os meios disponíveis. O filósofo acreditava que o espírito humano e os atos do homem são como protagonistas dos fatores que causam os acontecimentos.

⁷ Índio de 22 anos que cursa o segundo ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual no município de Juína.

Osborne (1992, p. 22) coloca que em 335 a.C.

Aristóteles fundou sua própria escola em Atenas, o Liceu. Como centro de pesquisa sistemática, o Liceu foi muito superior à Academia. Aristóteles ensinava caminhando, e por causa deste hábito, os alunos do Liceu ficaram conhecidos como peripatéticos⁸.

É nesse sentido que aludíamos à educação indígena, pelo fato de aprender ao meio da natureza, livre, longe da pretensão em igualá-la à lógica e da retórica aristotélica, mas sim, a liberdade impressa à busca do conhecimento antepondo-se à academia platônica. De acordo com Ferrari (2011, p. 01- Sic), Aristóteles era contrário as ideias de Platão, fundador da Academia, o qual acreditava que

o caminho para chegar à verdade era a depuração dos argumentos e do ponto de vista por intermédio do diálogo.” Aristóteles, por sua vez, defendia que “a determinação de uma verdade comum a todos os componentes de um grupo de coisas é a condição para conceber um sistema teórico.

Conforme afirma Ferrari (2011, p. 01), Aristóteles acreditava que a educação era responsável pela formação do caráter do aluno. A educação para a virtude era um modo de educar para viver bem, uma vida prazerosa.

Aliando aos princípios aristotélicos de educação aos conceitos de Rousseau⁹ (1964) apud Sahd (2009, p. 05-10), a educação deve basear-se na liberdade, pois o principal objetivo da mesma é formar cidadãos, sendo estes os futuros chefes de Estado. Todavia, formar cidadãos não é tarefa para um dia e a base começa desde criança, pois a virtude é algo que carregamos pela vida toda. Não basta que os

⁸ Que se ensina passeando , como Aristóteles fazia. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com>. Acesso em: 21, Nov. 2011.

⁹ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo franco-suíço, colaborou na "Enciclopédia" (coordenada por Diderot), escrevendo diversos verbetes. Em 1761, veio à luz "A Nova Heloísa", romance epistolar que obteve grande sucesso. No ano seguinte, saíram duas de suas obras mais importantes: o ensaio "Do Contrato Social" e o tratado pedagógico "Emílio, ou da Educação", suas obras decorrem sobre a frase: “o homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros”. Em 1762, Rousseau foi perseguido por conta de suas obras, consideradas ofensivas à moral e à religião, e obrigado a exilar-se em Neuchâtel (Suíça). Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/jean-jacques-rousseau.jhtm> Acesso em: 01, Nov. 2011.

cidadãos sejam bons, é preciso educá-los para isso, a educação deve visar ao processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do ser humano, considerando as possibilidades de mudança. [...]. A educação tem o papel de libertar o homem, ensiná-lo sobre o amor à pátria, o respeito, o agir e o pensar. De acordo com Osborne (1992, p. 102), Rousseau defendia que a educação deveria partir de um método liberal, “cujo objetivo era desenvolver a criança sem destruir seu estado natural”.

Para Leopoldino (2002, p. 163-169) o estado natural de Rousseau caracteriza-se pelo cenário “propício à sobrevivência humana”, habitado por homens bons, mas primitivos, os quais devem usufruir de uma vida coletiva que “os desvirtua pelas próprias conseqüências negativas que brotam irremediavelmente da convivência social.”

Aliado aos conceitos de Rousseau (2002, p. 11) a sociedade natural e a mais antiga de todas é a família, as crianças ficam ligadas ao pai até o momento que necessitam, quando a necessidade cessa, “dissolve-se o laço natural”. Depois de tal fato eles se mantêm unidos voluntariamente, mantendo-se por convenção.

Para Rousseau (2002, p. 11):

Esta liberdade comum é uma consequência da natureza do homem. Sua primeira lei consiste em proteger a própria conservação, seus primeiros cuidados os devidos a si mesmo, e tão logo se encontre o homem na idade da razão, sendo o único juiz dos meios apropriados à sua conservação, torna-se por si seu próprio senhor.

Este contrato social, caracterizado pela família, é intrínseco ao ser humano. Rousseau (2002, p. 11) afirma que a família é “o primeiro modelo das sociedades políticas”, o chefe é representado pelo pai e o povo pelos filhos, sendo todos livres e iguais, “não alienam a liberdade a não ser em troca da sua utilidade”.

Este estado natural de Rousseau consiste na ideia de que os indígenas não evoluíram neste modelo, permaneceram no estado natural, devido ao fato de não se deterem a uma sociedade complexa, como a européia. Para Leopoldino (1992, p. 159-162), Rousseau denomina “bom selvagem” os seres em alusão às qualidades superiores, as quais eram exibidas pelos indivíduos que viviam no estado de natureza, caracterizados como indivíduos bons, simples e que habitavam num

ambiente paradisíaco. O ambiente natural é acolhedor e parece ter sido criado especificamente para o homem, contudo, a partir do momento que ele se relaciona com a civilização civil, acarretam consequências negativas, pois não conseguimos viver pacificamente em sociedade, doravante a vida simples e uniforme da natureza não segue os moldes da civilização. Nesse pressuposto, o “bom selvagem” deixa o estado de natureza e encaminha-se para a sociedade civil, adaptando-se às modificações e condições de vida estabelecidas pela convivência coletiva, para que dessa forma possa usufruir das vantagens desse convívio.

Entretanto, o bom selvagem de Rousseau, após o sincretismo e a globalização recente, passou a buscar as necessidades da vontade geral, podemos perceber esta busca por meio das organizações em associações, as manifestações em prol dos anseios de cada povo indígena, enfim, a etnia está se organizando e tomando atitudes para o bom andamento da comunidade. Contudo, Rousseau não entendia esta posição indígena, pois para ele esta sociedade não era evoluída, permanecia no estado primitivo.

Conforme afirma Leopoldino (1992, p. 160-162), para Rousseau o homem já nasce livre e no decorrer de sua vida encontra obstáculos, entretanto a Antropologia demonstra que o mesmo já nasce como um ser social, “enredado nas teias de sua cultura e da sua sociedade.” Esta ideia contrapõe o “bom selvagem” e o estado natural de Rousseau, haja visto, como podemos seguir primórdios, sendo que devemos ser livres. Para Leopoldino (1992, p. 159-162), provavelmente o estado de natureza rousseauiano nunca existiu, mas isso não descaracteriza a busca pela inspiração visando à qualidade de vida do indivíduo. A educação deve buscar a liberdade, mas as leis impostas pela sociedade existem e também devem ser seguidas, não podemos estar alienados a determinados fatos que implicam na convivência coletiva.

Todavia, apesar da sociedade indígena ser organizada, ela requer uma educação em contato com a natureza, junto aos primórdios naturais do ser humano. O contraste entre o “bom selvagem” de Rousseau e as necessidades atuais da educação indígena são nítidos, haja visto que a concepção do filósofo baseava-se numa visão desatualizada do indígena, a qual não abrange uma evolução caracterizada de qualquer ser humano, ao contrário, defende a estagnação do índio na linha evolutiva da humanidade. Além disso, ele considerava o indígena um ser

inferior, ponto que discorda a atual Antropologia. Entretanto, a educação indígena segue novos percussores que acreditam numa educação livre, sendo que a aprendizagem acontece em qualquer lugar, basta querer.

Émile Durkheim (1858-1917) também acreditava numa educação libertadora, na perspectiva coletiva para alcançar os objetivos. Sousa (2006, p. 22-29) corrobora afirmando que para Durkheim a educação pode ser estabelecida pelo indivíduo ou grupo a partir de suas habilidades, mas seus objetivos plenos serão alcançados com os interesses que a sociedade estabelece como condições necessárias à sua própria manutenção, a educação é como a coerção da sociedade.

As comunidades indígenas também possuem regras, assim como as sociedades complexas, as quais possuem uma maior divisão estrutural, mas não são as mesmas e nem possuem os mesmos intuitos. Entretanto, salientamos que os indígenas devem assumir determinados comportamentos, obedecer algumas normas, sempre visando a organização da etnia e a preservação da sua cultura. Essa prerrogativa mostra, o quando “o bom selvagem” de Rousseau estava num patamar utópico. Pois, desde sempre, as sociedades indígenas se organizavam em sociedades com suas regras, seus mitos e seus tabus ordenando o seu cotidiano.

Guimarães e Gomyde (2011, p. 01) afirmam que a concepção durkheimiana ou funcionalista baseia-se numa educação que assimila o indivíduo às normas e princípios – sejam religiosos, morais, de comportamento ou éticos – a qual insere a conduta do indivíduo num grupo e constrói o ser social. Essa teoria caracteriza a educação como um bem social e a relaciona às normas sociais e à cultura local. Para Durkheim (2002) apud Guimarães e Gomyde (2011, p. 01) a educação deve considerar as causas históricas, pois ele só poderá agir quando aprender a conhecer o contexto em que está inserido, assim, para ele “A sociedade e cada meio social particular determinam o ideal que a educação realiza.” Por isso Durkheim quer a liberdade da influência do clero romano na educação, sendo um dos mentores dos ideais republicanos.

Com base nessas afirmações, percebemos a semelhança com a educação indígena, na busca pela liberdade, não definindo um modelo, e nem ao menos estipulando que tais autores caracterizam a educação indígena, mas relacionando a liberdade de ensinar e aprender na semelhança da concepção de educação para o

indígena. Não há uma correlação pedagógica ou didática, mas sim de estrutura de pensamento ocidental não-indígena, protagonizada por ilustres filósofos que percorreram da Antiguidade Clássica à Modernidade. Vemos tais pressupostos na afirmação da Rikbaktsa B: “Eu gostava da aldeia, era tranquilo”. O Rikbaktsa F¹⁰ salienta que “Eu sempre estudei na aldeia né, [...] lá é bem diferente, os professores tem aquela paciência de ensinar, aquele jeito indígena, é tudo tranquilo.” Tal citação ratifica a colocação da Rikbaktsa A.

Em consonância a Maia (2006, p. 08-09), as escolas indígenas deveriam superar essa prática de reproduzirem os procedimentos pedagógicos e a visão de língua e de gramática predominantes na escola tradicional não indígena. Até mesmo muitos materiais sobre a língua nativa dos índios, que são utilizados nas escolas indígenas, foram desenvolvidos por missionários, de acordo com a tradição da gramática normativa.

1.1. As línguas indígenas no Brasil: uma herança da nossa terra

"Um povo sem conhecimento, saliência de seu passado histórico, origem e cultura. É como uma árvore sem raízes" (BOB MARLEY, 2009, p.01)

A citação de Bob Marley é pertinente para nossa reflexão, pois a riqueza de um povo consiste em suas especificidades, próprias daquele grupo social, um conhecimento característico e que reflete seu passado histórico. A origem e a cultura são memórias guardadas para sempre, as quais são lembradas pelas gerações futuras, são suas raízes, sua base e fundamentos que são carregados por toda a vida.

A língua de um povo faz parte da cultura e suas características definem a identidade do mesmo. Segundo Bakhtin (2006, p. 74). “A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a

¹⁰ Rikbaktsa de 32 anos, diretor da Escola Indígena Pé de Mutum, localizada em Juara. É professor desde 2005 e atualmente cursa a faculdade Intercultural UNEMAT de Barra do Bugres –MT.

forma de atos individuais de fala”. Para Von Humboldt¹¹ (1970) apud Jakobson e Chomsky (1970, p. 29) “a língua é como uma estrutura de formas e conceitos baseada num sistema de regras que determinam suas inter-relações, arranjos e organização. Mas essas matérias-primas finitas podem-se combinar para resultar num produto infinito”.

Saussure¹² (2006, p. 82) teoriza a semiologia como o estudo dos signos por meio das leis que os regem, considerando qualquer sistema de comunicação, seja natural ou convencional. O signo baseia-se na união do conceito (ideia) e da imagem acústica (plano de expressão), os quais denominam-se de significado e significante. Saussure estabelece que a linguagem possui um lado social e outro individual, sendo ambos dependentes. Ela consiste num sistema estabelecido e evolutivo: “a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 2006, p. 80). No contexto social a língua é um conjunto de combinações necessárias que permite a execução dessa pelos indivíduos. Ela traz toda a experiência histórica acumulada por um povo durante a sua existência, desta forma, compõem-se as particularidades de uma língua que são compreendidas por seus falantes nativos.

Segundo Rodrigues (2004, p. 03), em seu artigo sobre a contribuição da Linguística na Comissão Rondon, o estudo etnolinguístico começou a surgir no Brasil no início do século XX, com o historiador João Capistrano de Abreu, que, além de contribuir para a documentação da língua Bakairí de Mato Grosso, produziu um excelente trabalho sobre a língua dos Kaxinauá do Acre.

Durante a primeira metade do século XX, Cândido da Silva Rondon, oficial responsável pela denominada Comissão Rondon, realizada no Mato Grosso, esteve em contato com os Bororos e declarou ter aprendido a língua dos mesmos, pois se preocupava com a documentação científica dos levantamentos geográficos. Rondon

¹¹ Friedrich Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) – o famoso lingüista e político da Prússia, irmão mais velho de Alexander von Humboldt (geógrafo e naturalista). De uma nobre família da Pomerânia, dedica-se ao estudo do movimento intenso nas esferas da vida política, social e literária, destaca-se seus estudos com a língua do país de Basco e o javanês. Fonte: <http://pt.actorsrussian.com/biografia-de-friedrich-wilhelm-von-humboldt.html> Acesso em: 15, Set. 2011.

¹² Linguista suíço (1857-1913) antecipa os princípios da ciência lingüística do século XX com sua análise sobre a estrutura da linguagem. Estudou lingüística em Leipzig e Berlim, na Alemanha. Lecionou na Escola de Altos Estudos de Paris e na Universidade de Genebra. Suas idéias estão expostas no livro *Curso de Lingüística Geral* organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger, com base nas anotações de aulas feitas pelos alunos de Saussure. Fonte: <http://www.algosobre.com.br/biografias/ferdinand-de-saussure.html>. Acesso em: 26, Out. 2011.

também incorporou à expedição etnógrafos¹³ que observaram os povos indígenas pelas frentes expedicionárias, verdadeiros pesquisadores que procuravam registrar fatos linguísticos, foram eles: Edgard Roquete Pinto, de F. C. Hoehne e João Barbosa de Faria. O próprio Rondon contribuiu para a documentação das línguas indígenas, esta se constitui em listas de palavras, em geral registradas sem recursos técnicos de transcrição. Há alguns registros de textos e também alguns ensaios de descrição gramatical.

De acordo com Rodrigues (2001, p. 01), há grande diversidade entre as línguas indígenas do Brasil, principalmente de natureza genética, que permite classificar as línguas em conjuntos com origem comum mais próxima ou mais remota. Em nosso país se destacam dois troncos linguísticos: O Tupi e o Macro-Jê.

Segundo Pires (2009, p. 48), um dos primeiros etnólogos a se interessar pela cultura e língua dos grupos Jê foi Curt Nimuendajú, que chegou ao país em 1903. O estudo das línguas indígenas é de fundamental importância para a expansão dos estudos etnolinguísticos acerca da preservação e conhecimento das línguas indígenas vigentes em nosso país, pois a alienação ao fato nos faria descasos à cultura e preservação da mesma em nosso território.

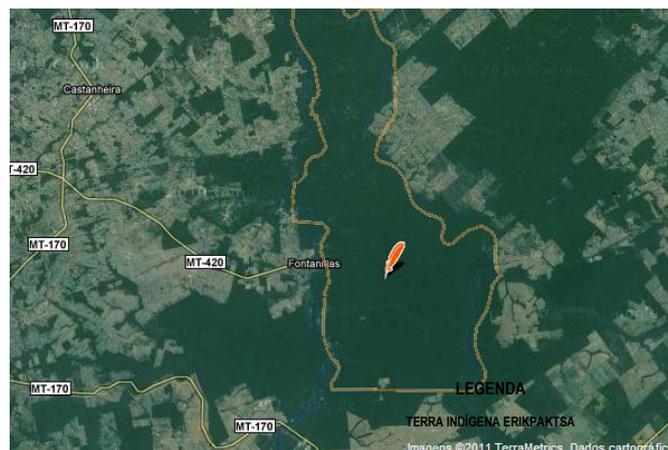
¹³ Etnógrafos são aqueles que trabalham com a etnografia, sendo um método utilizado pela antropologia na recolha de dados. Baseia-se no contato inter-subjetivo entre o antropólogo e seu objeto, seja ele uma tribo indígena ou qualquer outro grupo social sob o qual o recorte analítico seja feito. Fonte: <http://www.cm-mirandela.pt/index.php?oid=3782> Acesso em: 15, Jul. 2011.

CAPÍTULO II

OS GUERREIROS RIKBAKTA: UMA HISTÓRIA DE LUTA E VEEMÊNCIA

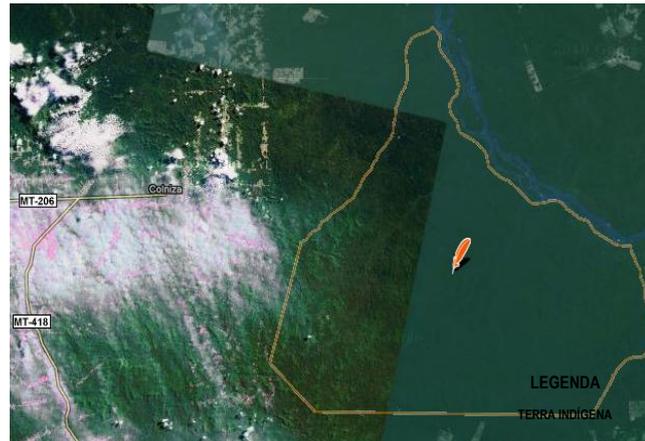
“Só depois da última árvore derrubada, do último peixe morto, o homem irá perceber que dinheiro não se come.”
(PROVÉRBIO INDÍGENA)

O tronco linguístico Macro-Jê abrange doze famílias e tem uma peculiaridade hipotética, devido ao seu descobrimento recente e poucas pesquisas relacionadas ao mesmo. Conforme afirma Pires (2009, p. 47-51), a este tronco pertence a língua falada pelos ameríndios Rikbaktsa, habitantes das reservas indígenas dos municípios de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara, situados no noroeste do Mato Grosso, com cerca de 1.800 pessoas distribuídas em 34 aldeias. Vivem em três terras indígenas na mesma região: a Terra Indígena Erikpaktsa (mapa 01), a T. I. Escondido (mapa 02) e a T. I. Japuira (mapa 03), num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica.



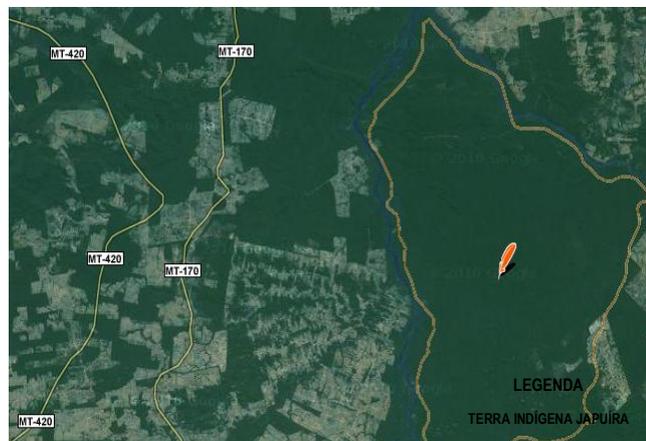
Mapa 01: Localização da Terra Indígena Erikpaktsa

Fonte: http://pib.socioambiental.org/caracterizacao.php?id_arp=3839



Mapa 02: Localização da Terra Indígena Escondido

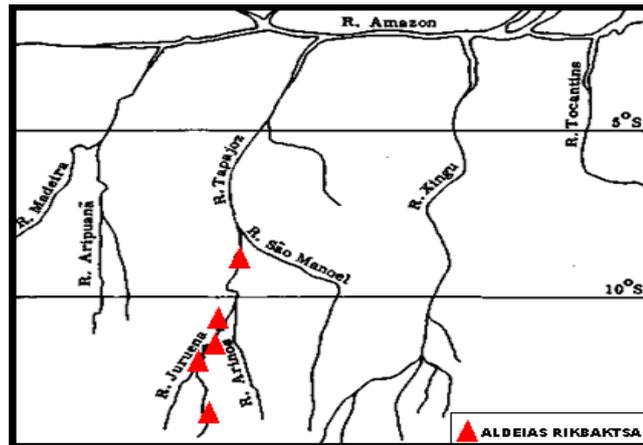
Fonte: http://pib.socioambiental.org/caracterizacao.php?id_arp=3839



Mapa 03: Localização da Terra Indígena Japuira

Fonte: http://pib.socioambiental.org/caracterizacao.php?id_arp=3839

Segundo Arruda (1992, p. 159), a população Rikbaktsa está dividida em duas metades: Arara Amarela (Makwaraktsa) e Arara Cabeçuda (Hazobiktsa), cada uma delas agrupa em si parte dos integrantes dessa população, bem como elementos da natureza, flora, fauna e não-humanos. Elas são responsáveis por rituais, proximidades sociais e relações pessoais, além da regulamentação do casamento. Pacini (1999, p. 32-57) diz que os Rikbaktsa são vistos pelos habitantes da região como um povo hostil e de atitudes belicosas, tendo como principal inimigo os vizinhos Cinta Largas.



Mapa 04: Localização das Aldeias Rikbaktsa
Fonte: BOSWOOD (1973, p. 01)

O Mapa 04 nos mostra as Terras Rikbaktsa que se encontram ao longo do Rio Juruena e próximo ao Rio Arinos e São Manoel. Conforme afirma Boswood (1973, p. 02), estudos de Lévi-Strauss¹⁴ e Nimuendajú¹⁵ comprovam que os grupos Jê ocupam a metade leste do planalto Brasileiro.

Para Rodrigues (2001, p. 01), em a *Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras*, o Macro-Jê tem línguas distribuídas desde o Maranhão até o Rio Grande do Sul, a Aruak no oeste e no leste da Amazônia, em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul, e a Karíb ao norte do rio Amazonas, nos estados do Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, mas com algumas línguas ao sul daquele rio, ao longo de seu afluente Xingu, nos estados do Pará e Mato Grosso.

Para Pacini (1999, p. 21-26), até 1973 os Rikbaktsa estavam estabelecidos na Aldeia Nova e Barranco Vermelho, numa tensa integração entre os grupos das micro-regiões. Entretanto devido a diversos motivos geográficos e históricos, eles se

¹⁴ Claude Lévi-Strauss (1908-2009) tornou-se conhecido na França, onde seus estudos foram fundamentais para o desenvolvimento da antropologia. Estudou na Universidade de Paris, no Brasil, lecionou na Universidade de São Paulo. Fez parte do círculo intelectual de Jean Paul Sartre, e assumiu, em 1959, o departamento de Antropologia Social no College de France. Sua crença de que as características humanas são as mesmas em toda parte surgiu nas incontáveis viagens que fez ao Brasil e nas visitas a tribos de indígenas das Américas do Sul e do Norte. O método usado por ele para estudar a organização social dessas tribos chama-se estruturalismo. "Estruturalismo", diz Lévi-Strauss, "é a procura por harmonias inovadoras". Fonte: <http://educacao.uol.com.br/biografias/claude-levi-strauss.jhtm>. Acesso em: 26, Out. 2011.

¹⁵ Nimuendajú (1883-1945) é um alemão que, em 1905, embrenhou-se em território indígena, nas matas pouco exploradas do oeste do Estado de São Paulo. Seu primeiro trabalho etnográfico é "Os mitos de criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapokuva Guarani", além de ter deixado, ainda, um grande número de manuscritos inéditos. Fonte: <http://www.curtnimuendaju.com/node/62>. Acesso em: 26, Out. 2011.

expandiram. Dentre estes motivos podemos salientar as migrações que ocorrem tradicionalmente na estação seca, quando parte da população sai em expedições, em busca de recursos.

Segundo Athila (2006) apud Pires (2009, p. 59), todos os inimigos dos Rikbaktsa, de maior ou menor relevância, são tratados pelo termo *wahorotsa*, que significa ‘aqueles que moram em casa’, pois *wahoro* tem o sentido de grupo ou aldeia. Para os Rikbaktsa a vingança e a predação era realizada por meio do canibalismo de guerra, em disputas com populações vizinhas e posteriormente com os “brancos invasores.”

Esta característica foi mudando ao longo dos anos; conforme afirma Gildo Mendes dos Santos (2002) apud Pires (2009, p. 62), o canibalismo ‘humano’ fora substituído por um canibalismo ritual, no ato da caça, preparo e consumo de carne de macaco, ou seja, deixaram de ‘comer gente’ para ‘comer macacos’. Os Rikbaktsa utilizam o feitiço para se vingar de algo e tem como efeito a doença e até a morte. Os que praticam este ato são denominados de feitiçeiros, os quais possuem a sabedoria dos venenos, a maneira mais comum de se enfeitiçar alguém é pelos alimentos.

Para Nogueira (2004, p. 42) a crença na feitiçaria está ligada a

[...] algo feito, para alguns autores, estando relacionado ao latim *fatum*= destino. (...) ligada à magia amatória ou erótica (...) ou, melhor dizendo, às operações mágicas vinculadas aos desejos e paixões amorosas, (...) é sua intervenção como envenenadora e perfumista, atividades estreitamente ligadas a esta personagem mágica (...) a feitiçaria constituiu essencialmente uma prática individual [...]

Segundo Arruda (1992, p. 44), a vida social Rikbaktsa é marcada por dois diferentes períodos, de maio a outubro caracteriza-se a estação da seca, com um período de estiagem, o verão, em que os habitantes das aldeias saem a procura de lumas e haste para a produção de flechas. A derrubada da mata para o plantio também é realizado nesta época. O segundo período acontece de novembro a maio, caracterizado pelas constantes chuvas. Durante esse tempo, as aldeias ficam repletas de índios, pois todos aproveitam a época para plantar, pescar e caçar.

A caça é típica dos homens, depois eles levam as carnes para serem preparadas por suas esposas, as quais repartem parte para a família do caçador e outra para a casa dos homens solteiros. Na alimentação, os Rikbaktsa comem peixe diariamente e apreciam as aves, tais como: ‘gavião de penacho’, araras, papagaios, macuco, marreco, entre outras, e também aproveitam as asas para a confecção dos artesanatos. A coleta de castanhas do Pará geralmente é realizada pelas mulheres, que a utilizam na forma de mingau, bolo, pães e óleo para fritura.

O mel também é consumido para adoçar os alimentos, principalmente as Chichas, tipo de bebida fermentada com banana, milho, batatas e cará. As roças pertencem aos grupos familiares, responsáveis pelo cultivo, manutenção e colheita, plantam principalmente batatas, mandiocas, milho, bananas, frutas cítricas e algodão para tecer as redes. Arruda (1992, p. 42) afirma que os Rikbaktsa promovem a festa da derrubada, na época da chuva. Na seca, acontecem festas pequenas relacionadas ao reino animal.

No século XX, com o início do terceiro ciclo da borracha os Rikbaktsa foram descobertos pelos seringueiros. Neste período iniciou-se o conflito entre seringueiros e índios, devido à exploração que se instaurou nas terras indígenas. Segundo Silva (2005, p. 17), eles eram denominados Canoeiros pelos seringueiros devido à grande habilidade no manejo de canoas, e Orelhas de Pau, uma referência aos batoques que usam nos lóbulos das orelhas. Boswood (1973, p. 01) afirma que também eram conhecidos como Aripaktsa e Erigbaktsa.

Pires (2009, p. 27) ressalta que em 1952 consta um dos primeiros registros de morte entre Rikbaktsa e seringueiros, quando os indígenas teriam matado dois brancos – Bibiano Pedroso e José Cearense – a flechadas. Assim os conflitos foram aumentando, seringais invadidos, as terras indígenas vendidas aos colonos, muitos índios mortos e massacrados, tendo suas mulheres abusadas e raptadas.

Este conflito levou o padre jesuíta João Evangelista Dornstauder, da Missão Anchieta, a iniciar um projeto de pacificação da região, iniciando em 1956 e com término em 1962. Aliado aos conceitos de Pacini (1999, p. 17), a pacificação dos Rikbaktsa aconteceu em três fases: primeiramente o objetivo era atraí-los para amansá-los, depois “impor” a educação através dos Postos de Assistência Indígena, a fim de transformá-los em ‘semi-selvagens’ e, por fim, introduzi-los ao mundo do

trabalho, qualificando os indígenas pelas técnicas agrícolas e indústrias. Dentre tantas metas, o objetivo principal foi alcançado, pois conseguiram cessar as mortes entre índios e brancos. Vide figura 01.

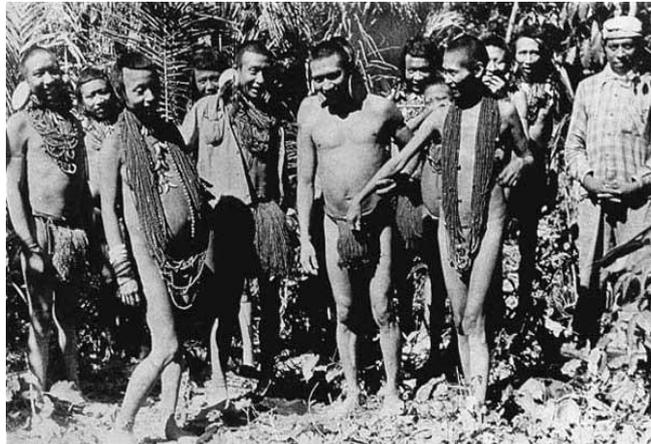


Figura 01: Rikbaktsa na década de 1960.

Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/rikbaktsa/350>.

Acesso em: 26, Out. 2011.

Como podemos perceber na figura 01, os Rikbaktsa na década de 60 foram pacificados e passaram a conviver de maneira amena com os brancos e até mesmo com seus inimigos étnicos.

Após a pacificação, a Missão Anchieta e a Missão Luterana começaram efetivamente seus trabalhos de resgate dos Rikbaktsa para a civilização e o cristianismo. De acordo com Pires (2009, p. 29-30), em 1945 foi instituído o Posto Missionário Utiariti no município de Diamantino-MT, o qual servia de internato para crianças órfãs indígenas de várias etnias, cerca de 1000 crianças foram abrigadas, sob os cuidados dos jesuítas. Segundo Arruda (1994, p. 26-31), neste internato as crianças tinham que seguir as regras dos brancos, eram obrigadas a se comunicar somente em Português e eram castigadas quando falavam suas línguas maternas.

Em entrevista com as índias Rikbaktsa D¹⁶ e Rikbaktsa E¹⁷, foi relatado o motivo pelo qual foram levadas ao internato: “Os padres jesuítas pegavam as crianças órfãs e levavam pro Utiariti, eu fui com 12 anos e minha irmã com 9. [...] Foi bom, porque nós não tinha mais comida, porque morreu muito canoeiro, os pais

¹⁶ Rikbaktsa de 60 anos que foi levada ao Utiariti e atualmente reside na Aldeia Barranco Vermelho.

¹⁷ Rikbaktsa de 58 anos, irmã da Rikbaktsa D e reside na Aldeia Barranco Vermelho.

nossos e daí fomos criadas com outra família indígena, até a gente ir pro internato.” Elas afirmam que os jesuítas não proibiam a fala pela língua nativa, a Rikbaktsa D conta outra versão desta história: “Não era proibido, é que nós não tínhamos coragem de falar, porque as outras etnias tiravam sarro, falavam que os canoeiros falavam feio. Daí a gente tinha vergonha de falar nossa língua. E, lá tinham uns 180 índios de 42 etnias, tudo junto.”

Os teóricos apontam que foi proibida a comunicação na língua materna. Entretanto, as entrevistadas falam que na realidade tinham vergonha de se expressar, apesar de que, para os padres era mais fácil que todos os indígenas falassem a mesma língua, sobretudo pela comunicação.

Todavia, mesmo não sendo proibido, conforme o depoimento, a Rikbaktsa D relata que eles aprendiam a língua portuguesa: “Daí a gente aprendeu o português na escola, com uma professora Pareci.” Elas permaneceram de 1962 a 1970 no Internato e depois foram remanejadas para suas aldeias de origem, assim como as demais etnias. Neste contexto, indagamos à Rikbaktsa E, como foi sair do Utiariti e retornar às aldeias depois de oito anos longe de seu povo e dos seus costumes: “Foi difícil, por causa que lá no internato a gente tinha tudo: vestimenta, calçado, estudo, amparo, casa, tinha tudo. Quando a gente veio pro Barranco vermelho nós se sentimos desamparadas e fomos divididas pelos parentes, casamos, construímos família e tudo.”

Essa fala é significativa, pois percebemos que as mesmas foram inseridas nos moldes da sociedade não-índia, a qual fazemos parte. Esta inserção, sincretiza suas raízes culturais, pois o índio não vive nesta acomodação trazida pelas *facilidades* da sociedade pós-moderna por isso acontece este estranhamento por parte das índias que sofrem uma ruptura em suas vidas.

Neste mundo de globalização, os territórios se entrelaçaram e as manifestações culturais se sincretizaram, num processo diacrônico. Aliado aos conceitos de Stewart e Shaw (1994, p. 01-25), estes fenômenos sincréticos trazem a concepção de que no passado todas as religiões se misturaram e continuam seguindo um processo interativo de trocas culturais. Esse sincretismo trata-se do conceito do rearranjo da cultura, empregado no mundo globalizado, com o objetivo

de interpretar as manifestações dos processos culturais da transnacionalidade dos fatos, como está relacionado à globalização recente e em contraste com a tradição.

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

Globalização é o processo pelo qual o espaço mundial adquire unidade, por meio da intensificação da rede de fluxos que conecta os lugares, as regiões, os países e o mundo. Suas raízes remontam às grandes navegações e à configuração de uma divisão internacional do trabalho. No mundo contemporâneo, o processo de globalização é ritmado pela ação dos conglomerados transnacionais, pelos tratados econômicos e comerciais.

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

De acordo com Arruda (1994, p. 79), o Utiriti se estrutura com o trabalho dos índios, que, pela sobrevivência, deveriam ser obedientes às diversas ações de transformá-los em “cristãos civilizados”, para que pudessem “se elevar ao nível de seus benfeitores. Além disso, os indígenas levados para o internato foram preparados para serem trabalhadores na economia regional, numa organização fora dos padrões culturais indígenas. No final da década de 1960, o internato fechou e as crianças voltaram para suas aldeias. Os jovens Rikbaktsa encontraram dificuldades em se adaptar e chegaram a criar uma aldeia separada chamada Indianópolis.



Figura 02: Internato Utiariti

Fonte: Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/paresi/2033>

Acesso em: 17, Out. 2011

A figura 02 nos mostra o Internato Utiariti, no qual identificamos como os indígenas foram corrompidos, primeiramente pelas suas vestes, todos uniformizados, dispostos em filas, imitando a sociedade capitalista. A postura é outra evidência, todos sérios e organizados de maneira sincrônica, seus cabelos bem aparados e a imagem não nos revela um momento de felicidade, o que nos apresenta é o sincretismo de indígenas com hábitos alheios aos seus. Além disso, o descompasso entre o que se ensina na aldeia e na sala de aula é evidente, as paredes cobertas por cartazes, o giz, a ditadura educacional que não faz presente na educação indígena, a qual baseia-se em princípios de liberdade e aproveitamento do meio natural.

Este aspecto prejudicou a língua dos povos, pois muitos deles retornam sem saber falar a língua nativa, ou até mesmo, com variações significativas daqueles que permaneceram na aldeia.

A Rikbaktsa D nos fala sobre como foi retornar à etnia e perceber que a língua mãe havia sido dispersada: “Tinha muita gente que falava só língua, mas nós não conseguimos introduzir com eles.” A Rikbaktsa E relata a perda da língua de seu povo: “Ta se acabando né, tudo ta se acabando, até o remédio do mato, até o chá ta se perdendo.” Em contrapartida, sugere: “eu acho que deveria ter gente que tenha visão nessa questão e aí capacitar os jovens com essas pessoas que falam a língua para eles passar pros outros.”

De acordo com Pires (2009, p. 36-37), foi criado o Posto Escondido pela Missão Luterana e auxiliada pelo Pe Tolksdorf, os indígenas aprendiam carpintaria,

mecânica e apicultura. As mulheres recebiam treinamento das enfermeiras e foi criada uma cooperativa que visava a troca de artefatos e artesanatos produzidos pelos Rikbaktsa. As entrevistadas afirmam que depois de retornarem para a aldeia elas voltaram ao Utiariti para realizar um curso de capacitação, haviam diversos cursos, tais como: corte costura, enfermagem, licenciatura, entre outros. A Rikbaktsa D exemplifica dizendo: “Nóis volto pro Internato, mas ele já tinha fechado, a gente foi só se capacita pra trabalhá na nossa aldeia, daí os melhores que sabiam ler e escrever ganharam essa capacitação, eu fiz corte e costura, ichê costurei muitos anos e fiz também enfermagem pra trabalhá na saúde.”

O Internato Utiariti degradou a língua dos povos e, sobretudo dos Rikbaktsa, em nossa entrevista a Rikbaktsa A explica este fato quando perguntamos se ela sabe falar sua língua nativa: “Eu desde criança eu comecei falar português, porque minha mãe e muita gente lá do meu povo foi tirado da aldeia e levado para o Utiariti, no tempo da pacificação, e a pessoa que pacificou os Rikbaktsa levou muita criança para o Utiariti e minha mãe foi bem pequenininha e falava só o idioma, e daí lá na escola da cidade eles proibiam eles de falar a própria língua, só estudavam português e minha mãe esqueceu tudo. E daí começaram a crescer e lá não podia falar o idioma, depois que ela casou, daí ela aprendeu algumas palavras, e como ela só falava o português, a gente aprendeu só o português. E daí foi difícil pra nós aprender nossa língua [...] mas muito de nós só fala o português, foi difícil a gente resgatar a nossa língua desde criança, porque nossas mães já não falavam.” O internato agrediu a identidade dos indígenas, rompendo o ciclo de propagação da cultura. Atualmente, somente os anciãos conseguem falar fluentemente a língua mãe, a Rikbaktsa A salienta que: “Eles falam o português meio atrapalhado, não falam bem o português, entre eles mesmo, só fala o idioma.”

Na tentativa de resgatar a língua Rikbaktsa, os mais velhos, que não foram levados para o Utiariti e conseguiram permanecer na aldeia estão ensinando os índios jovens, que tem interesse de aprender sua língua, na perspectiva de preservar a cultura. A Rikbaktsa A afirma que: “Eles tão passando pros mais jovens. Tem jovem que fala e ta aprendendo com eles lá na aldeia, só os mais novos. Tem muito jovem que fala e muito que não fala.” Em consonância ao fato, indagamos se a mesma tem interesse em aprofundar seu conhecimento sobre a língua do seu

povo: “Eu tenho interesse em aprender sim, mas é muito difícil e quase não tenho tempo.”

Outro aspecto que cabe ressaltar é o de que a língua dos Rikbaktsa, segundo o Atlas da Unesco (2010, p. 01), é considerada uma língua em extinção. Ao longo dos anos ela perdeu seu espaço legítimo de propagação da cultura, pois segundo Pacini (1999, p. 151), ocorreu um sincretismo da língua, decorrente dos massacres que a população indígena sofreu.

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

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

2.1. A educação Rikbaktsa e o resgate da língua mãe

“O conhecimento da língua indígena é o melhor critério para a nacionalidade da literatura.” (José de Alencar, Iracema, 2006, p. 164)

O ensino da língua nativa na etnia Rikbaktsa acontece por meio de uma cartilha elaborada pelos próprios professores, onde os mesmos buscam resgatar a

cultura deste povo. A Rikbaktsa A descreve como é a utilização da cartilha em sala e a importância deste material: “Ai, nossos professores lá, ensinavam duas línguas, né: o português e nossa língua materna [...] quando era dia da nossa aula bilíngüe, daí era só idioma que a gente estudava [...] a nossa cartilha tem o português e nossa língua [...] é dividida por frases, a gente aprendia a nossa língua, tinha o alfabeto né, daí a gente aprendia o alfabeto depois formava as frases e colocava na nossa língua né aquela palavra em português [...] daí cada ano tinha a sua cartilha, primeiro, segundo [...] o que me ajudou muito foi a cartilha, pra aprender o idioma no meu povo.”

Em entrevista com o diretor A¹⁸ perguntamos como o estudo da língua nativa acontece nas escolas e ele explana da seguinte maneira: “Faz parte da grade curricular e é trabalhado por um professor indígena, muitas vezes os idosos são convidados para ajudar nas aulas.” Esta fala afirma o depoimento da Rikbaktsa A que descreve o estudo da língua mãe na escola indígena, geralmente os anciões são convidados para ajudar nas aulas, pois são os únicos que ainda falam fluentemente a língua e devem transmitir aos mais novos, para que não seja extinta.

Franz Boas¹⁹ (2004, p. 193-221) no início da antropologia cultural afirmava que as línguas indígenas, cujas histórias não conhecemos, o estudo etimológico deve se basear em investigações sobre a estrutura das línguas. Percebemos que atualmente no Brasil, os estudos linguísticos na área indígena vêm se aperfeiçoando, entretanto, quando se fala em etnolinguística, o estudo deve ser muito mais detalhado e acessível a outros pesquisadores.

Para Leite (1981) apud Seky (1999, p. 01), o problema consiste na falta de uma visão de conjunto da língua estudada: os trabalhos abordam aleatoriamente aspectos cuja relevância não fica patente de imediato. Com base em estudos realizados constatou-se que muitos trabalhos acabam não atingindo o objetivo

18 Diretor da Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinykyta Skiripi* localizada no município de Brasnorte, ele não é indígena, mas já atuou durante muito tempo lecionando nas aldeias.

¹⁹ Naturalizado norte-americano em 1887, Franz Boas iniciou sua carreira científica como geógrafo, na Sociedade Berlinense para a Antropologia, Etnologia e Pré-História. Boas foi um dos fundadores, em 1888, da Sociedade Norte-Americana do Folclore e de sua *Revista do Folclore Norte-Americano*. Acrescentou novas dimensões à compreensão do relacionamento homem-meio-cultura-sociedade, sendo considerado o pai da Antropologia. Além disso, aprofundou seus trabalhos etnológicos com as tribos do Pacífico Norte. Fonte: <http://educacao.uol.com.br/biografias/franz-boas.jhtm> Acesso em: 12, Set. 2011.

maior, ou seja, inexistente o material que os estudiosos de línguas em geral e antropólogos tanto almejam: uma gramática com terminologia descritiva acessível e dicionários.

Em entrevista com o diretor A descobrimos que a etnia Rikbaktsa possui uma escola municipal na cidade de Cotriguaçu e em Brasnorte tem duas escolas municipais e uma estadual, esta última, o referido é o diretor. Além disso, tem uma estadual no município de Juara, onde o diretor é Rikbaktsa, o qual nos concedeu uma entrevista que será abordada ao longo do trabalho.



Figura 03: Inauguração das escolas indígenas das aldeias Da Curva, Primavera e Barranco Vermelho.
Fonte: <http://www.cefaprojuina.com/> Acesso em: 26, Out. 2011

A figura 03 trata-se da inauguração das escolas indígenas das aldeias Da Curva, Primavera e Barranco Vermelho, isso demonstra o incentivo do governo em modernizar as estruturas físicas, com o objetivo de disponibilizar aos indígenas um ambiente agradável ao pleno desenvolvimento.

No que diz respeito ao percentual de alunos nas escolas Rikbaktsa, o diretor A afirma: “Posso te informar da rede estadual de Brasnorte, Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinykyta Skiripi* que funciona com o EJA e Ensino Médio são 186 alunos em 2011, a rede municipal de Brasnorte funciona o Ensino Fundamental, tem mais alunos, mas não sei o número exato.” O Rikbaktsa F²⁰ responde: “Na escola municipal Pé de Mutum, em Juara, tem na central 62

²⁰ Diretor Rikbaktsa da escola Pé de Mutum, localizada no município de Juara-MT. É professor desde 2005 e atualmente cursa a faculdade intercultural da UNEMAT em Barra do Bugres-MT.

alunos e junto com as de extensão, temos 194 estudantes indígenas.” Em relação ao corpo docente das escolas, quando indagado se todos os professores são indígenas, o diretor A relata: “Do município de Brasnorte tanto da rede estadual e municipal todos os professores são indígenas que não é indígena sou eu diretor, a coordenadora pedagógica e a secretária da escola, da rede municipal somente o coordenador pedagógico é não indígena, de Juara tem um não indígena que da aula, de Cotriguaçu é um índio pareci.”

A relação do não indígena na educação se reflete pelo fato principalmente da escassez de índios qualificados para assumirem seus lugares de direito, da sua própria cultura. A Rikbaktsa A comenta sobre os professores da aldeia: “Da minha turma são vinte, foi nós que puxou a fila lá, e tudo, a maioria são professor, daí só eu que não quis. Tem muito professor na aldeia lá, que só tem o ensino médio.” Também salienta o desejo que muitos têm de continuar seus estudos, mas devido à outras questões, não podem: “ Meu irmão que terminou o Ensino Médio junto comigo, ele quer ser professor de matemática, daí eu chamei ele, e minha mãe e ele ta querendo, mas daí tem família, daí a mulher não deixa. Vem pra cidade, daí tem que alugar uma casa, daí tem que trabalhar, ele tem o interesse de ser professor de matemática, ele quer ser professor de matemática.”

Todavia muitos indígenas buscam a qualificação profissional, diante disso, indagamos o Diretor A sobre quais são as lutas do órgão responsável pela educação indígena no objetivo de aprimorar e desenvolver as escolas Rikbaktsa: “Primeiro que o sistema de educação entenda que a educação indígena tem uma legislação própria, e que muitos querem jogar no mesmo bolo da educação nacional, segundo é que ela seja específica e diferenciada de qualidade, mas não qualidade na nossa visão, mas na visão de cada povo, pois são diferentes e que seja respeitado a forma de organização social de cada povo.” Esta afirmação é de suma importância, pois ratifica a ideia de educação indígena, muitas vezes, distorcida pela sociedade.

O Rikbaktsa F salienta as ações realizadas para aprimorar a educação indígena: “A gente ta tentando fazer um projeto diferente pra montar um material próprio dos Rikbaktsa, a gente chamo ele de intercâmbio cultural, mas estamos organizando ainda.” Os Rikbaktsa têm suas particularidades, as quais devem ser abrangidas na educação, pois a cultura deve ser respeitada e estudada de acordo com a tradição étnica. Quando perguntamos ao Diretor A como ele vê o processo

educacional na etnia Rikbaktsa, ele nos responde: “É próprio desse povo, não podemos medir com outros devido sua especificidade, tem uma longa história que devemos levar em conta.”

A Rikbaktsa A nos fala de como funciona a escola na aldeia, em relação à distribuição dos alunos: “Tinha muita criança, era tudo junto, era uma casa bem grande. Era uma sala só. [...] Mas era separado, uma idade era só criança que tinha a mesma idade pra estudar.” Atualmente as escolas vêm se modificando, sobretudo a infraestrutura, pois conta com o apoio do governo. Ela também relata sobre a idade para frequentar as aulas: “Lá não tem a idade que estuda, nosso lá é qualquer idade, é aberto pra qualquer pessoa que tenha interesse, quem quiser. Eu mesma estudei lá até, até terminar, eu terminei meu ensino médio com 34 anos na aldeia.”



Figura 04: Primeiras escolas da etnia Rikbaktsa.

Fonte: <http://www.flickr.com/photos/destricted/page7/>
Acesso em: 26, Out. 2011.

É na aldeia que os índios podem estudar suas raízes, a história do seu povo, seus costumes e vivificar a existência indígena na esfera mundial. Os Rikbaktsa não são diferentes diante deste fato, pensam numa educação voltada aos dizeres de sua etnia e aos anseios da comunidade. A figura 04 mostra como era disposta a educação Rikbaktsa, em ambiente livre e sem amarras, pois podemos estudar entre quatro paredes, mas devemos considerar o meio lá fora, que pode nos disponibilizar aulas muito mais enriquecedoras.

Faz-se pertinente ressaltar que o intuito inicial deste trabalho seria visitar as escolas indígenas nas aldeias, entretanto, depois de seis meses de insistência e burocracia fomos vedados. A visita não foi possível, sobretudo pelo fato dos

Rikbaktsa não aceitarem os pesquisadores em suas terras, pois muitos estavam explorando a cultura e vendendo, sem repassar nada aos indígenas. Infelizmente, a irresponsabilidade de alguns atrapalha o trabalho sério de outros, como foi o caso desta pesquisa. Sendo que foram tomadas todas as iniciativas previstas, tais como documentação e declarações, junto à FUNAI. Mas não nos desanimamos perante os desafios e aprimoramos este trabalho visando não só a educação indígena, mas também a inserção do índio na escola urbana, tais aspectos serão abordados a seguir.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO URBANIZADA PARA OS RIKBAK TSA

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.” (ARISTÓTELES, 2009, p.01)

Os Rikbaktsa buscam o ensino da língua mãe em suas aldeias, como uma maneira de resgatar e preservar a cultura indígena. Entretanto, este resgate é muito difícil, pois a etnia sofreu fortes abalos, sobretudo, quando muitas crianças e jovens foram levados para o internato Utiariti.

Alienando-se as ideias de Silva (2006) apud Silva (2009, p. 120), as escolas indígenas estão inseridas num processo distinto, que possui mecanismos e pedagogias próprias de cada cultura. As etnias assumem a cultura como responsabilidades coletivas, por meio desta, todos são responsáveis pelo desenvolvimento educacional e cultural.

Este aspecto não é diferente nas escolas Rikbaktsa, ao mesmo tempo em que ela assegura e fortalece a cultura indígena, também fornece elementos positivos para uma relação com outras sociedades. Consiste numa educação diferenciada, intercultural e bilíngue que visa à compreensão do processo histórico de sua etnia, a concepção crítica dos valores e contra-valores e a autodeterminação em relação aos diversos conceitos indígenas.

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

Afinal, segundo Carlos (2007, p. 71)

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

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

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

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



Figura 05: Entrevistados, denominados acadêmicos A,B,C,D,E,F,G,H,I, os quais cursam geografia com a Rikbaktsa A.

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

Os acadêmicos demonstram que ficaram surpresos por ter uma indígena cursando o nível Superior, na realidade não se trata de menosprezar ou rebaixar a etnia, mas sim, de salientar que perante ao mundo globalizado, a inserção de um índio em âmbito acadêmico é algo difícil, pois para os não-índios com baixo poder aquisitivo é complicado, devido aos diversos fatores socioeconômicos. Em decorrência desse fato salientamos que diversos indígenas, nos dias atuais, buscam um curso superior e diante disso se deparam com inúmeros obstáculos que devem ser superados. Um dos principais desafios é a migração da aldeia para a cidade, pois a comunidade indígena não oferece a qualificação almejada.

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

A incerteza sobre a escolha do curso da Rikbaktsa A é derivada de diversos fatores, sobretudo porque o objetivo dela em cursar uma faculdade é apenas para concluir seus estudos, não pretende exercer a profissão propriamente dita. Ela optou primeiramente por administração porque acreditava que conseguiria um emprego mais rápido, depois decidiu geografia, pelo fato de ter um parente na área. Esse

fator é gerado pela globalização, a sociedade capitalista que impõe ao cidadão o dever de trabalhar e manter-se, seguindo os parâmetros estabelecidos, decidindo por profissões que potencialmente lhe trarão retorno mais rápido e lucrativo.

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

Para Bastide (2006, p. 201)

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

Essa globalização recente depara-se, muitas vezes, com a falta de capacitação por parte dos indígenas, sobretudo quando estão inseridos nas escolas urbanas. Diante disso, a Rikbaktsa A demonstra o impacto à globalização e a terceira revolução tecnológica: “A professora já pediu pra mim comprar uma máquina digital pra tirar foto, um *pen-drive*, é que todo mundo apresenta trabalho no *slide* e só eu que não, eu tenho que apresentar tudo no escrito, fazer, e , como se fala, salvar no *pen-drive*.” A dificuldade de acesso aos meios tecnológicos, sobretudo pela falta de capacitação se faz presente em sua fala: “Daí tem que mandar tudo digitado, tem um computador na associação, mas não tem impressora pra imprimir, então eu vo lá na *lan house* pra digitar e daí eu levo um indiozinho bem inteligente pra me ajudar, daí ele me ajuda a digitar e mandar pro *e-mail*.”

As palavras destacadas, tais como: *pen drive* e *lan house*, são decorrentes da globalização, este aspecto nos leva a refletir sobre o fato de que é fácil falar o inglês, a língua propulsora da globalização, mas a língua Rikbaktsa, não é pronunciada, por diversas dificuldades salientadas ao longo do trabalho. Uma língua

estrangeira se faz presente na fala da Rikbaktsa, mas a própria língua nativa não é falada.

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

Perguntamos a entrevistada como ela consegue subsidiar seus gastos, sendo que atualmente não exerce nenhuma atividade remunerada: “Quem me ajuda muito é minha mãe que trabalha na saúde, minha irmã é professora e meus irmãos trabalham no pré-fogo. Daí quando eles vêm receber, eles ligam pra mim e eu vou lá no centro e eles me ajuda.” A integração no mundo globalizado requer investimento financeiro e o governo mostra-se alheio a estas questões, muitos indígenas buscam o estudo, poucos conseguem entrar numa faculdade e não recebem o apoio do governo. Sendo que, na maioria das vezes, eles buscam qualificação para retornar às aldeias e transpassar seus conhecimentos aos indígenas. Mas é muito difícil quando não se tem um amparo, sobretudo financeiro, pois os custos são elevados e o governo tem obrigação de incentivar os indígenas na Educação Superior, pois são eles que levaram um trabalho de qualidade para as aldeias.

Atualmente existem diversas ações de auxílio ao indígena, pois o governo tenta reviver as culturas que ele mesmo ajudou a dilapidar. Entretanto, estas ações devem ser intensificadas, pois a tradição étnica não espera o nosso tempo cronológico, doravante sua extinção vem caminhando a anos, num processo de intensa degradação cultural.

3.1. A valoração do *diferente*

“De todos os caminhos da vida há um que importa mais:
é o caminho que nos leva ao verdadeiro ser humano.”
Indígenas Moicanos

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

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

Essas questões podem ser ratificadas pelos depoimentos dos acadêmicos, em diversos momentos este estranhamento se faz presente, por meio de um imaginário criado na mente das pessoas em relação aos indígenas. O acadêmico B relata um fato ocorrido: “O ano passado tivemos num evento na aldeia Curva, e muitos brancos estavam juntos e eu e meu amigo fomos representar a Instituição [...]. Nunca tinha ido numa aldeia e fiquei constrangido. Mas fomos tratados muito bem, como caciques, [...] já estou familiarizado.” O fato dele ter se sentindo constrangido reafirma o imaginário formado em relação ao índio, formulado por conceitos de que todo índio é *traíçoeiro*, mas essa pré-concepção foi desfeita após o contato do indivíduo com os ameríndios.

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

Haja visto, a reformulação de uma ideia passa ao campo do imaginário por meio de uma concepção do real, mas a mesma é desfeita após alguns fatos verossímeis que desmistificam este imaginário formulado, com base em outros

fatores de determinado conceito. Afirmamos este relato pela fala da acadêmica D que identifica sua visão errônea em relação aos indígenas antes de conhecê-los: “[...] Faz um ano e meio que eu vim pra Juína e tive outra visão de índio. [...] No começo eu pensava diferente. Daí num encontro no CTG²¹ tinha índio de verdade, com penas e tal, mas foi aqui que eu mudei meu jeito de ver os índios.” O seu imaginário formulou uma ideia dos indígenas com base no real vivido pela mesma, mas esta concepção foi alterada ao se deparar com a realidade propriamente dita.

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

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

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

²¹ Centro de Tradições Gaúchas.

alguns ainda tem uma visão diferenciada do indígena, pois o acadêmica C afirmou que não conversa com a mesma, ou seja, possui uma cautela em relação à ela.

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

Mas os indígenas estão em busca de qualificação, querem alcançar um patamar de desenvolvimento educacional para levar às aldeias um ensino de qualidade. Diante disso, em uma entrevista com o Rikbaktsa F ele nos salienta de como conseguiu entrar numa faculdade pública: “A nossa etnia recebeu duas vagas pra faculdade, daí nós era em 27 concorrentes, mas no vestibular só eu e a outra Rikbaktsa passou.” Em seguida, ele nos relatou que são 42 etnias cursando o ensino superior, cerca de 40 alunos. Sendo uma faculdade específica para indígenas, indagamos como é o método de ensino: “A aula é modular, vai em janeiro e julho e fica um mês lá. Daí tem a etapa intermediária, onde nós leva as tarefas pronta e apresenta. [...] É quase igual pedagogia, mas nós estuda três anos e depois define qual curso que seguir.” Em relação à língua nativa, perguntamos se existe na grade curricular uma matéria específica para ela: “Ainda não teve, mas eu acho que vai ter sim, a língua é nossa identidade né.” O Ensino Superior é um desafio para o indígena, sobretudo quando tem que enfrentar uma faculdade urbana, onde o ensinar e o aprender acontece de maneira diferenciada das aldeias.

Segundo Ferrari (2000) apud Rezende (2009, p. 22), as diferenças estão presentes no contexto escolar de forma intrigante e desafiadora, onde apenas entendendo as diferenças como construções históricas, sociais e culturais, poderão repensar os parâmetros pré-estabelecidos pela sociedade. O professor deve perceber as diferenças em sala e saber lidar com as mesmas, num processo de heterogeneidade, propiciando um crescimento intelectual e pessoal. Devemos nos

conscientizar de que o processo educacional deve ser encarado de maneira heterogênea, e que o final do processo consiste numa homogeneidade.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Diversos feitos, em decorrência das lutas históricas e atuais, mudaram os rumos desta educação, mas ainda há muito que fazer, principalmente em relação ao material didático utilizado em sala. Os recursos didáticos alicerçam o ensino e estes devem conter conceitos que dignifiquem os interesses indígenas e também o ensino da língua mãe.

A língua de um povo é a maior manifestação da sua cultura e identidade, pois é algo único e que apenas os membros daquela etnia detêm desse tesouro. A etnia Rikbaktsa é rica em rituais e tradições oriundas dos seus antepassados, e muitas práticas permanecem fundamentadas nas aldeias. É um povo que cultiva sua cultura, mas devido aos massacres do início do século entre índios e não-índios, e as ações de pacificação dadas pelos jesuítas, resultou na perda da língua pelos indígenas que foram levados de suas aldeias e depois retornaram sem as particularidades culturais. Conseqüentemente, as gerações futuras foram alvo desta perda identitária, resultando na classificação da língua Rikbaktsa como ameaçada de extinção.

Existem ações que tentam modificar esse quadro, para que não seja agravada esta situação, pois os anciãos ainda dominam a língua e podem repassar, mas o tempo é curto, e o interesse é de todos. As entrevistas realizadas com seis Rikbaktsa, entre eles, três jovens, duas anciãs e um diretor de escola indígena, nos levou a perceber que a preocupação em relação à língua é de todos, mas admitem que não sabem fluentemente sua língua mãe e o que nos chama a atenção é que as Rikbaktsa mais velhas ressaltaram em suas falas a perda dos rituais, dos costumes, decorrentes da invasão capitalista, das migrações de indígenas para os centros urbanos e das mudanças provenientes da globalização recente.

A cartilha de ensino da língua nativa na etnia Rikbaktsa tem o objetivo de incentivar o ensino, mas não é suficiente, aprender uma língua requer dedicação e apreço, e esta iniciativa deve partir dos mais jovens. Percebemos que as escolas

indígenas buscam outros meios, como aperfeiçoar o material de ensino à língua nativa, são essas ações que corroboram para a preservação da cultura.

Vale ressaltar que a educação indígena não oferece o acesso ao Nível Superior para todos os interessados em prosseguir seus estudos. Atualmente, no estado do Mato Grosso, existem duas faculdades indígenas, mas as vagas são distribuídas por cotas para cada etnia. Aqueles que não conseguem passar no vestibular optam pelas particulares, mas sofrem com o choque cultural, pois se trata de um ensino diferenciado. Outros, ainda no Ensino Fundamental e Médio, são inseridos na escola não-indígena pelo fato de que na aldeia não possuem professores capacitados. O estranhamento é nítido, percebemos nas entrevistas que a maneira de ensinar dos professores é o principal fator, acreditam que eles não têm paciência e passam muitas tarefas, além disso, na aldeia a aula pode ser muito produtiva num passeio pela mata, num banho de rio, sendo que a nossa realidade consiste no ensino romano, fechado entre quatro paredes e alheio aos recursos naturais disponíveis.

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

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

REFERÊNCIAS

ADELAAR, *Willem*. América del Sur. *In*: MOSELEY, Christopher (org.). **Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro Colección Memoria de los pueblos**. Ediciones Unesco, UNESCO, 2010. p. 86- 94.

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Educação Escolar e Protagonismo Indígena. Coleção Educação Escolar Indígena**. Orgs. Darci Secchi e Terezinha F. de Mendonça. Conselho Editorial da EduUFMT - Cuiabá, 2009.

ARRUDA, Rinaldo S. V. **Existem Realmente índios no Brasil?** São Paulo em Perspectiva, 1994, p. 77-85. Disponível em:
http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n03/v08n03_11.pdf Acesso em: 20, Out. 2011

_____. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição**. Tese (Doutorado em Antropologia) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

ÁVILA, Vicente Fideles de. **Cultura de Sub/Desenvolvimento e Desenvolvimento Local**. 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54564969/3/Nocoos-Sobre-Cultura-no-Campo-Antropologico>. Acesso em: 14, Nov. 2011.

BAKHTIN, Mikhal. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 74.

CHOMSKY, Noan. **Novas perspectivas lingüísticas**. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 29.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Educação bilíngüe, lingüística e missionários**. Reprodução resumida de artigo publicado no Boletim de Antropologia do MPEG, v.9, n.2, 1993. Disponível em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/943/848>
 Acesso em: 22, Ago. 2011

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

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

BOAS, Franz. O estudo analítico da língua. *In: A formação da antropologia americana: 1883-1911* (Antologia). Organização e introdução George W. Stocking, Jr. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Contraponto, 2004. p. 193-228.

BOSWOOD, Joan. **Evidências Para a Inclusão do Aripaktsa no Filo Macro-Jê. Série Lingüística**, Associação Internacional de Linguística – SIL, Anápolis, n. 1, p. 67-78, 1973. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/AKMcJe.pdf>. Acesso em: 01, Jun. 2011

BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade – Estudantes indígenas em escolas urbanas**. Orgs. Darci Secchi e Terezinha F. de Mendonça. Conselho Editorial da EduUFMT - Cuiabá, 2009.

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

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

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento. SANTOS, Jânio Ribeiro dos. LOPES, Edinéia Tavares. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO EM UM CONTEXTO INDÍGENA** Ano 2, Volume 3 –2008, p. 67-73
Disponível em:
http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/DOSSIE_FORUM_Pg_67_73.pdf
Acesso em: 11, Ago. 2011.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. *In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2006, p. 115-130.
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>.
Acesso em: 11, Ago. 2011.

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

GUIMARÃES, Arthur. GOMYDE, Heloisa. **Émile Durkheim**. 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emile-durkheim-307266.shtml> Acesso em: 18, Out. 2011.

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

JAKOBSON, Roman e CHOMSKY, Noan. **Novas perspectivas lingüísticas**. Petrópolis, Vozes, 1970.

LEOPOLDI, José Sávio. **Rousseau - estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas**. ALCEU - v.2 - n.4 - p. 158 a 172 - jan./jun. 2002. Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n4_Leopoldi.pdf Acesso em: 16, Nov. 2011.

MAIA, Marcus. **A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação inter-cultural bilíngüe**. Acadêmico da UFRJ, artigo retirado da revista da conferência proferida pelo autor durante o VII Congresso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilíngüe, realizado em Cochabamba, Bolívia, 2006. Disponível em: <http://marcusmaia.lapex.net.br/docs/ArtigoMaiaRevistaTellusfinal.pdf> Acesso em: 11, Ago. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia – Uma Introdução**. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2006.

MATOS, Júlia S. **Educação em Roma**. In: FLORES, Moacyr. Mundo Greco-romano: o Sagrado e o Profano. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2005. Disponível em: <http://historiaantiquamediaevi.blogspot.com/2007/01/matos-jlia-s-educao-em-roma-in-flores.html> Acesso em: 18, Out. 2011.

MELANDER FILHO, Eduardo. **A cultura segundo Edward B. Tylor e Franz Boas**. 2009. Disponível em: <http://edmelander.blogspot.com/2009/03/cultura-segundo-edward-b-tylor-e-franz.html> Acesso em: 16, Nov. 2011.

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

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

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **Bruxaria e história: as práticas mágicas no Ocidente cristão**. Bauru: Editora Edusc, 2004. 42p.

OSBORNE, Richard. **Filosofia para principiantes**. Rio de Janeiro:Objetiva, 1992.

PACINI, Aloir. **Pacificar**: Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

PEREIRA, Maria Ceres. **Escolhas lingüísticas para o ensino em escola da aldeia Indígena em dourados/ms-brasil**. Trabalho apresentado no XV ALFAL – XV Congresso Internacional de la asociación de lingüística y filología de América Latina - Uruguai, 2008.

PIRES, Paula Wolthers de Lorena. **Rikbaktsa: um estudo de Parentesco e Organização Social**. 2009.196f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../PAULA_W_LORENA_PIRES.pdf

Acesso em : 01, Jul. 2011.

QUEIROZ, Paulo Ricardo Miranda de. **O conceito liberdade em Aristóteles e no existencialismo de Sartre**. 2010. Disponível em:

<http://www.catolicadeanapolis.com.br/portal/uploads/files/9a652a2a9059aa432becbd0c441e372.pdf> Acesso em: 18, Out. 2011.

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

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras**. ComCiência: revista Eletrônica de Jornalismo Científico, SBPC, Linguagem: cultura e transformação, n. 23, agosto de 2001. (Conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.). Disponível em:

<<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling13.htm>>. Acesso em: 01, Jun. 2011

_____. Sobre a contribuição da Lingüística na Comissão Rondon. **Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC** . SBPC, Cuiabá, MT – Jul. 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques . **Do Contrato Social**. Trad. Rolando Roque da Silva. Edição Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: <http://www.jahr.org.pdf>. Acesso em: 21, Nov. 2011.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Linguística como disciplina nos cursos de formação de professores indígenas - uma experiência no projeto hayô – magistério intercultural**. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da UFG – Universidade Federal de Goiás. Bolsista da FAPEMAT - Cuiabá – MT, 2010
Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf
Acesso em: 11, Ago, 2011

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. **Rousseau e a educação pública: uma solução?** Natal – RN, 2009. Disponível em: <http://www.principios.cchla.ufrn.br/25P-187-202.pdf>. Acesso em: 01, Nov. 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 2006.

SEKI, Lucy. **A Lingüística Indígena no Brasil**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. v.15,p.257-290, 1999.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300011&lng=en&nrm=iso .Acesso em: 29, Mai. 2011

SILVA, Léia de Jesus. **Aspectos da Fonologia e Morfologia na Língua Rikbaktsa**. 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: http://www.etnolinguistica.org/local--files/tese:silva-2005a/silva_2005.pdf. Acesso em: 01, Jun. 2011

SILVA, Solange Pereira da. **Indigenismo Alternativo – No compasso da Educação Intercultural**. Orgs. Darci Secchi e Terezinha F. de Mendonça. Conselho Editorial da EduUFMT - Cuiabá, 2009.

SOUSA, José Vieira de. **Trabalho Escolar e Teorias Administrativas**. Profuncionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/10_trab_esc_teo_ad.pdf Acesso em: 18, Out. 2011.

STWART, Charles ; SHAW, Rosalind. **Syncretism/Anti-syncretism: The politics of religious sunthesis**. London and New York: Routledge, 1994. p. 01-25.

Um olhar Indígena sobre a Declaração das Nações Unidas. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. Gráfica JB, 2008.

ANEXOS

ENTREVISTAS:

FUNAI – ENTREVISTA COM A RIKBAK TSA A:

Eu: Você viveu até que idade na aldeia?

Rikbaktsa A: “Até fazer 36 anos na aldeia. Agora este ano completei 37 anos, daí eu sai da aldeia pra cá.”

Eu: e com quantos anos você começou a estudar?

Rikbaktsa A: “Com seis anos, minha fala que foi com seis anos, eu lembro também que foi com seis.”

Eu: E como eram os professores, eram todos indígenas?

Rikbaktsa A: Era tudo índio meus professores, que eles, professor índio estudaram fora da cidade para se tornar professor, então eles estudaram fora, em Diamantino e depois retornaram pra aldeia pra dar aula lá.

Eu: Como eram as salas?

Rikbaktsa A: “Tinha muito criança, era tudo junto, era uma casa bem grande. Era uma sala só.”

Eu: Como eram separadas as salas?

Rikbaktsa A: “Não. Era separado, uma idade era só criança que tinha a mesma idade pra estudar.”

Eu: Como funcionavam as aulas?

Rikbaktsa A: “Ai, nossos professores lá, ensinavam duas línguas, né: o português e nossa língua materna.”

Eu: Tinha outras matérias?

Rikbaktsa A: “Lá nós estudamos matemática, o português e a geografia normal, eles falavam tudo no português pra nós, agora quando era dia da nossa aula bilíngüe daí era só idioma que a gente estudava.”

Eu: E com era o material didático?

Rikbaktsa A: “Era igual o usado aqui né. E também tinha a cartilha da nossa própria língua, daí a nossa cartilha tem o português e nossa língua.”

Eu: É feita por quem a cartilha?

Rikbaktsa A: “É feita pelos professores.”

Eu: Como era a cartilha?

Rikbaktsa A: “É por frases, a gente aprendia a nossa língua, tinha o alfabeto né, daí a gente aprendia o alfabeto depois formava as frases e colocava na nossa língua né aquela palavra em português.”

Eu: Você sabe a sua língua?

Rikbaktsa A: “Eu desde criança eu comecei falar português, porque minha mãe e muita gente lá do meu povo foi tirado da aldeia e levado para o Utiariti, no tempo da pacificação, e a pessoa que pacificou os Rikbaktsa levou muita criança para o Utiariti e minha mãe foi bem pequenininha e falava só o idioma, e daí lá na escola da cidade eles proibiam eles de falar a própria língua, só estudavam português e minha mãe esqueceu tudo. E daí começaram a crescer e lá não podia falar o idioma, depois que ela casou, daí ela aprendeu algumas palavras, e como ela só falava o português, a gente aprendeu só o português. E daí foi difícil pra nós aprender nossa língua. O que me ajudou muito foi a cartilha.”

Eu: Como é a organização da cartilha?

Rikbaktsa A: “Cada ano, tem primeiro, tem segundo...”

Eu: Quem ensinava vocês?

Rikbaktsa A: “Tinha professores bilíngüe, índio mesmo, que ajudou muito com a nossa língua, mas muito de nós só fala o português, foi difícil a gente resgatar a nossa língua desde criança, porque nossas mães já não falavam. Nossos avós, tios,

tias que foram grande não esqueceram a língua, mas quem foi pequena, minha mãe foi bem pequena e falava só o idioma, mas ela esqueceu a língua, quando voltou de lá mas ainda bem que ela conseguiu pegar um pouco e fala um pouquinho. Mas esses grandes que ficaram na aldeia e não foram pra lá, falam bem a língua. Têm muita gente que fala o idioma. Eu tenho um tio que fala só o idioma.”

Eu: Você entende?

Rikbaktsa A: “Eu entendo bem pouco, não entendo muita coisa.”

Rikbaktsa A: “Eles falam o português meio atrapalhado, não falam bem o português, entre eles mesmo, só fala o idioma.”

Eu: Tem muitos anciãos na aldeia?

Rikbaktsa A: “Sim, bastante. Eles tão passando pros mais jovens. Tem jovem que fala e ta aprendendo com eles lá na aldeia, só os mais novos. Tem muito jovem que fala e muito que não fala.”

Eu: Você tem interesse em aprender?

Rikbaktsa A: “Eu tenho interesse em aprender.”

Eu: Você estudou até que idade na aldeia?

Rikbaktsa A: “Lá não tem a idade que estuda, nosso lá é qualquer idade, é aberto pra qualquer pessoa que tenha interesse, quem quiser. Eu mesma estudei lá até, até terminar, eu terminei meu ensino médio com 34 anos na aldeia. Eu fiquei dois anos parada e daí vim pra cá. Terminei em 2008. Lá só tem ensino médio na aldeia, porque tem muitos que vão para a Fontanillas, mas eu estudei na aldeia.”

Eu: E porque você veio para a cidade?

Rikbaktsa A: “Eu queria continuar meus estudos, porque lá não tem faculdade, e tem faculdade indígena em dois lugares em Cáceres que é pra medicina e na Barra do Bugres que é pra professor. Daí eu pensei em fazer um vestibular e ir lá pra Barra. Daí eu vim, procurei aqui, daí eu fui lá com o Clódis, ele arrumou uma bolsa. Outra coisa que eu pensei também tem uma pessoa de São Paulo trabalhou com nós muito tempo, ajudou a fazer a cartilha, como fala, ficou um tempão lá na aldeia, e ele

é professor na faculdade de São Paulo, daí ele falou que lá tem faculdade indígena, e quem tem muito índio estudando lá, daí ele queria me levar pra lá, daí a minha mãe não queria que eu fosse, porque é muito longe e eu não ia voltar mais.”

Eu: Porque estudar geografia?

Rikbaktsa A: “Eu estudei geografia na aldeia, com índio mesmo que é meu tio meu que fez faculdade, daí ele se formou em Barra do Bugres, e fez geografia. Ele deu um ano aula pra nós. Daí todo conhecimento dele, ele passou pra nós. Daí eu achei muito interessante e gostei da geografia. Daí aqui na Ajes eu queria fazer administração, mas daí não tinha bolsa, daí eu queria fazer psicologia, mas também não tinha. Daí o Clódis falou pra mim que tinha quatro cursos com bolsa: letras, matemática, geografia e pedagogia, daí eu escolhi geografia. Eu trabalhei lá na aldeia, lá na minha aldeia três meses como professora do pré, mas eu não gostei. Eu peguei porque não tinha outra pessoa pra poder cuidar das crianças, daí eles queriam que eu desse aula. Mas a minha irmã é professora na aldeia.”

Eu: Quantos filhos sua mãe tem?

Rikbaktsa A: “Sete, quatro mulher e três homens, eu gosto mais da minha mãe. Eu fico mais com ela. Minha mãe é separada do meu pai há muito tempo. Ela mora na aldeia Primavera do Leste. Meu pai vem na cidade, ele vem, dorme aqui, mas ele não mora na mesma aldeia da minha mãe.”

Eu: Como funciona o horário da escola?

Rikbaktsa A: “Sete horas, horário normal, nove horas é intervalo.”

Eu: O que vocês faziam no intervalo?

Rikbaktsa A: “A gente brincava uma brincadeira. Depois voltava pra aula.”

Eu: Como eram as aulas durante a semana?

Rikbaktsa A: “Sempre os professores organizavam pra gente fazer piquenique, quando era aula de educação física daí organizava pra gente jogar contra outra sala ou os alunos da outra aldeia, ou eles combinavam pra gente tomar banho no rio. Daí os alunos tomavam banho na praia, assar carne na beira do rio ou levava a gente

pra passear lá na ilha, passar o dia na ilha, eles sempre faziam piquenique com nós lá.”

Eu: E como foi a mudança de ensino da aldeia para a cidade?

Rikbaktsa A: “Estranhei muito, me senti totalmente perdida. A primeira aula minha nossa, fiquei até com vergonha de pergunta pro professor. Até hoje, eu não sou assim de ficar perguntando, lá na aldeia eu era assim também. Eu ainda fico um pouco perdida, mas já to desenvolvendo bastante.”

Qual foi sua maior dificuldade?

Rikbaktsa A: “As matérias, assim, é que lá a gente estudou, parece que era mais fácil, os professores tinham aquela paciência de explicar bem pra gente entende todas as matérias. Daí cheguei aqui e os professores são totalmente políticos assim, às vezes, a gente nem entende e os professores falam muita coisa, mas meus colegas me ajudam bastante.”

Eu: Os colegas te ajudam então?

Rikbaktsa A: “É, os colegas me ajuda bastante, faz trabalhos juntos.”

Eu: Hoje qual a sua maior dificuldade em sala de aula?

Rikbaktsa A: “Não, é um pouco de tudo, na escrita um pouco, porque o português é difícil né, a agente entender e escrever. Às vezes, fico meio perdida, daí eu pergunto eles me ensinam que é assim, assim, daí eu faço. Tem vezes que tem matéria, assim, que eu consigo pegar bem, eu vô, faço tudo certinho. Faz parte, nada é fácil.”

Você já pensou em desistir?

Esses dias eu tava tão desanimada, minha mãe veio aqui mês passado, daí eu falei pra minha mãe, que tava tão difícil lá na faculdade. Toda vez que eu passo na Funai e ai eles pergunta: como ta a sua aula, e suas provas, ta indo bem nas provas? Mas tem que estudar e fala: olha lá, quando você se formar, vai ta tudo nós lá te assistindo. Eu tava tão desanimada, eu faltei duas aulas. A primeira vez que eu faltei, eu fui pra aldeia, tinha reunião, eu era a primeira presidente da associação das mulheres, ai foi aprovado o primeiro projeto nosso da associação da aldeia, daí eu tinha que ir pra apresentar o projeto pra elas, porque elas falaram que eu que

organizei o projeto. Ai era um projeto da carteira indígena, o nome do projeto era carteira indígena, daí então, nós fizemos o projeto pra nós e aprovo o projeto, e era uma sexta-feira, daí eu falei que não ia, porque eu não tinha nenhuma falta, desde o começo que eu comecei, desde de fevereiro. Daí eu falei, meu Deus, será que eu vou ter que ir, daí eles falaram que iam fazer uma declaração pra mim levar pra escola, daí eu fui, eu sei que era uma sexta-feira, daí cheguei na aldeia sexta, sábado e domingo e eu já tava preocupado em , daí eu vim embora no domingo a noite. Outra vez eu tava no hotel, daí choveu forte. Quando eu sai veio aquele chuvão, daí eu voltei, daí eu falei meu Deus, será que eu vou, daí voltei. Daí eu não fui aquele dia. Daí já comecei a faltar. Daí segunda-feira agora eu estudei até nove horas, a minha irmã, ligava pra mim, que tinha chegado da aldeia. Daí elas ligavam toda hora, tinham chegado umas oito horas da aldeia, e eu não atendia. Daí eu avisei uma colega, daí você fala pra professora que minhas irmãs tinham chegado e iam ficar no quarto e eu tava com a chave, daí tinha que ficar com elas. Quarta-feira agora, choveu, era quatro e pouquinho, mas dava tempo de eu ir sim, até lá, daí peguei e não fui, daí de noite não consegui dormir, daí ontem mesmo eu falava que tava tão desanimada na escola, daí a pessoa falou pra mim animar. Faz força pra você não faltar, daí vou sim, vou animar de novo, eu sei lá, eu tava tão animada, mas daí.”

Eu: Como você faz suas tarefas?

Rikbaktsa A: “Eu faço minhas tarefas. Eu fico trancada aqui no quarto. Eu faço meus trabalhos, daí eu começo a errar, daí eu saio, daí vou lá na Funai, volto, daí começo a fazer, dai venho e tranco a porta, fico trancada fazendo os trabalhos.”

Eu: E como você faz seus trabalhos digitados?

Rikbaktsa A: “Daí tem que mandar tudo digitado, tem um computador na associação, mas não tem impressora pra imprimir.”

Eu: Tem internet?

Rikbaktsa A: “Não, mas Funai disse que vai bota, um menino bem inteligente, daí ele vem aqui, me ajuda. Daí ele vem aqui, eu faço um pouco, depois ele faz. Nós vamu na *lan house* também.” (grifo nosso)

Eu: A Funai te ajuda de alguma forma?

Rikbaktsa A: “A alimentação sim. Até agora o recurso que a Funai ia pagar pra nós até hoje. Eles apóia assim falando pra gente não desistir, estudar. Mas é obrigação da Funai pagar uma bolsa pra nós, pro indígena fazer faculdade. E até agora fizeram um projeto pedindo a bolsa pra 10 indígenas, mas nós tamo em seis, eu a Clair e 4 rapaz Arara, de outra tribo, eu e a Clair Rikbaktsa e quatro rapaz arara, daí da seis, e a Funai pediu bolsa pra dez alunos. Desde de fevereiro a Funai mandou o projeto pra Brasília. Daí eu fico cobrando o rapaz direto, o rapaz que meche com a educação indígena, daí eu falo pra ele assim: e o nosso projeto? E ele diz: eu acho que até esse ano não vai sair este projeto. A professora já pediu pra mim comprar uma máquina digital pra tirar foto, um *pen-drive*, e todo mundo apresenta trabalho no slide e só eu que não, eu tenho que apresentar tudo no escrito, fazer, e , como se fala, salvar no *pen-drive*.” (grifo nosso)

Eu: E de quanto seria esta bolsa?

Rikbaktsa A: “Ele falou um salário pra cada aluno. Mas até agora nada. Ta chegando o final de ano, talvez nem aprova agora, mas eu falei olha ano que vem tem que dar um jeito. Dai ele falou que vai fazer outro projeto, daí eu falei que não é só eu e a Clair, tem mais quatro arara. Talvez o ano que vem chega mais índio. Mas quem me ajuda muito é minha mãe que trabalha na saúde, minha irmã é professora e meus irmãos trabalham no pré-fogo. Daí quando eles vão receber, eles ligam pra mim e eu vou lá no centro receber. Eu queria trabalhar um meio período, daí a tarde eu fazia minhas tarefas né. Porque minhas tarefas ta muito, cada professor pede muita tarefa.”

Eu: Como é sua vida na cidade?

Rikbaktsa A: “Aqui é diferente né, o ar é diferente. A eu já acostumei aqui.”

Eu: Depois eu você se formar, pretende voltar para a aldeia?

Rikbaktsa A: “A eu não, se eu arrumar serviço por aqui, porque eu quero mesmo é trabalhar. Eu não quero dar aula, nem aqui e nem na aldeia. Se eu conseguir terminar a faculdade, eu quero mesmo é concluir meus estudos e arrumar um trabalho mesmo.”

Eu: Como você vê a questão da perda da língua nativa?

Rikbaktsa A: “Então eu não sabia nada, daí comecei a estudar com os índios e os professores daí eu aprendi um pouco, não muito, e a cartilha, mas não aprendi muito, mais é nome de animais, alguma coisa assim, entender também. Mas eu acho que pra mim é difícil. Lá na escola mesmo a professora Marina direto fala pra mim, que é pra falar só idioma, mas eu não sei falar. Muita gente que trabalha e quer aprender nossa língua. Quando é criança aprende mais rápido, mas depois que fica grande, depois que cresce, daí fica mais difícil. Quando minha mãe vir eu vou pedir uma cartilha pra ela, lá tem do segundo, terceiro ano, eu vou pedir pra ela, pra mim estudar aqui. Eu tenho, os professores dão pra gente estudar. Daí eu vou pedir pra ela trazer pra mim.”

Eu: Na sua família, só você continuou os estudos?

Rikbaktsa A: “Só eu, minha irmã é professora do ensino médio, ela já fez vestibular pra Barra do Bugres, mas não passou e ela vai tentar de novo. A aula é duas vezes por ano, janeiro e julho. Fica um mês lá, vai em janeiro e volta em fevereiro, faz as tarefas lá e em julho tem de novo. Só pra os indígenas.”

Eu: Ela não pensa em fazer faculdade na Ajes?

Rikbaktsa A: “Eu falei, mas o ruim é que ela trabalha lá na aldeia e daí não pode faltar, e lá na Ajes também não pode faltar, e ela trabalha e tem o salário dela. Tem um irmão meu, ele é o casula, vai terminar o ensino médio, daí eu chamei ele pra fazer faculdade na Ajes.”

Eu: Têm muitos que terminaram o Ensino Médio?

Da minha turma são vinte, foi nós que puchou a fila lá, e tudo, a maioria são professor, daí só eu que não quis. Tem muito professor na aldeia lá, que só tem o ensino médio. Uns casaram, tem filhos, marido. Meu irmão que terminou o Ensino Médio junto comigo, ele quer ser professor de matemática, daí eu chamei ele, e minha mãe e ele ta querendo, mas daí tem família, daí a mulher não deixa. Vem pra cidade, daí tem que alugar uma casa, daí tem que trabalhar, ele tem o interesse de ser professor de matemática, ele quer ser professor de matemática, ele gosta muito de matemática.”

Eu: Você pensa em casar?

Rikbaktsa A: “Eu penso, mas tem que ter paciência, tem que esperar pra achar a pessoa certa. Eu penso que a gente tem que casar com uma pessoa que a gente quer. Tem, às vezes, os pais, tios e avós obrigam a casar na marra, daí é muito chato, daí tem que fazer. É o gosto deles, seu pai gosta daquele rapaz, daí faz a moça casar com aquele rapaz, às vezes, se seu pai gosta daquele rapaz, e aconteceu muito com o pessoal nosso lá. Tem gente que casa e daí fica um ano, dois e daí separa.”

ENTREVISTA: Turma do I e II termo de Geografia da Faculdade Urbana onde a Rikbaktsa A estuda.

Eu: Como vocês veem a inserção de uma indígena na faculdade? E como é a relação e vocês com ela?

Acadêmica A: “Já tive professor indígena, e não tive dificuldade com a Rikbaktsa A.”

Acadêmico B: “O ano passado tivemos um evento na aldeia Curva, e muitos brancos estavam juntos e eu e meu amigo fomos representar a Instituição, porque o pessoal achava que a droga tava entrando na aldeia. Nunca tinha ido numa aldeia e fiquei constrangido. Mas fomos tratados muito bem, como caciques, comentei com o Edson que estive lá, e já estou familiarizado, não tive nenhuma surpresa.”

Acadêmico C: “Pra gente que mora na cidade é tão difícil estudar e aquela vontade de fazer uma faculdade. Quando eu vi a Rikbaktsa A eu fiquei fã dela, porque é difícil. A Rikbaktsa A é quieta, só responde a chamada. O que eu já conversei com ela foi pra fazer um anel pra mim. Eu conheço alguns índios, mas eu não tenho tempo pra conversar com ela.”

Acadêmica D: “A primeira pessoa que eu conversei foi a Rikbaktsa A, eu me senti admirada. Faz um ano e meio que eu vim pra Juína e tive outra visão de índio. No começo eu pensava diferente. Num encontro no CTG tinha índio de verdade.”

Acadêmica E: “Na minha infância convivi com um descendente de indígena, quando fui fazer a matrícula eu vi ela e depois ela acabou estudando comigo. A experiência tem sido interessante, este semestre ela tá mais solta.”

Acadêmico F: “Meu primeiro contato com Rikbaktsa foi nos anos 80, eu fiz amizade com um índio e em 97 me encontrei de novo com ele na escola agrícola. Não achei estranho, eles vivem no nosso meio, em nossa globalização, eles são o povo que têm mais cultura. Em Fontanillas, na época da política, depois do comício rolava um forró e vanerrão com as índias. O Nelsinho do teclado tocava. Dos anos 800 pra cá eu tive todo esse contato com eles. Sempre tinha uns dois, três em casa. Eu sou o que mais conversa com a Rikbaktsa A, é uma pessoa especial pra nós. [...] A gente pensa, o índio ta na faculdade. O país ta dando oportunidade pra todo mundo.”

Acadêmica G: “Bom, assim, de primeiro tive aquele impacto, quando eu era novo eu convivi com os Cinta Largas e percebi que eles não gostavam de estudar. (...) Alguns Cinta Largas não tem interesse em estudar. (...) Mas eu não to discriminando. Eu to falando do que eu convivi com eles. Foi uma admiração por ela estar aqui e chegar ao objetivo que ela qué. Ela vai na minha casa come beribá (pinha).”

Acadêmica H: “É muito difícil pra ela, porque ela saiu da cultura dela pro nosso convívio, pra ela foi difícil sair e estudar. Ela é um incentivo.

Acadêmico I: “Nós tivemos muito contato com os índios, por causa dos Cinta Largas, que eram perigosos. Daí os Cinta Largas fizeram uma abertura e eu ajudei a construir e convivi com eles. Em Brasnorte eu joguei com os canoieiros, e na internet eu achei o campinho onde nós jogava e mostrei pra Rikbaktsa A. Eu levei um impacto, porque índio fazendo faculdade, eu achei meio difícil, porque pra mim é difícil.[...] Mas eu achei difícil, porque eu estudava no alternativo e tinha bastante índio, e eles ficavam no canto deles. Eu não procurei pra fazer trabalhos com eles. Ela me contou uma historinha que podia fazer faculdade até em São Paulo.”

Professora: “É desafiador e gratificante, mas muito complicado, porque vocês veem mas não entendem. Só conheci indígenas no trabalho e consegui entender que o pensamento deles não é mesmo nosso, o que é importante pra eles, não é para nós. Pra mim é muito desafiador, porque tentar entender como ela pensa, é desafiador,

para dar uma orientação adequada, apesar do sincretismo, ela tem uma visão diferente. Me sinto incapacitada de trabalhar com eles, porque eu tenho que aprender muito com eles.[...] Nosso modo prisioneiro de ensinar, vindo de Roma, Antiga Grécia, em que ensinavam em tendas. Em contrapartida Aristóteles ensinava ao ar livre. Mas eles aprendem muito mais, nadando e pescando do que nós aqui, entre quatro paredes.”

Acadêmico J: “Esses índios foram os primeiros moradores de Castanheira. A maneira que o povo recebe um índio quando chega na casa é com receio. Eu admirei muito a Rikbaktsa A de fazer a faculdade. (...) Ela é amiga de todo mundo. Me admiro muito dela é uma pessoa educada com todo mundo. É um prazer imenso de tê-la aqui com a gente.”

FUNAI – ENTREVISTA COM DOIS INDIOS RIKBAKTSAs:

Eu: Onde você estuda?

Rikbaktsa B: “Na alternativa.”

Eu: Em que série você está?

Rikbaktsa B: “Tô no segundo.”

Eu: Porque você saiu da aldeia?

Rikbaktsa B: “A, eu sai porque faltava professores lá, daí eu vim pra cidade.”

Eu: Como foi o impacto com a escola urbana?

Rikbaktsa B: “A, eu achei muito difícil né, muito trabalho.”

Eu: Na aldeia era mais tranqüilo?

Rikbaktsa B: “A, eu gostava na aldeia.”

Eu: E você pensa em fazer uma faculdade?

Rikbaktsa B: “A, eu acho que sim, né.”

Eu: Qual curso?

Rikbaktsa B: “Não sei ainda, eu quero mesmo é trabalhar.”

Eu: E como você vê a perda da língua dos Rikbaktsa?

Rikbaktsa B: “É complicado NE, mais eu tenho a cartilha ai, daí eu estudo.”

Eu: Então você se preocupa com a perda da língua?

Rikbaktsa B: “sim.”

Eu: Onde você estuda?

Rikbaktsa C: “No Guilherme.”

Eu: Em que série você está?

Rikbaktsa C: “Tô na oitava.”

Eu: Porque você saiu da aldeia?

Rikbaktsa C: “Eu sai porque eu queria estudar na cidade mesmo.”

Eu: Como foi o impacto com a escola urbana?

Rikbaktsa C: “Foi difícil, os professo dá muito trabalho.”

Eu: Na aldeia era mais tranqüilo?

Rikbaktsa C: “Era né.”

Eu: E você pensa em fazer uma faculdade?

Rikbaktsa C: “A, eu acho que sim, né.”

Eu: Qual curso?

Rikbaktsa C: “Quero fazê direito.”

Eu: E como você vê a perda da língua dos Rikbaktsa?

Rikbaktsa C: “Eu acho que ta perdendo mesmo.”

Eu: E o que você faz pra mudar isso?

Rikbaktsa C: “Às vezes, eu leio a cartilha, mas a nossa língua é muito difícil.”

Entrevista com as Rikbaktsa D e E, são irmãs e passaram pela experiência do Internato Utiariti, atualmente residem na Aldeia Barranco Vermelho.

Eu: Vocês eram proibidas de falar a língua nativa no internato?

Rikbaktsa D: “Não era proibido, é que nós não tínhamos coragem de falar, porque as outras etnias tiravam sarro, falavam que os canoieiros falavam feio. Daí a gente tinha vergonha de falar nossa língua. E lá tinham uns 180 índios de tudo que tipo de etnia junto.”

Eu: Quem ensinou o português pra vocês?

Rikbaktsa D: “Daí a gente aprendeu o português na escola, com um professora Pareci.”

Eu: Porque vocês foram para o Internato?

Rikbaktsa D: “Os padre jesuíta pegavam as crianças órfãs e levavam pro Utiariti, eu fui com 12 anos e minha irmã com 9.”

Eu: Vocês gostavam do Internato?

Rikbaktsa E: “Foi bom, porque nós não tinha mais comida, porque morreu muito canoeiro, os pais nossos e daí fomos criadas com outra família indígena, até a gente ir pro internato.”

Eu: Quando vocês voltaram do Utiariti?

Rikbaktsa C: “A gente foi em 62 e voltamos em 70.”

Eu: e como foi o impacto ao retornar para a aldeia?

Rikbaktsa E: “Foi difícil, por causa que lá no internato a gente tinha tudo: vestimenta, calçado, estudo, amparo, casa, tinha tudo. Quando a gente veio pro Barranco vermelho nós se sentimos desamparadas e fomos divididas pelos parentes, casamos, construímos família e tudo.”

Eu: Quando vocês voltaram tinha muita gente que falava a língua mãe?

Rikbaktsa D: “Tinha muita gente que falava só língua, mas nós não conseguimos introduzir com eles.”

Eu: Como vocês veem o estado da língua atualmente?

Rikbaktsa E: “Ta se acabando né, tudo ta se acabando, até o remédio do mato, até o chá ta se perdendo.”

Eu: O que deveria ser feito para mudar isso?

Rikbaktsa E: “eu acho que deveria ter gente que tenha visão nessa questão e aí capacitar os jovens com essas pessoas que falam a língua para eles passar pros outros.”

Eu: Depois que o internato fechou vocês voltaram?

Rikbaktsa D: “Nóis volto pro Internato, mas ele já tinha fechado, a gente foi só se capacita pra trabalhá na nossa aldeia, daí os melhores que sabiam ler e escrever ganharam essa capacitação, eu fiz corte e costura, ichê costurei muitos anos e fiz também enfermagem pra trabalhá na saúde.”

Entrevista com o Rikbaktsa F – Diretor da Escola Estadual Indígena Pé de Mutum, localizada no município de Juara e acadêmico da Faculdade Intercultural da UNEMAT, localizada no município de Barra do Bugres - MT.

Eu: Qual a sua idade?

Rikbaktsa F: “Eu tenho 32 anos.”

Eu: Estudou até que idade na aldeia?

Rikbaktsa F: “Eu estudei até os 18 anos e daí fiz até a 3ª série, por que depois eu vim participar do projeto RAIHOY, onde eu completei meu Ensino Médio.”

Eu: Você estudou em alguma faculdade particular?

Rikbaktsa F: “Sim, eu fui lá numa e consegui uma bolsa integral de letras, daí eu fiquei um mês, mas eu sai porque no ano passado tinha coordenador pedagógico na escola da aldeia e este ano não tem. Então ia fica muita coisa pra mi fazê(...) Mudou a portaria, e daí só contrata coordenador pedagógico com 150 alunos na central e nós só temo 62, o restante estão nas extensões, que dá 194 alunos.”

Eu: Só estuda Rikbaktsa?

Rikbaktsa F: “Só Rikbaktsa.”

Eu: Tem muitos que freqüentam a escola urbana?

Rikbaktsa F: “Sim, porque muitos vão fazer o Ensino Médio na cidade porque na aldeia não tem professor habilitado.”

Eu: Como foi que você conseguiu entrar na UNEMAT em Barra do Bugres?

Rikbaktsa F: “A nossa etnia recebeu duas vagas pra faculdade, daí nós era em 27 concorrentes, mas no vestibular só eu e a outra Rikbaktsa passou.”

Eu: Qual o seu curso?

Rikbaktsa F: “É quase igual pedagogia, mas nós estuda três anos e depois define qual curso que seguir.”

Eu: Como funcionam as aulas na UNEMAT?

Rikbaktsa F: “A aula é modular, vai em janeiro e julho e fica um mês lá. Daí tem a etapa intermediária, onde nós leva as tarefas pronta e apresenta.”

Eu: São quantas etnias na faculdade Indígena Intercultural de Barra do Bugres?

Rikbaktsa F: “São 42 etnias.”

Eu: Você é diretor de uma escola?

Rikbaktsa F: “Sim, da Escola Indígena Pé de Mutum, de Juara, ela é estadual.”

Eu: Faz quanto tempo que você leciona?

Rikbaktsa F: “Desde 2005 sou professor.”

Eu: Como você trabalhava a língua mãe em sala?

Rikbaktsa F: “A gente usava a cartilha e o conhecimento que a gente tinha.”

Eu: Como você vê a perda da língua Rikbaktsa?

Rikbaktsa F: “Na verdade é uma preocupação dos pais também. (...) A gente ta tentando fazer um projeto diferente pra montar um material próprio, a gente chamo ele de intercâmbio cultural, mas é só dos Rikbaktsa(...)”

Entrevista com o Diretor A – Diretor da Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinymykyta Skiripi*, localizada no município de Brasnorte - MT.

Eu: Quantas escolas Rikbaktsa existem atualmente?

Diretor A: “No município de Cotriguaçu tem uma que é municipal, não tenho muitas informações. No município de Juara tem outra que é estadual com um diretor Rikbaktsa. No município de Brasnorte tem as duas redes de ensino Municipal e estadual eu sou diretor da escola estadual.”

Eu: Qual o percentual de alunos por escola?

Diretor A: “Posso de informar da rede estadual de Brasnorte Escola Estadual Indígena de Educação Basica *Myhyinymykyta Skiripi* que funciona com o EJA e

Ensino Médio são 186 alunos em 2011, a rede municipal de Brasnorte funciona o Ensino Fundamental tem mais aluno não sei o número exato.”

Eu: Todos os docentes são indígenas?

Diretor A: “Do município de Brasnorte tanto da rede estadual e municipal todos os professores são indígenas que não é indígena sou eu diretor, a coordenadora pedagógica e a secretária da escola, da rede municipal somente o coordenador pedagógico é não indígena, de Juara tem um não indígena que dar aula, de Cotriguaçu é um índio pareci.”

Eu: As escolas urbanas possuem qual percentual de estudantes indígenas?

Diretor A: “Não sei te informar.”

Eu: Como se dá a educação da língua mãe nas aldeias?

Diretor A: “Faz parte da grade curricular e é trabalhado por um professor indígena, muitas vezes os idosos são convidados para ajudar nas aulas.”

Eu: Quais são as lutas, enquanto órgão responsável pela educação indígena, para o aprimoramento e desenvolvimento da escola indígena na etnia Rikbaktsa?

Diretor A: “Primeiro que o sistema de educação entenda que a educação indígena tem uma legislação própria, e que muito querem jogar no mesmo bolo da educação nacional, segundo que ela seja específica e diferenciada de qualidade, mas não qualidade na nossa visão, mas na visão de cada povo, pois são diferentes, que seja respeitado a forma de organização social de cada povo.”

Eu: Como você vê o processo educacional na etnia Rikbaktsa?

Diretor A: “É próprio desse povo, não podemos medir com outros, devido sua especificidade, tem uma longa historia que devemos levar em conta.”