



A educação escolar Rikbaktsa

Rikbaktsa school education

Raimundo Nonato Carlos Arruda

Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT

Alceu Zoia

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Adriano Eulálio Araújo

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Sinop-Mato Grosso-Brasil

Resumo

Neste texto apresentamos a trajetória da educação escolar Rikbaktsa, implantada na aldeia pela missão Anchieta na década de 1950. Com as perdas territoriais e populacionais, muitos indígenas são retirados das aldeias e levados para conviverem no internato do Utiariti. Com a retomada da primeira terra Indígena os Rikbaktsa iniciam um processo educacional dentro da aldeia com a participação dos missionários, leigos e com o retorno daqueles que haviam sido levados para o internato. No entanto, a educação escolar Rikbaktsa só avança e se desenvolve com a participação efetiva de toda a comunidade, a partir da reconquista da terra e do desenvolvimento de projetos educacionais que passaram a dar protagonismo aos povos indígenas, no sentido da construção de escolas autônomas, específicas e diferenciadas.

Palavras-chave: Povo Rikbaktsa; Educação Escolar Indígena; Legislação Educacional.

Abstract

In this text we present the trajectory of Rikbaktsa school education, implanted in the village by the Anchieta mission in the 1950s. With the territorial and population losses, many indigenous people are taken from the villages and taken to live at Utiariti boarding school. With the resumption of the first Indigenous land the Rikbaktsa initiate an educational process within the village with the participation of the missionaries, lay people and the return of those who had been taken to boarding school. However, Rikbaktsa school education only advances and develops with the effective participation of the entire community, from the reconquest of the land and the development of educational projects that started to give prominence to the indigenous folks, towards the construction of autonomous, specific and differentiated schools.

Keywords: Rikbaktsa folk; Indigenous School Education; Educational Legislation.

Introdução

Neste texto apresentaremos a história da educação escolar do povo Rikbaktsa, como ela chega no meio do povo junto com a Missão Anchieta e os indígenas que retornavam do Internato. Analisaremos como a educação muda com a chegada de alguns “leigos” trazidos para trabalhar com o povo por meio da Missão. Nesse sentido, a atuação desses, que não eram padres nem freiras, tinham outra afinidade com os Rikbaktsa e suas famílias. Por serem eles também pais e mães de família, os Rikbaktsa perceberam que eles também poderiam ser professores nas aldeias, enquanto membros do povo. E cresce o interesse destes que vieram do internato de Utiariti para esta ocupação na educação escolar.

Com a participação efetiva dos Rikbaktsa e com o apoio das aldeias começa a produção dos primeiros materiais didáticos para a alfabetização de crianças e adultos dentro da tradição étnica. Isso só foi possível porque os Rikbaktsa já tinham a garantia da primeira área, a Erikpatsa, localizada no município de Brasnorte-MT. Vale destacar que a educação escolar Rikbaktsa, desde seu início em 1966 na aldeia Barranco Vermelho (Rinaldo Arruda 1992, p. 193), até o rompimento dos professores com o CIMI, em 1989, não teve apoio e participação de nenhum órgão oficial de governo.

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

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

oferta de educação para os indígenas, incluindo a educação infantil e a educação profissional.

O povo Rikbaktsa ainda tem, em 2011, a autorização para o funcionamento do primeiro curso profissionalizante na aldeia, o curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio. Com a instalação do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, Campus Juína na região, os Rikbaktsa ingressaram em cursos médios integrados, na educação profissional e nas licenciaturas oferecidas pelo IFMT.

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

1 - Histórico da Educação Escolar

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

Com a garantia da Terra Indígena Erikpatsa, começa o retorno daqueles que tinham sido levados pelos missionários jesuítas para o Internato. Os missionários e missionárias saem e constroem moradia nessa área, começando o processo de implantação da escola na aldeia. A primeira foi instalada no Barranco Vermelho, com aulas regulares em português, ministradas pelas Irmãzinhas da Imaculada Conceição. Merece destaque o fato de Beatriz Rikbaktsa ter sido a primeira professora ali no Barranco Vermelho, quando voltou de Utiariti em 1971, e ter ensinado muitas crianças de sua etnia durante muitos anos.

A educação escolar Rikbaktsa

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

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

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

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

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

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

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

Em 1981, a escola foi reaberta com a vinda de Maurílio Barcellos, voluntário da OPAN, que inovou bastante o estilo anterior, desenvolvendo um trabalho no sentido de devolver aos índios a responsabilidade e a confiança na própria cultura,

procurando evitar o moralismo e paternalismo autoritário que vigorava anteriormente (ARRUDA, 1992, p. 193 e 194).

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

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

Esse trabalho deu certo e gerou frutos que são partes importantes da história da escola entre os Rikbaktsa. O Padre Balduino, do CIMI, voltou-se mais para o trabalho na saúde e assistência pastoral, e acompanhava mais de longe este processo para que a autonomia dos que levavam em frente o trabalho pudesse acontecer, sempre com alguma crítica de um e de outro lado para os trabalhos realizados.

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

Descrito assim por Arruda:

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

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

A escola chega de maneira permanente, mesmo sendo com as aulas ministradas basicamente em português. O povo passa a ver isso como uma oportunidade para o seu “desenvolvimento”, uma oportunidade de emprego e trabalho para os egressos de Utiariti, uma maneira para se reestruturar nessa nova realidade de mudanças culturais profundas. Diante disso, as escolas se espalharam nas demais aldeias, em muitas delas assumidas pelos indígenas que retornaram do Utiariti que já tinham um conhecimento do português e de como a escola funcionava no Internato. Sempre contavam com ajuda de monitores ligados à Missão para o trabalho em sala de aula.

Neste caso, os jesuítas Waldemar Bettio que ficou entre os Rikbaktsa entre 1988-1989 e Aloir Pacini que ficou entre 1990-1991, auxiliavam os pais-professores nas suas demandas neste campo escolar. Arruda assim escreve sobre a chegada da escola nas aldeias: “A escola se estruturou em todos os aldeamentos Rikbaktsa e, em alguns deles os próprios pais já alfabetizados passaram a receber orientações dos monitores para alfabetizar os filhos, o que deu bons resultados em muitos casos” (ARRUDA, 1992, p. 434).

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

Rinaldo Arruda relata assim:

Cada aldeia maior já tinha um monitor¹ indígena que alfabetizava as crianças em português. Daí para frente foi iniciada a alfabetização na língua Rikbaktsa, o que por si desencadeou um processo de reaprendizagem ou aprofundamento do conhecimento da língua entre os monitores (muitos da geração Utiariti ou mesmo pós-Utiariti), sua reaproximação com o conhecimento tradicional e com seus depositários, os membros da geração mais velha (ARRUDA, 1992, p. 433).

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

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

Esses monitores-especialistas eram importantes para o povo e reclamavam da dupla jornada de trabalho, surge então a ideia de serem assalariados para compensarem as “perdas” pelos trabalhos desenvolvidos, proposta que não foi aceita pelos mais velhos que faziam o controle interno e pela Missão Anchieta, que tinha medo da dependência das coisas que vinham de fora e que o dinheiro pudesse gerar, além da possível manipulação do Estado que poderia acontecer para com os Rikbaktsa.

Rinaldo Arruda relata assim:

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

Como os que atuavam na saúde, a cargo da Missão Anchieta (CIMI), não recebiam salários, diante do problema de remuneração dos monitores-especialistas, a Missão Anchieta propõe que as aldeias onde funcionassem as escolas fizessem uma roça para a manutenção dos monitores. Ainda sugeriu que o “pagamento” fosse feito de acordo com o trabalho prestado em doação de gêneros, como já acontecia com os agentes de saúde (Xamãs), um trabalho que ainda estava sendo conduzido pelo Padre Balduino e Irmã Salete Lunardelli. Então os professores resolveram fazer todo ano uma roça conjunta e deram

continuidade ao trabalho na escola, produzindo mais materiais para alfabetização, procurando cada vez mais se qualificar para dar continuidade no trabalho, mesmo sem o recebimento de salários. Mas isso funcionou provisoriamente, dado que a necessidade de dinheiro crescia nas aldeias.

Rinaldo Arruda afirma assim:

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

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

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

Notemos que até esse momento da história da educação escolar Rikbaktsa não havia participação de nenhum órgão oficial do governo. Somente agora a FUNAI aparece como participante na educação, com fornecimento de material que o projeto da OXFAM não cobria. Os Rikbaktsa começam a participar de reuniões fora da aldeia, como o IV Encontro de Educação Indígena promovido pelo CIMI e OPAN. Isso foi dando empoderamento para que os Rikbaktsa pudessem assumir de fato o trabalho na educação, entendendo cada vez mais também o funcionamento do mundo fora da aldeia.

A Missão Anchieta e o CIMI não concordavam muito com os métodos de trabalho dos leigos ligados à OPAN e foram se afastando gradativamente dos trabalhos da educação

escolar, ficando somente com a saúde e outras atividades. E os indígenas começaram a assumir de fato a escola. A Missão também começou a se afastar de forma gradativa de alguns professores que possuíam críticas crescentes ao processo vivido em Utiariti, levando os Rikbaktsa a assumirem cada vez mais a educação escolar, inclusive a responsabilidade do dinheiro do projeto da OXFAM, tendo autonomia em todas atividades, inclusive a produção de material.

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

2 – Educação escolar volta para Missão Anchieta

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

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

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

O desestímulo tomou conta dos professores que não renovaram o Projeto com a OXFAM, a equipe de educação escolar, antes “unida, criativa e autônoma”, começou a se desestruturar^{iv}.

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

Alguns sinais da decadência na educação escolar que se percebia era que os filhos da geração do Utiariti estavam se ligando cada vez mais com as coisas de fora da aldeia, músicas sertanejas, futebol, tudo aquilo que vinha de fora, em detrimento das coisas tradicionais. Tudo isso trazia um clima de incerteza em relação ao futuro desta etnia.

Rinaldo Arruda descreve assim:

Os que já eram alfabetizados queriam aprender mais, parecendo não se contentar com os limites do mundo tribal, ainda mais nesse período conturbado, cheio de indefinições, onde a ordem presente parecia inadequada e não se visualizava o futuro. O consumo de bebidas alcoólicas, as saídas para fora da área, os desentendimentos internos e a pressão mentalizadora da MIA criava um clima tenso (ARRUDA, 1992, p. 457).

Ainda em 1989, frente a essas críticas, os professores destituíram o indígena Arlindo Pudata da coordenação da educação escolar, depois de um conflito sério que este teve com

o Padre Balduino, chegando a agressões físicas. Escolheram uma Comissão formada por três pessoas, com aval das comunidades, na tentativa de acabar ou amenizar a tensão que havia no meio do povo. Mesmo após essas reuniões, a Missão tentou colaborar ou “interferir” na organização da escola, não sendo aceita pelos professores que buscavam outros parceiros.

3 – Participação dos Órgãos Oficiais

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

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

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

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

Todas as mudanças que se tem percebido nas comunidades Rikbaktsa passaram pela tomada de decisão conjunta da comunidade. A responsabilidade é daqueles que estão a frente, mas acompanhado por todos e, na educação escolar não foi diferente, ou seja, os

professores, o coordenador e o diretor têm suas responsabilidades a frente da escola, mas tem o acompanhamento da comunidade em todas as ações.

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

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A educação escolar indígena, com tratamento específico e diferenciado em todos os níveis e modalidades de ensino, torna-se uma obrigação para os sistemas educacionais do país, sejam eles municipais, estaduais ou federal. Assim os Rikbaktsa tiveram como exigir do Estado que tomasse atitudes de efetivação dessa legalidade. Ao mesmo tempo, estas determinações fortalecem os movimentos indígenas, locais e nacionalmente e obriga o Estado brasileiro a olhar essas populações de outra maneira.

Como destacado por Zoia (2009; 2010), a educação escolar para os povos indígenas significa um grande avanço, o reconhecendo oficial dos direitos desses povos a uma escola

que reafirme suas especificidades culturais e garanta o acesso a todos os conhecimentos. Infelizmente atuamos num processo colonizador sem conseguir abandonar a perspectiva integracionista dominante nas relações com os povos indígenas até hoje vigente no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica destacam:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (BRASIL, 2013).

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

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

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

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

Como vimos, os Rikbaktsa, com a luta por uma escola específica e diferenciada, que respeitasse sua cultura, só tardiamente oficializaram suas escolas que pertenciam à rede municipal de Brasnorte-MT. Em abril de 2007, o Estado de Mato Grosso, depois de muitas reivindicações do povo, criou a Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Myhyinykyta*

Skiripi, que passou a funcionar com a Educação de Jovens e Adultos, o EJA, em 7 aldeias e, com o Ensino Médio, em 2 aldeias, ampliando assim os contratos de trabalhadores Rikbaktsa e a autossustentabilidade em suas aldeias.

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

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

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

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

Mesmo com imposição por parte do sistema de educação estadual e nacional, o povo Rikbaktsa soube usar isso em seu benefício, resistindo a essas imposições e mantendo as formas tradicionais de organização. Nos últimos anos podemos observar a crescente procura na sociedade Rikbaktsa pela educação profissional, nas escolas indígenas Rikbaktsa e fora delas (PACINI, 2015).

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

A escolha e o objetivo do Curso foram expressas assim:

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

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

Não se aprofundou sobre as questões de Meio Ambiente, mas a justificativa pela escolha do curso ficou bem claro: a ASIRIK tem projetos de sustentabilidade em

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

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

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

4 – Histórico da Educação profissionalizante no Povo Rikbaktsa

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

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

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

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

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

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

4.1 - Projeto Xamã

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

No projeto estava previsto para ser realizado em quatro etapas, mas foi estendido por mais três, pois os alunos tinham poucos conhecimentos em matemática e na língua portuguesa e era preciso que tivessem as noções básicas. Com isso, o Projeto teve 800 horas teóricas e 600 horas práticas. As horas práticas aconteceram nas diversas aldeias dos povos participantes do Projeto, sempre orientados pelos profissionais da Escola Técnica de Saúde do Estado de Mato Grosso.

Esse foi o primeiro curso profissionalizante registrado no povo Rikbaktsa, tiveram acesso e se formaram 9 indígenas, dentre eles 4 mulheres. Foram eles: Maurilio Ekretandok Rikbakta, aldeia Escolinha, Juscelino Izikmo Rikbakta, aldeia Cabecerinha, Edgar Inypy

Rikbakta, aldeia Barranco Vermelho, Paulo *Jokbari Rikbakta* (Paulo Crespo), aldeia Santa Rita, Nicolau *AkyTsãe Rikbaktsa*, Marlene *Wiubu Rikbaktatsa*, aldeia Boa Esperança, Maria Elisa *Mautso Rikbaktatsa*, Elizete *Tabatsau* e Maria Izabel *Maritsik Rikbaktatsa*, aldeia Primavera. Entre estes cuidadores da saúde, a maioria já atuava neste campo no tempo em que o Padre Balduino conduzia a saúde natural e, mesmo em perspectivas diferentes e campos por vezes parecendo opostos, o fato dos agentes de saúde ganharem salário é uma forma de estabilidade destes profissionais na atuação em suas aldeias.

4.2 - Projeto Geração

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

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

Mesmo não sendo um projeto específico de formação para professores indígenas, diante da necessidade de formação para os professores *Rikbaktsa* que estavam atuando, o povo indicou 6 professores *Rikbaktsa* que começaram e concluíram com êxito o Curso: Isidoro *Reromuitsa*, atualmente trabalha na aldeia Primavera, José Roberto, Arlindo *Pudata* aldeia Primavera, por motivo de saúde há vários anos está fora da escola, Mário *Ihamao Rikbakta* atualmente trabalha na aldeia Segunda, Antonio *Penuta* atualmente trabalha na aldeia Primavera e Matias *Tsibatsibata (in memoria)* Aldeia Primavera. Entre os escolhidos estavam alguns que viveram no Internato de Utariti.

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

4.3 - Projeto Tucum

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

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

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

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

4.4 - Terceiro Grau Indígena

O movimento para implantação do 3º Grau Indígena teve seu início em 1997 na Conferência Ameríndia de Educação e do Congresso de Professores do Brasil, realizada em Cuiabá, que discutiram a “Política de Educação Ação Pedagógica e Alteridade por uma

Pedagogia de Diferença”; “A Participação dos Professores na Construção dos Projetos dos Povos Indígenas” e “Política Pública e Educação Escolar Indígena na América Latina”.

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

Isso possibilitou o lançamento do primeiro vestibular indígena, nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências da Natureza e Matemática que aconteceu ainda em 2001. Em 2002, por meio da resolução 025, a UNEMAT cria a Coordenadoria de Educação Superior Indígena e fixa normas para o funcionamento de turmas especiais.

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

4.5 - Projeto Haiô

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

Para tentar amenizar essa situação, em 2005, a Secretaria de Estado de Educação lançou um novo Projeto denominado Haiô, que tinha como objetivo capacitar 300 professores indígenas em nível de 2º Grau com habilitação em Magistério. Poderiam participar todos os indígenas que estavam atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desde que fossem indicados pelas comunidades, respeitando as vagas

destinadas a cada povo. Mesmo sendo um projeto interétnico, tinha por finalidade o respeito às especificidades das diversas etnias participantes.

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

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

Era comum ver reunião nas comunidades para os professores repassarem para a comunidade^{vi} o que eles tinham aprendido lá fora quando saíam para diversas reuniões, era o assunto mais interessante para todos. Assim, a educação escolar tem um papel de intermediação dos saberes, a compreensão é que a escola e o professor não servem somente aos alunos, mas para toda a comunidade. Isso faz pensar que as mudanças do passado e os sofrimentos dramáticos vistos anteriormente levaram os Rikbaktsa ao grande aprendizado de que o que acontece com um diz respeito a todos, e serve para todos.

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

5 – Considerações finais

Apresentamos aqui uma reflexão sobre a educação escolar que chega a esse povo, que passa pelos indígenas que voltaram do Internato de Utiariti, com apoio da Missão Anchieta. Novos tempos e novas pessoas, aos poucos começam a estruturar uma nova realidade, com a perspectiva do CIMI e a chegada de leigos ligados à OPAN que desenvolveram metodologias diferenciadas, levando a um interesse maior por parte dos

Rikbaktsa pela educação escolar, que elaboram os primeiros materiais didáticos para alfabetização.

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

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

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

Referências

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

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

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

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

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 31 de maio de 2017.

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

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

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

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

DORNSTAUDER, João Evangelista. **Como pacifiquei os Rikbaktsa**. Instituto Anchieta de Pesquisas: São Leopoldo, 1975. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=8988>. Acesso em 24/07/2017

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

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

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

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

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

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

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

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação**. 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009.

ZOIA, Alceu. A questão da Educação Indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: Grando, B. S. PASSOS, A. L. (Orgs). **O eu e outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: Ed. EdUFMT, 2010. Disponível

em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf> Acesso em: 28 de julho de 2018.

Notas

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

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

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

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

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

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

Sobre os autores

Raimundo Nonato Carlos Arruda

Mestre em Educação (UNEMAT), professor do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, Campus Juína-MT. E-mail: rnca100@globocom Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5825-1070>

Alceu Zoia

Graduação em Filosofia, Mestrado e Doutorado em Educação, professor no departamento de Pedagogia, na área de filosofia e professor orientador no PPGEdU/Unemat na linha de pesquisa Educação e diversidade, orientando preferencialmente na Educação Indígena.

E-mail: alceuzoia@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

Adriano Eulálio Araújo

Mestre em Jornalismo (UFSC), professor da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. E-mail: a.eulalio@hotmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0322-1621>

Recebido em: 17/07/2019

Aceito para publicação em: 02/09/2019