



**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM**



ELANI DOS ANJOS LOBATO

**A ETNOMATEMÁTICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA RIKBAKTSA
E O ESPAÇO ESCOLAR**

Barra do Bugres – MT

2020

ELANI DOS ANJOS LOBATO

**A ETNOMATEMÁTICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA RIKBAKTSÁ
E O ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGCEM, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – *Campus* Dep. Est. Renê Barbours de Barra do Bugres, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Adailton Alves da Silva

Barra do Bugres – MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

L796a	LOBATO, Elani dos Anjos. A Etnomatemática como Elo entre a Pedagogia Rikbaktsa e o Espaço Escolar / Elani dos Anjos Lobato - Barra do Bugres, 2020. 181 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim) Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020. Orientador: Adailton Alves da Silva 1. Educação Indígena. 2. Espaços Socioeducativos. 3. Saberes. 4. Fazeres. I. Elani dos Anjos Lobato. II. A Etnomatemática como Elo entre a Pedagogia Rikbaktsa e o Espaço Escolar: . CDU 51-7:376.7(=81/=82)
-------	--

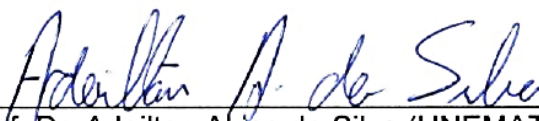
ELANI DOS ANJOS LOBATO

**A ETNOMATEMÁTICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA
RIKBAKTSÁ E O ESPAÇO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso “CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”, *Câmpus* Univ. Dep. Est. “Renê Barbour” – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 05 de março de 2020.

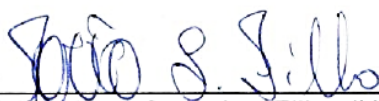
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Adailton Alves da Silva (UNEMAT/PPGECM)
Orientador



Profª. Drª. Eunice Dias de Paula (SEDUC-MT)
Examinadora Externa



Prof. Dr. João Severino Filho (UNEMAT/PPGECM)
Examinador Interno

Dedicar é antes de tudo celebrar a existência de quem esteve ao seu lado, o tempo todo, sendo um expoente significativo na trajetória dessa etapa de formação profissional. Logo, dedico a duas pessoas imprescindíveis nesse meu saber/fazer: Você Marido, eterno incentivador, apoiador e grande parceiro em tudo que me proponho a fazer. Amor Eterno! E a você Kaokaha Ernesto Waikapata Rikbakta (in memorian), meu irmão mais velho que foi um ícone de qualidades notáveis, representante ilustre do Povo Rikbakta que me fez saber. Em teu nome, aos Rikbaktsa: Gratidão Eterna!

AGRADECIMENTOS

*Enraizados e edificados nele, firmados na fé, como foram ensinados, transbordando de gratidão.
Colossenses 2:7*

Gratidão a Ti ó Deus por tanto livramento, proteção e inúmeras bênçãos alcançadas nessa trajetória!

Gratidão família, pela compreensão quando estivemos ausentes em momentos importantes em nossas vidas. Mas, que de alguma forma, nos incluiu com gestos de amor, parceria e muita generosidade.

As minhas filhas: Melissa, Raquel e Iza Samasaik Rikbaktatsa que colocaram seus ombros à minha disposição cada vez que precisei, socorrendo-me em apagões tecnológicos, nas escritas técnicas, nas dúvidas da língua materna e no exercício da cultura Rikbaktsa.

Ao Marido: Antonio Marcos Lobato que me assessorou todo tempo cuidando de passagens, das viagens, da compra de livros, da minha alimentação, do meu bem viver, abrindo mão muitas vezes de si mesmo, para me ver feliz. Obrigada, Marido!

Gratidão aos meus pais: paiinho Ailton José dos Anjos (*in memorian*) meu grande incentivador, que sempre apostou em meus sonhos, dedicando-se ao máximo, para que eu os alcançasse e a mainha (Alaíde da Encarnação dos Anjos) por me ensinar a nunca desistir, a sonhar alto e apostar que a vida só nos dá, aquilo que buscamos.

Gratidão aos Rikbaktsa das aldeias Beira Rio, Segunda, Segurança, Curva, Curvinha e Primavera que se envolveram na pesquisa de tal maneira que nos deixaram eternamente gratos por estarem ao nosso lado, produzindo dados, nos ensinando, mostrando caminhos e se sentindo parte desse nosso sonho de mestrado. Destaco contudo, as pessoas de José Roberto Babamutsa da Aldeia Beira Rio, Mário Ihamao da Aldeia Segunda e Ernesto Waikapata (*in memorian*), da Aldeia Curva por revisarem a produção dos dados e principalmente acrescentarem aspectos inerentes à pesquisa.

Gratidão aos meus colegas de trabalho das redes municipal e estadual do ensino público de Mato Grosso, do CEJA Alternativo e CEI Criança Feliz, à SMEC, ao SINTEP (subsede Juína), à Assessoria Pedagógica da Seduc em Juína, por serem pontes, aplausos e incentivos e em especial à professora Mônica Taffarel, responsável direta pela minha decisão de participar da seleção para o ingresso no Mestrado.

Gratidão ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Dep. Est. Renê Barbour de Barra do Bugres, pela formação excelente proporcionada através das pessoas de cada Professor, de cada Professora que dividiram conosco o seu aprendizado riquíssimo nos fazendo profissionais de excelência.

Gratidão eterna ao Emerson de Souza Mendonça, secretário do PPGECEM que com muita competência, generosidade e eficiência nos atendeu com muito profissionalismo, bem como, aos colegas de turma, obrigada por tudo, vocês foram incríveis!

Gratidão ao meu querido Orientador Professor Doutor Adailton Alves da Silva que durante a nossa formação profissional se fez esteio, arrimo e âncora em dias felizes e dias de angústias. A ti a nossa eterna gratidão!

Gratidão aos Professores: Dra. Eunice Dias de Paula, Dra. Lucimar Luísa Ferreira e Dr. João Severino Filho que contribuíram para a escrita desse documento por meio de suas sugestões, orientações e compartilhamentos. Obrigada por dividirem o tempo precioso dos senhores para minha formação pessoal e profissional.

Por fim, gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela promoção de Pós-Graduação no Brasil.

“Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social”.

Paulo Freire

RESUMO

O diálogo entre o ontem e o hoje, entre saberes culturais indígenas milenares estruturantes e saberes novos, resultantes do contato com outros saberes externos pode ser um ponto de intersecção a serviço da preservação e manutenção dos seres/saberes/fazerem do grupo indígena. Nessa abordagem, traremos em pauta o Povo Rikbaktsa, habitante milenar da bacia do Rio Juruena, com seus territórios localizados nos municípios de Brasnorte, Juara e Cotriguaçu, a noroeste do Estado de Mato Grosso. O povo Rikbaktsa possui 36 (trinta e seis) aldeias distribuídas em três Terras Indígenas: a TI Erikbaktsa, a TI Japuira e a TI do Escondido que fica mais ao norte, na margem esquerda do Rio Juruena. A pesquisa se destinou a TI Erikbaktsa nas aldeias Beira Rio, Segunda Cachoeira, Segurança e Primavera com objetivo de identificar e compreender os processos socioeducativos (geração, sistematização e difusão) do povo Rikbaktsa a partir dos eventos culturais celebrados nos distintos espaços socioeducativos da aldeia. A abordagem metodológica ancorou-se na perspectiva Etnomatemática, do ponto de vista D'Ambrosiano, pois compreende os mais variados modos de produção de conhecimentos matemáticos, à medida que esclarece os processos de geração, organização e difusão de conhecimento nos diversos sistemas culturais, dialogando transdisciplinarmente e transculturalmente com diferentes áreas do conhecimento. Para isso, a investigação foi de caráter etnográfico, com uma abordagem qualitativa, utilizando-se da observação e instrumentalizada pelo caderno de campo, gravações de áudio, fotografias, desenhos produzidos pelos indígenas e pelo contato direto com o povo Rikbaktsa ao longo de um período de tempo. Como resultado obtivemos a compreensão dos conhecimentos tradicionais Rikbaktsa transmitidos pelos mais velhos aos mais novos podendo estes contribuir para evidenciar os saberes e fazeres dos mais jovens.

Palavras-chave: Educação Indígena; Espaços Socioeducativos; Saberes; Fazerem.

ABSTRACT

The dialogue between yesterday and today, between structuring millennial indigenous cultural knowledge and new knowledge resulting from contact with other external knowledge can be a point of intersection in the service of preserving and maintaining the indigenous group's beings / knowledge / practices. In this approach, we will focus on the Rikbaktsa People, an ancient inhabitant of the Juruena River basin, with their territories located in the municipalities of Brasnorte, Juara and Cotriguaçu, northwest of the state of Mato Grosso. The Rikbaktsa people have 36 (thirty-six) villages distributed in three Indigenous Lands: TI Erikbaktsa, TI Japuíra and TI of Escondido which is further north on the left bank of the Juruena River. The research was aimed at TI Erikbaktsa in Beira Rio, Second Waterfall, Safety and Spring villages in order to identify and understand the socio-educational processes (generation, systematization and diffusion) of the Rikbaktsa people from the cultural events celebrated in the different socio-educational spaces of the village. The methodological approach was based on the ethnomathematic perspective, from D'Ambrosiano's point of view, as it comprises the most varied modes of production of mathematical knowledge, as it clarifies the processes of generation, organization and diffusion of knowledge in different cultural systems, dialoguing with each other. Transdisciplinarily and cross-culturally with different areas of knowledge. For this, the research was ethnographic, with a qualitative approach, using observation and instrumented by the field notebook, audio recordings, photographs, drawings produced by indigenous people and the direct contact with the Rikbaktsa people over a period of time. As a result, we obtained an understanding of the traditional Rikbaktsa knowledge passed on by the older to the younger, which can help to highlight the knowledge and doing of the young.

Keywords: Indigenous Education; Socio-educational spaces; Knowledge; Do it.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIMURIK - Associação Indígena das Mulheres Rikbaktsa
CASAI - Casa de Saúde Indígena
CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEI - Centro de Educação Infantil Nosso Lar
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos Alternativo
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MIA - Missão Anchieta
PPGECM - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática
OPAN - Operação Amazônia Nativa
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL - Summer Institute of Linguistics
SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Juína
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI - Terra Indígena
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE BOXES

Box 1: Depoimento de Wyis Rikbakta	47
Box 2: Depoimento de Zapemy Mykpezazi Rikbakta	48
Box 3: Depoimento de Waikapata Rikbakta	50
Box 4: Depoimento de Ateata Rikbaktatsa	52
Box 5: Excerto da narrativa da Ateata	53
Box 6: Depoimento de Babamutsa	81
Box 7: Depoimento de Abui	81
Box 8: Depoimento de Kysaikmy	81
Box 9: Depoimento de Zapemy sobre a origem dos Rikbaktsa	102
Box 10: Excerto da fala de Zapemy	103
Box 11: Depoimento de Mapõ	105
Box 12: 1º Excerto da fala de Mapõ	107
Box 13: 2º Excerto da fala de Mapõ	108
Box 14: Depoimento de Tubui	108
Box 15: Depoimento de Waikyi	109
Box 16: Depoimento de Waikbemy	110
Box 17: Depoimento de Aikdou	114
Box 18: Depoimento de Tukdui	115
Box 19: Depoimento de Padiwy	116
Box 20: Excerto da fala de Padiwy	118
Box 21: Depoimento de Taikbawy	119
Box 22: Depoimento de Sykmy	125
Box 23: Depoimento de Masi	128
Box 24: Depoimento de Jokdomutsa	129
Box 25: Depoimento de Tsikbaktsamy	132
Box 26: Depoimento de Tsikbaktsamy	132
Box 27: Excerto da fala de Tsikbaktsamy	135
Box 28: Depoimento de Ariktsow	136
Box 29: Depoimento de Otupê	138
Box 30: Excerto da fala de Otupê	139
Box 31: Depoimento de Dabau	140
Box 32: Excerto da fala de Dabau	143

<i>Box 33: 2º Depoimento de Ariktsow</i>	<i>144</i>
<i>Box 34: 3º Depoimento de Ariktsow</i>	<i>145</i>
<i>Box 35: Depoimento de Mõma</i>	<i>147</i>
<i>Box 36: Depoimento de Dopo: o fazer etnomatemático Rikbaktsa da canoa da casca de uma árvore</i>	<i>148</i>
<i>Box 37: Depoimento de Waikyi</i>	<i>149</i>
<i>Box 38: Depoimento de Pomi.....</i>	<i>150</i>
<i>Box 39: Depoimento de Apatsoiw</i>	<i>154</i>
<i>Box 40: Excerto da fala de Apatsoiw.....</i>	<i>156</i>
<i>Box 41: Depoimento de Tsaputai</i>	<i>156</i>
<i>Box 42: Depoimento de Ihamao</i>	<i>157</i>
<i>Box 43: Excerto da fala de Tsaputai.....</i>	<i>158</i>
<i>Box 44: Excerto da fala de Wyis.....</i>	<i>159</i>
<i>Box 45: Excerto da fala de Zapemy</i>	<i>159</i>
<i>Box 46: 3º Depoimento de Waikyi</i>	<i>160</i>
<i>Box 47: Excerto da fala de Zapemy</i>	<i>161</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etnomatemática	23
Figura 2: Domínios da Etnomatemática	24
Figura 3: As várias dimensões da Etnomatemática	25
Figura 4: Natureza Híbrida da Educação Etnomatemática	26
Figura 5: Possibilidades diametralmente opostas	28
Figura 6: Etapas da Educação Indígena	31
Figura 7: Mapa das Terras Indígenas Rikbaktsa.....	45
Figura 8: Bodoque - Marca identitária do Povo Rikbaktsa	50
Figura 9: Organização social do Povo Rikbaktsa.....	55
Figura 10: Raiz da Língua Materna Rikbaktsa	57
Figura 11: Roda de diálogos com os homens Rikbaktsa	65
Figura 12: A Configuração do Processo de Ensino e Aprendizagem dos Rikbaktsa	67
Figura 13: Estrutura Organizacional do caminho percorrido	80
Figura 14: Checagem da transcrição do texto produzido a partir do depoimento do ancião no encontro.....	83
Figura 15: Encontro na Aldeia Segunda para produção de dados da pesquisa.....	84
Figura 16: Aldeias participantes da pesquisa.....	86
Figura 17: Encontro para produção de dados – Aldeia Laranjal/Primavera	88
Figura 18: Narrativas no encontro sobre <i>mykyry</i> – Aldeia Laranjal/Primavera	89
Figura 19: Encontro na Aldeia Primavera – narrativas	90
Figura 20: Organização espacial das aldeias pertencentes à aldeia Primavera	93
Figura 21: Mapa da Aldeia Primavera (TI Erikpaktsa).....	94
Figura 22: Encontro na Aldeia Beira Rio	95
Figura 23: Conversas no final da tarde na aldeia Segunda.....	98
Figura 24: Narrativas Rikbaktsa: curiosidades e produção	101
Figura 25: Flecha prensada Rikbaktsa.....	103
Figura 26: Configuração dos instrumentos técnicos para a produção de dados	104
Figura 27: O Mito de Origem do Rikbaktsa (1ª cena).....	106
Figura 28: O Mito de Origem dos Rikbaktsa (2ª cena)	107
Figura 29: Espaços Socioeducativos - lugar como núcleo de valor	112
Figura 30: Espaços socioeducativos Rikbaktsa	113
Figura 31: Processo Ensino e Aprendizagem Rikbaktsa.....	123

Figura 32: Casa de Aprendizagens dos solteiros Rikbaktsa – Mykyry	125
Figura 33: Narrativas sobre o <i>mykyry</i>	128
Figura 34: Organização Espacial da Aldeia Rikbaktsa.....	131
Figura 35: Localização dos Espaços constituintes da Aldeia	132
Figura 36: Posição do morto Rikbaktsa para ser sepultado	134
Figura 37: Engenharia Rikbaktsa para represar um córrego.....	141
Figura 38: Represar o Córrego – Ação socioeducativa.....	142
Figura 39: Coleta de remédio no mato	146
Figura 40: Coleta de fruta no mato.....	147
Figura 41: Modelagem da canoa da casca de madeira.....	152
Figura 42: Modelagem da canoa Rikbaktsa feita da casca de madeira	153
Figura 43: Ilustração da estrutura de sustentação da canoa de casca de madeira do Rikbaktsa.....	153
Figura 44: Rio Juruena - Espaço socioeducativo	161
Figura 45: Rio - Lugar de experiência	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fatores relevantes da educação Rikbaktsa.....	34
Quadro 2: Processo Histórico da Educação Escolar Indígena	36
Quadro 3: Área das TIs Rikbaktsa	46
Quadro 4: Pedagogia Rikbaktsa – Amostra do processo de ensino e de aprendizagem das mulheres Rikbaktsa	62
Quadro 5: Pedagogia Rikbaktsa – Amostra do processo de ensino e de aprendizagem dos homens Rikbaktsa	63
Quadro 6: Encontros para produção de dados.....	85
Quadro 7: Características dos <i>lócus</i> da pesquisa	92
Quadro 8: Resumo das implicações do processo de ensinosa e de aprendizagens no <i>Mykyry</i>	130
Quadro 9: Configuração do Ritual do Funeral Rikbaktsa	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. EDUCAÇÃO ETNOMATEMÁTICA: ALIANÇA ENTRE MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA	22
2. A EDUCAÇÃO INDÍGENA: SABERES ORIGINAIS E FAZERES TRADICIONAIS	29
2.1. ESPAÇO/LUGAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	41
3. SOBRE OS RIKBAKTSÁ: VISÃO DE SI E DO SEU LUGAR NO MUNDO ...	45
3.1. A PEDAGOGIA RIKBAKTSÁ: SERES/SABERES/FAZERES EM SEUS ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS	60
4. TRAÇANDO A CAMINHADA: UM PASSO DE CADA VEZ	68
4.1. O CAMINHO PERCORRIDO DA PESQUISA: O PROCESSO DA BUSCA, DA PRODUÇÃO E A HORA DA CHEGADA.....	75
4.2. PERFIL DOS ENCONTROS	82
4.3. OS LÓCUS DA PESQUISA.....	87
4.4. ASPECTOS GERAIS DOS LÓCUS DA PESQUISA	91
5. PRODUZIR ENQUANTO É DIA: ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	101
5.1. MITO DE ORIGEM	105
5.2. ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS DO POVO RIKBAKTSÁ.....	111
5.2.1. A casa como espaço socioeducativo da mulher	115
5.2.2. <i>Mykyry</i> : espaço socioeducativo dos homens	122
5.2.3. <i>Mytyk</i> – Cemitério: o funeral como espaço socioeducativo do povo Rikbaktsa	131
5.2.4. A Mata – <i>Jakara</i> como espaço socioeducativo: lugar como núcleo de valor.....	137
5.2.5. A Roça – <i>warotok</i> como espaço socioeducativo: lugar praticado	154
5.2.6. <i>Buburu</i> - O Rio Juruena como espaço socioeducativo: lugar de contexto	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	175
APÊNDICE.....	176
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Cada tribo é única em sua maneira de ser e de viver. Em virtude de sua experiência histórica peculiar e das condições específicas do ambiente natural a que se adaptou, cada uma criou as suas próprias instituições e os seus sistemas de valores, a sua concepção do mundo e da vida humana.

Egon Schaden¹

O povo Rikbaktsa dentro de suas especificidades, em seu ambiente natural, foi denominado pelos seringueiros como povo canoeiro por apresentar grande habilidade no manejo de canoas. Vive na região noroeste do estado de Mato Grosso, às margens dos altos cursos dos rios Juruena, Sangue e Arinos. Sua população está distribuída, atualmente, em 36 aldeias ao longo do fluxo desses rios, numa área de cerca de 401.382 hectares, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), perfazendo o total de três áreas denominadas de Terras Indígenas TI Erikpaktsá, TI Japuíra e TI Escondido. Entretanto, a pesquisa se desenvolveu na Terra Indígena Erikpaktsá.

A pesquisa teve como foco o povo Rikbaktsa que habita as aldeias Beira Rio, Segunda Cachoeira, Segurança e Primavera (Figura 7), todas na TI Erikbaktsa. Com esses sujeitos, objetivamos compreender e identificar os processos de produção, sistematização e difusão dos saberes e fazeres do povo Rikbaktsa, a partir dos eventos culturais celebrados nos diferentes espaços socioeducativos das aldeias, e sua articulação com a Educação Escolar Indígena inserida nas comunidades.

O acesso ao espaço das aldeias, na maioria das vezes, é por água, contudo, nos anos 2000, iniciou-se o ingresso por terra a pedido das comunidades Rikbaktsa à Prefeitura de Brasnorte. Hoje uma estrada que inicia na MT 170, passa por toda a TI Erikpaktsa, facilitando o acesso entre as aldeias que pode ser feito pelo uso de transportes terrestres.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 209, preconiza a educação como direito de todos e dever do estado e da família, promovida e incentivada pela sociedade para que a pessoa se desenvolva e seja preparada para o exercício da cidadania e para a sua qualificação no trabalho (BRASIL, 1988, n. p.). É dever da sociedade, portanto, garantir a efetividade desse direito ao povo brasileiro. No entanto, para o estudante indígena, a qualificação do trabalho ganha uma outra conotação que difere do modelo capitalista de preparação para o mercado de trabalho da sociedade não indígena.

¹ SCHADEN, E., 1976, p. 23-24.

A tônica aqui é o direito a uma educação que se diferencia por suas especificidades, assegurada aos indígenas pela Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210, 231 e 232. Além da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/1996 (LDB), do Parecer nº 14/99, do Conselho Nacional de Educação e da Resolução nº 03/99 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em que esses garantem direitos intrínsecos às particularidades dos povos indígenas.

Tais direitos direcionam para uma educação escolar centrada no uso de suas línguas maternas, nos processos próprios de ensino e de aprendizagem efetivados pelos próprios indígenas, como orienta o parágrafo 2º do artigo 210, assim como versa o artigo 231 sobre o reconhecimento aos indígenas da “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” (BRASIL, 1988, n. p.).

A legislação garante que a cultura seja o meio pelo qual os pais e a escola (família e estado) eduquem seus filhos guiados pelo seu modo próprio de ser e de se perceber no mundo. Nessa perspectiva, o artigo 232 assegura a legitimidade jurídica aos indígenas e às suas comunidades para a defesa dos seus direitos e dos seus interesses, sob defesa do Ministério Público.

Os pais têm a responsabilidade de assistir, criar e educar os filhos menores, de tal maneira que esses sejam preparados para toda a vida. Na concepção indígena, a escola é percebida como parte ininterrupta, corresponsável pela educação da criança. De acordo com o professor Arlindo Pudata Rikbakta, na escrita do Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas Rikbaktsa:

A educação é o jeito de cada povo transmitir conhecimentos, as histórias, os costumes, as tradições para todos os membros da comunidade. A educação acontece em todo o momento da vida da gente. Em tudo o que fazemos, tudo o que ouvimos, falamos, e pensamos, tudo é parte da nossa educação. Quando a gente fala de educação, é preciso falar de muitas outras coisas que estão ligadas. A educação está ligada com a vida do povo, com a terra, com a natureza, a saúde, com a fé, com os rituais. Cada povo indígena tem sua própria maneira de educar, tem espaços e tempo onde as crianças e adultos aprendem, compartilham a sabedoria, atualizam e constroem os conhecimentos (RIKBAKTA, Arlindo Pudata, 2014, p. 4).

A organicidade estabelecida no âmbito da família Rikbaktsa, raiz principal do cerne que legitima o ser desse povo se coaduna com os princípios da Constituição e se estende à organização escolar. Não obstante ao fato da Carta Magna de 1988 ter completado 30 (trinta) anos no ano recente de 2018, os saberes milenares que

constituem os costumes e a cultura Rikbaktsa se estruturam no alicerce sobre os quais versam os artigos supracitados.

A Educação da criança Rikbaktsa *maku skyry*, *wytyk skyry*² é produzida pelos pais, pelos avós e irmãos ou parentes mais velhos, numa interação em que a família, a escola e a sociedade têm igual responsabilidade na educação das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

A responsabilidade principal da educação recai sobre os pais, mas toda a sociedade indígena é corresponsável pela educação da criança, do adolescente e do jovem até esses estarem preparados para serem adultos e tornarem-se responsáveis por outros que deverão seguir os mesmos passos, ensinamentos, comportamentos e posturas que lhes foram ensinados ao longo de suas vidas, até chegarem à ascensão como ser autêntico Rikbaktsa, ou seja, “[...] é necessário toda uma aldeia para educar uma criança” (MATHIAS, 2006, p. 1).

O cotidiano Rikbaktsa é construído numa relação entre ser, saber e fazer. O domínio da natureza, a extração de produtos para sobrevivência, a confecção de artefatos, a ida à escola, a composição de ritos, mitos e cerimônias, a explicação de fenômenos, a resolução de problemas de cunho medicinal, espiritual e social fazem parte dessa rotina, assim como: aprender a montar estratégias de defesa, de dominação e de superação do que desestrutura o coletivo, como também, o domínio dos conhecimentos que geraram tecnologias para equacionarem necessidades que sobrepujam dificuldades de logística, de locomoção, de alimentação e de moradia, nos mais variados espaços e lugares. Todos esses aspectos são elementos do aprendizado do povo (MELIÀ, 1979; ARRUDA, 1992).

Os espaços de aprendizagens Rikbaktsa são múltiplos e não são restritos, podem ser na casa onde vivo *kawahoro*³, no lugar de aprendizagens reservado apenas aos meninos *mykyry*⁴, no *mytyk* pode ser na roça *warotok*⁵, no mato *jakara*⁶, no rio *buburu*⁷, no córrego *itsipa*⁸, na rede *wanu*⁹, entre outros (DORNSTAUDER, 1975; MELIÀ, 1979). Esse espaço não é contido, mas contém símbolos e sentidos,

² Tradução para “menino” (*maku skyry*) e para “menina” (*wytyk skyry*).

³ *Kawahoro* tradução para “minha casa”, no idioma Rikbaktsa.

⁴ *Mykyro* “casa de aprendizagens somente para meninos adolescentes”.

⁵ *Warotok* tradução para “roça”, no idioma Rikbaktsa.

⁶ *Jakara* tradução para “mato”, no idioma Rikbaktsa.

⁷ *Buburu* tradução para “rio”, no idioma Rikbaktsa.

⁸ *Itsipa* tradução para “córrego”, no idioma Rikbaktsa.

⁹ *Wanu* tradução para “rede”, no idioma Rikbaktsa.

numa relação semântica que abarca seres, saberes, fazeres, artefatos e mentefatos. O pensamento Freireano explica como acontece a produção do conhecimento nos espaços de aprendizagens nessa relação transdisciplinar, integrada e indissociável (FREIRE, 2019).

A Pedagogia Rikbaktsa, portanto, se configura num sistema transdisciplinar que compreende o aprendiz numa constante interação entre atividade prática, a natureza e seu meio social produzindo os instrumentos necessários à realização do trabalho de forma que gera autonomia.

Os documentos oficiais referentes à Educação Escolar Indígena, gerados pela mobilização, articulação e participação do Movimento Indígena a partir da década de setenta do século XX, redesenhou o modelo de educação indígena no Brasil, o qual incisivamente vem se configurando como parte indissociável da Educação Indígena recebida pelos pais e difundida de geração em geração.

A nossa busca é compreender como a Pedagogia Rikbaktsa se relaciona com o espaço escolar indígena e como os conhecimentos matemáticos Rikbaktsa podem ser trabalhados na escola de maneira a estabelecer uma relação direta e produtiva nos processos de ensino e de aprendizagem.

A investigação trouxe evidências dessa realidade ao elucidar o que, de fato, se configura no interior dos espaços das aldeias que foram observadas a partir do lugar praticado, por meio do enfoque etnográfico, respondendo ao problema da pesquisa configurado pelo questionamento: Como a Etnomatemática pode explicar o fazer/produzir de forma significativa aos jovens, despertando-lhes o interesse por aprender os saberes e fazeres de sua cultura?

Nesse panorama, a pesquisa se justifica pela busca de caminhos sustentáveis que promovam o fortalecimento da identidade Rikbaktsa através da Pedagogia Indígena em diálogo entre os saberes e fazeres do povo e a escola, utilizando-se da Educação Etnomatemática, para evidenciar essa riqueza cultural e produzir conhecimentos pedagógicos efetivos, ao utilizar as práticas da Educação Indígena.

Esse trabalho foi estruturado de modo que a introdução procurou esclarecer em âmbito geral como se estruturou a investigação. Na sequência, expomos o referencial teórico estruturado a partir da revisão bibliográfica que serviu de base ao estudo, ao discorrer sobre a Educação Etnomatemática e Educação Escolar Indígena. Em seguida, apresentamos a história do povo Rikbaktsa, contada a partir dos próprios Rikbaktsa, abordando a Pedagogia Rikbaktsa a partir de sua cosmologia, a

organização social, política nos espaços socioeducativos do grupo em pauta. Posteriormente, abordamos o processo metodológico utilizado para a obtenção dos resultados da pesquisa, trazendo ainda a produção, discussões e análises dos dados. Por fim, faremos as considerações finais, retratando as percepções diante do que foi produzido, visto e observado ao longo desse período entre os Rikbaktsa.

1. EDUCAÇÃO ETNOMATEMÁTICA: aliança entre matemática, educação e antropologia

A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade”.

Paulo Freire¹⁰

A Educação Etnomatemática se apresenta como uma postura de Educação holística socialmente contextualizada que problematiza a realidade como ponto de partida numa consciência de que os diversos grupos humanos sucessivamente se aplicaram às atividades matematizantes, originando em si uma intensa carga de sentido humano, insurgida sob a forma de aspectos sociais simbólicos que servem de base a um programa de pesquisa atinente a geração, organização intelectual, organização social e difusão do conhecimento (VERGANI, 2007; GERDES, 2012; D'AMBRÓSIO, 2017).

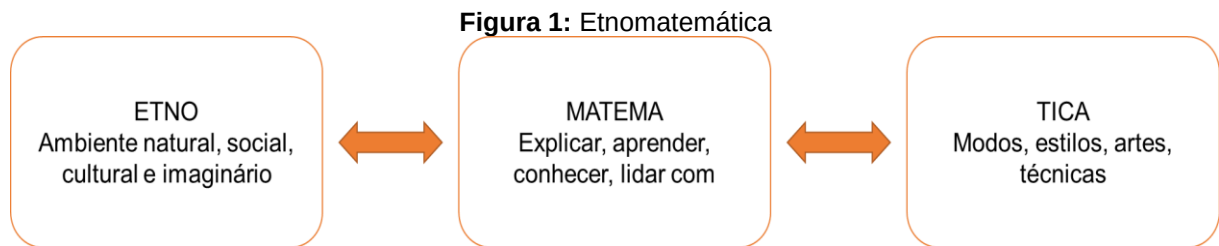
Viver a Educação Matemática como prática da liberdade numa perspectiva Etnomatemática é promover o conhecimento mútuo entre homem e homens, numa dinâmica em que “a liberdade é concebida como o modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem ” (FREIRE, 1967, p. 6).

De acordo com este pensamento, a educação etnomatemática é uma estratégia ética de estímulo ao desenvolvimento individual e sociocultural que se pauta numa perspectiva antropológicamente dinâmica, em que sua postura fenomenológica de comunicação centra-se na facticidade¹¹ e compreensão vivencial em que se situa como uma proposta singularmente globalizante de educação transdisciplinar e transcultural que atenta às especificidades socioculturais e debruça-se sobre a alteridade dos processos cognitivos, psicoemocionais, comportamentais e práticos (VERGANI, 2007).

Na visão de D'Ambrósio, a Etnomatemática é “a aventura da espécie humana identificada como a aquisição de estilos de comportamento e de conhecimentos para sobreviver e transcender nos distintos ambientes que ela ocupa” (2017, p. 2), numa configuração em que a Etnomatemática se define conforme apresentado na Figura 1.

¹⁰ FREIRE, P. 2005, p. 25.

¹¹ **Facticidade** é a característica de ser um facto. É o nome que filósofos, como Heidegger e Sartre, dão àquele aspecto da existência humana que é definido pelas situações em que nos encontramos, o “facto” que somos forçados a confrontar. Um modo de ser, como um mero objeto de investigação desinteressada, separado de qualquer interesse prático ou pessoal. Tem a ver com as condições contingentes que não dependem das nossas escolhas. Disponível em: <<https://educalingo.com/pt/dic-pt/facticidad>> Acesso em: Maio. 2019.



Fonte: D'AMBROSIO, 2017, p. 2 (adaptação da autora).

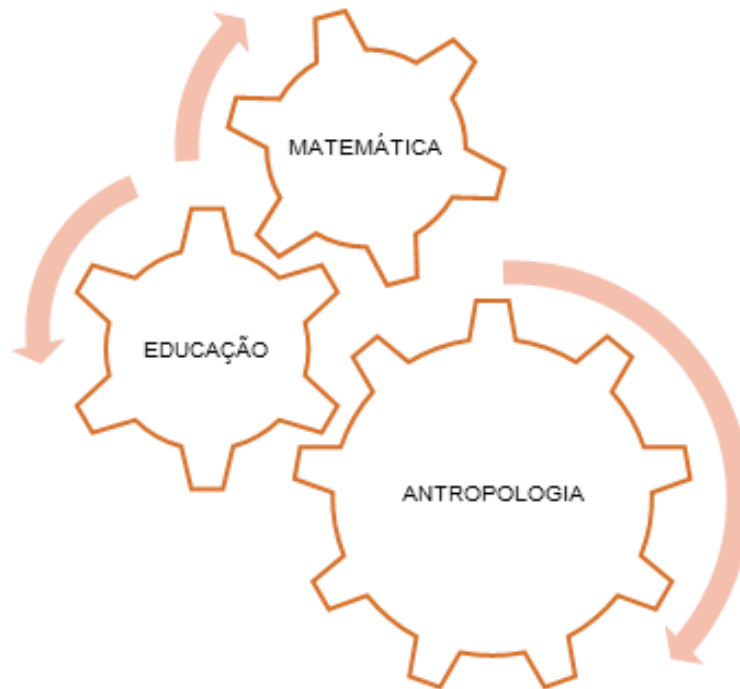
A Etnomatemática surgiu na década de 1970, por meio de Ubiratan D'Ambrósio. Para o autor, o grande motivador do programa de pesquisa que denominou de Etnomatemática “é procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidade, povos e nações” (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 17).

A concepção etimológica da palavra etnomatemática na compreensão de D'Ambrósio aprofunda e amplia a tentativa de defini-la como uma espécie de prática matemática específica de um grupo étnico que se distingue da matemática praticada na escola. O entendimento de D'Ambrósio, em sua postura teórica,

[...] utiliza como ponto de partida a sua etimologia: *ethno* é hoje aceito como algo mais amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tica* vem sem dúvida de *techné*, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais. Nessa concepção, nos aproximamos de uma teoria de conhecimento ou, como é modernamente chamada, uma teoria de cognição (D' AMBRÓSIO, 1990, p. 5-6).

Nesse viés, podemos afirmar que a Educação Etnomatemática é uma teoria da cognição que pode ser utilizada no contexto real escolar, levando em conta seu caráter transdisciplinar e transcultural que promove “uma bagagem formativa capaz de induzir a operativização de um tal tipo de postura e de prática cognitivas” (VERGANI, 2007, p. 46).

Para Scandiuzzi (2009, p. 16), “as ‘ticas’ de ‘matema’ são geradas em diferentes ‘etnos’ com seus éthos, são organizadas intelectual e socialmente e acumuladas, memorizadas e difundidas no próprio espaço e tempo”. Nesse contexto, a Etnomatemática está ancorada epistemologicamente numa visão global que se sustenta em três domínios explicitada no pensamento de Vergani (2007) e ilustrada na Figura 2.

Figura 2: Domínios da Etnomatemática

Fonte: VERGANI, 2007, p. 33 (adaptação da autora).

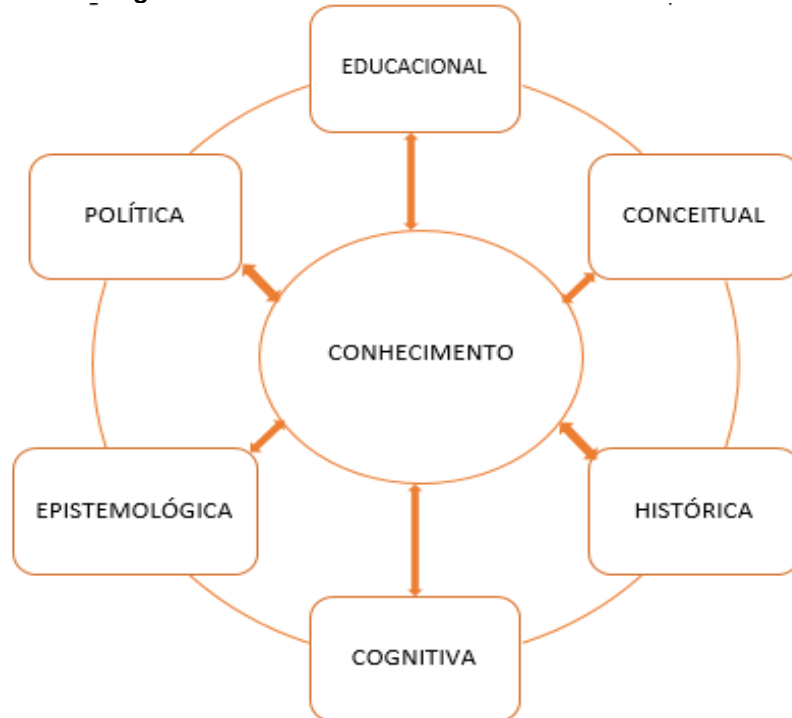
Nessa perspectiva, a Etnomatemática se alimenta da aliança entre matemática, educação e antropologia em que o alicerce se dá numa abertura transdisciplinar de significação transcultural, de eficácia plena da ação educativa, através da qual, a Etnomatemática se configura como uma educação holística socioculturalmente contextualizada (VERGANI, 2007). Corroborando com Vergani, Vieira (2008, p. 2) define a Educação Etnomatemática como sendo:

[...] o reconhecimento que as ideias matemáticas, substanciadas nos processos de comparar, classificar, quantificar, medir, organizar e de inferir e de concluir, são próprias da natureza humana. Em todo ser humano, cérebro e mente se organizam para execução desses processos. Esses processos são deflagrados por motivações, que tem origem no ambiente natural, social e cultural em que se encontra o indivíduo. Portanto, a matemática é espontânea, própria do indivíduo, motivado pelo seu ambiente natural, social e cultural.

Essa definição de Vieira (2008) converge com D'Ambrósio (2017), ao explicar o que é o Programa Etnomatemática e apresentar o objetivo desse, quando disse que a motivação do Programa de pesquisa denominado de Etnomatemática é procurar entender o saber/fazer ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações. Segundo o autor, a noção de cultura se liga às distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teorias], que caracterizam uma cultura, e que tais são parte do conhecimento, bem como as maneiras de saber e de fazer estão em permanente interação.

A natureza holística da Educação Etnomatemática direciona as teorizações de D'Ambrósio (2017), para um formato em que o conhecimento é permeado por dimensões distintas, mas que se complementam. Uma é dependente da outra e não podem ser separadas (Figura 3).

Figura 3: As várias dimensões da Etnomatemática



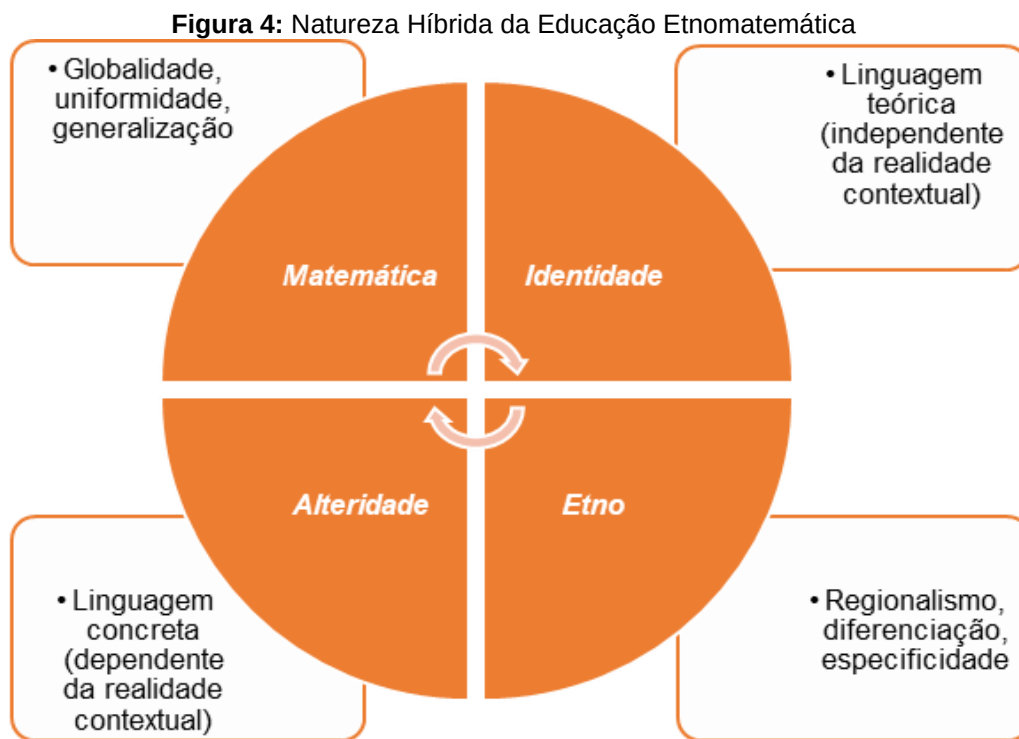
Fonte: D'AMBRÓSIO, 2017 (adaptação da autora).

No pensamento de D'Ambrósio (2017) as dimensões se ligam simultaneamente e perpassam o conhecimento determinando o comportamento humano que se manifesta por meio da cultura. Para o autor, cultura é “o conjunto de comportamento compatibilizado e de conhecimentos compartilhados, inclui valores” (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 35). Nessa interação entre as dimensões, o conhecimento é gerado holisticamente sob forte influência da realidade em que o sujeito está inserido. “Como resultado a realidade é modificada, incorporando a ela novos fatos, isto é, “artefatos” e “mentefatos”. Esse comportamento é intrínseco e resulta das pulsões de sobrevivência e transcendência” (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 50).

Ao olhar a realidade do grupo cultural que trabalha a matemática em seu contexto de realidade, Borba (1998) percebe a Educação Etnomatemática:

[...] como um campo de conhecimento intrinsecamente vinculado a um grupo cultural, e a seus interesses, estando, pois, estreitamente ligado à sua realidade, sendo expressa através de uma linguagem, geralmente diferenciada das usadas pela matemática vista como ciência, linguagem esta que está umbilicalmente ligada à sua cultura, à sua etnia (BORBA, 1998, p. 20).

Ainda para Vergani (2007), a Educação Etnomatemática tem múltipla natureza híbrida representada por matemática, identidade, etno e alteridade, dispostos na Figura 4.



Fonte: VERGANI, 2007, p.14 (adaptação da autora).

A natureza híbrida da Educação Etnomatemática encontra respaldo na visão de Miarka (2011, p. 405) ao afirmar que “na complexidade da Etnomatemática encontra-se em suas raízes a preocupação e o respeito ao outro. A preocupação com o outro e com o seu cuidado”. O cuidar para esse autor reside no ato de “preocupar-se e cuidar de si mesmo, possibilitando situações dialógicas em que grupos e indivíduos se realizem em termos de coexistência, compartilhamento de espaço e produção de conhecimentos com o outro”.

Nesse modo de pensar, o respeito ao outro se configura como sendo uma garantia de espaço para si mesmo. Respeita-se e é respeitado, em uma dinâmica conjunta que visa a abertura de possibilidades no trato com o *outro*. Nessa dinâmica, em que a linguagem concreta na contextualização de sua realidade compartilha com o outro seja pela globalidade, uniformidade ou pela generalização por meio de seu etno que abarca a sua identidade.

Ao pensar no outro e suas histórias identitárias, um fator imprescindível refere-se ao fato da recuperação das histórias. De acordo com Knijnik (2010, p. 22), “[...] é possível compreender a relevância dada ao pensamento etnomatemático no que se

refere à recuperação das histórias presentes e passadas dos diferentes grupos culturais”. Nessa abordagem, “o outro aqui que devemos dedicar cuidado e respeito por suas histórias são aqueles que têm sido sistematicamente marginalizados por não se constituírem nos setores hegemônicos da sociedade” (KNIJNIK, 2010, p. 22).

Ao ter em mente esses marginalizados por serem diferentes, Silva (2013, p. 22) afirma que “coube à Etnomatemática pensar, conhecer e refletir a questão do outro como diferente e que, para isso, se armou de um olhar holístico, trans/multi/inter/intra para constatar que o outro não é uma imagem do eu”. Ferreira (2007, p. 276) corrobora com o pensamento de Silva (2013) ao dizer: “Conhecer o outro, quer indivíduo ou meio social, nos dá uma visão diferenciada de ação, de reconhecimento e de valorização do saber construído pelo grupo étnico”.

Por esse caminho, a Educação Etnomatemática promove o conhecimento do outro diferente. Para Barton (2002), a Etnomatemática por meio da sua natureza política fortalece a luta contra o racismo, colonialismo, imperialismo e marginalização de povos, sociedades e culturas diferenciadas. Como linha de pesquisa, a Etnomatemática leva o sujeito a refletir sobre sua ação no mundo, com o outro, numa atitude crítica em que Dickmann (2017, p. 7), pensando na pedagogia da reflexão assevera: “Refletir é um ato de intencionalidade da consciência que quer conhecer o mundo, fazendo do mundo seu objeto cognoscível”.

A concepção de que a Educação Etnomatemática é uma proposta de coerência programática nos impulsiona para o reconhecimento do fato que esta postura de educação proporciona o compartilhamento democrático da gestão do conhecimento levando docentes e discentes a “lidar com as implicações práticas dos conhecimentos teóricos”, bem como, a “definir objetivos/métodos/sistemas avaliativos em função da constante mutação das situações econômico-sociais” como também, “a compreender a complexidade real e consequentemente flexibilizar/aprofundar a contribuição que estudantes e professores “podem prestar ao enriquecimento humano” (VERGANI, 2007, p. 44).

Não perdendo de vista que o foco principal da Educação Etnomatemática é transcultural, destaca-se que esta proposta epistemológica “não tem por hábito seguir o método analítico, e sim o método sintético, dando ênfase à totalidade, ao holismo globalista, visando à participação com a inclusão do sujeito” (SCANDIUZZI, 2009, p. 17).

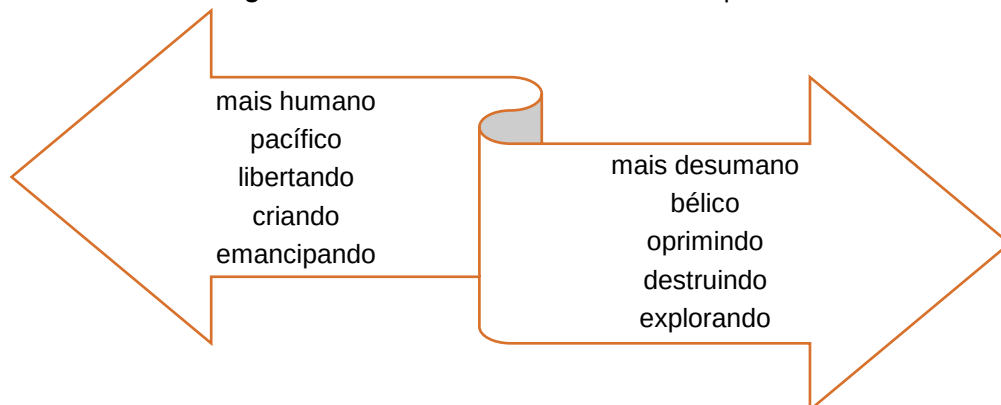
No holismo mencionado por Scanduzzi (2009), chama-nos a atenção o ponto de partida que Gerdes (2012, p. 134) aludiu ao pensar na educação matemática de forma global no que se refere à humanidade, mas tão específica quando se tem em mente a realidade local ao afirmar que:

A educação matemática não pode ser neutral - Através do seu trabalho físico e intelectual, a humanidade é capaz de criar uma sociedade cada vez mais humana. Refletindo sobre as suas realizações, descobrindo as leis da natureza e da sociedade, a humanidade cria os seus instrumentos materiais e intelectuais para transformar a realidade, quer a natureza quer a sociedade. A matemática constitui um todo, integrado, destes instrumentos para compreender e transformar a realidade. Uma sociedade cada vez mais humana é a direção mais racional. No entanto, a humanidade dispõe, hoje em dia, dos meios para a sua autodestruição. Nem a matemática, nem a educação matemática, nem os matemáticos, podem ser indiferentes perante essas possibilidades diametralmente opostas.

O pensamento de Gerdes (2012) se configura conforme a ilustração da Figura

5.

Figura 5: Possibilidades diametralmente opostas



Fonte: GERDES, 2012 (adaptação da autora).

Assim, a Educação Etnomatemática potencializa a valorização e a manutenção dos saberes locais, porém com uma visão global integrada da sociedade em seu todo. O Programa Etnomatemática articula as práticas no lugar do contexto, identificando saberes matemáticos originários para entender a realidade e transformá-la em caminhos para o processo de ensino e de aprendizagem num exercício fecundo de criatividade no espaço socioeducativo da comunidade escolar. “Dessa forma, as preocupações em dar visibilidade aos conhecimentos de um determinado grupo social não se limitam aos simples conhecimentos matemáticos, mas sim, como eles são gerados, sistematizados e difundidos” (TAFFAREL, 2018, p. 29) numa dinâmica reconhecidamente antropológica em que o agente transformador é o próprio sujeito cognoscente.

2. A EDUCAÇÃO INDÍGENA: saberes originais e fazeres tradicionais

A educação indígena permite, um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade.

Bartomeu Melià¹²

Donos de um estilo próprio de educar seus filhos, os povos indígenas, ao longo de muito tempo, têm garantido vivência, sobrevivência, convivência e manutenção de suas culturas nativas, por meio da geração, organização intelectual e difusão entre as gerações, cerne estrutural da sua organização social, na qual a espontaneidade indígena produz a liberdade que é prática indelével das ações conscientes da construção do seu papel e do seu lugar no mundo.

O processo de geração do conhecimento de sua organização intelectual/social/cultural e de sua difusão, sistematicamente, assegura o retorno dos saberes/fazeres àqueles que estão envolvidos nessa produção de conhecimentos originais, constituindo um ciclo indissolúvel à medida que as novas gerações se apropriam dos seus costumes tradicionais, legitimados por sua cultura.

A valorização da cultura promovida pela historicidade implica na promoção da língua materna, da produção de saberes/fazeres, da cosmologia, do reconhecimento da sua ciência original, da terra indígena como território legítimo e da natureza dos sistemas de explicação em geral do seu modo próprio de ser e de estar no mundo, conferem aos povos indígenas a autoridade de povos originais.

O conjunto de explicações organizadas que impulsionam a reflexão sobre o fazer constitui “o solo fecundo da experiência humana, onde a inteligência sensível se ergue para trabalhar o mundo” (VERGANI, 2007, p. 35). Para D’ Ambrosio (2017, p. 51) “As teorias e a elaboração de sistemas de explicações é o que geralmente chamamos saber ou, simplesmente, conhecimento”. Nesse entendimento, os comportamentos inerentes dos seres indígenas estruturam a teoria do próprio modo de produzir a sua pedagogia que é fruto do ato de refletir sobre o fazer/saber, a partir do diálogo entre as gerações em um processo em que

refletir é pensar de forma crítica sobre alguma realidade ou algum objeto, é um ato de autonomia intelectual, exige do sujeito a responsabilidade epistemológica para captar da melhor forma possível a totalidade de aspectos que se manifestam no real (DICKMANN, 2017, p. 7).

A visão epistemológica da Educação Indígena se estrutura no formato de uma pedagogia dialógica de educação libertadora com características que definem uma

¹² MELIÀ, B. 1979, p. 10.

pedagogia que permite a reflexão em interação com a realidade dos sujeitos envolvidos, proporcionando-lhes ressignificações, mas sem alterar a sua autenticidade de educação original. Essa configuração conversa com a pedagogia Freireana “ao proporcionar conhecer a percepção da realidade em que estamos inseridos, ampliar nossa visão de mundo, nossas relações com o mundo e com os outros” (DICKMANN, 2017, p. 5).

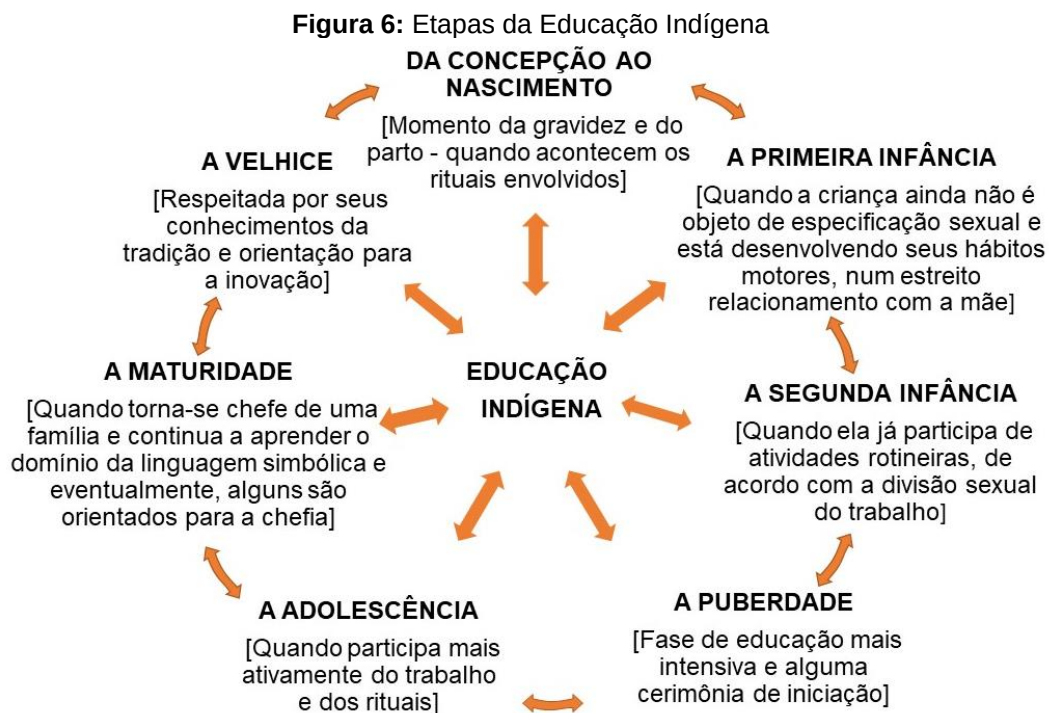
A Educação Indígena tem um sistema próprio de ensino, baseado na pedagogia original que perpassa a constituição do ser indígena, caracterizada por etapas da vida que se iniciam antes do nascimento e se processam ao longo da vida do homem e da mulher indígena.

Na visão de Melià (1979, p. 10)

a educação indígena é certamente outra. [...] ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores dos índios têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos: tem toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa aplicando-se ao ensino e à aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como a criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido em seus aspectos. Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente.

As definições supracitadas por Melià (1979) em sua assertiva descreve a educação indígena pensada a partir do próprio indígena que a percebe como um processo pelo qual, a ação educativa se estrutura para formar um ser com personalidade própria, capaz de atuar de forma autônoma na comunidade em que está inserido. Essa educação leva em conta aspectos e fases, percebendo a singularidade de cada sujeito do grupo, considerando suas necessidades biológicas, imprescindíveis à sua existência e transcendência.

A sistematização natural dessas etapas é constante e gradual, corresponde a formação do ser como membro legítimo do grupo a que pertence. Segundo Melià (1979, p. 13), “a educação indígena é gradativa, permanente e acompanha o amadurecimento da pessoa nessas fases ou etapas”. Conforme demonstramos na Figura 6.



Fonte: MELIÀ, 1979 (adaptação da autora).

A Educação Indígena está diretamente articulada ao ciclo de vida da pessoa inserida em seu meio natural/social/cultural, conforme pode ser visualizado na figura acima. Nesse pensamento, esse ciclo se relaciona com a vida coletiva em suas múltiplas dimensões. O ensinar e o aprender se estruturam a partir da cultura permeando toda a vida do aprendiz, ao abranger todas as etapas de sua vida existencial, tornando difícil separar o sistema educativo do povo do estudo total da cultura. Ambos estão ligados e são indissociáveis.

O organismo estrutural da Educação Indígena inicia-se na concepção que “todo o filho que nasce, cai num chão cultural, onde o húmus étnico se tem acumulado durante séculos” (MELIÀ, 1979, p. 18). De acordo com essa compreensão, Capada (1995, p. 52) sinaliza que “o objetivo da educação indígena é, portanto, tornar este filho um autêntico representante de sua própria cultura, integrá-lo às normas, à ordem religiosa e simbólica e às tradições da comunidade a qual ele pertence”.

A identidade da Educação Indígena encontra aporte no conhecimento específico de todos os aspectos culturais em que, ao passar pelas etapas do ciclo de vida, o processo educativo assegura ao indivíduo a compreensão da sua realidade, ao apropriar-se de saberes originais e fazeres tradicionais.

A educação do homem e da mulher indígena concentra-se em fundamentos essenciais que farão de cada um e cada uma um ser singular dentro das

especificidades de cada cultura, levando em conta as interações sociais em seu contexto de realidade.

Para D'Ambrósio (2017, p. 53), “a interação do indivíduo com a realidade, da qual ela é parte integrante e agente de transformações, é o grande desafio das ciências da cognição, particularmente da inteligência artificial”. No entanto, a Educação Indígena estabelece-se nesta interação, em que a mola propulsora de sua atuação é a realidade efetiva do sujeito que cotidianamente utiliza dos seus saberes tradicionais e fazeres originais para resolver problemas em seu contexto de vivências e convivências, transformando sua realidade porque a conhece e age sobre ela como sujeito ativo da participação coletiva, se auto realizando e inovando, mas sem perder de vistas as tradições que lhe foram ensinadas, numa ação transformadora que produz mudanças em seu contexto concreto. Essa mudança só é possível pois,

[...] conhecendo o contexto concreto é possível pensar a sua transformação. Esse momento de contextualização é preparatório para pensar as ações de mudança, é o tempo de aprofundar a leitura de mundo, contextualizando o saber que será produzido no diálogo libertador (DICKMANN, 2017, p. 6).

A leitura de mundo é efetivada a partir do diálogo libertador que advém tanto da interação com o outro, como da necessidade de responder à problematização da realidade que se vive. A Educação Indígena está permeada de interação entre o passado e o presente em um diálogo permanente da práxis, externalizado na palavra, que pela problematização “vivifica o ato gnosiológico”, que “nasce da capacidade coletiva de desvelar o mundo e de pronunciá-lo, para transformá-lo” (DICKMANN, 2017). O problema impulsiona a investigação para dar respostas que equalizem as dificuldades cotidianas, com forte presença de alteridade em seus atos individuais e coletivos, percebendo que

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÀ, 1999, p.12).

No entanto, essas situações novas, no âmbito da Educação Indígena, ressignificam o conhecimento, produto do saber tradicional, imprescindível para a prática produtiva do fazer originário, fato esse que dialoga com D'Ambrósio (2017, p. 53), que assegura ser no “comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento”. Para o autor, “O processo de aquisição do

conhecimento é, portanto, essa relação dialética saber/fazer, impulsionado pela consciência, e se realiza em várias dimensões” (D’AMBRÓSIO, 2017, p. 54).

As dimensões, segundo D’Ambrósio (2017), podem ser de caráter conceitual, histórica, cognitiva, política, epistemológica, entre outras. Elas se articulam e se entrelaçam na elaboração do conhecimento que subsidia o saber adquirido, decorrente de uma necessidade que abarca a resolução de um problema individual ou coletivo. Nessa perspectiva, a educação indígena se consolida pela problematização da realidade, numa dinâmica em que o conhecimento se constrói no diálogo entre quem ensina e quem aprende mediatizados pelo contexto real em que estão inseridos.

Nesse processo em que a educação indígena promove o ato de se educar e educar o outro, numa troca em que a experiência e a sabedoria acumuladas ao longo dos anos elaboraram complexos sistemas de pensamentos, concatenando modos próprios de produzir o conhecimento, fica patente que

desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao pensar nesses ricos acervos de informações e em sua eficiência para formar o sujeito, dialogamos com Capada (1995) que afirma: “o indivíduo, assim, terá possibilidade de auto realização e de inovação, mas uma inovação coerente com as tradições (CAPADA, 1995, p. 52). Nesse caminho, a Educação do povo Rikbaktsa abrange fatores relevantes que perpassam a vida do sujeito em sua formação como ser que é submetido a fatores durante as etapas de seu amadurecimento ao longo de sua vida produtiva, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1: Fatores relevantes da educação Rikbaktsa

A concepção e o nascimento	O ato da concepção se dá conforme o pensamento que a cultura Rikbaktsa tem sobre como uma criança é concebida. O Parto tem seu próprio ritual, no qual as pessoas implicadas nele têm fortes influências na educação da criança.
A brincadeira	É um dos elementos mais importantes do processo educativo do infante. Traz o cunho original em que a criança Rikbaktsa brinca de imitar os pais e faz miniaturas dos instrumentos de trabalho dos pais e da comunidade para brincar como o arco e a flecha, utensílios de barro ou um tecido amarrado ao corpo imitando a <i>zamata</i> para carregar o bebê.
A correção	Acontece quando a criança se afasta da norma de conduta considerada pelo coletivo, como certa e o seu mau comportamento se repete. A correção começa com a persuasão e se não bastar passa-se por um afastamento da convivência comunitária. Dificilmente consiste em bater na criança.
A relação direta com a natureza	Dá-se muito cedo na criança indígena um notável conhecimento da natureza ambiental. Ela explora a natureza em seus múltiplos sentidos para que o sistema cultural possa fornecer base segura para a sobrevivência.
Os ritos de iniciação	A iniciação dos homens e das mulheres apresenta características distintas. A iniciação da mulher geralmente se relaciona a primeira menstruação, a do homem tem um caráter mais comunitário comportando duras provas de resistência, prolongadas dietas, prática de danças, cantos, escuta assíduas de ensinamentos, respeito às crenças e à mitologia.
A nomeação	A nomeação ocorre geralmente inserida nos rituais e pode mudar de três a quatro vezes de acordo com uma mudança significativa na vida da pessoa. O nome é uma marca profunda na história de vida de um Rikbaktsa e está atrelado ao processo educativo. Pode ser causa de prestígio social e religioso, atos de bravura ou a saída de uma doença grave.
Os Rituais e a linguagem mítica	Os rituais educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver e pela comunhão dos gestos, de que todos participam. Mas junto aos rituais coparticipados, dá-se às vezes, uma instrução moral já em forma de conselhos breves, de amplo código de normas que devem ser seguidos.

Fonte: MELIÀ, 1979 (adaptação da autora).

Esse conjunto de fatores, imbricados na formação da criança Rikbaktsa, é mediatizado pelo contexto em que o infante está exposto, logo o ato de formar não pode se dar longe de sua realidade cotidiana. A ação de contextualizar o objeto do conhecimento com a realidade do sujeito é fundamental para encharcar de sentido o ato cognoscente (GADOTTI, 2001). Afirmativa essa que corrobora com Freire (2019, p. 69) ao dizer que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A prática educativa ganha sentido ao ser atrelada ao seu lugar de contexto.

A natureza contextualizada da educação indígena centra-se em um processo em que os sujeitos por ela envolvidos assumem uma postura de abertura e humildade, em que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2019, p. 68).

No entanto, a necessidade de lidar com a sociedade envolvente, levou os Rikbaktsa à estratégia de incorporar as ações de leitura e de escrita ao seu processo

educativo, entretanto, rejeitou o modelo de educação integracionista colonizatório ofertado tanto pelos jesuítas, quanto pelo Estado brasileiro.

O coletivo de indígenas do Brasil se organizou ao longo dos anos, por meio do movimento indígena e editou um modelo de educação escolar indígena cujo cerne é a própria educação indígena original, “com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”. (BRASIL, 2013, p. 47), orquestrando um processo transdisciplinar e transcultural, considerando que a “a educação indígena permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas” (MELIÀ, 1999, p. 12). Nessa direção, a Constituição Federal (CF), em seu artigo 210, “garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1999, p. 14), assegurando o direito a uma educação diferenciada.

Em acordo com esse direito conferido pela CF, o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), de Nº 9.394/96, preconiza os princípios da educação nacional, instituindo a pluralidade de concepções e ideias pedagógicas. A LDBEN orienta que a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula possa ser baseada em diferentes concepções pedagógicas, abrindo precedentes para que a educação indígena seja o alicerce para a ação pedagógica no espaço escolar (BRASIL, 1996).

A Educação Escolar Indígena, construída pelos próprios indígenas a partir do século anterior ao que estamos em curso, preconiza uma educação libertadora a partir dos próprios projetos societários de cada população indígena deste país, alicerçados no fundamento constitucional, legitimado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em que

O art. 78 da LDB se detém na oferta da Educação Escolar Indígena. Da confluência dos princípios e direitos desta educação, traduzidos no respeito à sociodiversidade; na Interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, na articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos com os princípios da formação integral, visando à atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos, surge a possibilidade de uma educação indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de gerenciamento autônomo de seus territórios, de sustentação econômica, de segurança alimentar, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros. Esta modalidade tem Diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99, A escola desta modalidade tem uma realidade

singular, inscrita na territorialidade, em processos de afirmação de identidades étnicas, produção e (re) significação de crenças, línguas e tradições culturais (BRASIL, 2013, p. 159).

Porém, anterior a esse processo instituído como política pública de estado, os povos indígenas têm passado por outros modelos de educação em que a tônica não foi a pedagogia indígena originária, mas sim o conjunto de práticas intencionais para extinção do modo próprio de ser indígena, substituído pelos ideais civilizatórios, organizado desde a colonização do Brasil (MAHER, 1996). Fato esse que converge para Capada (1995) que analisa os estudos de Melià (1979) referentes à escola proposta pela educação nacional ao indígena, e faz a seguinte consideração em relação a essa escola:

[...] a ideologia de uma escola que invade a sociedade indígena, rompendo com sua cultura, trazendo formas educacionais estranhas e opostas à educação tradicional destas sociedades, com o objetivo claro de que o índio seja civilizado, cristianizado, assimilado (CAPADA, 1995, p. 49).

Essa vertente de tornar o indígena genérico, dentro de um processo civilizatório, incorporando-o na sociedade vigente, estabelecia seus aportes no espaço escolar, o qual seria o lugar da desconstrução evidenciado pelo fato de que

no processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade (MELIÀ, 1999, p. 11).

Em linhas gerais, dentro de um processo histórico, a educação escolar indígena, no Brasil, se configurou a partir de quatro fases, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Processo Histórico da Educação Escolar Indígena

1ª Fase	(1549 – 1759) Período Colonial: catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia.
2ª Fase	A integração dos índios à comunhão nacional: do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) à FUNAI, SIL (Instituto de Linguística de Verão, na tradução para o português) e outras missões religiosas. Após quatro séculos de extermínio brutal de populações indígenas, o Estado por meio do Sistema de Proteção ao Índio – SPI, cria uma política indigenista de escolarização baseada nos ideais positivistas do início do século. Em 1967 cria-se a FUNAI que dá continuidade ao modelo positivista do SPI desse período (1910 – 1970).
3ª Fase	A Formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organização não governamentais aos encontros de educação para índios (1970). O Movimento Social indígena começa a se organizar na década de 1970. Os anos de 1973/1974 se tornam marcos históricos, pois em várias regiões do país, se realizaram encontros, congressos e 33 assembleias, o que gerou um estreitamento entre os povos indígenas ao estabelecerem uma linha direta de comunicação permanente, provocaram uma reestruturação na política indígena, estabelecendo um marco legal para a educação escolar indígena, o qual assegura na LDB 9.394/96, uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue.
4ª Fase	Experiências de autoria: da organização do Movimento Indígena aos encontros de professores índios (1970 aos dias atuais).

Fonte: SILVA; FERREIRA, 2001 (adaptação da autora).

Não obstante ao fato de a educação escolar indígena ser assegurada nas bases legais “concretamente persiste um desencontro entre a institucionalização do sistema de ensino representado pelos municípios e estados e as práticas dos professores nas salas de aulas” (BROSTOLIN e CRUZ, 2009, p. 32). Reconhecidamente há um esforço grande por parte de as escolas indígenas em fazer elo entre a Educação Indígena e o espaço escolar formal, porém,

o que se pode apontar, até o momento é que a influência da pedagogia tradicional sobre a pedagogia indígena é marcante, evidenciada através dos processos metodológicos impostos aos professores indígenas através da utilização do livro didático. Até agora o que diferencia a pedagogia indígena da pedagogia tradicional, no meu ponto de vista, é o professor indígena. Eles são os conhecedores dos saberes tradicionais da cultura indígena [...] e precisam estar na escola para fazer dela um espaço de disseminação da cultura indígena, mediando a prática docente intercultural e bilíngue dentro do contexto específico reiterando-o diverso dos demais contextos sócio-históricos, para fortalecer a cultura indígena (RIBAS, 2010, p. 14).

A afirmativa acima denota que o livro didático, convergindo para os princípios metodológicos impostos aos professores indígenas, tem sido determinante para a não efetivação da pedagogia indígena no espaço escolar. De acordo com esse pensamento, a produção de livros didáticos específicos para cada povo indígena resolveria o problema? Penso que a adoção de metodologias próprias do educar indígena, baseado na pedagogia original desenvolvida sob uma perspectiva transdisciplinar e transcultural pode, por meio da Educação Etnomatemática numa experiência reconhecidamente antropológica, fazer elo entre a pedagogia indígena e a pedagogia institucionalizada (VERGANI, 2007; D'AMBRÓSIO, 2017, 1997; SCANDIUZZI, 2009).

A estrutura que abarcava a Educação Indígena em detrimento da Educação escolar indígena, ofertada, inicialmente, pelos jesuítas e, posteriormente, pelo Estado, por meio do Sistema de Proteção ao Índio (SPI), caminhava em sua constituição por veredas distintas. Segundo Melià (1979) e D'Ambrósio (2017), as características da educação formal apontadas para os indígenas se desligavam tacitamente do interesse indígena, quando chegavam à escola, normalmente existia um processo de “aperfeiçoamento”, modificação e alheamento das raízes indígenas, distantes da educação que os indígenas receberam das suas origens.

O cenário descrito acima começa a mudar a partir da década de 1970, por meio de ações do Movimento Indígena no Brasil. Intensifica-se em 1980, principalmente com a CF de 1988 que, segundo Baniwa (2013, p. 1), “A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos, se

considerarmos sua missão institucional. A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas destes dois períodos”. Para o autor:

Durante o primeiro longo período (1500-1988) a “escola para índio” tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à “Comunhão Nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional (BANIWA, 2013, p. 1)

No entanto, o segundo período é marcado pelo advento da CF de 1988, quando as ações construídas ao longo da década anterior, desencadearam na materialização de direitos garantidos na Carta Magna, e consolidados posteriormente na Lei de Diretrizes e Base Nº 9. 394/1996 e nas legislações subsequentes que tratam da Educação Escolar Indígena. Um forte exemplo disso é o Plano Nacional de Educação que

tem abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas (GRUPIONI, 2001, p. 130).

Os anos posteriores se configuram como marca de grandes avanços resultantes da luta do Movimento Indígena, assegurados na Legislação vigente, os quais registram conquistas de direitos em relação à Educação Escolar Indígena no Brasil,

tendo como referência principal as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009, o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CNE/CEB 3/99, os documentos referenciais elaborados pelo MEC a partir de 1991, quando este recebeu a incumbência de coordenar as ações de Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como um conjunto de documentos e manifestações indígenas a respeito da situação da Educação Escolar Indígena no país (BRASIL, 2013, p. 376).

A educação escolar indígena, sob forte atuação do movimento indígena, se torna “como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente” (BRASIL, 2013, p. 377).

O movimento indígena orquestrou uma nova configuração de educação a partir da construção de seus próprios projetos societários. No estado de Mato Grosso, o Conselho Estadual de Educação (CEE) sob a Resolução Nº 201/04-CEE/MT, estabelece normas estaduais para a estrutura, funcionamento e organização das Escolas Indígenas no Sistema Estadual de Ensino, atendendo as reivindicações dos indígenas e com fundamento na Lei nº 9.394, de 20/12/96, no Parecer nº 14/99 do

Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), na Resolução nº 3/99 CNE/CEB, na Lei Complementar nº 49/98, de 1/10/98, a Lei 7.040, de 1/10/98, por decisão da Plenária do Conselho Estadual de Educação, em reunião no dia 29 de junho de 2004 (MATO GROSSO, 2004).

O país reconhece uma Educação Escolar Indígena diferenciada dos tempos de outrora, compreendendo que o indígena não é genérico e, além disso, o modo próprio de ser desses grupos difere de povo para povo, porque cada um é um em suas especificidades. Essa afirmação encontra alicerce nas distintas realidades das mais diversas culturas e línguas maternas dos indígenas do Brasil. Com este pensamento, entendemos que os Rikbaktsa têm seu modo próprio de ser e de estar no mundo, possuindo sua educação própria, fruto das suas vivências, convivências e transcendência, as quais produziram sua etnomatemática original, oriunda da sua própria pedagogia.

No contexto gerado pelo movimento indígena, a educação escolar indígena se configura a partir de um modelo de educação diferenciada em que a base da prática pedagógica se estrutura na educação indígena, numa relação dialógica que se fundam em um só corpo mediatizado pelos saberes originários e fazeres tradicionais, praticados no chão da escola e ancorados nas diretrizes político-pedagógicas para

assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da Interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2013, p. 376).

Nesta intenção, Scanduzzi (2009, p. 18) dialoga com o modelo de educação escolar indígena, proposto pelo movimento indígena, ao afirmar que: “Educar etnomatematicamente é ‘trabalhar’ a ‘holicização’ dos seres humanos, é aceitar as diferentes realidades e as inteligências múltiplas de cada ser humano em seus grupos diversos e como agem em suas diferenças”. O contexto proposto estrutura-se numa vertente que possibilitaria às escolas indígenas o desenvolvimento de currículos sob as ações da pedagogia indígena. Nessa configuração, a Educação Etnomatemática traria em palco o saber/fazer originários para dentro da sala de aula e as demais disciplinas não mais estariam compartimentadas, mas uma a serviço da outra se entrelaçando numa dinâmica holística, mediada pela língua materna.

O autor D’Ambrósio (2017) nos reafirma seu pensamento holístico que se coaduna com nosso entendimento e o pensar de Scanduzzi ao dizer que entende a

matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto sociocultural.

A Educação Etnomatemática como práxis escolar, utiliza os saberes e fazeres dos povos ao considerar que suas tradições trazem arraigadas nas suas vivências e convivências cotidianas patrimônios históricos, artísticos, culturais e arqueológicos que são raízes estruturantes da cultura brasileira, pois é na diversidade que se concentram povos distintos, pertencentes às famílias linguísticas diferentes; costumes e culturas diferenciadas. Essa riqueza não deve desaparecer por falta de políticas públicas adequadas que valorizem o patrimônio cultural desses povos. Acreditamos que esse conjunto de expressões culturais podem ser utilizadas pela escola em um processo transdisciplinar, inter e transcultural.

Portanto, ao considerar a Educação Indígena a partir da Educação Etnomatemática, a Educação Escolar indígena estaria pela ação pedagógica permitindo que o estudante indígena de todos e quaisquer níveis de ensino tivessem a liberdade de serem eles mesmos, sem modelos exteriorizados.

No entanto, Baniwa (2013, p. 5) afirma que “as escolas indígenas ainda enfrentam grandes desafios e problemas oriundos dos limites do modelo político-administrativo das políticas públicas adotados pelos governos e pelo Estado”. O pensamento de Baniwa (2013) dialoga com Paula (2017), ao afirmar que

o fim do colonialismo político não significa a superação de relações sociais com viés colonizatório que provocam as desigualdades em todos os campos, incluindo os tratamentos desiguais que continuam privilegiando os conhecimentos considerados *universais*, colocando em situação de subalternidade os conhecimentos produzidos pelas comunidades locais. Esta é uma realidade vivenciada nas escolas uma vez que o poder de decidir o que consta de uma Matriz Curricular está nas mãos das Secretarias de Educação, contrariando o que está assegurado na LDBEN (PAULA, 2017, p. 6).

Em alguns casos, “os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, elaborados a partir das especificidades das comunidades, muitas vezes, não são reconhecidos pelos conselhos e secretarias de educação” (MARTINI, 2018, p. 11). Portanto, é imprescindível que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação e Cultura (SMECs) considerem a legislação vigente sobre a Educação Escolar Indígena e articulem meios para que os projetos societários indígenas se materializem em sua plenitude, promovendo o

reconhecimento da eficácia do processo de ensino e de aprendizagem no espaço/lugar das comunidades indígenas.

2.1. Espaço/lugar no contexto da educação indígena

Espaço e lugar são termos familiares que indicam experiências comuns.
Yi Fu Tuan¹³

O sujeito é fruto culturalmente do espaço e do grupo em que está inserido numa relação de pertencimento, à medida que se reconhece como ser desse ambiente natural/social/cultural. Segundo Certeau (2001), o espaço admite a concepção de lugar praticado, em que os sujeitos concretizam suas transgressões por meio do consumo não passivo de ordens estabelecidas. Inicialmente, em nossa percepção

O espaço torna-se assim um dos tantos valores específicos que são imutáveis para o homem em sua vigência e não em seus conteúdos. Os valores impostos pela visão pertencem a um sistema perfeitamente adaptado a uma certa soma de conhecimentos e só pode ser compreendido em função dos seus hábitos sociais, econômicos, científicos, ambientais de uma época, mostrando que a natureza da concepção espacial retrata as relações do homem com seus sistemas culturais (BARRACO e SANTOS, 1976, p. 18).

Ao conhecer e descrever, em linhas gerais, os processos subjacentes, intrínsecos à organização dos *lugares* e *espaços*, identificando e compreendendo neles os valores específicos do sistema culturais constituídos a partir dos comportamentos e dos compartilhamentos entre os sujeitos pertencentes ao povo Rikbaktsa, buscaremos desvelar, com vistas em seus hábitos sociais, político, mítico e cultural presentes no contexto Rikbaktsa alguns aspectos que consigam delinear a função dos principais espaços socioeducativos e o que eles representam como ação pedagógica para os costumes do povo indígena envolvido neste estudo. Porém, reconhecemos que não daremos conta de desvendar toda composição que esses lugares e espaços comportam (TUAN, 1983).

Para Certeau (2001, p. 201), “espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais”. Lugar, para esse autor, pode ser definido como “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar”. Em consonância com esse entendimento, “o lugar antropológico é a possibilidade dos percursos que nele

¹³ TUAN, Y.F., 1983, p. 9.

se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza” (AUGÉ, 2012, p. 75).

A natureza do espaço, enquanto lugar de construção social, retrata as relações estabelecidas entre os sujeitos em seu ambiente de vivência em que as memórias culturais manifestadas no seu cotidiano estão arraigadas e valorizadas nos mitos, nos ritos, nas cerimônias, nos símbolos, na reverência aos ancestrais, nas histórias do povo, entrelaçando mentefatos e artefatos que determinam a identidade social, ao legitimar os seres desse grupo como sujeitos históricos que compartilham ideias e se identificam por um núcleo comum que é a própria cultura, no exercício prático da vida cotidiana. Nesse agir, “existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo [...]. Em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2001, p. 201).

Na esfera política, como lugar praticado, o espaço assume característica organizacional onde as regras de vivências e convivência são estabelecidas para que seja possível conviver em sociedade. Os papéis de cada um são definidos, e valores são atribuídos com base no “*status*” legal, isto é, uma posição marcada por direitos (reivindicações pessoais apoiadas por normas), obrigações (deveres prescritos por normas), capacidades ou incapacidades, reconhecidas publicamente (QUEIROZ, 2008). Neste viés, os “*espaços* fervilham, provocando a produção de quadros genuínos de representações, como nos espaços das festas sagradas, nos diálogos dos adultos, os espaços terrestre e cosmológico, o que prolonga suas ações no viver diário” (JESUS, 2011, p. 12).

Segundo Augé (2012), “*espaço*” é mais abstrato do que “*lugar*”, refere-se a um acontecimento que ocorreu, um mito (*lugar* dito) ou a uma história (*lugar* histórico). D’Ambrosio (2017, p. 20, grifo do autor) afirma que “a cooperação entre grupos relativamente numerosos de indivíduos, centradas em mitos e representações simbólicas, foi provavelmente responsável pelo surgimento de canto [**tempo**] e de dança [**espaço**]”. Para o autor, tempo e espaço levaram os grupos de indivíduos de distintas famílias a estarem juntos. No entanto, Jesus (2011, p.32) assevera que:

No *lugar* encontraremos o desejo da estabilidade, a manifestação das identidades, as tangências da territorialidade, o possibilitar das percepções, a vivência das emoções. O *espaço* cada vez mais trará a complexidade de todo um universo global presente em cada um dos sujeitos constituintes da vivência, através da formação da intersubjetividade.

De acordo com essa concepção, “surgem mitos e cultos ligados aos fenômenos sazonais afetando a agricultura. Faz-se necessário saber onde [**espaço**] e quando [**tempo**] plantar, colher e armazenar” (D’AMBROSIO, 2017, p. 21, grifo do autor). Isso faz das interações entre espaço/lugar e ser, a raiz do pensar e agir das comunidades humanas, ao condicionar suas atividades agrícolas, à organização da vida social, cultural e religiosa, as quais formatam um modo próprio de escolher o espaço de plantar, de colher, de partilhar e de festejar para agradecer a produção, numa ação coletiva em que os envolvidos têm papel definido. D’Oliveira Campos (2002, p. 56), nos diz que: “Para isso, nos serviremos do tempo (cíclico e linear) representado no **espaço** e no **lugar**” em que essas relações se manifestam num espaço socialmente construído. Portanto, para esse autor é

Na consideração das relações Homem/Natureza, devemos situar indivíduos e grupos sociais próprios de seus lugares, no **tempo** e no **espaço**. Representa-se o tempo – noção muito abstrata – no espaço e no lugar do **contexto** (D’OLIVEIRA CAMPOS, 2002, p. 56, grifo do autor).

O conjunto de manifestações está alicerçado em mitos, ritos e cerimônias, tipificando a cultura e que, por meio das práticas pedagógicas indígenas, ocorre um envolvimento de todas as pessoas. As pedagogias indígenas promovem a circulação de saberes entre as gerações, por meio da difusão de conhecimentos, ensinados pelos pais aos seus filhos, ligando o presente ao passado, pela ação educativa de sua pedagogia original, efetivada no lugar e no espaço do contexto. Tempo, espaço e lugar se articulam na construção do ser indígena que age em função de sua capacidade sensorial para sua sobrevivência, a qual está ligada também à sua transcendência. A percepção ora aqui revelada tem âncora em D’Ambrosio, que afirma:

Na espécie humana, a questão da sobrevivência é acompanhada pela da transcendência: o “aqui e agora” é ampliado para o “onde e quando”. A espécie humana transcende espaço e tempo para além do imediato e do sensível. O presente se prolonga para o passado e o futuro e o sensível se amplia para o remoto. O ser humano age em função de sua capacidade sensorial, que responde ao material [artefatos], e de sua imaginação, muitas vezes chamada criatividade, que responde ao abstrato [mentefatos] (D’AMBRÓSIO, 2017, p. 28).

O olhar para esses espaços socioeducativos originários nos impele à defesa de uma escola em que a educação escolar indígena praticada nas aldeias seja uma educação indígena gerada pelos próprios indígenas e para os indígenas, como uma proposta política de estado diferenciada. Logo, para além das fronteiras da escola, o cotidiano dos estudantes está permeado dos saberes e fazeres da sua cultura e são esses fatores que os instrumentalizam para estarem no mundo e fazerem a leitura do

mundo, subsidiando as transformações que, por eles e por meio deles, são necessárias à sobrevivência e transcendência de si e do grupo a que pertencem, legitimados por sua pedagogia original.

3. SOBRE OS RIKBAKTA: visão de si e do seu lugar no mundo

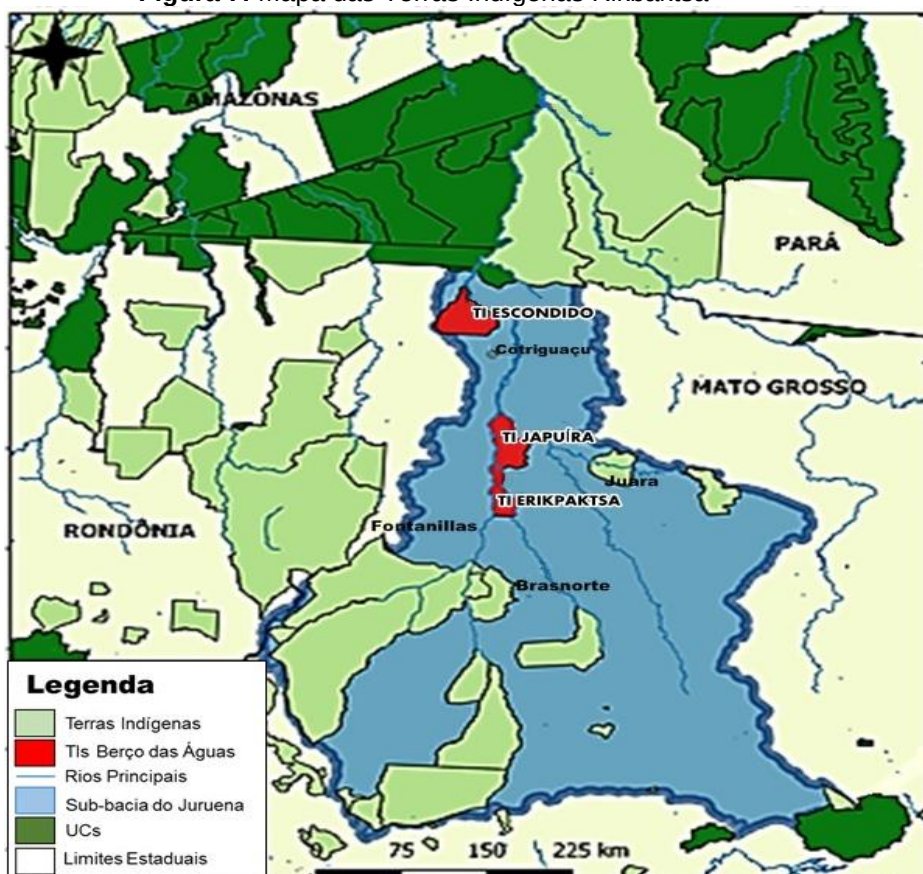
Nosso nome Rikbaktsa significa gente guerreira, pois a vida toda nós sempre lutamos pelo nosso lugar, pelas nossas matas, pelos nossos rios e por nossos animais, porque entendemos que juntos somos um só corpo.

Wyis Rikbakta¹⁴

A *priori*, pretendemos apresentar aspectos inerentes ao povo Rikbaktsa sob a ótica dos próprios Rikbaktsa, não obstante ao fato da literatura científica trazer a visão de antropólogos, linguistas, matemáticos e filósofos sobre esse grupo específico; a nossa intenção é registrar a descrição do povo a partir de sua própria ótica, destacando em linhas gerais, aspectos atinentes ao seu olhar sobre si e sobre seu lugar no mundo.

Os Rikbaktsa habitam atualmente a região dos altos cursos dos rios Juruena, Sangue e Arinos numa área que no passado era de cerca de cinco milhões de hectares (DORNSTAUDE, 1975, p. 2; ARRUDA, 1992, p. 105).

Figura 7: Mapa das Terras Indígenas Rikbaktsa



Fonte: Rede Juruena Vivo¹⁵, 2018 (adaptação da autora).

Segundo Dornstauder, (1975, p. 2) a área de ocupação dos Rikbaktsa foi assim descrita:

¹⁴ WYIS RIKBAKTA, J. 2019.

¹⁵ Disponível em: <<https://redejuruenavivo.com/category/rede-juruena-vivo/>> Acesso: 14 out. 2019.

Os Rikbaktsa ocupavam uma extensa área, orçada em 50.000 km², se contado o território residencial e mais o de correrias, pois além de percorrerem largamente o município de Aripuanã, onde tinham algumas aldeias, também habitavam o baixo curso do Arinos, do Sangue, do Papagaio, com menos chão de correrias. Pode-se dizer que o território de movimentação habitual se restringisse a 12.000 km². Do Papagaio até a altura da barra do Arinos, ocupavam quase exclusivamente a margem direita do Juruena, mas, da altura da barra do Arinos para baixo, moravam na margem esquerda e vagueavam largamente pelas duas margens. Seu território ficava compreendido pelos paralelos 9º e 12º Lat. Sul e os meridianos 56º e 59º Long. W. Gr.

Embora o autor tenha citado em sua obra *Como pacifiquei os Rikbaktsa*, a extensão territorial de 50.000 Km² do povo Rikbaktsa que correspondia a uma área estimada em cinco milhões de hectares de espaço tradicionalmente ocupado por esses indígenas, a atual expansão das terras do grupo é de 401.382 hectares distribuídos em três áreas, compostas pelas 36 (trinta e seis) aldeias ao longo do curso dos rios supracitados, as quais configuram as Terras Indígenas: Erikpaktsa, Japuira e Escondido apresentadas na figura 7. Episódio que pode ser visualizado através do quadro 3:

Quadro 3: Área das TIs Rikbaktsa

Nome da Terra Indígena	Nº do Decreto de Criação - /Ano	Data da homologação	Quantidade em hectares	Município de localização/UF
Escondido	1.075/1998	08-Set-98	168.938 ha	Cotriguaçu/MT
Japuira	92.011/1985	15-Jan-90	152.509 ha	Juara/MT
Erikpaktsa	63.368/1968	24-Dez-91	79.935 ha	Brasnorte/MT
Total da área ocupada atualmente pelos Rikbaktsa				401.382 ha

Fonte: FUNAI - Lista de Terras Indígenas no Brasil¹⁶, 2020 (adaptação da autora).

O fato entre o que foi citado por Dornstauder, (1975, p. 2) e os dados atuais da Funai, (2020) é a comprovação de grande perda territorial sofrida pelos Rikbaktsa, que, não obstante ao fato da demarcação das suas terras nos municípios mato-grossenses: Cotriguaçu, Juara e Brasnorte, o povo ainda mantém fortes ligações com o município de Juína, pois conforme os depoimentos dos anciãos do povo: Tsakdk e Waikapata Rikbakta, onde é a sede da cidade de Juína, em que está localizada a Praça da Bíblia era, antes do contato, uma grande *Wahoro* (maloca) que compunha uma *hudikhudikwy sironi* (grande aldeia) que envolvia a área dos atuais bairros: Módulo Um, Módulo Dois, Módulo Três e Módulo Quatro da área urbana de Juína.

¹⁶ 6ª Câmara - Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/docs/terras-indigenas/docs_documentos/Lista_TI_Brasil_FUNAI.pdf/view> Acesso em: mar. 2020.

Segundo os próprios Rikbaktsa, o povo recebeu a denominação de canoeiros por apresentarem grande habilidade no manejo de canoas, também são conhecidos como “Orelhas de Pau” pelo uso de adornos. Ambos termos designados pelos não indígenas (ARRUDA, 1992).

A população desse grupo indígena é de 1.562 pessoas (BRASIL, 2019) aldeadas, de acordo com os dados oficiais da Casa de Saúde Indígena (CASAI) do Polo de Juína, sob gerência do Distrito Sanitário Especial Indígena de Vilhena, o qual tem sede no município de Cacoal, no estado de Rondônia. Mas esses dados não computam os Rikbaktsa que estão morando fora da aldeia, nos perímetros urbanos. No entanto, os Rikbaktsa afirmam que hoje são mais de duas mil pessoas pertencentes ao território do povo Rikbaktsa, independentes de estarem dentro ou fora das aldeias.

A descrição sob a ótica dos Rikbaktsa foi estruturada a partir do relato do Jairo Wyis Rikbakta, estudante do 3º Ano do Curso de Biologia do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, Campus Juína, o qual assim descreveu:

Box 1: Depoimento de Wyis Rikbakta

Meu povo foi chamado pelos seringueiros de canoeiros porque somos grandes fazedores de canoa de um único pau e também somos grandes remadores e conhecemos muito sobre andar nos rios Juruena, Arinos, Sangue, Juína, Juíinha e outros braços do Juruena. Mas, nosso nome Rikbaktsa significa gente guerreira, pois a vida toda nós sempre lutamos pelo nosso lugar, pelas nossas matas, pelos nossos rios e por nossos animais, porque entendemos que juntos somos um só corpo. Matando um desses mata todos nós, como dizia um dos nossos anciãos. O rio é o nosso chão e nele andamos em busca de peixes, de frutas, de caça, de sementes para fazer enfeites, de ponta de flecha, da planta que tiramos as flechas, de conchas no rio Arinos para fazer o colar de casamento que as mulheres usam no ritual da amarração das redes quando vão formar uma nova família. Nessa busca também trazemos remédio do mato para curar nossas doenças e retirar as nossas tristezas. Somos organizados em Clãs. Uma pessoa não pode casar com as pessoas do seu clã, nem com seus parentes, porque senão ficaremos fracos e doentes e isso é muito feio. É sinal de que as pessoas não obedecem nem conhecem a sua cultura. Os Clãs e seus parentes têm as suas cores de pena dos seus enfeites de festa ou de outros eventos culturais, têm suas pinturas, têm suas tarefas nas festas culturais e quem é de um clã não pode fazer a tarefa do outro. Uns cuidam da comida, outros das flautas, de trazer a água, de ralar a castanha, de moquear o macaco, de fazer e distribuir o mingau, de colocar os nossos nomes, de fazer o ritual de furação do nariz e muito mais. Os filhos sempre vão ter o clã do pai e nunca da mãe. Temos o ritual de casamento que é celebrado todas as vezes que pessoas de clãs diferentes resolvem com suas famílias que vão formar uma nova família. Fazemos ritual da derrubada e da Flauta curta na época da seca e da Flauta comprida na época da cheia. Nessas festas fazemos tudo que são dos nossos costumes e da nossa cultura. Nos pintamos, usamos nossos enfeites e nos juntamos para praticar todas as nossas coisas culturais. Mesmo que esteja bem presente o Português falado em nossas aldeias, ainda falamos o nosso idioma

e acreditamos que nele está a nossa identidade. Por isso, fazemos questão de aprender e ensinar para as nossas crianças. Os velhos, nossos avós sabem mais a língua, os mais adultos falam e entendem mais, mas os jovens falam mais o Português. Mas, nós os mais jovens sabem da importância da nossa língua, por isso, buscamos a revitalização dela. Ela foi enfraquecida quando muitos Rikbaktsas ainda crianças, na década de 1960 foram para o Utiariti, um internato da Igreja Católica e lá eles não poderiam falar sua língua materna. Se falassem receberiam duros castigos. Muitos deles voltaram adultos ou jovens esquecidos do que sabiam da língua, mas se esforçam todos os dias para falar o idioma Rikbaktsa que é diferente de todos os outros povos que moram na bacia do Juruea. Os nossos enfeites são a base de penas de arara, mutum, gavião, e outros pássaros. Utilizamos sementes, e palmeiras como o tucum e o “nazá” para confeccionar os nossos artesanatos. Temos muitos cantos, mitos contados por nossos antepassados que foram passados pelos nossos avós. Esses fortalecem a nossa cultura e dão identidade para o meu povo. (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de WYIS RIKBAKTA, maio de 2019).

Os Rikbaktsa, quando se referem à natureza do nome do seu povo, sempre o traduzem como “gente guerreira” e falam disso dando muita ênfase e essa tônica é unânime e presente em todos os discursos das lideranças quando esses se encontram, seja em reuniões ordinárias com a comunidade, ou seja, nas reuniões de enfrentamento nos mais variados espaços que se propõem em proclamar a defesa dos direitos dos povos indígenas e da liberdade de serem como são, habitando seus espaços originais (PAIMY, 2018). Conforme relata Zapemy Mykpezazi Rikbakta, ao declarar:

Box 2: Depoimento de Zapemy Mykpezazi Rikbakta

O Rikbaktsa não tinha um lugar único, não éramos presos em lugar algum e ao mesmo tempo éramos de todos os lugares. Andávamos por todas as partes e nada nos barrava, se o inimigo tentava, nós já tirávamos eles do nosso caminho. Éramos livres para ir onde queríamos. Subíamos o Tapajós, pegava o Teles Pires, lá no braço do Rio Norte ia para o braço Sul, ia para a cabeceira desse rio pegar taquara no Rio Grande. Andava muitas luas, chegava nas Sete Quedas, várias luas se passavam, chegávamos no Rio Peixoto, voltávamos no braço norte íamos de novo para o braço Sul pegar mais taquara. Lá tinha conflito com índios com os “beijos” de pau, eles não queriam deixar tirar taquara. Íamos para a Serra do Cachimbo, antes passávamos pelo cerrado. Andávamos pelo Amazonas, pelo Pará, pelo Mato Grosso, Rondônia. Esses nomes foram dados pelo branco, para nós era tudo lugar de andar, de buscar comida, de buscar material para nossas armas, de buscar remédio, de buscar material para os nossos enfeites. Lugar da gente viver, mas branco chega e coloca limite, coloca nome diz até onde a gente pode ir (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de ZAPEMY MYKPEZAZI RIKBAKTA, 1997).

A narrativa de Zapemy Mykpezazi Rikbakta evidencia a sua compreensão de si como um ser livre para ir e vir, assim como, da sua concepção de lugar no mundo. A sua narrativa revela, ainda, sua compreensão como ser indígena, no seu ambiente natural/social/cultural. Discorre sobre sua percepção de espaço, divergindo da

concepção do homem não indígena. Posiciona-se contra os limites que a sociedade não indígena expõe o indígena e se compreende na dimensão infinita que ocupa, com base em sua leitura de mundo e em suas necessidades específicas, numa ação de liberdade, em que o próprio indígena é quem determina seu espaço e lugar no mundo, se coadunando com a concepção de Melià sobre a liberdade indígena, ao declarar que “o indígena faz o que bem quer, com liberdade, às vezes, quase raiando em anarquia, pois cada índio é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio” (MELIÀ, 1999, p. 12).

A história de contato oficial dos Rikbaktsa é recente em comparação com outros grupos de Mato Grosso. O povo foi mencionado oficialmente por volta dos anos de 1940. No entanto, nos idos de 1800, existe uma descrição que sugere que um grupo identificado próximo ao local onde os rios do Peixe e Arinos se encontram seja os Rikbaktsa, porém a descrição oficial deixa dúvidas, se realmente se tratava desse povo ou não (SCHADEN, 1976).

Segundo o pesquisador Pereira (1994), em seu livro: *O Pensamento Mítico Rikbaktsa*, datado do ano de 1994, relata com base nos escritos de Steinen (1894), traduzido por Egon Schaden na década de 1940, com o título: *Entre os Aborígenes do Brasil Central* em que o pesquisador Steinen (1894) escreveu, citando nas Atas Cuiabanas sobre um povo que provavelmente seja os Rikbaktsa.

O relator Steinen (1894) os descreve com o nome de Nambiquara, encontrados “na confluência do rio do Peixe com o rio Arinos”. Porém, ao relatar a localização em que o grupo indígena foi visto, percebe-se historicamente que era lugar de ocorrência dos Rikbaktsa e não dos Nambikwara. Continua a descrição: “caça, pesca, coleta frutas da serra, utiliza utensílios de madeira e pedra. Vivem habitualmente em guerra com os vizinhos Apiaka”. Outro fato que denota se tratar dos Rikbaktsa e não dos Nambikwara, pois nos seus relatos os Rikbaktsa mencionam a guerra constante com povos vizinhos do seu território e entre esses, referem-se aos Apiaka que, geograficamente, estão mais próximos aos Rikbaktsa do que aos Nambikwara.

A narração continua e o autor descreve ainda que o povo indígena citado, não queria ter relações com os brasileiros (nome dado aos não indígenas da época), segundo Steinen (1894): os referidos índios “atacam canoa que viajam ao Pará, mas têm grande horror às armas de fogo e não manifestam resistência franca”.

O pesquisador Pereira (1994, p. 11) explica, em seu livro, cujo título foi supra citado que: “Nambikwara é uma palavra tupi e significa lóbulo furado (Nambi = lóbulo;

kwára = furado). Ora ter o lóbulo furado não é específico dos índios da Serra do Norte, chamados Nambiquara; o específico deles é ter o lábio superior furado. [...] Pereira, conclui: “logo, tudo nos leva a crer que o texto de Von Den Steiner se refere aos índios Rikbaktsa ou canoeiros de Mato Grosso, já que estes índios têm o lóbulo furado e distendido, para o uso do bodoque, que chega a ter seus 20 cm de diâmetro (PEREIRA, 1994, p.11). Conforme ilustra a Figura 8, abaixo:

Figura 8: Bodoque - Marca identitária do Povo Rikbaktsa



Fonte: pela autora, 2019.

Na sequência dos registros de Pereira, o autor em relação às primeiras notícias oficiais a respeito dos Rikbaktsa, registra:

Mas, as primeiras notícias **certas** a respeito dos Rikbaktsa são de 1940 ou 1942, começo do terceiro ciclo da borracha e da guerra Rikbaktsa-Seringueiro. O Pe. João Evangelista Dornstauder, S.J. contatou os índios Rikbaktsa a partir de 1950. Os mesmos índios foram encontrados habitando as margens dos rios Juruena, Arinos e Sangue (PEREIRA, 1994, p. 11, grifo nosso).

Os fatos acima se coadunam com relatos dos Rikbaktsa que nos disseram que eles só foram contatados quando, entre si, decidiram por questão de sobrevivência, aparecer para os “Kadiri” (não indígenas que têm certo respeito), o mesmo termo utilizado para a tradução de meu avô, na língua Rikbaktsa (TREMAINE, 2007). Conforme relato de Waikapata Rikbakta, que disse:

Box 3: Depoimento de Waikapata Rikbakta

As nossas estratégias não deixavam que fôssemos vistos pelos brancos. Atacávamos e sumíamos. Não ficávamos nos mesmos lugares. Sempre trocávamos e ainda despistávamos os inimigos com pisadas e marcas no mato

que parecia que íamos para um lugar, quando na verdade íamos para o outro. As vezes estávamos tão perto e eles nem percebiam. Ficavam na mira das nossas flechas e nem sabiam que estavam prestes a morrer. Quando matávamos, comíamos o inimigo e ainda encenávamos para os outros que ficavam em nosso esconderijo como foi. Os novos, as mulheres grávidas e as que ainda podiam ter filhos não comiam, porque eles não aguentariam e poderiam enfraquecer. Só os velhos e o que matou que comiam a carne do inimigo. Quando íamos para guerra, iam muitos, mas somente aqueles que sabiam se esconder dos inimigos. Infelizmente, a doença chegou e a guerra com arma de fogo mataram muitos de nós e cada vez mais aumentava o número de seringueiros em nossas terras e vinham com armas cada vez mais fortes. Não tínhamos medo deles, sabíamos que com as nossas estratégias pela água, pelo mato e pelo alto das árvores poderíamos resistir por muito tempo, porque conhecíamos o nosso lugar e poderíamos nos esconder por muito tempo. Mas, acontece que eles deixaram no mato doenças que pegavam na gente e nós mesmos levávamos para os nossos, na maloca. O remédio do mato não dava conta, nossos ânimos começaram a enfraquecer e um dia decidimos no *mykyry* que iríamos aparecer para o Padre João. Como tinha muitos doentes ele nos deu remédio, que hoje eu sei que foi antibiótico que resolveu logo e rapidamente os nossos doentes sararam e pararam de morrer. Então, pensamos que os espíritos mandaram ele, para que a gente não se acabasse, assim decidimos pegar os presentes deles e falar com todos os outros para obedecer ao que o padre dizia. Alguns não quiseram e sumiram no mato, não sabemos se ainda existem, por isso que quando a Funai, marca expedição com a gente, para ver os índios isolados nós vamos juntos, para ver se são os nossos que se alongaram, desaparecendo na mata. Outros ficaram distantes e mantivemos de vez em quando contato com eles e a maior parte decidiu seguir o padre João que levou ao Utiariti os seus filhos. Curiosamente, muitos adultos e velhos morreram de sarampo deixando os seus filhos órfãos, mas as crianças não pegaram sarampo, e estas foram levadas no barco do padre para longe das nossas terras, deixando os seringueiros livres para tirarem a borracha que o governo queria. Pelo visto, estrategicamente quem ficou não guerreou mais com os seringueiros e suas vidas foram mantidas. Os brancos acharam que acabaram com a gente, mas resistimos recuando para sobreviver e entregando as nossas crianças para elas crescerem e continuar o nosso povo, ainda que sabíamos que aprenderiam coisas que não eram da gente. (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de WAIKAPATA RIKBAKTA, 2018).

O depoimento acima nos dá pistas sob a ótica Rikbaktsa de como se configurou o período que antecedeu o contato com os não indígenas. Aponta ainda que foi uma decisão coletiva que consistia numa tática de sobrevivência para continuarem existindo e resistindo. A narrativa sinaliza que alguns Rikbaktsa se isolaram e decidiram não fazer o contato com o padre João e tomaram dois rumos: um grupo resolveu ficar e sobreviver como podia, enquanto o outro se “alongou” desaparecendo na mata. Segundo o ancião Waikapata Rikbakta, não mantiveram contatos e quando a FUNAI, os chama para verificação de índios isolados, eles acompanham as expedições, na esperança de encontrar os seus irmãos que desapareceram.

A narrativa trouxe conjecturas que mostram um raciocínio com alto domínio de reflexão intelectual. Denota que a decisão tomada de se revelar ao padre João era antes de tudo um ato político pensado, avaliado e estratégico de sobrevivência. Um ato também democrático que respeitou decisões diferentes, mas estas também foram fundamentais para a preservação do povo, ainda que muitos tenham morrido e a ida para o orfanato do Utiariti tenha afetado a cultura e a língua materna.

No retorno do Utiariti, período que durou para alguns até quinze anos, os Rikbaktsa se reorganizaram novamente em aldeias e iniciaram uma batalha para a retomada de suas origens. O grupo que ficou e resistiu foi fundamental para a manutenção dos costumes, da cultura e da língua materna. É comum até hoje encontrarmos os que não foram para o Utiariti. Esses se encontram distribuídos pelas trinta e seis aldeias. Verdadeiramente dominam o idioma e a cultura em sua essência.

Somaram com os que retornaram do Utiariti e se tornaram expoentes imprescindíveis nas lutas pela conquista das três terras indígenas, pertencentes ao povo, orquestrando a intensa batalha e não encerrada peleja para que os mais jovens se apropriem da cultura materna. Cabendo aos mais velhos o papel de ensinar e aos mais novos a tarefa de sentar para aprender a organização social, política e cosmológica que envolvem a natureza cultural dos Rikbaktsa. Com essa visão, a anciã Ateata Rikbaktatsa, compartilhou o seguinte relato:

Box 4: Depoimento de Ateata Rikbaktatsa

Quando voltamos do Utiariti, tínhamos esquecido a nossa língua e agora o Português era mais forte dentro de nós do que a nossa língua. Aprendemos com as irmãs muitas coisas do branco e isso fez com que a gente esquecesse de muitas coisas que eram do nosso jeito de ser, o jeito como nosso povo fazia. Então, a minha mãe que quando nós voltamos ainda estava viva, nos chamava para aprender a língua e só falava com a gente na nossa língua, aos poucos fomos aprendendo, lembrando e falando e ouvindo e aprendendo, tanto eu como a minha irmã, como outros que ela tomou como filhos e sempre nos chamava para sentar e aprender. Ela nos ensinava a língua, ensinava nossas histórias, nos ensinava como era para fazer. Pouco a pouco nós fomos reaprendendo as nossas coisas e fomos nos fortalecendo. Os poucos velhos que sobraram nos ensinavam também e diziam que era para a gente aprender. Então, começamos a fazer do jeito que eles ensinavam e conseguimos retomar aos poucos a nossa cultura. Não aprendeu de novo quem não teve interesse, mas quem teve, sabe falar e sabe fazer as coisas conforme os nossos clãs, que é o começo para entender a cultura. O lado que se é e o que se pode fazer dentro do nosso povo (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de ATEATA RIKBAKTATSA, Aldeia da Curva, 2018).

O relato da Ateata Rikbaktatsa nos revela situações que explicam as condições atuais do povo Rikbaktsa em relação à Língua Materna: pode-se verificar que os mais

velhos falam fluentemente o idioma e parte de alguns adultos fala mais a Língua Portuguesa do que a Língua Rikbaktsa, porém entendem a sua língua materna, a outra parte dos adultos, fala, lê e escreve na Língua Rikbaktsa, mas boa parte dos jovens não fala e entende pouco. Condições comprovadas na pesquisa de Oliveira e Cardoso-Carvalho (2013, p. 4) que registraram:

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. Este aspecto prejudicou a língua do povo, pois muitos deles retornaram sem saber falar a língua nativa, ou até mesmo, com variações significativas daqueles que permaneceram na aldeia. Com o passar dos anos a língua portuguesa intensifica a sua inserção na aldeia, sobretudo pela migração dos Rikbaktsa para os centros urbanos, em busca de qualificação profissional e outros recursos. Estes processos, histórico-sociais desencadeou a situação de bilinguismo principalmente entre os mais jovens da comunidade de fala.

Contudo, acreditamos com base na narrativa da Ateata Rikbaktatsa (2018) que, se os jovens despertarem para a importância de se apropriarem da língua materna, ao falar, ao escrever e ler em seu idioma, essa situação se equalizará ao longo das próximas décadas. Mas é necessário um trabalho de base com a participação efetiva de todos, em que jovens, famílias, escolas, comunidades e instituições envolvidas com os Rikbaktsa somem ações que levem ao despertar dessa necessidade que passa pelo campo da sobrevivência da cultura originária (CUNHA, 2008). Nesse sentido, para Melià (1999, p. 30) “não é a escrita que vai salvar uma língua, mas que a sociedade que a fala a continue falando”. Entretanto, a apropriação da língua por parte dos jovens representa um retorno simbólico da língua indígena, não sendo garantia, portanto, de uma revitalização plena em sua dimensão comunicativa (MAHER, 1996).

Atualmente, a educação escolar indígena local está fazendo um trabalho de ensino da língua e até incorporou no currículo da escola a Língua Materna. Nas escolas Rikbaktsa, há o professor que ensina a Língua Materna e propõe a efetivação dessa junto às famílias que devem praticar com os filhos a fluência. Temos presenciado, durante a nossa pesquisa, resultados positivos dessa ação, contudo, há muito que fazer para assegurar a fluência entre os jovens. O que nos dá a esperança é que há possibilidade de retorno da apropriação em situação de “perda”, conforme o excerto da narrativa da Ateata, abaixo:

Box 5: Excerto da narrativa da Ateata

Quando voltamos do Utiariti, tínhamos esquecido a nossa língua e agora o Português era mais forte dentro de nós do que a nossa língua [...]. Então, a minha mãe [...] nos chamava para aprender a língua e só falava com a gente na

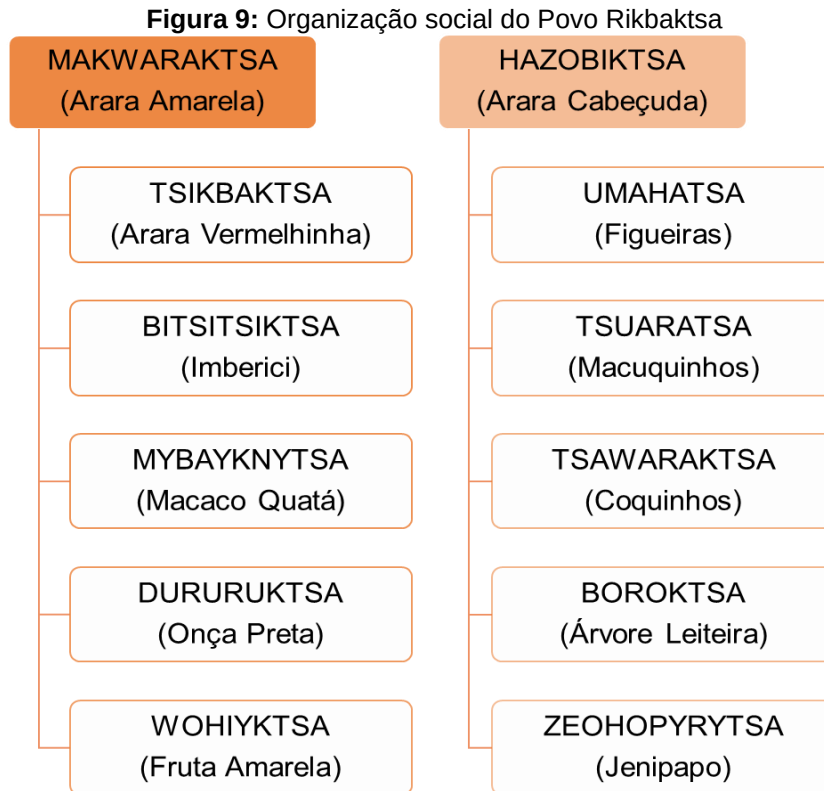
nossa língua, aos poucos fomos aprendendo, lembrando e falando e ouvindo e aprendendo, tanto eu como a minha irmã, como outros que ela tomou como filhos e sempre nos chamava para sentar e aprender (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de ATEATA RIKBAKTATSA, Aldeia da Curva, 2018).

O exemplo dos avós que estiveram no Utiariti, para a juventude, aponta que é possível a retomada da Língua Materna, caso haja interesse por parte dos jovens, em falar com fluência o seu idioma. Assim como se apropriar de todas as situações que abarcam o conjunto das especificidades da cultura do povo Rikbaktsa, atentando ao que disse a Ateata em seu depoimento sobre a organização social do povo por meio dos clãs que, segundo ela, é o início para se compreender a cultura (ATEATA, 2018).

Nessa abordagem dos clãs, o povo Rikbaktsa se constitui como uma sociedade organizada pela divisão de duas metades exogâmicas, cuja configuração inicial é formada por uma unidade social atrelada a um ancestral comum por laços de descendência. Fato que, para Hahn (1976), trata-se de uma relação de descendência Patrilinear (agnática), ou seja, a mãe não consiste em elemento de ligação, mas somente os pais dão origem à formação parental que, no caso desse grupo, pode ser incluído na descrição de Castro (1986) que diz:

De forma restrita, as organizações dualistas ou sociedades organizadas em metades (*moieties*), i.e., sociedades que classificam a totalidade ou parte de seus membros (quando parte em geral os homens) em duas metades complementares. Essas metades podem ter por função regular as trocas matrimoniais (metades exogâmicas, que em certos casos se subdividem em clãs e linhagens) as trocas econômicas, a distribuição e o desempenho de papéis cerimoniais, as funções de autoridade política e vários outros aspectos da vida social. Em muitos casos, as metades partilham o universo em elementos afetos a cada um (CASTRO, 1986, p. 373).

A descrição de Castro (1986) converge para a organização da unidade social Rikbaktsa que se estrutura por duas metades complementadas por clãs e suas linhagens. Apresentamos essa organização clânica (Figura 9) configurada pelos relatos dos anciãos: Mapõ, Tubui, Pentsa e Aikdou Rikbakta das aldeias Segunda e Segurança.



Fonte: PAIMY e TSAPUTAI, 2019.

No caso específico dos Rikbaktsa isso se formata da seguinte maneira: *Makwaratsa* ‘arara amarela’ (*Ara ararauna*) e *harobiktsa* ‘arara cabeçuda’ (*Ara chloroptera*). Essas duas metades são, por sua vez, constituídas por vários clãs, designados pelo nome do clã principal (ATHILA, 2006), ora se forma por um animal, ora por um vegetal, mantendo um elo singelo com estes elementos dos reinos animal e vegetal, marca indispensável da floresta amazônica, habitação efetiva dessa etnia mato-grossense. No entanto, o que marca incisivamente a divisão clânica são as metades que são visivelmente distintas nas festas culturais pelas pinturas de cada um. Esses eventos são estruturados basicamente pela organização dessas metades que podem ser identificadas pelos motivos gráficos, os quais revelam que

[...] as metades e seus respectivos clãs estão associados a certos motivos gráficos aos quais cada indivíduo se reconhece enquanto pessoa e sujeito social. As pinturas não são usadas no dia a dia, aparecendo apenas durante o tempo de cerimônias rituais, quando cada um é pintado, corpo e rosto, por alguém do seu próprio patri-clã, sobretudo por um irmão (SANTOS, 2000, *apud* PIRES, 2012, p. 64).

O povo Rikbaktsa é um habitante milenar da Bacia do Juruena, ainda que não haja registro oficial que comprove essa temporariedade isso é facilmente explicado, pois o povo por um longo tempo não foi alvo das expedições científicas, comerciais ou estratégicas. Arruda (1992 p. 3) descreve a área de ocorrência do povo da seguinte forma:

[...] o povo Rikbaktsa situava-se entre os paralelos 9° e 12° graus de latitude sul e os meridianos 57° e 59° graus de longitude oeste, espalhando-se pela bacia do rio Juruena, desde a barra do rio Papagaio, ao sul, até quase o Salto Augusto no alto Tapajós, ao norte, hoje conhecido como Parque Estadual Igarapés do Juruena; a oeste expandia-se em direção ao rio Aripuanã e a leste até o rio Arinos, na altura do rio dos Peixes, configurando uma região de cerca de 50 mil km².

A “pacificação” tirou-lhes a liberdade de povo autônomo, destituiu a organização social original da etnia e cessou a comunicação na língua materna sob punição de castigos físicos e a falta de alimentação, isso se aplicava, principalmente, às crianças indígenas que foram levadas para o internato do Utiariti, no município de Sapezal, cerca de 200 Km das terras indígenas Rikbaktsa (ARRUDA, 2003b). O estudo de Taffarel (2018, p. 88) traz alguns aspectos que esclarecem como era a vida para a criança Rikbaktsa que foi levada ao orfanato do Utiariti ao dizer que

A proibição em falar a língua entre eles no Internato era algo bastante forte, e que todos que passaram por lá sentem como se tivessem arrancado um pedaço deles. A língua é a identidade do povo e ao serem repreendidos, sentiam a negação de si mesmo.

Nesse contexto, a Língua Materna é um dos elementos imprescindíveis no conjunto dos saberes/fazer produzidos coletivamente que legitimam os costumes e a identificação da cultura Rikbaktsa. Também é evidenciada pelo Patrimônio Cultural, Histórico, Material e Imaterial, pois abarca as expressões de vida e tradições, acumuladas por seus ancestrais, bem como, todo o conhecimento que legitima ser um Rikbaktsa encontra-se ameaçado quando o jovem não aprende com o ancião e o ancião não ensina ao jovem. Vale lembrar que, esse importante elemento de manutenção do saber/fazer foi rompido pela ida ao Utiariti e deixou sequelas contundentes para o povo (TAFFAREL, 2018).

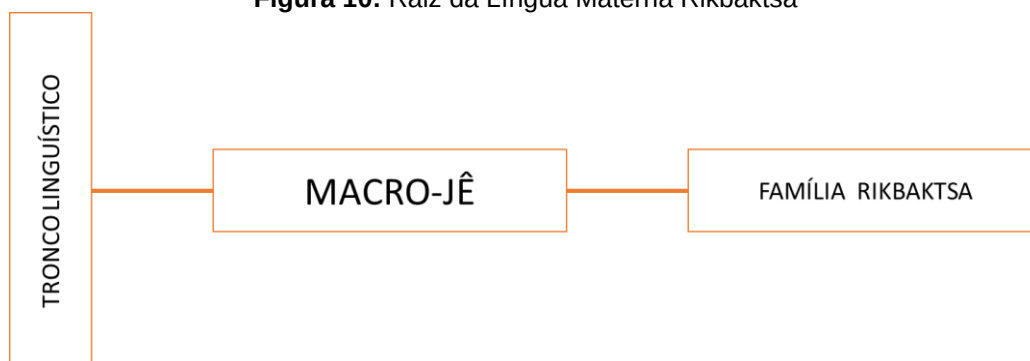
Em dado momento da pesquisa, a abordagem sobre a Língua Rikbaktsa ficou em voga em determinados encontros como o que tratou do espaço socioeducativo das aldeias que abarcavam a *Wahoro*, o *Mykyry* e o *Mytyk*, houve a necessidade de conhecer especificidades da língua materna, compartilhada pelos anciãos presentes e pelos seus informantes, sujeitos da pesquisa. Fato esse que nos impulsionou a buscar certos aspectos dessa língua, determinando um momento dentro do estudo para trazer à tona essas características inerentes à Língua Materna Rikbaktsa.

Na nossa pesquisa foi possível conhecer características da Língua Materna Rikbaktsa a partir de literaturas que tratavam dessa temática, assim como do exercício do ouvir e do registrar palavras nesse idioma. Nesse aprendizado, consultamos

Boswood, (1978); Silva, (2005); Tremaine, (2007) e Rodrigues, (2013) objetivando compreender a estrutura fonológica da língua, a qual nos ajudou no entendimento dos aspectos pedagógicos Rikbaktsa.

Os estudos de Rodrigues (2013) definem com base nas particularidades da Língua Rikbaktsa a estrutura do tronco linguístico a que essa pertence. Nesse sentido, apresenta-se na Figura 10 os aspectos da Língua materna.

Figura 10: Raiz da Língua Materna Rikbaktsa



Fonte: RODRIGUES, 2013 (adaptação da autora).

Em termos geográficos, os Rikbaktsa sempre habitaram numa região predominantemente Tupi, porém seu idioma foi filiado como uma língua única, pertencente a uma família do tronco Macro-jê, de acordo com a figura 10, acima. Fato esse que nos impulsiona a uma pesquisa linguística futuramente.

A produção de conhecimento cultural, as vivências sócio-políticas estruturais e a valorização pedagógica do saber tradicional do povo Rikbaktsa podem tornar visível a educação comunitária dos conhecimentos construídos ao longo destes séculos, dos processos próprios de aprendizagem e a visão de mundo de cada ser desse povo.

Aprender a partir do seu cotidiano, das suas vivências, poderá ressignificar o interesse tanto pela Língua Materna, como pelo aprendizado da matemática Rikbaktsa. Esse aprendizado casado com a realidade cotidiana trará, em seu contexto, o conhecimento palpável, mediado pela Educação Escolar Indígena que corroborará para a apropriação de saberes oriundos da prática problematizadora, a partir da Pedagogia Etnomatemática. Conforme afirma Santos (2002, *Ibidem* p. 71).

[...] a pedagogia etnomatemática, que tem como um dos seus objetivos a busca do pensar do povo, não pode ser feita de forma alheada de uma prática problematizadora. Ou seja, a pedagogia etnomatemática alinha-se à pedagogia de Paulo Freire, também, na medida em que carrega atrelada a si uma prática problematizadora, sob a qual “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele. Não mais como uma realidade estática”.

Para além do fato de uma proposta transdisciplinar e transcultural, a natureza da Educação Etnomatemática corrobora com a escola indígena Rikbaktsa, mediando os saberes produzidos, alicerçados pelas suas vivências e as trocas de conhecimentos. Além disso, a Educação Etnomatemática poderá impulsionar interações entre as gerações de Rikbaktsa. Isso ocorrerá ao se promover na educação escolar o exercício de maneiras variadas de pensar além da apropriação da cultura pelos jovens, ao estudar temáticas programáticas permeadas por suas experiências, resgatando sentidos e fortalecendo o que já se sabe para descobrir o que não sabe de sua matemática. Assim, Almeida (2008, p. 2) assevera:

O contexto social-político econômico-cultural do educando deve ser bem considerado ao se pensar em traçar os conteúdos programáticos. Sendo assim, numa relação horizontal, a educação terá sentido, pois prolongará o projeto de cada um, encharcando-os de sentido.

Portanto, julgamos de fundamental importância que o contexto escolarizado dos jovens Rikbaktsa seja diariamente permeado por suas vivências e essas entrelaçadas aos saberes tradicionais adquiridos. Nesse exercício prático, a aquisição do conhecimento se encharcará de sentido, pois estará articulada à realidade do contexto social indígena e às temáticas que a escola proporciona. Para isso, a matemática, desde a alfabetização, precisa ser desenvolvida de acordo com a origem cultural de cada espaço. Nesse sentido, D' Ambrósio (2005, p. 14) afirma:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos teóricos e, associados a esses, técnicas, habilidades (artes, técnicas, técnicas) para explicar, entender, conhecer, aprender, para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência (matema), em ambientes naturais, sociais e culturais (etno) os mais diversos. Daí chamarmos o exposto acima de Programa Etnomatemática. O nome sugere o corpus de conhecimento reconhecido academicamente como Matemática.

A materialização de nossa proposta se dará através da apropriação dos saberes e fazeres Rikbaktsa, produzidos através dos processos de geração, organização e difusão de conhecimento no sistema cultural Rikbaktsa. Nessa proposição, o diálogo transdisciplinar com diferentes áreas do conhecimento será realizado a partir de saberes milenares acumulados, porém ainda não explicados em sua natureza científica. “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 2005, p. 101).

Nessa investigação sobre aspectos gerais do povo, as particularidades dos Rikbaktsa se configuram como elementos que poderão ser utilizados como

instrumentos desencadeadores do processo de ensino e de aprendizagem. Um desses elementos em que fica explícita a matemática original do povo é o seu calendário social funcional, que converge para as práticas cotidianas do seu fazer com os seus ritos, mitos e cerimônias “celebrados ao longo de um tempo que totaliza um ciclo de doze luas, a partir da observação do comportamento de elementos naturais como os animais, os astros, o rio, a chuva, a seca, as árvores, entre outros” (LOBATO, TAFFAREL e SILVA, 2018, p. 12). Numa dinâmica transdisciplinar e transcultural interligando saberes e fazeres ao produzir aprendizado efetivo.

A imersão no dia a dia do povo trouxe a compreensão e a identificação do conjunto de saberes e fazeres tradicionais que foram absorvidos ao longo dos anos, para atender as necessidades reais do sujeito e do seu coletivo, ao resolver problemas de locomoção, de moradia e de outras naturezas presentes no cotidiano do grupo.

A abordagem Etnomatemática a serviço da Pedagogia Rikbaktsa, fruto da Educação indígena local poderá alicerçar relações inclusivas entre docentes e discentes, de tal forma, que a ação educativa produza a apropriação de saberes matemáticos com base no contexto sociocultural, em situações reais das vivências dos jovens Rikbaktsa e nas diversas formas de conhecer desses sujeitos. Essa postura se coaduna com o pensamento de Santos (2002, p. 211), ao afirmar que:

A Etnomatemática não como um método de ensino em si, mas sim como detentora de relações inclusivas entre professores e alunos e das diversas formas de conhecer presentes em contextos culturais/socioculturais diferentes. (...) Dessa forma, entendemos o “diálogo”, a “contextualização” e a “comparação”, como pilares que alicerçam a Pedagogia Etnomatemática, podendo, ainda ser entendidos como posturas necessárias ao professor dentro dessa pedagogia.

Nessa perspectiva, esperamos colaborar através da pesquisa com o povo Rikbaktsa, registrando como e quando se dá a compreensão e a identificação dos aspectos do processo socioeducativo do povo. Buscando o entendimento de como o Rikbaktsa pensa, aprende e sistematiza o conhecimento adquirido e como esses conhecimentos são gerados, organizados e difundidos.

No viés da Educação Etnomatemática, a produção desse registro ocorreu por meio da produção de material didático pedagógico e destinado ao uso pela escola e por futuros pesquisadores, dando visibilidade à cultura, aos saberes e fazeres do povo. Assim, as gerações futuras poderão se apropriar desse material para recordar e vivenciar os costumes e a cultura Rikbaktsa.

Portanto, a intenção desse trabalho foi compreender o processo socioeducativo do povo Rikbaktsa em relação à educação difundida entre pais e filhos para fomentar o diálogo, as trocas e o empoderamento da Educação escolar indígena numa dinâmica produtiva que realmente efetive aprendizado real, dentro do contexto indígena, gerando autonomia para os estudantes Rikbaktsa em seu *locus* de aprendizagem escolar.

Nesse sentido, nos detivemos especificamente em identificar e compreender saberes e conhecimentos implícitos e explícitos nos espaços socioeducativos Rikbaktsa para que, a partir do seu processo de geração, sistematização e difusão, fosse possível identificar e compreender as articulações que perpassam a Educação Rikbaktsa em busca de conhecer e compreender como se dá o processo de ensino e de aprendizagem e suas construções dentro do ambiente natural/social/cultural do povo Rikbaktsa. Assim, ao entender que, a Educação Etnomatemática pode evidenciar os saberes culturais oriundos da difusão desses conhecimentos pelos mais velhos aos mais novos, nos debruçamos na busca pela imersão, para realizar a pesquisa, na intenção de contribuir para a formação de professores e estudantes indígenas.

3.1. A Pedagogia Rikbaktsa: seres/saberes/fazeres em seus espaços socioeducativos

Os povos indígenas mantem sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas.

Bartomeu Melià¹⁷

Considerando a concepção holística do ser Rikbaktsa em seu espaço de interação com o outro e com a natureza em seu lugar de vivências e convivências, buscamos a partir da pesquisa de caráter etnográfico descortinar conhecimentos originais, que servissem de base para definir em linhas gerais, a Pedagogia Rikbaktsa.

Pedagogia vem nesse contexto, definida por Queiroz (2008, p. 197) como sendo a “Ciência que se dedica à educação e ao ensino”. Ainda, na visão da autora, Pedagogia é “um conjunto de filosofias, princípios, técnicas e métodos de educação e instrução que visam a um objetivo prático”. Para nós, essa definição se coaduna com a percepção que construímos sobre a Pedagogia Rikbaktsa, com base na pesquisa realizada.

¹⁷ MELIÀ, B. 1999, p. 11.

Para se chegar a essa afirmação, o ponto de partida foram os sujeitos Rikbaktsa, suas ações pedagógicas, seus espaços socioeducativos e sua pedagogia própria, configurada por meio de quem ensina, como ensina, em que circunstâncias ensina e em quais espaços socioeducativos de ensino e de aprendizagem os conhecimentos são estruturados e difundidos. Para leitura, interpretação e análise dialogamos com os escritos de Melià (1979); Freire (1967, 1980, 2000, 2005, 2011, 2013, 2014 e 2019); Tuan (1983); Certeau (2001); D’Olive Campos (2001); Vergani (2007); Silva (2013); D’Ambrósio (2017); Dickmann (2017); e, principalmente, com os anciãos, anciãs, pais, mães, tios e tias, irmãos e irmãs mais velhos das aldeias participantes da pesquisa.

A convivência com os Rikbaktsa, durante um período de mais de vinte anos, imersa no dia a dia do povo, trouxe à percepção aspectos gerais do conjunto de saberes e fazeres originários e suas implicações no fazer pedagógico acumulados ao longo dos anos e articulados para atender às necessidades reais do sujeito e do seu coletivo, ao resolver problemas de locomoção, de moradia e de outras naturezas presentes no cotidiano do grupo.

O ato da comunidade pesquisada de resolver problemas para atender as necessidades existentes foi mola propulsora para a geração de saberes e fazeres. Esses não surgiram por acaso, mas foram gerados do pensar para o agir com uma atitude consciente, levados à resolução da dificuldade que ora se apresentava. “A consciência é o impulsionador da ação do homem em direção ao saber/fazendo e fazer/sabendo, isto é, à sobrevivência e à transcendência” (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 99).

Fruto das observações realizadas durante o tempo que convivemos com os Rikbaktsa, percebemos que a pedagogia utilizada por esses, a princípio centra-se na observação de fazeres a partir dos saberes de quem ensina, mas para resolver um problema de quem aprende. Quem aprende imita o mestre, por sua vez o mestre verifica o aprendizado, avalia o resultado da aprendizagem e as circunstâncias de todo o processo.

Para melhor elucidação do que foi visto, ouvido, sentido, percebido e registrado, organizamos um resumo com certos aspectos da pedagogia Rikbaktsa a partir de alguns exemplos na vastidão de aprendizagens a que estão expostos em seu cotidiano. Contudo, destacamos que o aprendizado da mulher não acontece no mesmo espaço, tempo e lugar do homem. Segundo os anciãos, isso se dá dessa

forma, para a proteção da mulher perante os espíritos, para não “gouerar”, ou seja, agourar¹⁸.

O Quadro 4 apresenta uma amostra do universo pedagógico do Rikbaktsa ao trazer a ação educativa das mulheres, enquanto o Quadro 5 refere-se ao processo de ensino e de aprendizagem do homem em seus espaços socioeducativos.

Quadro 4: Pedagogia Rikbaktsa – Amostra do processo de ensino e de aprendizagem das mulheres Rikbaktsa

Quem ensina?	Avós, mães, tias, irmãs casadas e mulheres mais velhas da comunidade indígena.
Quem aprende?	Wytyk skyry: Meninas Rikbaktatsa, logo após a primeira menstruação.
O que ensinam?	Como fazer uma <i>zamata</i>¹⁹ a partir do tecer de linhas de algodão colhido na roça e manejado para produzir fios que serão enrolados em bolas para fins definidos, como o tecer da <i>zamata</i>. Como fazer colares, brincos ou pulseiras de sementes, de tucum, anajá, da espinha do peixe, da couraça do tatu, entre outros. Como retirar o barro no córrego para fazer panela e utensílios. Como fazer a panela de barro.
Como ensinam?	A mãe trança as linhas para fazer o artefato, a criança observa, depois é a vez da criança trançar as linhas no tear e a mãe observa para ver se houve aprendizado, depois verifica passo a passo, caso esteja correto a criança ganha linhas e seu <i>hui</i>²⁰ para tecer sua própria <i>zamata</i>. Caso esteja feio, a mãe não fala em erros, usa sempre feio ou bonito, bom ou ruim. Estando ruim ela desmancha e explica de novo e pede em seguida que a filha faça novamente, ao aprender a mãe pergunta: - você está alegre? Vão todas para o mato, para o córrego, ou para o local onde tem o produto, colher os materiais necessários. Sentam todas juntas o que as mais velhas fazem as aprendizas repetem, lixam as sementes, perfuram, reservam de acordo com espécie, tamanho e cor. Perfuram e guardam. Torcem a embira²¹. Cortam a couraça, lixam dando forma ou alisam a depender do destino. Mostram o local onde tem o barro “bom”, orientam que não podem usar metal para retirar o material, cortam uma vara comprida, de 5 a 10 cm de diâmetro e de 1 a 1,5 m de comprimento. Em equipe as mais velhas retiram todo barro de cima, e depois com a vara perfuram todo o fundo para localizar o “barro bom”. As mais velhas entram no barreiro e as aprendizas ficam a princípio fora observando as ações das primeiras. Retiram o material, forram o fundo e as laterais dos <i>xires</i>²² com folhas de pacova²³ acondicionam o barro, as mais novas fazem o mesmo e retornam para a aldeia.

Continua.

¹⁸ Previsão de algo ruim, de uma tragédia ou de uma notícia fatídica. Disponível em <<https://www.infopedia.pt>> dicionários > língua-portuguesa > agouro> Acesso em: jan. 2020.

¹⁹ Suporte confeccionado a partir da tessitura de linhas de algodão coloridas para carregar a criança próxima ao corpo da mãe, enquanto essa trabalha, caminha ou cozinha

²⁰ Um artefato usado como tear feito de madeira rústica para tecer a linha para fazer a *zamata*.

²¹ Fibra utilizada para enfiar as sementes e os canudinhos de tucum ou anajá na confecção de colares e pulseiras.

²² Cesto confeccionado com palhas de palmeiras para transportar produtos coletados na mata, no córrego, no rio e etc.

²³ Pacova que é o nome popular dado a uma espécie vegetal que é cientificamente chamada de *Philodendron Martianum*. Essa planta também é popularmente conhecida como filodendro, babosa de árvore ou babosa de pau e ainda há uma espécie conhecida por bananeira.

Quadro 4 (continuação).

Como ensinam?	Sentadas em grupos no chão, retiram o barro do <i>xire</i> , amassam o barro, formatam rolos de acordo com o tamanho da panela, vão modelando, colocando em círculos uma parte em cima da outra do rolo de barro, depois modela-se, alisa-se e põe para secar de 3 a 4 dias, após os dias de secagem ao sol, faz-se uma grande fogueira de <i>bamu</i> ²⁴ , colocam-se as peças confeccionadas e ao “cozinhar” o barro, por cerca de muitas horas. Depois, as peças são retiradas e deixam esfriar, para lavar e usar. As mais novas observam as mais velhas e ao sinal dessas passam a confeccionar sua peça que será avaliada. As aprendizas vão seguindo as orientações passo a passo, intercalando teorias com a prática e apresentando os resultados. Durante esse aprendizado as anciãs e as mães vão orientando o que pode e o que não pode revisitando os mitos e ritos na arte de se manipular o barro.
Onde ensinam? Espaço socioeducativo	Com a utilização de um artefato de madeira chamado hui, confeccionado pela mãe, no espaço do lado de fora da casa.
	Dentro da mata, na beira de córregos; na ilha e na frente das casas das famílias.
	Na parte detrás da casa, sentadas, em grupos.

Fonte: pela autora, 2018.

A menina Rikbaktsa está exposta ao aprendizado desde que é concebida, esse aprendizado ocorre com a mãe, com as avós e com as outras mulheres da comunidade, mas após a primeira menstruação, marca a iniciação ao mundo adulto. Na Cultura Rikbaktsa, assim como em outras

sociedades indígenas, a adolescência não é uma fase social nem psicológica, porque não é necessária. O corpo dos Jovens está apto para a procriação e em seu processo educativo já treinou a aquisição das habilidades práticas pertinentes ao seu gênero sexual (RANGEL, 1999, p. 150).

Ao considerar que, na Cultura Rikbaktsa, os meninos *maku skyry* aprendem em espaços, lugares e tempos diferentes das meninas e que seus mestres são outros diferentes das meninas *wytyk skyry*, apresentamos, no quadro a seguir, os aspectos gerais da aprendizagem dos meninos, tomando como base quatro dos espaços socioeducativos do povo Rikbaktsa.

Quadro 5: Pedagogia Rikbaktsa – Amostra do processo de ensino e de aprendizagem dos homens Rikbaktsa

Quem ensina?	Avôs, pai, tios, irmãos mais velhos e homens adultos da aldeia.
Quem aprende?	<i>Maku skyry</i> : Filhos Rikbakta na idade entre 12 a 14 anos.
O que ensinam?	Como fazer o remo e a canoa.
	Como fazer o arco e a flecha.
	Como fazer um cocar.
	Como fazer o suporte do cocar (arco).

Continua.

²⁴ Árvore da mata mato-grossense capaz de segurar o fogo por longos dias, formam brasas intensas e de longa durabilidade.

Quadro 5 (continuação).

Como ensinam?	O aprendiz acompanha passo a passo: da escolha da madeira na mata, com base no diâmetro e na idade da planta que deve ser uma cerejeira que não esteja ocada até a feitura e o arrasto até ao rio da canoa, onde a criança irá aprender também a remar. Isso pode durar de uma a três semanas. As explicações são dadas e demonstradas, se algo não ficou claro a criança pergunta, o pai responde e depois pede para o filho repetir o que ouviu, na sequência ele pede para que a criança identifique a árvore ideal para fazer a canoa e na sequência o remo que pode ser feito de uma madeira mais leve.
	Vão todos ao mato buscar a ponta da flecha, depois em outro tempo a planta que faz a flecha, e posteriormente o pau que será colocado no fogo para extrair a cera que liga/cola a ponta ao bambu que após ser amarrada com uma linha forte, fabricada a partir de uma fibra que é reforçada com a cera. Em outro momento se retira a seriva que será preparada para fazer o arco e a retirada da fibra que será tecida a corda do arco. À medida que ensinam vão falando os nomes das matérias primas na língua materna, para o aprendiz.
	Os aprendizes acompanham os mais velhos à mata para apanhar os pássaros. Nesse processo lhes são ensinados como assobiar para atrair o pássaro desejado, como esperá-lo na árvore certa, como fazer a armadilha e como preparar o local da espera em cima da árvore para não se acidentar, como tirar as penas do animal, como selecionar os grupos de penas, quantificar para garantir a beleza da peça pela simetria entre as penas que formarão o cocar.
	Vão ao córrego e mostram da qual planta que se retira a fibra para trançar o arco que servirá de suporte para as penas do cocar, retiram, retornam com a caninha do brejo, corta-se bem fino numa espessura em milímetros, após o corte começa-se a trançar as tiras, depois forma-se um arco com o diâmetro proporcional à cabeça do dono do cocar. Cada um precisa fazer o seu, à medida que vai fazendo, vai mostrando ao mestre que aprova ou desaprova com um gesto, sorriso ou com um toque para quem aprende.
Onde ensinam? Espaço socioeducativo	Dentro da mata e depois no rio.
	No <i>mykyry</i> , na mata e atualmente pode ser em um ambiente aberto.

Fonte: pela autora, 2018.

No caso dos Rikbaktsa, o aprender nessa fase da vida marca o entrar no universo adulto, no entanto,

os rituais de iniciação, relativos à mudança de estado da infância para a maturidade, praticamente, encerram o processo de educação básica. O adulto não está pronto e acabado neste momento, seu processo de socialização é contínuo até a morte (RANGEL, 1999, p.151).

O estar nesses espaços socioeducativos exigiu de nós o treinamento do observar, do sentir, do ouvir e principalmente do olhar, considerando as palavras de Esquirol (2008) em relação ao olhar bem, que consistiu em um exercício para que não perdêssemos de vistas o que de fato estava implícito no que se olhava, porque

o olhar tem algo de estranho, de paradoxal: a total facilidade de olhar contrasta com a dificuldade de olhar bem. Se há luz, só de abrir os olhos as coisas que nos rodeiam nos aparecem, mas em compensação, é preciso prestar atenção, reparar bem, para perceber conforme que aspectos da realidade e, sobretudo, para perceber as coisas de outra maneira. Ver somente, o mero perceber visual, quase não custa nenhum esforço (daí, por

exemplo, o êxito da televisão), enquanto que olhar bem, isso sim, é que custa: dirigir o olhar e concentrar-se em algo já supõe um esforço (ESQUIROL, 2008, p. 11).

A sistematização dos quadros acima se deu com base nos encontros realizados entre setembro de 2018 a junho de 2019, nas visitas que iniciaram em maio de 2018, considerando as reuniões para autorização da pesquisa e perduraram até setembro de 2019 para conclusão das atividades de imersão no cotidiano do povo Rikbaktsa, atinentes à pesquisa. Sinalizamos que houve atividades desenvolvidas pelos homens e espaços frequentados por eles dos quais as mulheres não participam, mas, generosamente, os anciãos relataram como se organizam esses espaços e como as relações os transformam em lugar praticado, Figura 11, nas nossas rodas de diálogo.

Figura 11: Roda de diálogos com os homens Rikbaktsa



Fonte: LOBATO, 2019.

A imersão no cotidiano do povo possibilitou que vivenciássemos momentos múltiplos em que o ancião ou anciã falava e todos os demais escutavam. O momento da fala e da escuta foi caracterizado por Freire (2017, p. 111-117) como sendo um ato pedagógico. “O bom escutador fala e diz da sua posição com desenvoltura”. Isto é, o ato de escutar produz autonomia.

Os espaços socioeducativos são campos férteis dos saberes e fazeres ora experienciados consigo, com o outro e com o ambiente social/natural/cultural. Neles, foram configurados conhecimentos milenares que se desenvolveram numa dinâmica processual que possibilitou descobrir, conhecer, experimentar, observar,

compreender, explicar, desenvolver, memorizar, sistematizar, transformar, utilizar e difundir, em um movimento que D'Ambrósio (2017) denominou de geração, sistematização e difusão de saberes e fazeres.

A pedagogia Rikbaktsa fornece elementos imprescindíveis para o fazer na escola, ancorado culturalmente na educação indígena e nas suas práticas. Esta práxis imbuída de saberes/fazeres originários, quando incluída no cotidiano escolar, traz uma gama de sentidos que modifica o processo de ensino e de aprendizagem configurando uma escola diferenciada, construída para efetivar conhecimentos que dialoguem com saberes originários que formam o sujeito para o mundo, com uma visão globalizante desenvolvida a partir da organização autônoma, da liberdade criativa, do espírito crítico e das potencialidades de ação transformadoras pessoais (VERGANI, 2007).

Essa escola não teria a configuração de um espaço com aspectos reprodutivos de conhecimentos não indígenas ou de obrigação de informações atinentes ao fazer e saber exteriores. “Nem tampouco uma escola para a repetição do modelo escolar dos não índios que impõem sua pedagogia, suas técnicas, sua dominação através da escola” (COSTA, 2014, p. 1). Pelo contrário, a escola fruto do Movimento Indígena, deve ser constituída com base no processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva indígena.

Diante do observado, ficou nítida a compreensão de que o processo de ensino e de aprendizagem dos Rikbaktsa só se efetiva se há alguém com o interesse em aprender e para além disso, a motivação real pelo aprendizado centra-se em uma necessidade do aprendiz que se percebe dependente dessa aprendizagem.

O interesse do aprendiz surge da precisão, isso leva-o aos atos de sentar, ouvir, aprender e exercitar. A partir disso, surge o ato de ensinar que difere da pedagogia não indígena que é o ato de conduzir alguém ao conhecimento. Enquanto, na concepção Rikbaktsa o ato do ensino está sujeito à necessidade e ao interesse do aprendiz.

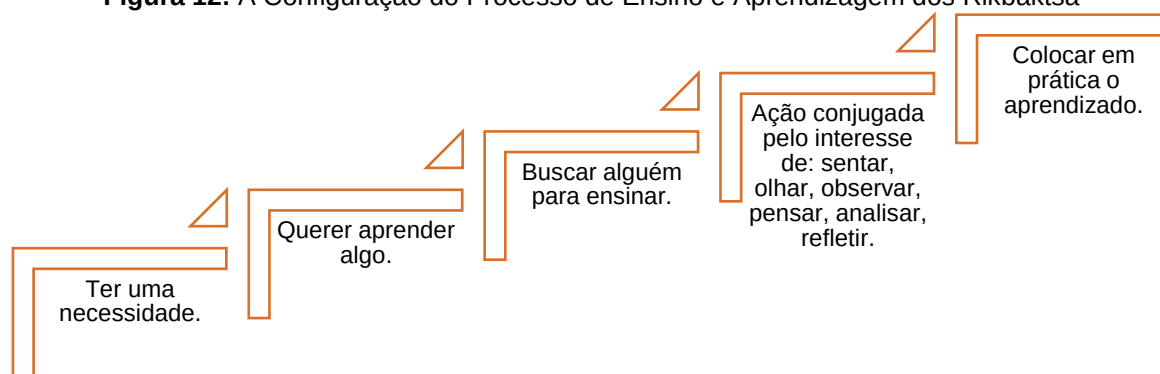
O mestre que pode ensinar será acionado pelo aprendiz, o qual difundirá o conhecimento se for interpelado em algumas vezes ou se simplesmente receber um pedido: me ensina, quero aprender. O aprendiz assume a atitude humilde e depreende todo esforço para assimilar o conhecimento. Este está intrinsecamente ligado a uma necessidade do aprendiz para aplicar em algo da sua precisão ou para a resolução

de um problema de natureza coletiva. Logo, só há ensino, se houver a necessidade de aprender algo.

Os atos de sentar para instruir-se, parar para ouvir, repetir o que foi ensinado e aplicar o que aprendeu, só terá efeito se quem aprende for o “sujeito da necessidade”. Isto é, se concentrar no aprendiz a necessidade e o querer em aprender. Portanto, é o aprendiz quem procura o conhecimento, quem busca o ensino para atender a uma precisão pessoal ou coletiva.

O aprender é fruto da necessidade do aprendiz ou da aprendiz e não do desejo de ensinar do mestre. O aprendizado centra-se nas seguintes ações:

Figura 12: A Configuração do Processo de Ensino e Aprendizagem dos Rikbaktsa



Fonte: pela autora, 2019.

O ato de colocar em prática ainda está sujeito à validação do mestre, pois faz parte do processo descrito pela sequência de atos ilustrada na figura 12. A avaliação de quem ensina materializa a aprendizagem por meio de atitudes que revelam ao aprendiz aprovação ou desaprovação. O mestre indica o refazer ou elogia o feito por meio de gesto ou por verbalização numa atitude explícita, em que o aprendiz agora se encontra capacitado para ensinar outros, após a aprovação.

Doravante, o aprendiz carrega consigo a responsabilidade de, ao ser acionado pela necessidade do outro, ou pelo desejo e interesse de alguém para aprender, estar pronto para ensinar. Assim, a Pedagogia Rikbaktsa é antes de tudo, um exercício de alteridade, de solidariedade e de manifestação do serviço ao outro, pela experiência de quem um dia também esteve na situação de aprendiz e agora é mestre, porque detém o conhecimento e por isso sabe e faz. Logo, pode ensinar, difundindo saberes/fazeres.

4. TRAÇANDO A CAMINHADA: um passo de cada vez

A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas.

Marcel Proust²⁵

Era 1995, chovia bastante, o caminho quase não se via, entre raios e trovões seguia o percurso com destino a um lugar que não conhecia, medos e incertezas eram elementos presentes na jornada. Contudo, algo era decisivo em nossa mente, precisávamos continuar. O continuar pelo caminho nos levava à Fontanillas²⁶.

A primeira vez em contato com o desconhecido parecia mais assustadora do que imaginávamos. Escuridão, tempestade e inseguranças faziam parte do contexto daquela noite. Poderíamos ter ficado em Juína, mas decidimos continuar a viagem, sem antes explorar o caminho, durante o dia.

Chegávamos com o desafio de assumir uma escola multisseriada numa comunidade com recursos escassos e sem perspectivas. A segregação real de seres humanos determinados por pais não indígenas que não queriam que seus filhos estudassem com indígenas e a realidade de estar longe de tudo e de todos que representavam a “normalidade” em nossas vivências anteriores se faziam cada vez mais presentes no nosso momento atual.

A escola era o caminho. Víamos nela o percurso a ser seguido e o meio para a abertura das nossas mentes, porém para isso, era necessário estarem juntos, mas como ficarem juntos se a repulsa afastava humanos de humanos sem a explicação compreensível da razão, para tal sentimento? Era preciso promover a convivência e a tolerância ao diferente.

Segundo Cardoso (2004, p. 1), “Seguindo a tradição cética, o empirismo afasta-se da verdade universal, enquanto identidade metafísica, para buscar na necessidade da convivência social com o diferente a justificativa para o comportamento tolerante”. Nesse pensamento, era fundamental fazê-los conviver socialmente em um campo que promovesse uma postura de tolerância.

A tolerância, nesse contexto, se apresenta sob a perspectiva de Boff (2017, p. 1) que afirma:

A tolerância ativa consiste na atitude de quem positivamente convive com o outro porque tem respeito a ele e consegue ver suas riquezas que sem o diferente jamais veria. Entrevê a possibilidades da partilha e da parceria e

²⁵ PROUST, V. L. G. E. M., 1913.

²⁶ Pequena vila, a noroeste de Mato Grosso, no sudoeste amazônico que constitui hoje o perímetro urbano do distrito, pertencente à Juína, o qual se distancia a 60 quilômetros da sede do município.

assim se enriquece em contato e na convivência com o outro. Há um dado inegável: ninguém é igual ao outro, todos têm uma marca que diferencia. Por isso existe a biodiversidade, às milhões de formas de vida. O mesmo e mais profundamente vale para o nível humano. Aqui as diferenças mostram a riqueza da única e mesma humanidade. Podemos ser humanos de muitas formas. O ser humano deve ser tolerante como toda a realidade o é. A intolerância será sempre um desvio e uma patologia e assim deve ser considerada. Produz efeitos destrutivos por não acolher as diferenças. A tolerância é fundamentalmente a virtude que subjaz à democracia. Esta só funciona quando houver tolerância com as diferenças partidárias, ideológicas ou outras, todas elas reconhecidas como tais. Junto com tolerância está a vontade de buscar convergências através do debate e da disposição ao compromisso que constitui a forma civilizada e pacífica de equacionar conflitos e oposições. Esse é um ideal ainda a ser alcançado.

A escuridão permanente sofria momentos de clarões iluminados pela força da natureza que, sem considerar o trajeto, despejava seu desejo reunindo ventos frios, vultos imprecisos e ruídos que desviavam o foco, mas persistíamos. O anseio de desistir nos rodeava, flertava conosco, quase nos engoliu, o olhar à frente não nos deixou titubear.

A abertura das matrículas trouxe novidades, como também éramos novidade, como professores novos trazíamos a proposta para todos estudarem juntos, do contrário, iríamos embora e a escola ficaria mais um ano fechada por falta de professores. O anseio de ver o filho estudar possibilitou o arriscar. Grandes foram as recomendações, mas tínhamos um bom número de matrículas de indígenas e não indígenas que teriam que conviver em um espaço único.

Paulatinamente, os indígenas chegavam, semana após semana vinham mais. A maioria não tinha documentos, não falavam muito e pouco compreendiam da Língua Portuguesa e nós; nada do seu idioma. Contudo, a vontade de aprender e a persistência em comparecer às aulas, mesmo aos sábados e aos domingos, quando na nossa lógica, a escola é de segunda a sexta-feira, na deles indígenas; era todo dia, pois nessa lógica, o aprender não se interrompe, é contínuo, é para a vida toda.

Nos finais de semana, a escola era em nossa casa. Trocávamos sorrisos, alimentos, olhares, sentimentos. Juntos traçávamos a caminhada para a convivência pacífica. Lutávamos num combate em que as armas eram o amor, o respeito e o direito a ser diferente. Irmanávamos no silêncio das palavras e preenchíamos todos os lugares com o exemplo da acolhida, da igualdade de direitos e da liberdade de ser como se é, sem ser rechaçado pela vontade do outro.

Esse pensar equivocado, preconceituoso em relação aos indígenas, não se resumia à Fontanillas, mas retratava uma realidade municipal, o desconhecimento do

outro diferente preenchia o preconceito escancarado, negando-lhe direitos essenciais garantidos legalmente, mas marginalizados pela falta de conhecimento.

Resolvemos então conhecer para promover a aceitação do diferente. Nesse momento, Fontanillas se torna o laboratório ideal para os nossos “experimentos”. Conhecer agora passa a ser a razão da nossa existência, no lugar que, para nós, representava o começo de tudo.

Quatro anos de casados, uma filha de dois anos e onze meses e outra com cinco meses, tínhamos vinte e poucos anos e a certeza obstinada de que a educação poderia mover o mundo para uma direção melhor, mais justa e mais humana. Compreendendo que os atos insanos dos homens são porque desconhecem a realidade dos fatos, nos imbuímos em conhecer o desconhecido.

Inicialmente, desconhecíamos o trajeto que muitos estudantes indígenas faziam para estarem na escola. Após um mês e meio de aulas, aceitamos o convite para conhecer o lugar onde eles moravam. Ficamos estupefatos com a força e beleza assustadora do rio Juruena. Fomos de canoa, novamente a sensação era de deslumbramento, de descoberta e de consternação.

O conhecer nessa trajetória se configurava por vivenciar a experiência do outro, a pisar no seu chão, a estar em seu ambiente natural. Conhecer para compreender o universo em que os nossos estudantes indígenas vivenciavam. Ir até eles significava beber da sua realidade para compartilhar com os outros esse bem viver diferenciado, regado de sabedoria e de respeito pela vida, numa simplicidade complexa que abarcava toda uma identidade de existência.

A acolhida foi grande, a manhã virou tarde e quase se fez noite, a língua materna era evidente, poderia ser obstáculo, entretanto nos sentimos em casa, era visível o esforço conjunto para nos fazer felizes e amparados. Estabelecia-se, nessa visita, um elo entre esse dia e toda uma vida.

Descobrimos que viramos assunto de várias conversas e até reuniões internas, por isso, cada vez mais o número de indígenas crescia na escola. A forma como foram recebidos se espalhava pelas aldeias, despertando o desejo e o interesse de estar conosco.

Em 1995, não havia escolas mantidas pela SEDUC, nem pela SMEC dentro das aldeias. Pouco antes desta data, a escola que funcionava na aldeia Primavera, sob iniciativa da Operação Amazônia Nativa (OPAN) e dos Rikbaktsa, encerrou temporariamente suas atividades e a escola de Fontanillas era a alternativa mais

próxima dos Rikbaktsa, para garantir naquele momento, um registro institucional de vida escolar. Entretanto, em outros pontos mais distantes de Fontanillas, na aldeia Pé de Mutum, permaneciam pessoas responsáveis pelo processo de alfabetização junto aos seus pares.

O reconhecimento oficial das escolas Rikbaktsa, porém, por meio de uma rede pública de ensino, só aconteceu no ano de 1998, por meio dos municípios de Juara e Brasnorte e no ano de 2000, através da Secretaria Municipal de Juína, quando oficializou três escolas na TI Erikpaktsa: Dom Bosco, na Aldeia Nova, Cacique Tapemy, na aldeia Primavera e Cacique Intsimy, na aldeia Beira Rio, conforme a Resolução Nº 057/00-CEE/MT. Contudo, desde a década de 1980, já havia escolas para alfabetização dos Rikbaktsa por iniciativa da Missão Anchieta (MIA), do SIL e, posteriormente, pela OPAN, em acordo com os indígenas desse grupo (BOSWOOD, 1978; ARRUDA, 1992).

A oficialização dessas escolas Rikbaktsa foi resultado do Movimento Indígena que levou as esferas governamentais, juntamente com os indígenas elaborarem políticas públicas de formação de professores indígenas. Nesse contexto, por meio do Projeto GerAção, dez Rikbaktsa, no ano de 1996, iniciou o processo de Formação no Magistério.

No período de 1997, fizemos o convite a Beatriz Moha, para fazer parte do quadro de professores da escola municipal de Fontanillas. No ano seguinte, ela se inscreve para cursar o Magistério em Juína, no Programa de Formação de Professores em nível médio, o Pro-Formação e, em 2006, essa professora Rikbaktsa, se formou pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), através do 3º Grau Indígena em Ciências Humanas e Sociais, sendo a primeira mulher Rikbaktsa com curso superior.

A realidade escolar, contudo, faz parte do contexto Rikbaktsa, nas aldeias, desde a década de 1980, seja por iniciativa da MIA, da OPAN, ou do SIL e, principalmente, dos professores indígenas desse grupo que, no ano de 1987, deram, sozinhos, continuidade ao processo de escolarização após o desligamento dos assessores de educação da MIA (ARRUDA, 2019).

No entanto, os convites tornaram-se frequentes e, a pedido dos anciãos, começamos a conviver mais de perto e passamos a aprender a língua materna. Os Rikbaktsa passavam a fazer parte da nossa rotina e nós da deles. Cantávamos com as crianças, aprendíamos seu modo de ser e de fazer, de estar no mundo e de amar

e respeitar a natureza de um jeito diferente que antes não tínhamos ainda experienciado.

Aos poucos, o ir e vir entre os Rikbaktsa se solidificavam e o número de estudantes só aumentava. O conhecer Rikbaktsa ganhou a necessidade de aprofundar em aspectos culturais e na própria língua materna, pois cada vez mais vinham crianças para serem alfabetizadas.

Nesse sentido, entendíamos que a proposta pedagógica deveria ser estruturada a partir das vivências dos estudantes Rikbaktsa, que vinham para a escola de Fontanillas, mas, ao mesmo tempo, deveríamos atender às especificidades dos não indígenas. Para isso, era necessário apresentar uma proposta pedagógica específica para a nossa escola.

Para darmos uma resposta quanto ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vinícius de Moraes, decidimos organizar um currículo que atendesse às necessidades específicas dos estudantes indígenas e não indígenas e para isso, precisaríamos nos aprofundar tanto no conhecer da Cultura Rikbaktsa, quanto da Cultura Fontanillense. Resolvemos pedir ajuda aos anciãos e, as quartas-feiras, íamos para as aldeias conhecer os costumes e a cultura dos nossos educandos.

No que se refere aos estudantes não indígenas de Fontanillas, começamos a nos envolver com os assuntos de interesse da comunidade e a visitar a casa dos nossos alunos e dos seus vizinhos. Essa atitude nos levou a estar em momentos distintos como secretária, tesoureira, conselheira fiscal, vice-presidente e atualmente com dois mandatos de presidente da Associação dos Moradores e Veranistas de Fontanillas, assim como representante da comunidade em vários movimentos sociais, militando sobre as nossas causas, em vários conselhos municipais e estadual.

Em relação aos Rikbaktsa, anciãos como Sykmy, da aldeia Beira Rio, Mapõ, da Aldeia Segunda, Waikapata, da aldeia da Curva, Pana, na aldeia Curvinha, e Awi, da Primavera, sentavam-se conosco para nos fazer compreender a organização do modo de ser Rikbaktsa. Conviver era preciso, então passamos a nos visitar. Nesse ir e vir, traçávamos diretrizes em nossa caminhada.

As visitas se davam de maneira informal, fazíamos perguntas, eles respondiam, nos contavam suas histórias, falavam dos seus mitos, nos convidavam para suas festas culturais e esses conhecimentos levávamos para a escola que viravam banco de dados para elaborarmos atividades cotidianas como: problematizar situações em matemática, trabalhar, analisar e interpretar textos em língua portuguesa, estudar a

paisagem local, vegetação, hidrografia, clima, relevo e população em Geografia e articulávamos os temas transversais com as histórias do povo Rikbaktsa.

O pensamento era se coadunar o currículo com a proposta pedagógica, na intenção de ofertar uma educação significativa para o educando indígena e o não indígena que neste momento dividiam os mesmos espaços, saberes e conhecimentos numa proposta transdisciplinar e transcultural que não se encerrava em conteúdos curriculares sem a percepção da pesquisa investigativa, por parte dos alunos. Ainda que nós, professores, realizássemos, sem saber que a metodologia utilizada, na realidade, tratava-se de procedimentos técnicos de investigação, porém essa metodologia era estanque em nós, não utilizamos como proposta pedagógica que envolvesse os estudantes nessa busca.

A articulação entre os conteúdos dos livros didáticos ganhava uma conotação personalizada quando se trazia a realidade indígena para dentro da sala de aula. O propósito era fazer o currículo trabalhar a favor dos Rikbaktsa à medida que estes se tornavam conhecidos para os não indígenas que paulatinamente reconheciam a riqueza cultural do povo. A proposta nesse contexto era promover a Sociologia do Currículo convergindo estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia currículo e controle social (MOREIRA e TADEU, 2011).

O pensar o povo a partir da proposta pedagógica da escola estreitou os relacionamentos dentro das aldeias. Ganhamos nome, clã, cerimônia de iniciação, respeito dentro do grupo e a confiança dos anciãos que insistiam em que falássemos a língua materna. Porém, esse pensar era descomprometido da pesquisa acadêmica. A intenção era conhecer para combater o preconceito por meio de um discurso proferido por quem conhecia e por isso, falava o que falava com propriedade, direcionando outros a ressignificar o seu pensar.

O viver e o conviver com os Rikbaktsa chegou ao ponto de sermos “adotados” como filhos pelo Sykmy e Abui, que eram a liderança da aldeia Beira Rio. Marido e mulher nos acolheram nessa aldeia e toda comunidade dedicava atenção, apreço e muita generosidade. Dividiam conosco seus saberes e nos segredavam conhecimentos que não tínhamos autorização em compartilhar, a menos que o ancião Sykmy autorizasse.

Esse quadro não era diferente nas demais aldeias, todas demonstravam um acolhimento a ponto de estarmos sempre juntos, ou na minha casa ou na deles. “Ganhamos” filhos e filhas Rikbaktsa ao longo desses anos e a certeza de que o povo

Rikbaktsa singularmente mudou o nosso lugar no mundo ao nos oportunizar a vivência e a convivência com eles.

A motivação era fazer os não indígenas perceberem que ainda que sejamos diferentes, essa diferença só nos fortalece à medida que nos aceitamos como somos. Nessa perspectiva, Cardoso (2004, p. 1) assevera que em “uma sociedade racionalmente evoluída é aquela cujas bases fundam-se em um contrato de convivência, onde todos são livres para expressarem suas posições, tendo assegurado o bem comum”.

A intenção se dava no campo das ideias, mas que, aos poucos, se materializava a partir da compreensão da realidade do outro, mobilizada pela conscientização de que temos direitos comuns em um contexto real. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2013, p. 30).

A apreensão da realidade do outro nos faz pensar sobre a nossa, numa proporção em que o sentimento de alteridade impulsiona o ser a refletir sobre a sua própria realidade e modificá-la, a partir da experiência do outro. O trabalho educativo, nesse contexto, ganha conotação de consciência crítica, manifestando a capacidade de diálogo que direciona para uma prática de educação que pensa, age e transforma a realidade em que se está inserido, numa criticidade que leva à diluição dos papéis de opressor e oprimido (FREIRE, 2013).

O conhecer nessa caminhada desenhava o passo a passo de um sonho de tornar a escola um espaço democrático de direitos, onde os meninos e as meninas convivessem sem distanciar-se pelo preconceito de cor, raça ou de qualquer outra natureza. Para Freire (2005, p. 118), esse sonho “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista”.

A intenção real que tomava conta dos nossos corações e das nossas mentes era tornar a escola um espaço coletivo de reencontro com a esperança em que o processo de ensino e de aprendizagem se pautassem na construção de um lugar prazeroso de se estar, de conviver, de “parir” conhecimentos e saberes produtivos que realmente fizessem diferença na vida dos estudantes que ali passassem, uma escola

que assumisse a identidade configurada por Freire (2013, p. 45) ao se referir a esse espaço educativo como:

[...] lugar de gente. Lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Nessa felicidade, trabalhávamos noite e dia com o ensino fundamental e médio. Aos poucos os resultados vinham chegando, os Rikbaktsa, agora, faziam parte de todos os nossos espaços sem segregação. Realizaram casamentos, firmaram-se parcerias, lutaram pelejas conjuntas e hoje convivemos percebendo que somos diferentes, mas podemos conviver juntos com essa diferença. Atualmente não mais nos chamamos de branco ou índio, mas pelos nossos nomes. Fontanillas virou um espaço conjunto das duas comunidades e a escola foi o início de tudo, o nosso lugar praticado.

Não sabíamos, mas o ir e vir entre os Rikbaktsa nos levaram aonde estou e estar aqui me apontou muitos caminhos, um deles cruzou com o mestrado e talvez, não sei, o estar aqui e não lá, me fez caminhar até a pesquisa e a pesquisa se fez necessária ao querer compreender como a Etnomatemática pode fazer elo entre a Pedagogia Rikbaktsa e o espaço escolar, não mais em Fontanillas, mas em outros espaços, que se fazem lugar de contexto para mim, ao dissertar como esse elo se encontra engendrado.

4.1. O caminho percorrido da pesquisa: o processo da busca, da produção e a hora da chegada

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire²⁷

A reflexão sobre o caminho percorrido traz à nossa mente o encontro do achado nos tempos idos de 1995, quando a motivação da pesquisa, naquela época era outra. Todavia, o povo Rikbaktsa carregava, em seu contexto, a educação indígena e a educação escolar não indígena, entrelaçadas numa urdidura que traçava as diretrizes do fazer pedagógico na escola de Fontanillas, mas também, estava encharcada de aspectos sociais, políticos e históricos.

²⁷ FREIRE, P., 1998, p. 142.

O processo de busca agora nos direciona ao encontro de achar algo durante um percurso, sob uma nova perspectiva. Escrever sobre o caminho percorrido ao longo da pesquisa, trouxe à mente a declaração acima de Paulo Freire que dialoga com a nossa intenção, quando pensamos que, por mais complexa que seja a caminhada, ficou evidente a alegria da chegada e a boniteza de se estar dentro da ação de busca.

Porém, também dialogo com Silva (2013, p. 46) quando discorreu sobre o caminho da pesquisa e afirmou que: “escolher caminhos a serem trilhados nessa jornada são atos que sempre nos colocam em situação de instabilidade, porque nem sempre sabemos o que pode acontecer ou onde podemos chegar”.

Para organizar essa jornada, a pesquisa se estruturou por dois caminhos: uma revisão bibliográfica atinente às literaturas produzidas, referentes à temática abordada na pesquisa e a investigação em campo por meio da imersão etnográfica no contexto do povo pesquisado em seu ambiente natural/social/cultural, visando a compreensão dos aspectos pedagógicos, culturais, sociais, econômicos, políticos, entre outros que permitissem identificar elementos para caracterizar a pedagogia Rikbaktsa, a partir da percepção dos sujeitos investigados.

Por conseguinte, estudamos ancorados na Educação Etnomatemática, fazendo uso da bibliografia que versa sobre essa temática, sobretudo em Ubiratan D’Ambrósio, devido a sua importância para a propagação dessa teoria no país, na América Latina e no mundo concatenando os conhecimentos adquiridos para atender ao propósito da pesquisa em pauta.

De acordo com essa intenção, as produções relacionadas com a Etnomatemática, Educação Indígena e Antropologia serviram como alicerce desse estudo, tendo em sua base literaturas como: Melià (1979); Freire (2019, 2014, 2013, 2011, 2005, 2000, 1980 e 1967); Carvalho (1991); Santos (2002); Vergani (2007); D’Ambrósio (2017, 2009a, 2009b, 2005, 1993 e 1990); Arruda (2003a, 2003b e 1992); Silva (2013 e 2006); Taffarel (2018); entre outros. Esses estudos possibilitaram o embasamento científico, balizando e sedimentando a pesquisa.

Considerando as discussões teóricas bibliográficas apresentadas, foi possível perceber o quanto essas corroboraram para a compreensão dos modos de saber e de fazer na apropriação das práticas culturais que vêm sendo desenvolvidas e executadas ao longo da existência do povo.

Percebemos ainda, por meio da postura etnográfica, as marcas da identidade e da cultura indígena Rikbaktsa, enxergando o porquê se faz assim e não de outro jeito. Vislumbramos também, a organização intelectual, social, assim como, seus comportamentos humanos. Nesse foco, D'Ambrósio (2009a, p. 20) destaca que o Programa Etnomatemática:

Se nutre da pesquisa etnográfica e, fundamentalmente, de entender a geração, a organização intelectual e social, e a difusão do conhecimento e comportamento humanos, acumulados com um “ciclo helicoidal”, ao longo da evolução das diversas culturas, em busca da satisfação das pulsões básicas de sobrevivência e transcendência.

Ainda em relação à sustentação teórica referente à transdisciplinaridade estudamos o autor Batalloso (2009), com a obra: *Docência transdisciplinar*; outras obras como, *Algunas contribuciones*; *Notas de trabalho* e o autor Nicolescu (1999) na obra: *O manifesto da transdisciplinaridade*, como também de D'Ambrósio (2009b), a obra: *Transdisciplinaridade*.

A sustentação teórica foi gerada pelo elo entre o referencial da Etnomatemática, em diálogo com a Pedagogia Freireana, articulada aos aspectos da Pedagogia Rikbaktsa. O conjunto resultou em uma proposta transdisciplinar dinâmica fruto de uma epistemologia complexa que uniu a realidade local e os níveis de percepção dos sujeitos que dela participam. Esse procedimento teve âncora em Nicolescu (1999, p. 59) que afirma:

A epistemologia da complexidade, como elemento constitutivo da matriz geradora da transdisciplinaridade, nos informa que ela é produto de uma dinâmica que envolve a articulação do que acontece nos níveis de realidade e nos níveis de percepção dos sujeitos, produto de uma lógica ternária que trabalha a passagem do conhecimento de um nível de realidade a outro, bem como da complexidade estrutural que nos revela que toda identidade de um sistema complexo é sempre um processo de vir-a-ser.

Considerando essa estrutura ainda buscamos concatenar dentro da epistemologia transdisciplinar e transcultural, a Educação Etnomatemática para explicar o fazer produtivo, bem como, o conjunto de conhecimentos originais do povo Rikbaktsa, considerando o sistema complexo em que essa se dá, entendendo que a brevidade do tempo nos leva a limitar nossas pretensões, ficando aqui a abertura para futuros estudos.

No que se refere à pesquisa em campo, essa foi de natureza qualitativa, de cunho etnográfico e utilizou as técnicas de observação. Fez uso de métodos e de instrumentos de investigação para a produção de dados com base em cinco encontros para diálogos naturalmente efetivados no cotidiano Rikbaktsa, por meio de

depoimentos, desenhos, documentos fotográficos e gravação de áudios. Utilizamos ainda de outra forma de registro, como o caderno de campo, conforme orienta Fantinato (2004, p. 44).

Para que se busque um certo rigor na etnografia, alguns cuidados devem ser tomados. Um deles é procurar registrar o máximo que se pode, sobretudo no início da investigação, quando estamos ainda muito influenciados por nossas próprias concepções prévias. Esses registros podem ser feitos por meio de diário de campo, gravação de entrevistas, filmagem, documentação fotográfica, entre outras técnicas de coleta de dados.

A fim de garantir o rigor do caráter etnográfico, fizemos a imersão no contexto Rikbaktsa, ao nos imbuir do ver, do ouvir, do sentir e da participação efetiva na vida do povo, conforme orienta Eckert e Rocha (2008, p. 2).

A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta.

Não obstante ao fato de conviver com os Rikbaktsa desde a década de 1990, o estar como pesquisadora, assumiu um caráter diferente tanto na minha abordagem para com eles quanto deles para mim. Percebemos que o agir no tratamento da forma que estávamos dando adquiriu uma configuração que antes não havíamos experienciado.

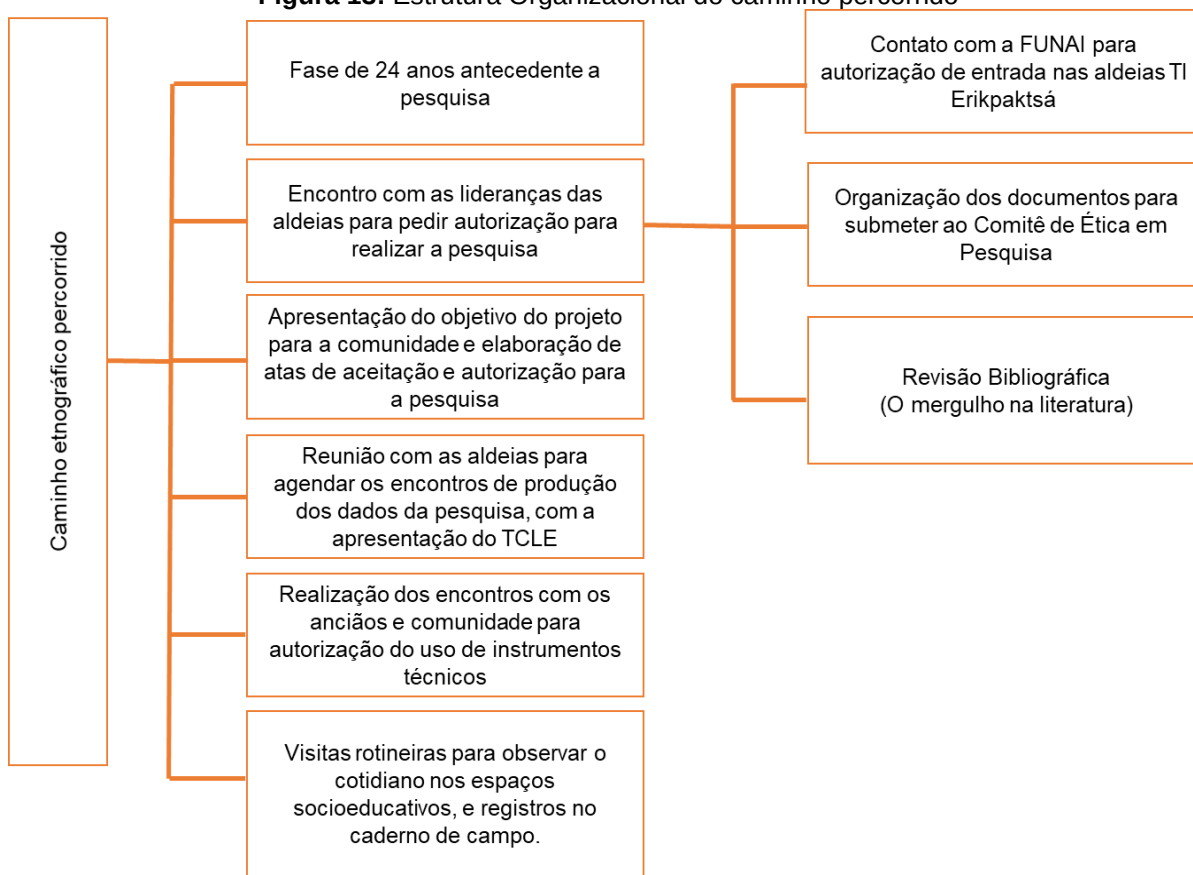
A ida às aldeias passa por procedimentos técnicos, configurados pela legislação vigente quando se trata de pesquisa com povos indígenas. O tratamento dado à questão, ganha formatação burocrática que se estende para além da relação de convivência que se tinha antes da pesquisa, nos levando a pensar e decidir entre o legal x o ético, expresso numa configuração que, em um lado, se instaurou o legal representado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ao orientar que a pesquisa só deveria começar após a sua aprovação e do outro lado o ético representado pelo povo indígena que participou do ato de redigir atas, permitindo a pesquisa, assinar termos atinentes ao estudo sugeridos pelo CEP e, por fim, a autorização da FUNAI. Ainda assim não poderíamos começar, pois não se tinha a resposta da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que só chegou em junho de 2019. Fato que durou quase um ano entre a submissão do projeto em agosto de 2018, a autorização da FUNAI em janeiro de 2019, sob alegação de que a demora era referente ao não retorno da verificação do CNPq e, posteriormente, a aprovação da CONEP em junho do ano em curso.

A configuração supracitada nos deixou numa situação incômoda diante das abordagens dos indígenas, cobrando o início da pesquisa em que eles foram convidados a participar e aprovaram a realização em suas aldeias o que nos deixou cada vez mais angustiados. A demora na resposta dos órgãos envolvidos nos levou a realizar inúmeras ligações e e-mails para o CEP, ao CNPq, à FUNAI e à CONEP, todos sem exceção nos acolheram muito bem, porém a demora persistia.

Ressaltamos ainda que os ajustes propostos pelo CEP, primando pela ética em pesquisa que envolve seres humanos foram providenciados em tempo hábil, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) referente aos povos indígenas com todas as recomendações feitas pelo Comitê. No entanto, ao chegar os documentos para serem avaliados pela CONEP nos foram pedidas novas adequações ao TCLE. Seguimos à risca todas as recomendações e postamos na Plataforma Brasil como requer o protocolo.

Então, tomamos a decisão de iniciar a pesquisa, já que tínhamos a aprovação de todas as aldeias envolvidas, conforme os anexos apresentados no final desse trabalho. Contudo, para dar conta do proposto, tivemos que fazer ajustes no plano inicial, reduzir dias, reconfigurar o quadro dos encontros e adotar um ritmo de trabalho de doze horas dia para conseguir cumprir os prazos, considerando que o tempo na aldeia não é o tempo da pesquisadora. Esse vem encharcado de implicações atinentes a uma série de especificidades que é preciso serem acatadas para não se gerar tensões desnecessárias no *locus* da pesquisa.

O novo olhar para a investigação nos levou a traçar a “rota” para percorrer o caminho que alicerçaria o processo de busca em que a chegada significasse a materialização do objetivo da pesquisa. Nesse pensamento, formatamos o percurso etnográfico, levando em consideração os mais de vinte anos de convivência, mas que a partir de agora assumiam produções, análises e reflexões distintas das anteriores. O ver, ouvir, sentir, perceber e registrar investigativo se construiu partindo de um novo percurso de acordo com a Figura 13.

Figura 13: Estrutura Organizacional do caminho percorrido

Fonte: pela autora, 2019.

A agenda com a liderança foi organizada em momentos distintos, em cada aldeia envolvida. Na aldeia Beira Rio, durante um almoço em que estava presente toda a liderança, falei das minhas intenções e por sugestão da esposa do cacique, aproveitamos o momento e já pensamos nas datas para apresentarmos o objetivo da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Muitos questionaram o formato dessa nova postura e dissemos que daquele dia em diante a nossa atitude se baseava na pesquisa, para isso, era necessária uma Universidade junto conosco na pesquisa, nos orientando através do Professor Dr. Adailton Alves da Silva por causa da seriedade que envolve uma investigação com povos indígenas.

Asseguramos a participação efetiva deles, pois sem a Universidade e sem eles o propósito central da pesquisa não aconteceria. Contudo, disse-lhes que se eles não quisessem, encerraria ali mesmo o assunto. Grande foi a minha surpresa, diante dos discursos que foram proferidos em relação à pesquisa e a demonstração da consciência dos efeitos positivos para o povo que as pesquisas e os pesquisadores

anteriores a nossa investigação deixaram para esses homens e mulheres da floresta que me ouviam.

Algumas dessas narrativas proferidas nesse evento queremos deixar registradas nesse trabalho como o de José Roberto Babamutsa que disse se referindo a pesquisa.

Box 6: Depoimento de Babamutsa

Quando se faz um estudo sério, os nossos filhos e netos têm alguma coisa para saber e aprender com quem estudou e se esse estudo é sobre nós e somos nós que informamos o que se quer saber estamos deixando guardado nos livros o que realmente é nosso, porque saiu da gente mesmo (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de BABAMUTSA, Aldeia Beira, abril de 2018).

A declaração do Babamutsa ganhou a anuência de outros que, como ele, demonstrou aceitação da proposta de pesquisa que ora apresentava para eles. No evento, surgiram perguntas, pediram explicações e foram colocados pontos de vistas a partir da percepção da realidade que se tem quando se pensa no próprio povo e nas gerações futuras. Uma das colocações feitas foi de uma das anciãs presentes que proferiu a seguinte assertiva:

Box 7: Depoimento de Abui

Hoje a gurizada se interessa por tudo e cada vez menos pelas nossas coisas que são do povo, se eles veem quem não é índio como você que está tanto tempo com a gente e ainda quer estudar mais para aprender e escrever isso, para deixar para eles, para os nossos netos e para nós mesmos enquanto estamos por aqui, vamos te apoiar e quem sabe eles se interessam para ficar junto aprendendo. Chama eles para ficar junto, para sentar e para ouvir (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de ABUI, Aldeia Beira, 2018).

Na sequência, após muitas falas sobre o assunto, fui advertida para não ir embora depois que estivesse com mais estudos, que ficasse com eles por muito tempo juntos, quem sabe para sempre, pois tinha nome, clã e sabia muitas coisas deles e por isso não poderia ir, mas que a alegria deles era que além de mim e de outros pesquisadores, eles mesmos escrevessem sobre eles, informando aos outros como era o Rikbaktsa. Nesse momento, o cacique Kysaikmy (2018) fez uma declaração explicitando o seguinte:

Box 8: Depoimento de Kysaikmy

A pesquisa vai levar ao conhecimento de outras pessoas que não conhecem a gente como a gente é, se a professora que nos conhece fala para eles as nossas coisas como somos, como fazemos os nossos artesanatos, como vivemos no mato, mas respeitamos tudo, porque precisamos deles e protegemos nosso rio, nossa mata, cuidamos dos nossos filhos e cuidamos do planeta para eles, deixando as árvores em pé com a mata fechada, se diz para eles que caçamos de arco e flecha, que pescamos o que precisamos para comer e dar de comer para a nossa família e que temos um jeito de viver que nos deixa alegres eles

vão saber que o índio precisa do lugar dele para continuar vivendo e as coisas que o homem branco quer construir, como as hidrelétricas nos nossos rios, pode acabar com tudo, nos deixando tristes, porque tudo que temos está aqui e os nossos mortos também estão aqui, a nossa comida, os nossos bichos, os nossos peixes as coisas para fazer os nossos enfeites, as nossas festas e a nossa luta é para proteger as nossas terras e o nosso povo do jeito que nós somos. Vai chegar um dia e a gurizada vai ver isso também, por isso, nós temos que ensinar para eles. Eu ensino para os meus filhos o que meu pai me ensinou e um dia eles também vão ensinar aos filhos deles (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de KYSAIKMY, Aldeia Beira, 2018).

4.2. Perfil dos Encontros

A organização dos encontros se deu a partir de conversas com as lideranças das aldeias envolvidas na pesquisa. Sentamos e planejamos os elementos estruturantes como: dia, horário, duração, local, temática e participantes. As temáticas abordadas nesses encontros foram desenvolvidas e estruturadas sob a perspectiva, a percepção, a concepção Rikbaktsa. Perspectiva essa que nos possibilitou uma verticalização na produção e análise dos dados a partir dos princípios da Pedagogia Rikbaktsa.

A finalidade desses cinco encontros e das visitas era a produção dos dados necessários que subsidiassem a obtenção de informações atinentes ao estudo. Era imprescindível que a liderança, juntamente com a sua comunidade, se ativesse às temáticas, pois essas responderiam ao problema da pesquisa.

A intenção nesse momento era perceber o que seria mais importante saber para que fosse atingido os objetivos específicos que estabelecemos e, conseqüentemente, chegássemos ao objetivo principal. Expus mais uma vez para eles o que pretendíamos e juntos chegamos aos temas. Esse fato se deu na aldeia Beira Rio e, posteriormente, nas aldeias Segunda e Segurança e finalmente na Primavera, na aldeia Laranjal.

Os encontros assumiram a seguinte configuração: o(s) ancião(s) discorria(m) sobre a temática na língua materna, um professor explicitava o assunto numa versão em português e a pesquisadora gravava e depois transcrevia, ou em algumas vezes escrevia direto da escuta ou o professor Ihamao se encarregava da escrita, como foi no encontro que abordou o mito de origem. Depois mostrava-se para o informante e para os anciãos participantes da pesquisa se a transcrição condizia com que foi dito. Conforme observado na Figura 14:

Figura 14: Checagem da transcrição do texto produzido a partir do depoimento do ancião no encontro



Fonte: LOBATO, 2019.

Ao ser aprovada a escrita da narrativa, era incluída no corpo da dissertação o texto produzido a partir do depoimento do participante da pesquisa. No entanto, os depoimentos sofreram transcrição²⁸ seguida de textualização²⁹.

As realizações dos encontros foram formatadas com a liderança da aldeia que ficava com o encargo de convidar os outros para participarem nos dias marcados para esse fim. Ainda que sinalizássemos que era para os anciãos, anciãs, pais, mães, e adultos de modo geral, a comunidade se fazia presente na maioria das vezes. Com raras exceções tivemos presentes apenas o público marcado (Figura 15).

²⁸ Transcrição é a passagem do gravador para o papel, mantendo a forma falada pelo colaborador, a forma original tem uma imensa importância, deve-se manter a forma original como base até a transcrição.

²⁹ Textualização é o processo onde o material recolhido pelo ato da entrevista é passado para o papel e transformado em texto comum onde a leitura passa a ser perfeita a um texto, já deixando de ser em forma de falas e associados a uma cadeia de fatos anatomicamente narrados de forma tradicional aos olhos do leitor, mas sem perder a originalidade e a ideia de história oral (CÂNDIA, Marcelo. História Oral. 2011).

Figura 15: Encontro na Aldeia Segunda para produção de dados da pesquisa



Fonte: pela autora, 2019.

A Figura 15 retrata a metodologia utilizada nos encontros e visitas que se estruturaram pela gravação da narrativa do ancião/da anciã na língua materna e da versão em Português de um/uma informante que neste caso foi um professor Rikbakta ou uma pessoa do povo que domina a Língua Materna e a Língua Portuguesa na/da aldeia envolvida na pesquisa e a transcrição do texto oral da tradução do depoimento ora pela pesquisadora, ora por um professor Rikbakta que resultou nas produções de textos apresentados na escrita do corpo desse trabalho.

O número de encontros para a produção de dados foram cinco, porém houve a necessidade de se realizar o sexto encontro para a apresentação dos dados produzidos para a comunidade.

Ao buscar uma estrutura organizacional para os encontros, decidimos juntos a temática que seria estudada em cada aldeia (Quadro 6) e convidamos todas as demais para estarem reunidos nos eventos, para que todos soubessem o que seria abordado.

Devido ao tempo que se fazia cada vez mais curto não daria para promover as narrativas em todas as aldeias, como inicialmente foi planejado, mas nos encontros garantimos participantes de todas as aldeias.

Quadro 6: Encontros para produção de dados

Encontro/período	Local do encontro	Público alvo	Tema	Instrumentos de registros
1º Encontro	Aldeia Segunda	Anciãos e Professores	Discussão e registro da História do povo Rikbaktsa: origem, organização social e política.	Produção de textos, ilustrações, áudios e fotos.
2º Encontro	Aldeia Beira Rio	Anciãos e Professores	Caracterização e registro do espaço socioeducativo Wahoro do povo Rikbaktsa	Produção de textos, ilustrações, áudios e fotos.
3º Encontro	Aldeia Primavera (Laranjal)	Anciãos e Professores	Caracterização e registro do espaço socioeducativo Mykyry do povo Rikbaktsa	Produção de textos, ilustrações, áudios e fotos.
4º Encontro	Aldeia Segurança	Anciãos e Professores	Caracterização e registro do espaço socioeducativo Mytyk do povo Rikbaktsa	Produção de textos, ilustrações, áudios e fotos.
5º Encontro	Aldeia Segunda	Anciãos e Professores	Discussão e registro com os anciãos e anciãs dos processos socioeducativos masculino e feminino do povo Rikbaktsa e do espaço socioeducativo Jakara	Produção de textos, ilustrações, áudios e fotos.
6º Encontro	Todas as aldeias envolvidas na pesquisa	Anciãos e Professores	Sistematização e socialização das produções oriundas dos encontros.	Produção de textos, ilustrações, áudios e fotos.

Fonte: pela autora, 2019.

Ao considerar que a construção dos encontros apresentados no Quadro 6 foi planejada em conjunto com os Rikbaktsa, as temáticas, assim como os locais propostos e datas sofreram alterações conforme as necessidades apresentadas pela comunidade e pela demora para a aprovação do projeto de pesquisa pelos órgãos responsáveis por esta ação.

Fizemos todos os deslocamentos de barco, pelo rio Juruena, sempre saindo da nossa comunidade de Fontanillas, no município de Juína, para a TI Erikpaktsá, no município de Brasnorte, conforme a ilustração do trajeto apresentado na Figura 16.

Figura 16: Aldeias participantes da pesquisa



Fonte: Google Earth, 2019.

O percurso ilustrado na Figura 16, supracitada foi feito mais de vinte vezes entre os dias marcados e dias em que por alguma razão não foi possível realizar o encontro ou a visita, sendo estes remarcados para outra data de acordo com as possibilidades dos participantes da pesquisa.

Os motivos para o adiamento dos encontros ou das visitas se justificaram devido a eventos como reuniões fora das aldeias, organizações para o enfrentamento de políticas contrárias aos interesses indígenas, desmonte de estruturas ligadas às causas indígenas como Funai e Casai e a atual conjuntura governamental do país, que atingiram diretamente os Rikbaktsa, implicando nas datas estabelecidas, sendo necessário reorganizar o calendário dos encontros, porque os participantes da pesquisa não se encontravam nas aldeias.

Além disso, a demora de respostas por parte de órgãos institucionais como: CEP, CNPq, FUNAI e CONEP que são envolvidos no processo de autorização para a realização de pesquisa com seres humanos em Terra Indígenas que abrangeu quase 12 meses entre a submissão do projeto de pesquisa em agosto de 2018, com a autorização em junho de 2019.

Durante a realização dos temas, verificamos a complexidade inerente a cada um deles, vimos também que um único tema é capaz de subsidiar uma única pesquisa. Eles sozinhos fornecem dados para futuras investigações. Explorar de forma profunda estes temas resultaria numa complexa teia que configura a cultura do povo, caracterizando o ser desse grupo assim como sua organicidade coletiva.

A imersão nos possibilitou discorrer sobre alguns aspectos resultantes das temáticas abordadas nos encontros planejados e nas visitas feitas nas aldeias envolvidas na pesquisa que não tiveram as mesmas características do período antecedente a essa investigação, mas se configurou como alicerce para as estratégias utilizadas como a de estar junto para ver, ouvir, observar sem estar envolvida diretamente no acontecido. Nessa configuração, descreveremos os *lócus* da pesquisa e os aspectos inerentes a cada lugar praticado no contexto Rikbaktsa.

4.3. Os *lócus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada na TI Erikbaktsa, nas aldeias Beira Rio, Segurança, Segunda Cachoeira e Primavera. Nos *lócus* foram observados o contexto onde tem lugar as ocorrências do cotidiano do povo Rikbaktsa. Nesse processo, observamos ainda, a organização das atividades diárias, a divisão do trabalho e as relações internas percebidas pelo contato direto com os Rikbaktsa, os quais nos levaram a vivenciar o que preconizam Barros e Junqueira (2011, p. 34) ao afirmarem:

Aquilo que os seres humanos percebem ao observar o mundo é, portanto, produto de uma operação muito complexa, na qual estão envolvidos o sujeito-observador, o objeto observado, os esquemas interpretativos utilizados pelo observador e o contexto em que tal observação se dá e adquire ou encontra sentido.

Na busca por sentidos, articulamos os encontros com as lideranças e a comunidade, visando ainda visitas para fazermos a observação nos *lócus* da pesquisa. As aldeias se organizaram de maneira diferente para que o encontro acontecesse, assim como cada uma escolheu um lugar de acordo com a demanda da própria aldeia. Nos reunimos ao ar livre, embaixo das árvores, nos reunimos nos atuais *mykyry* (casa de aprendizagem dos homens), na escola, no posto de saúde. O cacique fez a abertura, nos passou a palavra e dissemos o que queríamos que fosse feito, os anciãos e anciãs prontamente começaram a compartilhar suas narrativas sobre o tema do encontro (Figura 17).

Figura 17: Encontro para produção de dados – Aldeia Laranjal/Primavera



Fonte: LOBATO, 2019.

Os presentes ouviam atentamente. As narrativas eram feitas na língua materna e um professor apresentava uma versão em Português, outros ajudavam nessa construção, mas observei que, mesmos os anciãos que demonstram falar Português, durante as narrativas dos encontros faziam suas falas na sua língua original. Percebi gestos, suspiros, expressões faciais e inquietações momentâneas: tanto de quem falava, como de quem ouvia.

O ancião narrador apresentou grande respeito pelos ouvintes que não dominavam a língua materna, fazia algumas pausas para que o informante comunicasse em Português a mensagem aos outros, numa riqueza de alteridade e desejoso que todos compreendessem o que se estava narrando, bem como, para a pesquisadora que transcrevia a versão em Português. De vez em quando, o ancião parava e perguntava para os outros: - entendeu? Parava um pouco e continuava pautando-se em riqueza de detalhes que nos transportavam para o lugar em seu imaginário. O imaginário aqui assume características vitais para o processo em desenvolvimento. Este traduz sentimentos que estavam guardados, mas que agora

se personificam pela narrativa carregada de elementos produzidos no interior da cultura. De acordo com esse pensamento, Regis (2004, p. 6) afirma:

[...] diferente de arquétipos que estariam no inconsciente coletivo, o imaginário é temporalizado, produzido no interior da cultura. O imaginário, em alguns casos, pode até recuperar mitos antigos, mas os reelabora no interior da cultura, de acordo com as especificidades do presente.

Nesse presente, se constituem elementos essenciais da cultura que transbordam conhecimentos originários, ainda que sejam susceptíveis a reelaborações. Tais elementos evidenciam os anciãos como conhecedores de um universo amplo de saberes e fazeres originais, que são resultantes da geração, sistematização e difusão entre as gerações do povo Rikbaktsa, em um processo em que o presente é reelaborado a partir das práticas que se singularizam na ação de cada um através do imaginário produzido no interior da cultura desse grupo.

De acordo com esse entendimento, a Figura 18 traz o cenário desse momento em que as gerações se sentam para compartilharem conhecimentos originários que permeiam a cultura em uma troca de experiências entre o passado e o presente.

Figura 18: Narrativas no encontro sobre *mykyry* – Aldeia Laranjal/Primavera



Fonte: pela autora, 2019.

As narrativas em cada encontro traziam um elemento novo que, no desencadear das atividades propostas, serviam de complemento, alinhando uma narrativa a outra, percebíamos que a Pedagogia Rikbaktsa emergia da essência do ser indígena que se formava à medida que a experiência do outro lhe permeava. Por

isso, “a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados” (LARROSA, 2011, p. 7). Nesse processo de trocas de experiências foi imprescindível o fato de termos nos encontros a presença dos anciãos de aldeias diferentes, numa configuração que envolveu: cooperação, consulta, assessoria, análise e reflexão.

A ação de revelar na narrativa o conjunto de saberes experienciados, visceralmente ligados à memória histórica que o imaginário trouxe à tona com uma lucidez dinâmica unida aos contextos históricos, sociais, culturais, geográficos que expressam o modo de pensar e de estar no mundo. Isso constituiu o mito que, para Durand (2002, p. 63), é “um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa.” Esta promove reações tanto em quem fala, quanto em quem ouve, conforme presenciamos na Figura 19.

Figura 19: Encontro na Aldeia Primavera – narrativas



Fonte: pela autora, 2019.

Para nós, as expressões desses homens do povo de oralidade, flagradas na Figura 19, compõem o conjunto das suas narrativas, permeadas por suas cosmovisões e reveladas nos encontros, os quais, além de proporcionarem a produção de dados, desencadearam momentos de introspecção, de conjecturas, de avaliações em um exercício em que os mitos apresentados pelos participantes eram

a base para explicar os comportamentos, nesse sentido Scandiuzzi (2009, p. 20) sinaliza que, “por meio dos mitos, os povos indígenas estão construindo seu mundo abstrato e explicando todo o relacionamento que os faz perceber a realidade que os envolve”.

Nesse cenário, durante as narrativas aconteceram momentos de silêncio, de reflexões, explicações. Sentimentos como: saudades, tristezas, alegrias, satisfação e sentimento de pertença fizeram parte do contexto. Vimos pelas narrativas que o ato de falar trouxe à memória tempos idos. Emoções que chegaram no tempo presente sinalizando que ainda se encontram vivos os costumes que constituem a natureza cultural do povo e ainda que certos elementos sofreram ressignificação a essência do ser Rikbaktsa continua pulsando.

Na arquitetura da paisagem das rodas de diálogos, os anciãos evidenciaram suas naturezas de sábios. Essa identidade emergiu e se personificou pelos adornos que usavam nos encontros, pelos cabelos compridos já embranquecidos, compondo uma linguagem corporal, fruto de quem tem autoridade de pessoas que sabem contar os mitos e dominam a cosmovisão do povo, revelando a quem ouve que a cultura está arraigada na essência do ser Rikbaktsa que fala porque é parte intrínseca do todo que constitui o grupo.

4.4. Aspectos gerais dos *lócus* da pesquisa

Em dias diferentes, visitávamos as aldeias. Em uma dessas visitas programadas, nos dirigimos ao cacique de cada aldeia e pedimos que eles nos informassem a população de sua aldeia e o número de família da comunidade, como retrata o quadro 7. Solicitamos ainda nesse encontro que fosse desenhada a disposição das casas, perfazendo uma espécie de memória geográfica, conforme a percepção de quem desenhava, somando com a produção dos dados.

A ação de ter os caciques como produtores desses dados estatísticos em relação à população local das aldeias envolvidas na pesquisa surgiu da verificação de que os dados oficiais, referentes à população Rikbaktsa se encontram altamente defasados pois, datam do último Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do ano de 2010.

Com essa intenção, organizamos os dados produzidos e os apresentamos no Quadro 7 que permite a visualização dos números levantados.

Quadro 7: Características dos *lôcus* da pesquisa

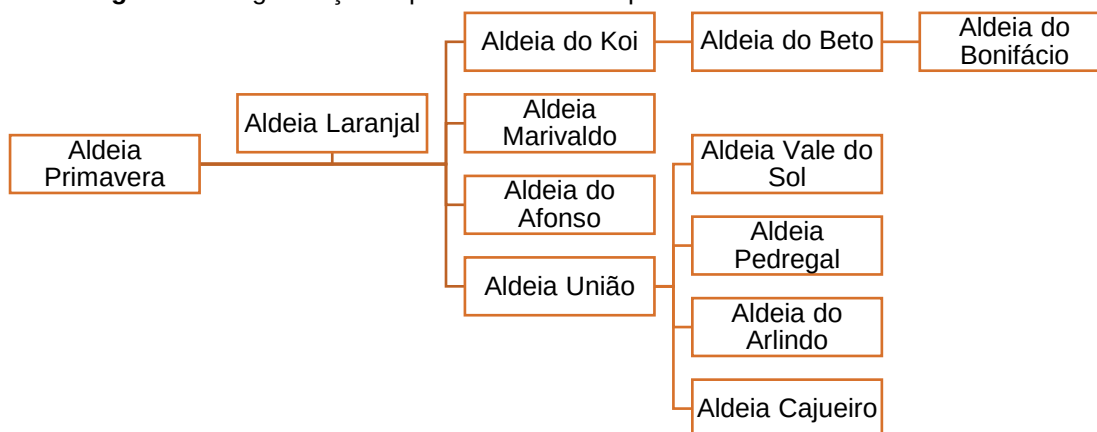
Nome da aldeia	Nome da liderança principal	População Local	Número de famílias
Aldeia Primavera	Nilo Amoã Ribeiro	295	57
Aldeia Segunda Cachoeira	Leandro Ainã	69	15
Aldeia Segurança	Leandro Ainã	26	4
Aldeia Beira Rio	Ademil Kysaikmy	82	17
População geral dos participantes da pesquisa = 472 pessoas/93 famílias			

Fonte: Os caciques das Aldeias envolvidas na pesquisa, 2019.

O Quadro 7 possibilitou figurarmos o número dos envolvidos na pesquisa, os quais direta ou indiretamente fizeram parte da trajetória, ora como colaboradores, ora como ouvintes dos relatos, ora produzindo desenhos, fotos, ou simplesmente no contexto que se estava observando, ainda que o foco da pesquisa envolvia os anciãos e anciãs, os pais, as mães e os professores.

Na abordagem *in locus*, as quatro aldeias representam quatrocentas e setenta e duas pessoas da Terra Indígena Erikbaktsa do total de 1.411 Rikbaktsa, segundo o IBGE (2010). Certamente esse número encontra-se bastante defasado e os apresentados pela SESAI (Secretaria de Saúde Indígena) (2014), apresenta uma população de 1.514 pessoas. Enquanto a FUNAI (2010) mantém, atualmente, os mesmos números que o IBGE dos últimos dez anos. No entanto, os Rikbaktsa afirmam que a população passou de 2.000 indígenas. Fato esse que só poderá ser confirmado oficialmente no próximo censo do IBGE (2020), quando todos os órgãos atualizarão os seus dados populacionais.

A realidade comprovada é que, nestes últimos dez anos, a população Rikbaktsa cresceu e, segundo o próprio cacique Amoã, no caso da Aldeia Primavera, além de aumentar consideravelmente o número de sua população, também ampliou seu espaço. Para ele, a organização de novas famílias, o aparecimento de algumas doenças, conflitos internos, foram os motivadores principais da nova configuração que assumiu a aldeia Primavera, apresentada na Figura 20.

Figura 20: Organização espacial das aldeias pertencentes à aldeia Primavera³⁰

Fonte: Cacique Nilo Amoã Ribeiro, 2019.

Conforme o relato do cacique, dentro dessa nova configuração da aldeia Primavera, as aldeias menores são formadas por uma família ou ainda por mais de uma, mas que todas elas estão ligadas entre si, ainda que estejam longe do centro e cada uma foi organizada por um chefe de família, todas elas estão sob liderança do cacique que mora na aldeia Primavera e seu vice que mora na aldeia Laranjal. Ressalta que a presidente da associação das mulheres mora na aldeia do Koi, mas as reuniões internas acontecem na aldeia principal.

Segundo o cacique, estas aldeias foram organizadas por moradores que já pertenceram ao quadro da aldeia principal, mas com o tempo preferiram levar as suas famílias para mais distante do centro, outras foram organizadas por pessoas que eram de outras aldeias e escolheram se instalar próximo a Fontanillas para facilitar o acesso à cidade em caso de doenças. Ainda outros procuraram ficar mais distantes como é o caso das Aldeias Laranjal e Cajueiro. Porém, durante as reuniões, eventos e rituais como a *Mymykaha*³¹, todos se juntam para decidir, celebrar e conversar.

O cacique, complementou ainda que todas as aldeias também compartilham as escolas (a aldeia Primavera tem duas escolas: uma municipal e outra estadual, porém atualmente ambas estão a serviço do estado, por opção da comunidade indígena), o posto de saúde, o “rodeio”³² para reuniões e o cemitério.

No contexto diário do conjunto das aldeias dessa localidade, eles se organizam para irem juntos ao mato, para caçar, pescar, buscar semente, buscar mel, coletar

³⁰A Organização espacial das aldeias pertencentes à aldeia Primavera é composta por doze aldeias, no entanto, o cacique Amoã afirma que apenas seis dessas são reconhecidas nos Registros da FUNAI como aldeias.

³¹ Festa Tradicional compostas por ritos, mitos e cerimônias do povo Rikbaktsa.

³² O mesmo que *Mykyry*, casa de aprendizagens. Atualmente é um espaço utilizado para reuniões da comunidade.

castanha e realizar outras atividades como jogo de futebol e vôlei nos finais de tarde ou nos fins de semana.

Contudo, “a espacialidade é mais uma manifestação do modo de pensar Rikbaktsa entre proximidade e distância, já que sua composição aldeã é inflectida por tais relações sociais. Na disposição das malocas, esse princípio também atua” (PIRES, 2012, p. 87). Nas escritas de Athila (2006) e de Pires (2012) marcam a definição da espacialidade Rikbaktsa como sendo resultado das relações sociais internas, ainda que não descartem fatores relevantes como a necessidade coletiva de preservação das áreas ter impulsionado a ocupação em pontos estratégicos das TIs.

O centro das atividades se concentra na Aldeia Primavera, que virou uma sede da organização política, social e administrativa com a criação da AIMURIK – Associação Indígena das Mulheres Rikbaktsa que ainda não tem seu prédio local, mas suas reuniões são realizadas no *mykyry* da aldeia central da comunidade. Nessa compreensão, as famílias da Aldeia Primavera na percepção geográfica da Samasaik se encontram assim distribuídas:

Figura 21: Mapa da Aldeia Primavera (TI Erikpaktsa)



Fonte: SAMASAIK, 2019 (sem escala).

A Figura 21 retrata apenas o *locus* da aldeia central, não trazendo nesse contexto as demais aldeias menores que compõem o todo da Aldeia Primavera.

A entrevista com o cacique Amoã nos revelou aspectos significativos de cunho social, político e administrativo que permitiram conhecer algumas das ressignificações do povo que habita esse espaço dentro da TI Erikbaktsa. O fato denota três situações patentes: 1) que as pessoas estão ligadas mesmo que se encontrem distantes uma das outras. 2) que as pessoas se fazem presentes, todas as vezes que o momento demandar uma articulação seja qual for a natureza e 3) a compreensão de liberdade

para se fazer e decidir o que é melhor para si e para os seus, dentro de uma ética coletiva legitimada pelos envolvidos. Essa liberdade para Freire “não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca premente, na medida mesma que não há vida sem a presença, por mínima que seja de liberdade” (FREIRE, 2000, p. 61).

Os encontros fluíram dessa agenda previamente elaborada. Eles já sabiam a temática a ser abordada. O cacique, com sua esposa, se encarregava de avisar aos participantes da pesquisa e quando chegávamos nos esperavam estrategicamente sentados para nos informar sobre o que queríamos saber conforme a Figura 22.

Figura 22: Encontro na Aldeia Beira Rio



Fonte: pela autora, 2019.

Considerando que, na apreciação dos diálogos entre eles estava o cerne das diretrizes que estruturam os acontecimentos nos espaços educativos natural/social/cultural do povo, o sentimento agora era de observar para adquirir uma nova concepção a partir da pesquisa científica em conversa com as percepções que tínhamos antes, ao longo desses vinte e poucos anos, mas que agora ganham sentido diferente, mediados pelos novos diálogos que se estabeleceram com a investigação. Segundo Freire (1980), os diálogos devem ser mediatizados entre os homens em suas relações sociais, na construção do saber de hoje alicerçado por saberes anteriormente adquiridos numa construção em que

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 42).

Tais diálogos serviram de molas propulsoras às interações, tanto para a produção dos dados da pesquisa como entre o sujeito de ontem com o aprendiz de hoje, ressignificando seus saberes, reorganizando seus pensamentos, à medida que se transformam mutuamente (SANTOS, 2002). Observar para compreender fazia parte de vivenciar: expressões, gestos, ruídos, suspiros, vozes, em um conjunto de atitudes e sentimentos que revelavam o quanto falar de si e dos seus nos afetavam emocionalmente.

Os encontros eram programados e isso tomou uma conotação que nos dava elementos para a escrita do trabalho, mas sentimos também a necessidade de observar o dia a dia dos Rikbaktsa, em seu ambiente natural/social/cultural, para compreender e conhecer como as relações se estabeleciam naturalmente sem que o ambiente fosse organizado para isso, como era no caso dos encontros.

As visitas tiveram esse papel, viabilizar a percepção de elementos que convergissem ou não para o objetivo da pesquisa. Ao chegar na aldeia, nos dirigíamos à casa do cacique e informávamos a nossa chegada, depois íamos em algumas casas, andávamos pelos espaços da aldeia, sentávamos em lugares estratégicos e observávamos de uma certa distância, para ver se víamos algo que nos despertasse o interesse para possíveis dados que elucidassem a pergunta da pesquisa ou ainda para aqueles que não faziam parte das nossas intenções, considerando que no contexto da investigação tudo é importante e pode-se até perceber pontos de contradição entre o que se observa na prática e o que diz a teoria. Nesse sentido, Vianna (2003, p. 89) considera:

Cabe ressaltar que o observador não se deve concentrar apenas naquilo que lhe convém para justificar suas formulações e hipóteses teóricas, mas registrar também outros pontos que podem, inclusive, contradizer o arcabouço teórico que o construiu.

Pensando nisso, observávamos tudo ao nosso redor e registrávamos os acontecidos de cada visita, com data, local, hora e envolvidos no cenário. Em uma das visitas, não percebemos nada de novidades aparentes. A vida corria naturalmente: um homem com seu filho mostrava uma flecha e lhe explicava algo. O filho sentado ao lado ouvia atentamente e, de vez em quando, perguntava algo que, pela distância não conseguíamos ouvir, em outra parte mulheres sentadas no chão ralavam sementes, enfiavam a linha nos orifícios das sementes já manejadas. Conversavam, riam e trabalhavam, algumas crianças brincavam por perto com arco e

flecha proporcionais ao seu tamanho, simulavam flechar pássaros em uma árvore, retratando a realidade vivenciada por seus pais.

Algumas mulheres desciam ao rio com bacias na cabeça contendo vasilhas ou roupas para lavar. Elas eram acompanhadas por suas filhas adolescentes e filhos, alguns tinham linhas para pescar. O marido de uma delas com o cunhado, desciam também em direção ao rio com um animal morto (um porco do mato) e um facão. Vinham de uma expedição de caça. Um deles, no trajeto que dava acesso ao rio, avisava aos outros para irem buscar um pedaço, que ele iria limpar a caça para dividir e compartilhar.

A escola recebia os estudantes, as aulas começavam, outros se preparavam para irem ao posto médico da aldeia, a equipe de saúde estava presente. Umas mulheres chegaram do mato com *xire* nas costas e facão na mão, traziam lenha, frutas e remédio do mato. Vieram até a mim, me cumprimentaram, disseram que iriam tomar banho no córrego, depois iriam fazer chicha de banana e me convidaram para beber.

O convite era mais uma oportunidade para a observação agora dentro da casa. Esperei elas voltarem e aguardei o chamado, enquanto isso vi uns homens que chegavam com umas araras e macaco no *xire*, na mão arco e flechas, falavam na Língua Materna e em Português ao mesmo tempo, conversavam com outros que vieram em sua direção e estes apontavam algo no caminho. Distante do contexto, observava atentamente as ações de cada um.

O ato de observar, registrar, interpelar, ver, ouvir e silenciar faz parte do caráter etnográfico que se concretiza ao estar presente, na interação entre pesquisador e o pesquisado em seu ambiente natural/social/cultural numa dinâmica em que o cotidiano do Rikbaktsa se efetiva em seus espaços socioeducativos, como campo de investigação. Esses espaços que assumem a natureza de lugar praticado com sentidos e significados servem de alicerce para o desenvolvimento da pedagogia original, investigada nessa pesquisa.

Outra estratégia usada foi participar efetivamente do cotidiano das aldeias envolvidas na pesquisa, para compreender como se davam as conversas entre as lideranças e anciãos/anciãs e a articulação entre as gerações mais jovens nos espaços socioeducativos com a intenção de conhecer as informações pertinentes aos saberes e fazeres concebidos pelos Rikbaktsa, no que se referem à função social, aos aspectos culturais e identitários do povo.

A proposta agora era estar junto em cada aldeia participando por um tempo das atividades que ocorrem no rio, na mata, no barreiro, no *mykyry*, em *Pamykosona*³³, na casa, na escola, nos finais de tarde, na busca por sementes, frutos e remédios, na confecção dos artefatos e nas narrativas noturnas que formam o jovem, quando os mitos e ritos são rememorados com a finalidade de se ensinar o que foi um dia ensinado e aprendido por aqueles que os antecederam, numa dinâmica pedagógica que assegura aprendizagem significativa, contextualizada. Para isso, o processo de ensino e de aprendizagem precisa acontecer em condições favoráveis de verdadeira aprendizagem. Essa ação pedagógica dialoga com Freire (2019, p. 13) ao dizer que

os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Nas vivências e convivências com os Rikbaktsa, verificamos que, em seu cotidiano, os ensinamentos se dão numa constante interação entre quem ensina com quem aprende. O objeto de aprendizagem em questão é a referência para a verificação se o que foi ensinado foi aprendido e o saber ensinado se difunde à medida que o aprendiz do passado materializa o aprendizado, ensinando a outro, agora no presente.

Figura 23: Conversas no final da tarde na aldeia Segunda



Fonte: LOBATO, 2019.

³³ Grande reunião para tomada de decisões de cunho muito importante para o povo.

As visitas e os encontros possibilitaram vivenciarmos essa ativa articulação (Figura 23) entre as gerações em que o processo de manutenção da cultura se dava até em momentos de descontração, quando as famílias se juntavam para conversar informalmente os assuntos do dia, sem a formalidade de se sentar em uma reunião para deliberar assuntos sérios.

Na pesquisa, houve dois tipos de visitas usadas como estratégias para a produção dos dados: uma em que compreendia estar dentro do ambiente das aldeias, mas isenta de qualquer participação efetiva entre o povo, presente, porém sem interferir diretamente no conjunto que estrutura as relações nos espaços das aldeias. A outra de estar junto, participar das atividades, opinar, articular, planejar e executar as atividades nos mais variados espaços socioeducativos dos Rikbaktsa.

Na primeira estratégia, éramos isentos do desenvolvimento do contexto que fluía espontaneamente no espaço da aldeia. As informações extraídas foram com base no que víamos, observávamos, ouvíamos e percebíamos no cenário que se apresentava sem a nossa participação.

O movimento de nos distanciarmos para conseguirmos de forma isenta absorver as construções intrapessoais e interpessoais decorrentes das relações estabelecidas no chão das aldeias no início, deu-nos a possibilidade de presenciar situações para as quais antes não atentávamos porque estávamos envolvidos diretamente na cena. Observar sem intervir é mais próximo de se obter o que verdadeiramente se estabelece na realidade factual.

Entretanto, foi difícil manter essa distância, pois onde eu estava logo se aglomeravam as crianças, alguns adultos e anciãos. Não se tratava de encontros marcados, mas de visita para observá-los. Mas, eles vinham para saber porque eu estava ali, fazendo o quê? Eu respondia e eles logo se afastavam rindo ou anuindo comigo. A atitude variava com a idade.

O segundo tipo de estratégia eram visitas para estar com eles, participando de tudo com os Rikbaktsa em seu cotidiano. As informações, desta vez, eram obtidas a partir das atividades que fazíamos juntos: ir ao rio, ao mato, comer e beber juntos, buscar remédio, ver a confecção da canoa, dançar na festa tradicional, tocar a flauta com as mulheres na dança específica para as mulheres, momento em que elas podem tocar esses instrumentos; pintar-me, enfeitar-me com colares e adornos plumários, participar de reuniões, coletar frutinhas, pescar, ir ao funeral, participar do ritual do

choro e da lamentação, assistir aula na escola, represar o córrego, conversar no final da tarde, lavar roupa, ajudar preparar o almoço, entre outros. Os dados produzidos agora eram com base na experiência de estar inserida no contexto real, vivenciar a experiência do outro em um grau de envolvimento que mexe com nossas emoções, sentimentos, atitudes e nos faz repensar o nosso lugar no mundo, com a nossa família, com as nossas escolhas e com aquilo que construímos como pessoa, como ser passageiro dessa dimensão. A imersão proporcionou um retorno para dentro de mim, fazendo-me repensar valores, escolhas, caminhos e relacionamentos.

Em um segundo momento, a configuração das visitas sofreu alteração. Decidimos não realizar os registros nas aldeias, mas ver, ouvir, observar e voltar à Fontanillas para escrever, o que fazíamos sempre imediatamente após o retorno. Ficávamos longo tempo com eles, participando do dia a dia, dos afazeres, das atividades e ao voltar para casa, as nossas conversas e as nossas atividades eram registradas.

Dessa forma, a etnografia apontou o caminho para que os pesquisadores (orientanda e orientador) pudessem tomar conhecimento da cultura e do comportamento do povo indígena estudado, ao participar efetivamente da realidade cotidiana dos Rikbaktsa em seus micros e macros-espços socioeducativos, por meio da observação. Ouvíamos, registrávamos e, algumas vezes depois da narrativa pedíamos aos presentes que produzissem desenhos com base no que ouvimos. É uma prática Rikbaktsa desenhar suas vivências, usamos desse recurso para enriquecer a produção de dados que se efetivou através dos encontros, das visitas para observação e das participações diretas nas atividades cotidianas.

5. PRODUZIR ENQUANTO É DIA: análises e discussões

A qualidade sensível, longe de ser coextensiva à percepção, é o produto particular de uma atitude de curiosidade ou de observação. Ela aparece quando, em lugar de abandonar todo o meu olhar no mundo, volto-me para este próprio olhar e pergunto-me o que vejo exatamente?

Merleau-Ponty³⁴

A curiosidade veio de mãos dadas com a trajetória que fizemos em busca da produção dos dados que subsidiaram a escrita do trabalho. Exercê-la de forma instigante implicou em chegar ao alvo determinado. No entanto, essa “coceira nas ideias” como diz Alves (2002), nos levou a uma encruzilhada difícil para escolher o caminho a tomar. Porém, atentos aos sujeitos da pesquisa, essa caminhada foi traçada à medida que os dados foram produzidos. O percurso realizado nos despertou a inquietação que nos “cutuca” às novas descobertas, às percepções que nos fazem voltar o nosso olhar para um mundo que não é o nosso mundo, mas o mundo do outro em um exercício que nos permita ver o mundo com os olhos do outro e não ver o nosso mundo refletido nos olhos dele (ROGERS, 1997).

Figura 24: Narrativas Rikbaktsa: curiosidades e produção



Fonte: pela autora, 2019.

A necessidade de momentos para a produção de dados oportunizou rodas de diálogos de acordo com a Figura 24, em que as narrativas fomentaram a compreensão

³⁴ Nascido em 14 de março de 1908, na cidade de Rochefort-sur-Mer, na França, Maurice Merleau-Ponty formou-se em filosofia aos 23 anos pela faculdade *École normale supérieure* de Paris. Suas principais obras foram: “A Estrutura do comportamento” (1942) e “Fenomenologia da percepção” (1945). Disponível em: < <https://www.estudopratico.com.br/filosofia-de-merleau-ponty/>> Acesso: jun. 2019.

dos processos de produção, sistematização e difusão dos saberes e fazeres do povo Rikbaktsa, a partir dos eventos culturais celebrados nos diferentes espaços socioeducativos das aldeias, e sua articulação (ou não) com a Educação escolar inserida nas comunidades, com o entendimento que esse era o objetivo principal dessa pesquisa.

Ao pensar como organizaríamos os eventos para a produção dos dados, me veio à mente o ano de 1997, quando em um encontro na aldeia da Primavera um dos espaços envolvidos na pesquisa, sentados em uma tarde, embaixo da mangueira, conversávamos sobre vários assuntos e um deles foi sobre a origem dos Rikbaktsa. O ancião Zapemy que era o narrador naquele momento dividiu conosco a seguinte narrativa:

Box 9: Depoimento de Zapemy sobre a origem dos Rikbaktsa

Muito tempo atrás, meu pai me contou que um dia o avô dele estava andando no mato com meu pai, foram buscar ponta de flecha, como ficou escuro rápido, por causa da chuva, resolveram fazer o acampamento ali mesmo, numa pedra grande perto do rio. Mais para tarde, o vento empurrou a chuva e uma grande lua chegou e clareava tudo! O sono da gente foi embora porque tudo era muito claro. Aumentamos o fogo, porque estava muito frio e mesmo na rede, meu pai começou a contar histórias sobre o povo e eu perguntei uma coisa que me pegava de surpresa pensando algumas vezes: - de onde nós viemos? Ele me disse que o avô dele contou que os Rikbaktsa vieram de uma terra muito distante perto de um grande rio como o Juruena. Mas, que eles tiveram que fugir porque o espírito da montanha que cuspiu fogo, ficou muito bravo e resolveu queimar tudo, jogando lama de fogo por todas as partes; mas antes que tudo queimasse, eles pegaram um pouco de brasa de fogo, colocaram em uma panela de barro, entraram em suas canoas e fugiram. Remaram, remaram, remaram. Muitos deles morreram de sede, porque depois que eles saíram do rio entraram num rio grande de água que não dava para beber e era muito grande e muito fundo. Muitos dos Rikbaktsa morreram. Quem ficou remou, remou, remou muitas luas, mas não pararam até chegar em um lugar que a água já dava para beber e se parecia muito com o lugar de onde eles vieram. Mas não pararam até chegar no lugar onde o espírito disse que era para eles ficarem, mas esse lugar não chegava nunca, até que chegaram em outro rio muito grande também de água muito boa e fresca. Pararam e se encontraram com a terra que derramava muita água. O espírito falou que ali era o lugar, subiram e olharam e viram lá em baixo o rio que escorria. Esse lugar ficou sagrado para eles, pois eles estiveram com os espíritos do lugar que os receberam. Como marca do encontro fizeram a flecha prensada que tem o formato do rio que corre embaixo no Salto Augusto, no Juruena. Por isso, o Salto Augusto é sagrado para nós. Hoje você pode ver a nossa flecha prensada ela é igual ao formato do estreito da garganta do Salto Augusto. Essa é a verdadeira flecha do Rikbaktsa e esse é o nosso primeiro lugar depois que viemos da terra distante que passa pelo rio grande e fundo de água que é ruim de beber. Lá os nossos antigos ficaram e um dia à noite eles viram os peixes dançando. Um espírito lá no Salto Augusto veio e nos ensinou a dançar, a fazer flauta e a tocar em nossa festa do peixe que é a festa da seca, da flauta comprida. Essa festa é muito séria e não pode fazer de qualquer jeito, porque

ela foi ensinada pelos espíritos aos Rikbaktsa (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de ZAPEMY RIKBAKTA, Aldeia Primavera, 1997).

Nesse novo momento, para introduzir o encontro, lançamos mão dessa narrativa de Zapemy (1997), lemos para os sujeitos da pesquisa e perguntamos se eles já haviam ouvido tal relato antes sobre o local de onde vieram os Rikbaktsa. Waikapata, Albano entre outros disseram que sim e Waikapata acrescentou outros elementos que veremos mais adiante, nesse trabalho.

Na narrativa do Zapemy há indícios de que antes os Rikbaktsa habitaram em uma área vulcânica e que, possivelmente, a água funda de gosto ruim seja o mar, porém são conjecturas. Independente das circunstâncias, o fato é que o povo existe e está entre nós com a sua cosmologia articulada por saberes e fazeres que entrelaçam mentefatos e artefatos, numa sincronia em que suas particularidades ocupam lugares e espaços nesse pedaço da Amazônia brasileira.

Nesse conjunto que engloba essas especificidades, trazemos uma das marcas intrínsecas do povo que singularmente os identifica, percebido pelo formato da flecha prensada, cuja ponta desse artefato é a representação simbólica do encontro mítico entre o Rikbaktsa e os espíritos, no Salto Augusto, assinalando a identidade Rikbaktsa, mencionada na narrativa do Zapemy (1997) e apresentada na Figura 25.

Figura 25: Flecha prensada Rikbaktsa



Fonte: LUIDÃ RIKBAKTA, Aldeia Primavera, 2019.

Entre os modelos de flechas dos indígenas desse espaço geográfico do noroeste de Mato Grosso, a ponta prensada da flecha traz, na simbologia do povo Rikbaktsa, uma marca identitária singular que se originou do encontro mítico entre o Rikbaktsa e os espíritos, no Salto Augusto, lugar sagrado para o povo. Segundo a narrativa do ancião Zapemy, a área da ponta da flecha, sinalizada pela letra A é uma representação da garganta do Salto Augusto, no Rio Juruena lugar mítico de encontro espiritual.

Em sua narrativa Zapemy marca temporalidade ao repetir várias vezes a palavra remar, conforme pode ser verificado no excerto abaixo:

Box 10: Excerto da fala de Zapemy

Quem ficou **remou, remou, remou** muitas luas, mas não pararam até chegar em um lugar que a água já dava para tomar e se parecia muito com o lugar de onde eles vieram. Mas não pararam até chegar no lugar onde o espírito disse

que era para eles ficarem, mas esse lugar não chegava nunca, até que chegaram em outro rio muito grande também de água muito boa e fresca.

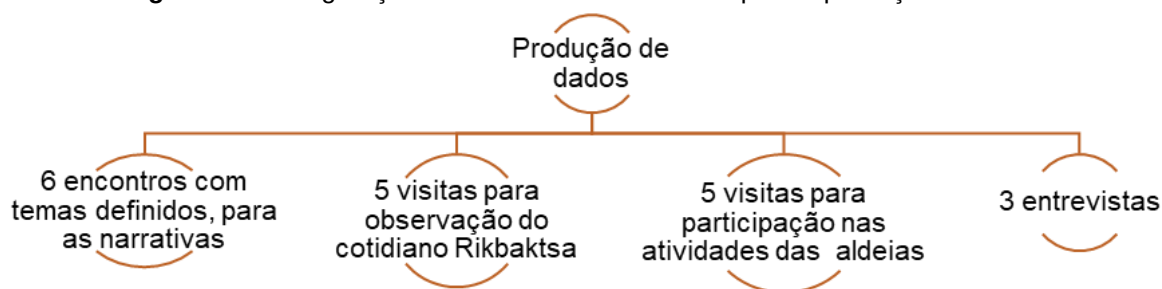
A palavra grifada em negrito no excerto da fala de Zapemy indica tempo decorrido, numa intensidade que nos permite afirmar que durou muitos dias a viagem descrita na narrativa.

Outro ponto a salientar vem carregado da presença do universo mítico, quando o ancião afirma que, por causa do espírito bravo da montanha, eles fugiram do lugar que antes habitavam e depois assevera que o remar muitas luas estava ligado à obediência a um espírito que os conduziam e que não pararam até esse ser mítico dizer-lhe que era o local que passariam a habitar. Nesse movimento, o Salto Augusto assume o caráter de espaço antropológico para os Rikbaktsa (AUGÉ, 2012).

Novamente a questão vem à tona e a intenção era ouvir outras pessoas do povo acerca da temática em pauta, fato esse que virou o assunto do primeiro encontro realizado na Aldeia Segunda. O motivo não foi questionar o relato de 1997, nem determinar se um era mais certo do que o outro. Para nós, todos são legítimos e uma versão não contradiz a outra, ambas enriquecem o cosmo Rikbaktsa.

A priori, a produção, a análise e a discussão dos dados da pesquisa tiveram base nas técnicas e nos instrumentos utilizados na investigação, que foi estruturada a partir da Figura 26, para melhor ilustrar a organização do processo efetivado.

Figura 26: Configuração dos instrumentos técnicos para a produção de dados



Fonte: pela autora, 2019.

Nesses espaços foram observados os ensinamentos dos artefatos e com esses, os mentefatos relacionados a cada um, no sentido de identificar e compreender o produzir e o apropriar por parte dos jovens, visando a compreensão da pedagogia Rikbaktsa, para identificar como o povo pensa, aprende, sistematiza o conhecimento e o difunde (D'AMBROSIO, 2017).

5.1. Mito de Origem

O primeiro encontro aconteceu na aldeia Segunda, na segunda semana de setembro de 2018. Convidamos os participantes da pesquisa da aldeia Segurança para estarem conosco. Os sujeitos da pesquisa narradores foram os anciãos Tubui, Mapõ e Pentsa. Após as partes informais, sentamos em volta deles, do lado de fora do posto de saúde e perguntamos de onde surgiu o Rikbaktsa? A temática desse encontro era o Mito de Origem.

O encontro foi caracterizado por narrativas e escutas. A comunicação oral foi na Língua Materna pelos anciãos com a versão em Português feita pelo professor Mário Ihamao. As narrativas foram gravadas para depois serem transcritas e textualizadas. No grupo de ouvintes, tínhamos mais de vinte pessoas e os anciãos tiveram a preocupação de sempre verificar se nós estávamos entendendo o que se dizia.

Em linhas gerais, os três narradores formaram uma rede de narrativas, em que um falava, o outro dava seguimento e o outro completava. Um só falava quando o outro sinalizava numa dinâmica que compreendia respeito ao outro, disciplina e organização do pensamento.

O observado é que eles sempre começaram com a expressão: *“meu pai ou meu avô me contou que...”* Denotando que houve uma difusão entre as gerações das narrativas que envolviam a origem dos Rikbaktsa, fomentando a preservação da cultura por meio das histórias dos seus antepassados míticos, que tipificavam o mito entre o povo, trabalhando a sua realidade (D’AMBRÓSIO, 2017; JESUS, 2011; SILVA, 2013).

Segundo Mapõ Rikbakta, o povo Rikbaktsa surgiu da união de um vegetal com um peixe, induzidos pelo macaco preguiça, por isso, eles dizem que esse animal é o avô dos Rikbaktsa. O ancião Mapõ iniciou a sua narrativa relatando que o primeiro Rikbakta surgiu assim:

Box 11: Depoimento de Mapõ

Meu pai me contou que há muito tempo atrás, todos eram um só e falavam uma mesma língua, vivíamos num único lugar. Os animais e as plantas falavam e andavam e faziam tudo como os homens fazem hoje. Um desses dias, do nada o Taíde (árvore paineira) sentiu vontade de ter um filho e foi até o macaco preguiça e pediu para se deitar com ele. O macaco respondeu que não poderia porque era macho e não poderia dar-lhe um filho, mas que lhe daria uma tralha nova e este poderia jogar no rio e pegar uma fêmea para lhe fazer um filho. Assim, o Taíde fez! Jogou a tralha e depois de esperar um pouco, logo veio uma piava que se enroscou na tralha, então ele puxou e ali mesmo, na beira d’água começou a ter relação sexual. Ela incomodada pediu para ele folgá-la um pouco

que tinha um bichinho ferroando as costas dela, ele a soltou e ela prontamente pulou na água de volta e foi-se embora. O Taíde volta triste ao macaco preguiça e conta o acontecido. O macaco com muita pena dele oferece outra tralha, só que agora a tralha era velha. Aconselha que assim que pegar outra fêmea, tire-a da água e vá para bem longe da margem do rio. Faça o filho primeiro e depois a solte. O Taíde pegou a tralha velha e jogou no rio, esperou bastante, nada vinha! Quando estava quase desistindo a rede de pesca mexeu e lá estava um peixe Cará fêmea. Prontamente a tirou e a levou para bem longe da margem do rio, como o macaco lhe advertiu. A deitou no chão e fez um filho nela. Acontece que quem ficou grávido foi o Taíde, por isso que as paineiras são barrigudas. Passados os tempos da gravidez nasceu o primeiro Rikbaktsa. Filho de uma paineira e de um peixe (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de Mapõ, aldeia da Segunda, 2018).

Com vistas na narrativa, Apiwo ilustra outra versão do mito de origem. Este Rikbaktsa interpreta a narrativa a partir do seu perceber das personagens, as quais aparecem na narrativa como sendo uma árvore, um macaco preguiça e um peixe. Porém, Apiwo ilustra o diálogo das personagens em um cenário como os protagonistas são seres humanos, conforme a Figura 27.

Figura 27: O Mito de Origem do Rikbaktsa (1ª cena)



Fonte: APIWO RIKBAKTA, 2019.

Apiwo retrata o diálogo entre a árvore Taíde (Paineira) e o Macaco preguiça, considerado avô dos Rikbaktsa, como se percebe na forma humana, não obstante ao fato de a narrativa do ancião trazer todos os personagens do mito como seres não humanos. Esse comportamento encontra âncoras em Castro (2004), na sua obra *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*, a qual discorre sobre essa concepção da cultura amazônica. Para o autor

O perspectivismo ameríndio conhece então no mito um lugar, geométrico por assim dizer, onde a diferença entre os pontos de vista é ao mesmo tempo anulada e exacerbada. Nesse discurso absoluto, cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma — como humana —, e entretanto age como se já manifestando sua natureza distintiva e definitiva de animal, planta ou espírito (CASTRO, 2004, p. 229).

Considerando essa perspectiva sob a concepção Rikbaktsa, o ancião afirma em sua narrativa que a árvore estava à procura de uma fêmea para ter um filho. Nesse momento, o macaco lhe dá uma rede de pesca para pegar um peixe (fêmea). Conforme excerto a seguir e ilustrado na Figura 28.

Box 12: 1º Excerto da fala de Mapõ

[...] o Taíde (árvore paineira) sentiu vontade de ter um filho e foi até o macaco preguiça e pediu para se deitar com ele. O macaco respondeu que não poderia porque era macho e não poderia dar-lhe um filho, mas que lhe daria uma tralha (rede de pesca) nova e este poderia jogar no rio e pegar uma fêmea para lhe fazer um filho (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de MAPÕ, Aldeia Segunda, 2018).

Figura 28: O Mito de Origem dos Rikbaktsa (2ª cena)



Fonte: APIWO RIKBAKTA, 2019.

No mundo cósmico Rikbaktsa no começo de tudo, éramos todos de uma única natureza, falávamos uma única língua e vivíamos todos num mesmo lugar. Denotando uma unicidade entre os seres existentes dentro da concepção de mundo cósmico do povo. Esse fato se coaduna com o relato de Arruda (2003a, p. 101) ao dizer:

O velho Tapema, hoje falecido, contou-me que antes todos falavam a mesma língua e viviam em festa constante, os Rikbaktsa, os outros povos indígenas, os americanos, alemães, todos os brancos e também os negros. Um dia, um grupo se atrasou para uma dessas festas e quando chegou já não havia comida e bebida. Um homem irritou-se e acabou havendo uma briga mortal entre este e um outro, provocando o medo e a dispersão de todos. Desde

então, diz ele, os povos se separaram, desenvolveram línguas e costumes diferentes, competem e guerreiam entre si. Pensou um pouco e concluiu: Pois é, hoje parece que todos estão ficando juntos novamente: os povos indígenas já não brigam mais entre si, estamos todos nos misturando de novo, só não pode faltar comida e bebida para ninguém, como da outra vez.

A literatura traz aqui uma nova versão sem envolver seres do mundo animal e vegetal. Configura a mesma ideia de falarem a mesma língua e conviverem em harmonia, mas por divergência se separaram e desenvolveram outras línguas e costumes diferentes. Contudo, como Apiwo, Mapõ traz também em seu relato a perspectiva de perceber plantas e animais como humanos, fato que se fundamenta no excerto abaixo da narrativa do ancião Mapõ que proferiu:

Box 13: 2º Excerto da fala de Mapõ

Meu pai me contou que há muito tempo atrás, todos eram um só e falavam uma mesma língua, vivíamos num único lugar. Os animais e as plantas falavam e andavam e faziam tudo como os homens fazem hoje (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de MAPÕ, 2018).

Ao finalizar a narrativa do Mapõ, Tubui Rikbaktsa disse que escutou da mãe dele que o primeiro Rikbaktsa surgiu da semente de Uri (pinho cuiabano) e inicia a sua narrativa dizendo:

Box 14: Depoimento de Tubui

Um dia, uma fêmea foi buscar frutinha no mato mais distante e encontrou uma semente de Uri e colocou essa semente em várias partes do corpo até ela abrir, mas a semente não abriu, ao colocar na dobra da barriga a semente se abriu e gerou o filho, a fêmea deixou o filho escondido em cima de um jirau para as outras fêmeas não verem o filho dela que era diferente de todos os outros, pois tinha aparência de homem. Após, a mãe sair o menino chorou muito e uma fêmea descobriu o menino escondido no jirau. Ela já desconfiava que aquela fêmea escondia alguma coisa das outras. Então, pegou o menino para fazer sexo com ele, seu órgão genital ficou inchado e a mãe quando chegou, desconfiou que tinha algo de errado e após olhar o menino todo, procurando o porquê dele estar chorando, o levou para a mata e passou um remédio do mato nele para sarar depois apertou, apertou o corpo do filho e o transformou em Anta e disse-lhe que quando visse as fêmeas que mexeu com ele que fizesse sexo com elas. Assim foi, todas as tardes quando as fêmeas iam tomar banho no rio, a anta aparecia e fazia sexo com elas, as fêmeas ficavam alegres e ficavam muito tempo na água, os maridos desconfiaram e pediram ao Joaninha (espécie de Macuquinho) que fossem olhar as mulheres para descobrir o porquê elas demoravam tanto no rio e voltavam de lá muito alegres. O Joaninha fez muito barulho, não conseguiu ver direito quem estava com as mulheres no rio. Viu só um vulto! O que ele viu de perto foi o papagaio cheio de colares até acima dos olhos, pois as mulheres quando iam tomar banho colocavam os colares no pescoço do papagaio. Como eram muitas mulheres e muito colares a quantidade chegava até em cima e ele não podia ver nada. Os homens ficaram bravos com a Joaninha e pediram ao caxinguelê para ir bem quietinho e trouxesse a notícia que eles queriam saber. Assim, fez o caxinguelê e conseguiu ver tudo que se passava no rio. Voltou e contou aos homens que as mulheres batiam na água chamando anta ô... anta, ô... anta, ô... e não demorava muito, um bicho grande que ele nunca tinha visto, vinha, entrava na água e pegava

uma a uma das mulheres e elas ficavam bem alegres depois que a anta terminava elas vinham embora para casa. Os homens escutaram e decidiram matar a anta. Só que até esse dia eles não tinham arco e nem flecha. Então, resolveram que no outro dia, quando as mulheres fossem para a roça, eles iriam sair ao mato para procurar alguma coisa que desse para eles matar a anta. Foi quando tiveram a ideia de pegar o jurupará para fazer flecha com uma ponta bem fina e o arco bem forte para que eles pudesse matar a anta que estava pegando as mulheres deles. Assim, fizeram: prepararam as flechas, fizeram os arcos e esconderam tudo para que as mulheres não vissem nada! No dia e hora marcados disseram para as mulheres demorarem bastante na roça e trazerem bastante comida, pois eles iriam cozinhar bastante para elas. Nesse tempo eram os homens que cozinham. Quando as mulheres saíram eles disseram para todos: - está na hora! Vamos matar aquela anta. Dividiram-se em dois grupos. Um entrou na água e começou a chamar a anta: - anta ô.. anta ô... e batiam na água como as mulheres faziam. Passou um pouco a anta chegou e entrou na água, o grupo que ficou de fora saiu do esconderijo e flechou a anta várias vezes a anta saiu da água correndo e agora os dois grupos foram atrás e flechou muitas vezes. A anta pergunta para eles por que eles fizeram isso com ela, caiu e morreu, no lugar que era a cama dela. Os homens cortam o pênis da anta, colheu bastante espinho e levou para a aldeia, lá dentro da maloca, pendurou no alto, bem acima do lugar onde a mulher que pegou a anta quando ele era menino. No final da tarde as mulheres voltaram da roça, eles chamaram elas para comer e elas disseram que iam tomar banho primeiro que estavam suadas. No rio, as mulheres chamam a anta várias vezes, mas ela não aparece. Elas só viram o mato chacoalhar, mas nada apareceu. Elas decidiram seguir as pisadas da anta e as flechas elas iam quebrando as que encontravam. Até que achou o corpo da anta com as pernas abertas e sem o pênis. Tristes voltaram para casa e não quiseram comer. Os homens perguntavam o que elas tinham, mas elas não diziam nada. O sangue começou a pingar na mulher que estava na rede, ela limpou e ficou quietinha, os homens perguntam porque elas estavam quietas e tristes as mulheres não respondiam nada. O marido pegou o pênis e jogou no colo da mulher que pegou a anta primeiro e perguntou: você está triste por causa disso? Ela jogou para as outras mulheres que não quiseram porque estava cheio de espinho. Os homens pegaram arranha gato e cansação e bateram nas mulheres e foram embora para bem longe (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de TUBUI, Aldeia da Segunda, 2018).

Na sequência, Waikyí acrescenta à narrativa do Tubui e do Mapõ o seguinte enredo mítico:

Box 15: Depoimento de Waikyí

Os homens demoraram muito para voltar e as mulheres transformaram os filhos feios em pássaros e mandaram que eles fossem cantar no córrego para ver se o pai ficava sentido e voltava. Mas, o pai não voltou! E assim as mulheres foram transformando os filhos em pássaro que até esse momento não existiam como: o gavião-de-uruá, a japuira grande, a rolinha, o pica-pau, a pomba-torçaz, a pombo-pedreiros, o marimbondo e em outros insetos. Todos foram até o córrego abaixo, mas os pais não voltaram. Elas ainda transformaram os meninos em tatu, tamanduá bandeira, jabuti e pediu para que cada um fosse atrás do pai lá no córrego abaixo, mas os pais não voltaram. As mulheres então decidiram juntar os filhos bonitos, juntar o fogo na panela de barro e resolveram subir o córrego em direção contrária aos homens. Lá elas pegaram folhas do mato, esmigalharam, sopraram, sopraram e enlargueceram o córrego que virou um rio grande e fundo o Rio Juruena. Chamou o Jacaré e disse para ele que era para

atravessá-las para o outro lado, o Jacaré disse que passava, mas que levaria as feias primeiro, porém, se no meio do rio ele soltasse uma catimba era para elas aguentarem e não cuspirem, porque se cuspissem elas jogavam elas no rio e elas afundariam. O Jacaré soltou a carniça bem no meio do rio. As mulheres feias aguentaram e conseguiram chegar do outro lado. O jacaré voltou e carregou as bonitas e recomendou a mesma coisa sobre a carniça, mas, não adiantou! No meio do rio o jacaré soltou uma carniça e uma mulher bonita não aguentou e cuspiu. O Jacaré jogou todas elas no rio e as mulheres afundaram e passaram a morar no fundo do rio. De vez em quando elas vinham visitar as mães na terra. Esse Jacaré depois disso recebeu o nome de Namó e virou um bicho preguiça (por isso, que os Rikbaktsa trocam de nome quando ficam mais velhos ou tem muitos filhos. Quando criança recebe um nome e ao amadurecer troca de nome). Passou um tempo, os homens voltaram na aldeia e não encontraram as mulheres, começaram a preparar uma roça, mas as mulheres não voltavam decidiram perguntar para o bicho preguiça Mydiri (nosso avô) que virou o avô deles pelas mulheres. Ele contou tudo e não quis atravessar os homens. Esses passaram a ter relações sexuais com as árvores, por isso, que a paineira é barriguda, foi o homem que engravidou ela. Um dia essa paineira chamada Taíde quis ter relação com o bicho preguiça que agora já chamava Zakuk e esse disse que não podia pois era macho e deu uma rede nova para ele jogar no rio e pegar uma mulher que agora morava dentro do rio. Taíde jogou veio uma bonita piava de cabelos compridos, mas ela enganou Taíde e pulou na água de volta. Zakuk deu agora uma rede velha e aconselhou que ao pegar a mulher que a levasse para bem longe do rio e fizesse nela um filho. Taíde jogou a rede velha no rio, esperou, esperou e pegou um peixe cará fêmea dos cabelos cacheados que se enroscou na tralha, levou ela para bem longe da margem do rio e lá fez um filho nela que virou o primeiro Rikbakta (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de WAIKYI, Aldeia da Segunda, 2018).

Ao findar a narrativa dos três anciãos, percebemos que estas fecharam um círculo em que as três se completaram, apesar de que, várias vezes, há indícios que, de alguma forma, os Rikbaktsa já existiam e não se sabe de onde. Outros interpretaram que não eram homens nem mulheres, eram seres que antecederam os Rikbaktsa e ainda outros disseram que eram plantas e animais que falavam, pensavam e agiam como homens e depois com a junção de “bicho” com planta virou gente.

Para Waikbemy, as histórias do povo Rikbaktsa dizem como eles são e ensinam para todos como as coisas deles apareceram. Foi assim que se deu e é assim que ele ensina aos filhos deles, porque foi assim que ele escutou do pai, do avô ou dos tios. Antes nada se tinha e hoje eles têm como mostrar a cultura deles através de suas histórias e ainda acrescenta:

Box 16: Depoimento de Waikbemy

Precisamos sentar cada vez mais. Quando a gente senta para ouvir os nossos velhos contar as nossas histórias, revivemos as nossas mentes e deixamos mais forte para nós o nosso jeito. Para mim é muito importante, porque me lembro quando aprendi o que me foi passado pelos mais velhos quando eu era

criança. Agora eu sei como faz as nossas coisas, como sabemos das coisas e ensino para os meus filhos. Sempre chamo eles para sentarem comigo para aprender a nossa cultura para que um dia eles também possam ensinar para os filhos deles (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de WAIKBEMY, Aldeia Segunda, 2019).

As narrativas apontam para o pensar nas histórias Rikbaktsa como fonte pedagógica para aplicação no processo de ensino e de aprendizagem em uma postura transdisciplinar, quando trazemos em mente Knijnik (2010, p. 22) que sinaliza que as histórias presentes e passadas dos diferentes grupos culturais podem ser evidenciadas pelo pensamento etnomatemático. Nesse viés, Waikbemy (2018) vê, em suas histórias, elementos importantes que fortalece a sua identidade e o conecta com o aprendizado que obteve dos mais velhos quando sentou e os ouviu. O conjunto de elementos culturais que deram sustentação para a organização social e cultural do povo serve para sua orientação enquanto ser desse grupo e isto faz definir seu lugar no mundo,

Mas essa conectividade vai depender dos instrumentos materiais, sociais e cosmológicos de que dispõe o grupo e da forma de pensamento de quem o ocupa. Assim, os mitos, os ritos, as cerimônias, as histórias antigas, os cantos, as regras, as leis, os princípios, constituem a base dessa organização que orienta o povo ao longo de suas vidas. Todos esses aspectos guardam verdades que só são passíveis de aceitação quando interpretadas com os elementos culturais que lhes deram origem (SILVA, 2013, p. 72).

As histórias contadas pelos três narradores ratificaram essa conectividade ao evidenciarem comportamentos que os Rikbaktsa trazem consigo, como a troca dos nomes na fase madura da vida, a lida das mulheres com a roça, o cozinhar ainda por parte de alguns homens, o não comer o Jacaré entre outras, significando que as distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teorias], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento, as maneiras de saber e de fazer estão em permanente interação (D'AMBRÓSIO, 2017).

5.2. Espaços socioeducativos do povo Rikbaktsa

O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro.

Yi Fu Tuan³⁵

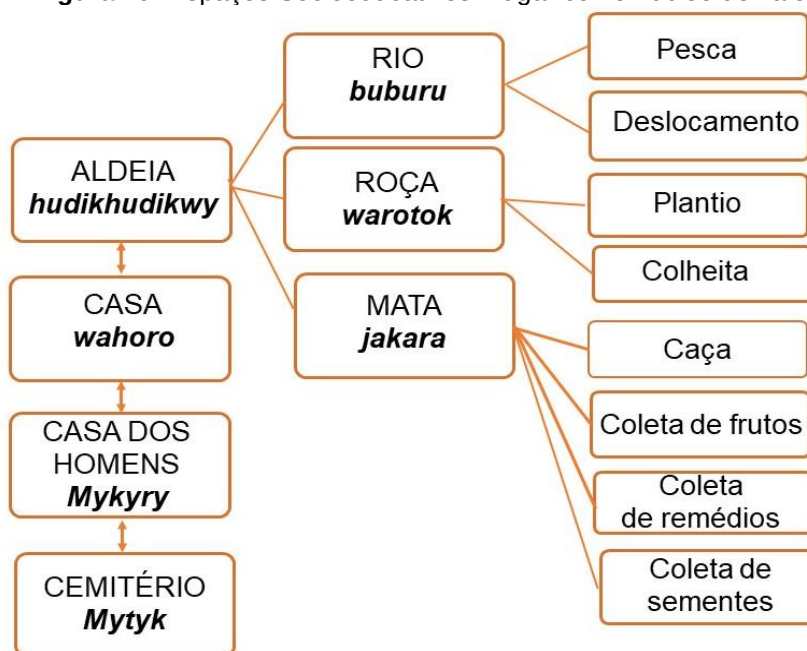
O espaço no contexto que estamos abordando se define de modo mais abstrato do que o conceito de lugar. Para Tuan “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”

³⁵ TUAN, Y.F., 1983, p. 9.

(1983, p. 12). A intenção, nessa observação, é identificar os espaços socioeducativos dos Rikbaktsa, percebendo-os como lugares de valor nos quais se efetiva o processo de ensino e de aprendizagens a partir dos espaços socioeducativos e das relações que estão vinculadas a estes lugares.

A intenção, aqui, é perceber como esses espaços foram sedimentados à medida que se transformaram em lugar de contexto, configurando-se pelas práticas do povo Rikbaktsa à medida que desenvolviam seu pensamento etnomatemático sob a práxis da pedagogia original, engendrando nessa configuração artefatos e mentefatos ao materializá-los por meio da resolução de problemas e do envolvimento em ritos, mitos e cerimônias nesses espaços socioeducativos transformados em lugar praticado, como retratados na Figura 29.

Figura 29: Espaços Socioeducativos - lugar como núcleo de valor



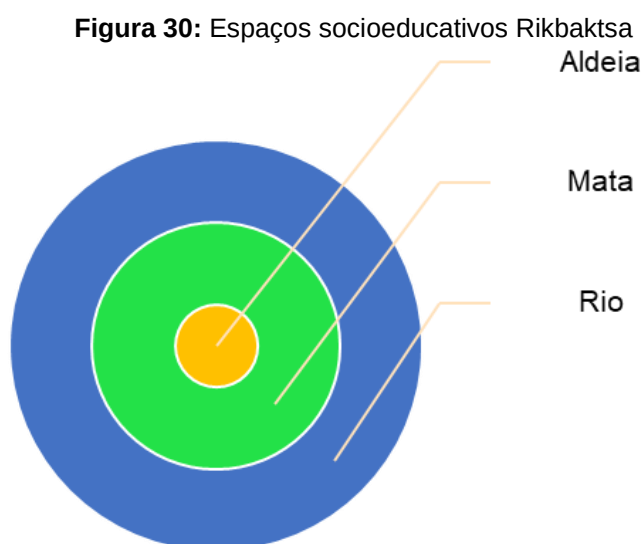
Fonte: pela autora, 2019.

No formato acima, apresentado pela Figura 29, lugar se define a partir dos espaços socioeducativos Rikbaktsa, em seus lugares de contextos sob a perspectiva da experiência em Tuan (1983). Nessa compreensão, abordaremos os aspectos concernentes definindo a finalidade, a causa e o efeito destes na vida do Rikbaktsa como sujeito cognoscente que aprende e sistematiza o conhecimento a partir do seu lugar de vivência, experienciando com outros saberes/fazeres que os tipificam como seres do povo a que pertencem. Com essa intenção, analisaremos cada um sob a ótica da educação etnomatemática.

O tema ora aqui apresentado foi pauta do segundo encontro que aconteceu na aldeia Beira Rio, na TI Erikbaktsa, no mês de outubro de 2018. Sentamos para ouvir sobre os espaços socioeducativos, que admite a espécie de lugar quando ocorre a efetivação do saber/fazer Rikbaktsa à medida que os sujeitos desse grupo realizam suas práticas culturais para atenderem necessidades cotidianas ou sazonais numa perspectiva reconhecidamente antropológica.

Para essa compreensão, inicialmente pedimos que, em linhas gerais, os participantes da pesquisa elencassem em quais espaços os Rikbaktsa aprendem. À medida que eles iam descrevendo os espaços, estes assumiam seu papel de lugar numa arquitetura que abarcavam seres/saberes/fazeres, evidenciando o pensamento matemático que estrutura um contexto antropológicamente dinâmico.

O solo fecundo do processo de ensino e de aprendizagem apresentado pelos Rikbaktsa presentes serviu de base à organização da Figura 30.



Fonte: pela autora, 2019.

Os espaços elencados assumiram a condição de lugar à medida que se efetivava o conjunto de atividades específicas realizadas no local pelo sujeito que faz e interage com seus pares, modificando a realidade que se materializa pela experiência vivida no espaço onde esse lugar se constitui. De acordo com esse pensamento, os espaços socioeducativos apresentados, na Figura 30, se explicitam a partir da configuração de lugar percebido a partir do detalhamento do objeto³⁶, demonstrado pela Figura 29.

³⁶ Para Tuan (1983) objeto e lugar são núcleos de valor nesse contexto de espaço.

A aldeia como espaço socioeducativo abarca entre outros, três lugares fundamentais para a constituição do ser Rikbaktsa, nela acontecem as relações entre os sujeitos e se estabelecem mitos, ritos e cerimônias, atribuindo valores significativos para a identidade do povo. Neste caminho, a casa é descrita por Aikdou Rikbakta³⁷ e Tukdui Rikbaktatsa³⁸ delineada por aspectos etnomatemáticos. Eles organizam seus pensamentos apresentando a casa por meio das seguintes descrições:

Box 17: Depoimento de Aikdou

Antigamente na aldeia existiam apenas três lugares: *wahoro* no meio, desse lado o *mykyry*, (apontando para a esquerda) e do lado que o sol nasce, o *mytyk*. Os três eram feitos de palha de açaí ou de babaçu, tanto a parte de cima, com a parte de baixo da casa era meio redonda (risca no chão meia esfera) o *mykyry* era igual e o *mytyk* era redondo (faz um círculo completo no chão). *wahoro* e *mykyry* eram feitos conforme o tamanho da aldeia. Se tinha muita gente, *Wahoro* era grande e se tinha muita gurizada o *mykyry* também era grande, mas se não tivesse muita gente era pequeno. No meio de *wahoro*, tinha um esteio que segurava a casa e nele amarravam as redes. Não tinha parede dividindo a casa. E não tinham outras casas, todo mundo da família morava junto e cada um tinha seu fogo. O marido, dono da casa fazia a casa grande, porque sabia que suas filhas iam casar e os maridos vinham morar com ele, mas se tinha mais filhos a casa não era tão grande porque os filhos iam embora para o *mykyry*, depois já iam casar e morar com o sogro. A cozinha ficava desse lado da casa, com um fogo que ficava aceso o tempo todo (mostrando o lado direito) e as redes ficavam desse lado, (apontando a esquerda). Primeiro vinham a rede do marido e da mulher e um fogo aceso quando tinha frio para os dois. Depois vinha as redes dos filhos: do maior para o menor. A filha mais velha cuidava dos irmãos menores e eles também tinham um fogo aceso para eles no tempo do frio. Hoje as casas não são mais assim! As casas têm paredes, alguns dormem em cama. A maioria tem a cozinha separada dos quartos e fazem suas casas quadradas, de madeira e cobrem com a telha dos brancos. As famílias moram na mesma aldeia, mas não na mesma casa. Cada um tem a sua casa, mas estão perto do seu pai ou do seu sogro, para aprender com eles e ensinar os filhos (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de AIKDOU RIKBAKTA, Aldeia Segurança, 2019).

O depoimento de Aikdou está impregnado da sua matemática original, ele descreveu o lugar com riqueza de detalhes, organizando o pensamento para que os ouvintes compreendessem o que estava descrevendo. Suas representações respondem à percepção de espaço e tempo, revelando comportamentos a partir de representações da realidade vivida. Na narrativa o ancião fez a descrição da casa em que viveu. *Wahoro* é a tradução para residência matrilocal³⁹, segundo eles, todos de uma mesma família moravam juntos. A sua descrição abarca dimensões: histórica, cognitiva, conceitual, epistemológica e política, sinalizando que “a realidade percebida

³⁷ Ancião Rikbakta, morador da aldeia Segurança.

³⁸ Mulher Rikbaktatsa, moradora da aldeia Segurança.

³⁹ Casa onde todos viviam juntos.

por cada indivíduo da espécie humana é a realidade natural, acrescida da totalidade de artefatos e mentefatos [experiências e pensares], acumulados por eles e pela espécie [cultura]” (D’AMBRÓSIO, 2017, p. 28).

A narrativa de Aikdou traz a etnomatemática original do Povo em três aspectos: 1) ao indicar a localização dos três lugares que constituíam o espaço da aldeia de forma triangular; 2) ao riscar no chão meia esfera para indicar a localização de *wahoro* (residência matrilocal) e *mykyry* (casa dos homens) e um círculo completo para *mytyk* (cemitério) e 3) ao afirmar que o tamanho do *mykyry* estava relacionado ao tamanho da aldeia e à quantidade de “gurizada” que esta continha.

5.2.1. A casa como espaço socioeducativo da mulher

Os depoimentos continuam e quem fala da “casa” *wahoro* agora, tem o olhar voltado para a articulação política da organização social gerada pela casa como palco dessas construções culturais que permeiam o cotidiano Rikbaktsa. Tukdui inicia assim a sua narrativa:

Box 18: Depoimento de Tukdui

Na casa, acontecia os casamentos entre 3 a 4 horas da madrugada. Quando os conselheiros dos noivos (padrinhos) iam até o *mykyry*, desamarravam a rede do noivo e vinham para a casa da noiva. Eles amarravam a rede dele perto da dela. A conselheira (madrinha) vinha com o colar de casamento que fazia o barulho das conchas, avisando para a noiva que estava chegando com o noivo e com a sua rede. A noiva já esperava deitada na rede. O noivo era escolhido pela mãe da noiva que desde que o menino ia para o *mykyry* aprender era observado em tudo. A mãe da noiva cuidava se ele era bom caçador, bom pescador, se fazia bem os enfeites, se fazia as coisas que ela pedia, se trazia frutinhas do mato, se ajudava bem na roça, se sabia cozinhar, para que a filha dela não passasse fome. Quando a sogra escolhia o noivo ia conversar com a família dele para acertar o casamento. Esse acontecia sempre no final de uma Festa Cultural: *Mymyikaha*. Depois que amarrava a rede os dois: noivo e noiva sentavam na rede (cada um na sua) e ouviam os conselhos dos padrinhos para ele e para ela. O casamento acontecia sempre entre os clãs diferentes. O casamento não podia ser do mesmo clã que era feio e os filhos poderiam vir com defeito. O noivo vinha para a casa da noiva e passava a ajudar ao pai da noiva em tudo, com a obrigação de cuidar dos sogros e da esposa. Os filhos quando chegavam pertenciam ao clã do pai e passavam a fazer as atividades do clã do pai à medida que essa criança ia crescendo. Mas, antes de ser grande, uns 12 anos, ficava só com a mãe, principalmente quando estava mamando (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de TUKDUI RIKBAKTATSA, Aldeia Segurança, 2019).

Em linhas gerais, Tukdui, ao pensar em sua cultura, materializa as articulações que designam seus costumes. Ao narrar este pensamento, nos dá muitas informações concernentes à organização social do Rikbaktsa. Ela caracteriza como eram constituídos os casamentos, apresentando o papel de cada envolvido nessa teia que

consiste na disposição social e política do povo, apresentando aspectos significativos da cultura do seu grupo. Nesse formato, Silva (2013) diz:

Pensar a cultura é pensar como se produz, como se sistematiza e como se compartilha valores, princípios, verdades, significados no interior de um grupo social específico, e deste com outro(s) grupo(s) também específico(s). Podemos dizer que cultura é teia, é trama que se tece no cotidiano das relações sociais dos indivíduos e dos grupos. Portanto, não existe uma sociedade, uma economia, uma política, uma religião e uma cultura. Existem teias e tramas ordenadas e ordenadoras de significados e de orientação de conduta e das relações entre os homens e a natureza e entre eles (SILVA, 2013, p. 34).

O tecer que urde elementos expressivos que orientam a conduta humana dentro de um determinado grupo cultural, envolve mitos, ritos e cerimônias que convergem para um paralelismo simbólico em que um único aspecto não pode dar conta de interpretar o conjunto de significados que estão imbricados nessa teia que é um solo fecundo para a experiência humana. O ser experiencia consigo, com o outro e com o ambiente natural/social/cultural em que está inserido, ressignificando sentidos, para trabalhar o mundo (LARROSA, 2011).

Para Vergani (2007, p. 35), “a Etnomatemática procura re-situar o pensamento da eficiência *in locus* sobre o solo fecundo da experiência humana, onde a inteligência sensível se ergue para trabalhar o mundo”. Nesse processo, ao resolver um problema local a partir de suas práticas culturais, o ser Rikbaktsa, em seu espaço, equaliza suas vivências recorrendo à gênese psicológica da experiência, trabalhando o universo em que está situado.

Na vertente de se trabalhar o mundo, a “casa” *wahoro* é percebida agora como *locus* de aprendizagem da mulher. A jovem, desde infante, é ensinada a ser mãe, mulher, coprotetora do lar. Junto com essas funções, a principiante traz consigo a responsabilidade de aprender a causar a harmonia, o equilíbrio, a beleza e o viver bem da família, orquestrando o bem viver⁴⁰ da aldeia. Esse apreender do seu lugar no mundo nos foi narrado por Padiwy que, generosamente, sentada ao fazer seu colar, dividiu conosco o seu aprendizado ao longo de sua vida na aldeia onde foi criança e agora é mulher.

Box 19: Depoimento de Padiwy

Desde menina eu acompanhava minha mãe em tudo, quando ela começava a fazer alguma coisa na casa, já chamava eu e minha irmã para ajudar. Essa ajuda nos fazia aprender. Eu ficava olhando tudo que minha mãe, minhas tias e

⁴⁰ Segundo Alberto Acosta (2016), “o Bem Viver é eminentemente subversivo. Propõe saídas descolonizadoras em todos os âmbitos da vida humana. O Bem Viver não é um simples conceito. É uma vivência”.

as mulheres mais velhas faziam: fazer o beiju na pedra, ralar o milho ou a castanha, fazer a chicha, assar a batata, fazer os nossos colares, fazer a zamata. Eu escutava as nossas histórias e as coisas que a gente podia ou não podia fazer para não gouerar (agourar) e a gente ficar doente ou até morrer. Na casa eu aprendi chorar os mortos parente da gente e a fazer as coisas dos nossos rituais. Aprendi plantar na roça, fazer o fogo e não deixar apagar, cozinhar para deixar o outro alegre, pegar remédio, preparar e dar para o outro ficar alegre. Minha mãe sempre falava: - se você quer aprender tem que sentar e olhar como eu faço, depois você faz e me mostra, eu vou ficar olhando, se tiver errado eu falo e você faz de novo até aprender. Na casa quando você é criança você só fica vendo e ouvindo as mulheres mais velhas, acompanha elas em tudo. Eu via minha mãe fazer e com o interesse de aprender as coisas de mulher, para depois você ser boa mãe que ensina aos seus filhos porque sabe o que aprendeu das mulheres mais velhas e de sua mãe. Eu fui aprendendo as coisas, agora já passo para meus filhos, a minha filha casada já sabe tudo e faz tudo sozinha, porque aprendeu de mim e eu da minha mãe e das outras mulheres mais velhas. A mulher precisa escutar mais e falar muito pouco, não se meter em fofoca para não deixar o marido dela triste. Ter sempre comida boa em casa, ir para roça, trazer comida e cozinhar alegre, ensinar os filhos, se enfeitar, estar bonita com os colares e enfeites na festa. Dançar, conhecer a cultura e cuidar dela, falar na língua e ensinar os filhos para não falarem mal deles. Cuidar bem do marido para ele querer ficar com ela e dar para ele muitos filhos e filhas. Cuidar da saúde da família, deixar a casa limpa, a roupa limpa e participar nas reuniões, quando os homens chamarem. Agora pode! Antes no *mykyry* só os homens podiam fazer reunião. Hoje as mulheres já podem falar nas reuniões e muitas de nós já têm voz e fala mesmo. Isso a gente trouxe para a casa e estamos ensinando as nossas filhas a falarem também e a também fazer todas as coisas para que todos fiquem alegres e aprendam e ensinem aos seus filhos quando estiverem em suas casas, porque a casa para mulher é o lugar onde ela aprende tudo, enquanto ela está com sua mãe, sozinha ela vai fazer tudo, porque se interessou e aprendeu (Depoimento de PADIWY RIKBAKTATSA, Aldeia Beira Rio, 2019).

No contexto narrado acima, a casa passa a ser o meio provedor de aprendizagens efetivas que se determinam como eixo de um modo próprio de viver e de atuar no mundo. O lar/casa assume o papel do berço original da cultura para a mulher Rikbaktatsa que concentra nesse lugar seu cosmo. Para Tuan (1983, p. 19), “O lar está no centro de um sistema espacial astronomicamente determinado. Um eixo vertical, ligando o céu ao mundo inferior, passa pelo lar [...]”. No pensamento do autor, “o lar é o ponto focal de uma estrutura cósmica. É possível acreditar que o eixo do mundo passa pelo povoado como um todo, assim como através de cada casa dentro do povoado” (TUAN, 1983, p. 19).

Segundo D’Ambrósio (2016, p. 16), “em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento – gerado pela necessidade de respostas a problemas e situações distintas – está subordinado a um contexto social e cultural”. Conforme Freire (2008, p. 31), “a cultura consiste em recriar e não repetir. O homem pode fazê-

lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo”. Fato visível dessa transformação Rikbaktsa é percebido quando Padiwy, em seu relato, faz os seguintes destaques:

Box 20: Excerto da fala de Padiwy

Agora pode! Antes no *mykyry* só os homens podiam fazer reunião. Hoje as mulheres já podem falar nas reuniões e muitas de nós já têm voz e fala mesmo. Isso a gente trouxe para a casa e estamos ensinando as nossas filhas a falarem também.

O excerto da narrativa acima evidencia a mudança na organização sociopolítica do Rikbaktsa ao ressignificar o seu lugar no mundo, reconhecendo as mulheres como sujeitos sociais com voz. Os Rikbaktas passam a considerar as mulheres no espaço político-democrático em que essas se somam para a defesa da luta indígena, utilizando a palavra. Obviamente, estes indígenas já compreenderam que, na atual conjuntura, o poder da palavra organiza o mundo e dita suas regras. De acordo com esse entendimento, Bakhtin considera:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos e bem formados (BAKHTIN, 2006, p. 32).

O novo posicionamento da mulher Rikbaktatsa evidencia essa transformação gerada pelas ressignificações e inovações que fazem parte da atualidade da organização social do povo Rikbaktsa, marcada pela apropriação da palavra que abriu caminho para um novo posicionamento nas relações sociais que abrange dimensões política, social e administrativa em que as mulheres indígenas vão escrevendo uma nova história no contexto concreto de suas realidades em suas casas.

Nessa vertente, a mulher Rikbaktatsa tem como centro de aprendizagem a casa que culturalmente se configura como um espaço socioeducativo que adquire a definição de lugar praticado ao retratar a realidade do contexto em que essa mulher está inserida. Casa contextualiza-se como *locus* do processo de ensino e de aprendizagem numa adaptação ativa que ao ressignificar a cultura se imbui de legitimidade, pois é o próprio sujeito cultural, fruto das construções de ser/saber/fazer que dá sentido ao que é, ao que sabe e ao que faz.

O ato de aprender nesses espaços socioeducativos por narrativas e demonstrações, em que os mais velhos possibilitam a socialização dos mais jovens a partir dos conhecimentos que vão difundindo, gerando aprendizado efetivo para a

nova geração quando os aprendizes lançam mão desses conhecimentos para transformar sua realidade, dando respostas às situações adversas, assumindo “a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível” (FREIRE, 2008, p. 30).

Em outra tarde, com uma mulher da aldeia Primavera, em uma conversa informal, Taikbawy pensando em sua casa e nas aprendizagens que recebeu de sua falecida mãe fez a seguinte narrativa:

Box 21: Depoimento de Taikbawy

Quando eu era pequena, em minha casa aprendia tudo com minha mãe, ela que me ensinou o que eu sei. Um dia ela me levou à roça para eu buscar alimento, antes de sair ela apagou o fogo. Isso foi diferente! Quando chegamos da roça, ela pediu para eu lavar a batata que colhemos, acender o fogo e colocar para cozinhar. Naquela época não tinha o fogão como o de hoje. Era a primeira vez que eu fazia essas coisas. Isso foi depois que eu tive menstruação e acabou. Quando tem menstruação tem que ficar em casa até a hora de passar. Não pode cozinhar porque nada sai certo, mas quando foi embora (a menstruação), ela falou para eu fazer e ficou ali olhando como eu iria me virar. Preparei a batata como ela pediu e fui acender o fogo, então ela me disse que o fogo não apaga nunca, a mulher tem que ter sempre o fogo aceso em sua casa, por isso eu deveria usar sempre a lenha de umu que não apagava, só se jogasse água. Ela me disse que a batata deveria ser dividida em duas partes: uma para comer e a outra para socar no pilão para eu fazer a chicha, para beber. Vi que minha mãe agora passou a me explicar as coisas, antes fazia e pedia para eu olhar, prestar atenção, mas era ela que fazia, agora ela me explicava e pedia para eu fazer. Aprendi torcer algodão para fazer uma rede de tralha e a zamata para carregar a criança. Ela me ensinou a torcer o tucum para fazer os enfeites de mulher. Me ensinou sobre meu Clã que é o Quatá (Eremê) que pertence ao lado da Arara Vermelha (Tsikbaktsa) que é parente da Arara Amarela (Makwaraktsa) me explicou que eu só poderia casar com homens do outro Clã que não fosse parente meu, para as crianças não nascerem doentes. E me disse que todas as vezes que os homens matassem gavião real, eu tinha que fazer o mingau, outro clã não poderia, porque senão agourava os nossos parentes, eles poderiam ficar doentes ou até morrer. As coisas que eu aprendia, mostrava a minha mãe depois de prontas. Minha mãe me disse que precisava sempre ter comida boa para ficar forte e não ficar doente. Ela disse para mim que ao fazer comida e se chegasse visita era para oferecer, se a visita não quisesse, não era para oferecer mais da outra vez, porque era feio recusar o que se oferece. A noite quando estávamos todos juntos em casa, minha mãe contava as histórias do nosso povo e sempre explicava um ensinamento com essas histórias para mim e para os meus irmãos pequenos, pois os grandes aprendiam com os homens no *mykyry*. Ela me contou e me deu explicação sobre a história da lua. Nesse dia eu entendi porque a lua tem a cara suja. E aprendi a coisa séria que isso tem. Aprendi a partir desse surgimento que o homem tem que respeitar a sogra, ou enteada, a lua é para sempre nos lembrar isso. A lua também guia a gente quando temos que plantar alimento, quando tem bebê grande, foi feito na lua cheia e quando tem bebê pequeno foi na lua minguante (Depoimento de TAIKBAWY RIKBAKTATSA, Aldeia Primavera, 2019).

Penso que seja pertinente inserir o texto do mito da lua, mencionado por Taikbawy Rikbaktatsa, contado a mim por ela, pelo fato desse ter grande relevância

para o povo, no que tange a relações que não se deve ter entre parentes da mulher casada. Certamente ela ouviu muitos mitos, porém o fato dela destacar, esse reforça o pensamento mítico dos Rikbaktsa revisitado nas relações dentro da casa.

O Mito da Lua – A Origem da Lua

(Narração de TAIKBAWY RIKBAKTATSA, Aldeia Primavera, 2019).

Os homens sempre ficavam na casa dos homens até altas horas da noite e, só então, iam para casa. Cada um entrava em casa, guardava arco e flecha em cima do jirau e deitava com sua mulher.

Um homem sempre ia depois dos outros, lá pela meia noite, entrava em casa, guardava o arco e a flecha em cima do jirau, depois voltava até à porta e fazia um barulho na porta para dizer que era um outro homem, ou então que ia sair. Voltava, passava direto por debaixo da rede de sua mulher e, ia bem certinho, à rede de sua sogra, uma viúva. Nesta hora, a sogra já dormia pesado. Primeiro o homem bulia nas pernas da sogra, e depois deitava com ela e pegava. A sogra nunca sabia quem era. Toda a noite era assim. Foi indo, a sogra ficou grávida. As outras mulheres perguntaram a ela:

- Mas, como você ficou assim?

- Não sei. Não vejo nenhum homem, nem de dia e nem de noite.

- Um dia a gente descobre quem pegava você. Você faz assim: vai varrer a casa dos homens e, lá, acha graça para cada um deles. Aquele que rir para você, é este.

- Tá bom!

A sogra se arrumou bem mesmo, ficou bem bonita, e foi varrer a casa dos homens. Lá, achou graça para cada um deles, mas nenhum riu para ela. O genro segurou o riso. A sogra juntou o lixo, jogou e foi embora. Em casa, disse para as outras mulheres:

- Ninguém achou graça para mim.

- Mas, ninguém mesmo?!

- Ninguém.

- Então agora a gente vai fazer diferente: você apanha jenipapo, rala, espreme, faz tinta preta e deixa dentro de uma cabacinha. À tardinha, você deita na rede e põe a cuia de tinta pertinho do fogo, debaixo da rede. Deixa a mão caída dentro da cuia de tinta e fica bem quietinha, sem se mexer e sem dormir. Na hora que aquele homem vier pegar você, você passa a tinta de jenipapo no rosto dele. Assim, você fica sabendo...

- Está bem. Eu vou fazer desse jeito.

A sogra preparou a tinta de jenipapo. Anoteceu e ela foi se deitar. Altas horas da noite, os homens saíram da casa dos homens e foram para as suas casas. Cada um entrou em casa, guardou arco e flecha em cima do jirau e deitou com sua mulher. A sogra bem quietinha na rede, fazendo de conta que estava dormindo pesado e roncando. Lá pela meia noite, entrou outro homem e a sogra pensou: - vai ver que é esse aí!

O homem guardou arco e flecha em cima do jirau. Depois voltou até a porta da casa e fez barulho na porta, para dizer que era outro homem chegando ou saindo. Voltou, passou direto por baixo da rede da sua mulher, e foi bem direitinho à rede da sogra e deitou com ela. A sogra, quietinha deixou o homem fazer tudo com ela. Na hora do gozo, de tirar a vontade, a sogra molhou dois dedos na tinta de jenipapo e passou na testa do homem e ficaram duas listas. O homem levou um susto por causa do cheiro da tinta e pulou depressa da rede. Saindo correndo feito um louco, e foi lavar a testa num córrego. Pior porque o rosto agora ficou todo preto. O homem voltou e deitou na sua rede.

De madrugada, os outros homens se levantaram e foram para a casa dos homens. O homem pintado se levantou e foi endireitar taquara no fogo, para fazer flecha. Ainda escuro saiu para caçar.

De manhã, a sogra levantou, fez chicha de milho-fofo e assou batata-doce. Quando ia escurecendo, o homem chegou da caçada com um xiri cheio de cuxiú, macaco-prego e

cutia. A sogra tirou os macacos e a cutia do xiri e colocou num cesto de barro. A mulher do homem ajudou a sapecar o pelo dos macacos.

O homem tinha sempre a cabeça baixa e as mãos na testa cobrindo a testa. A sogra levou uma cabaça de chicha de milho fofo para o homem e disse:

- Toma aí, bebe.

O homem bebeu a chicha com a cabeça baixa. A sogra deu uma volta ao redor do homem, viu mal e mal o rosto dele e disse:

- É o meu genro! Espantava meu sono e me pegava à noite!

A sogra contou tudo para as outras mulheres e elas disseram:

- Seu genro!? Mas, ele não respeitava você?!

- Para vocês verem! ...

Quando amanheceu, a sogra foi à roça com a nora e as outras mulheres, buscar cará liso, cará cabeludo, e batata doce. O genro aproveitou e saiu para buscar remédio do mato da lua. Na volta, armou a rede fora, entre dois tocos. Agora viu que a rede estava cheia de piolho. Fez um fogo debaixo da rede; os piolhos saíram e ele comeu. Deitou na rede para experimentar e depois sentou. Torceu o remédio do mato da lua, esmigalhou e foi passando no corpo e soprando: huk... huk... huk... Certa hora começou a subir, devagarzinho com a rede e os dois tocos. Meio baixinho ainda, colocou um cocar de pena do peito de gavião real na cabeça e um colar de dente de macaco no pescoço. Quando ia passando por cima da roça, viu as mulheres e disse:

- Olhem aqui, eu vou subindo!

As mulheres olharam para a sogra e perguntaram:

- O que foi?!

- É de vergonha da tinta do jenipapo!

O genro chegou às nuvens, seguiu para frente e sumiu. Nesta hora, a filha chorou. Lá em cima, o genro entrou na loca de uma pedra. Armou a rede e sentou de cabeça para baixo, parecendo um morcego: virou a Lua.

Um dia, um homem que sabia fazer veneno foi lá em cima ver o genro. Este disse:

- Eu subi porque a minha sogra fez malvadeza comigo. Agora estou aqui na loca desta pedra. Daqui pra frente, os homens podem me chamar de Lua.

O homem que sabia fazer veneno voltou e falou para a mulher dele:

- Aquele homem que subiu virou a Lua, vai ficar toda a vida assim.

Quando o genro colocar o colar de dente de macaco no pescoço, vai ser a Lua nova e crescente; quando colocar o cocar de pena de peito de gavião-real na cabeça, vai ser a Lua cheia.

O mito da lua traz, para o contexto da família, o papel de espaço instituído que abarca uma série de situações que explicam o comportamento Rikbaktsa, no que se refere à rotina diária nas aldeias, a definição de papéis nos lugares que frequentam e as funções que exercem nesse espaço. O mito assume também, a função de sistema jurídico que estabelece normas de conduta. Além de evidenciar as articulações entre homens e mulheres em seu contexto teórico-concreto, em que

Esse espaço instituído conta com um sistema jurídico cuja finalidade é a regulamentação das relações pessoais e materiais entre seus membros. Trata-se de exprimir os direitos e os deveres respectivos das pessoas com relação uma com as outras ou em relação com as coisas de que o grupo ou os indivíduos se apropriam; as diversas instituições jurídicas e morais só exprimem à consciência coletiva as condições necessárias da vida comum. Aí percebemos a interferência profunda do sistema religioso de crenças e mitos que estabelecem e fortalecem tal sistema jurídico ao ponto de imprimir no indivíduo e no grupo a necessidade de se respeitar um ao outro, seu

trabalho, seus bens materiais e morais dos quais a família é uma forte representante (JESUS, 2011, p. 117).

A mulher assume papel decisivo na resolução de um problema de cunho moral e o resultado efetivo estabelece regras comportamentais do que não se pode fazer para não sofrer punições, articulando fenômenos da natureza às normas de convivências e esses comportamentos são compatibilizados ao dia a dia das aldeias numa relação de respeito ao que foi ensinado pelo mito que direciona um ensinamento para a vida toda, numa dinâmica histórica em que a presença da lua traz à mente o que não deve ser esquecido.

A história narrada ratifica a conduta do Rikbaktsa que, ao fazer algo de errado, se isola e de regra geral impinge um comportamento em que todos fiquem sabendo que ele está se auto punindo, porque reconhece o erro e está com muita vergonha de se expor em público. Isso fica patente no depoimento de Taibakwy.

A narrativa evidencia ainda a busca de solução recorrendo-se aos remédios do mato. Tanto no caso do mito de origem em que a mãe transformou o filho em anta, utilizando remédio do mato e no mito da lua em que o homem se transformou em lua.

O passado mítico permeando os espaços de vivências e convivências denota que

[...] todas as identidades estão localizadas em um espaço simbólico, paisagens características, localização no tempo, nas tradições que ligam o passado com o presente e sinaliza busca para o futuro, nos movimentos de ida e volta do presente ao passado e vice-versa, por meio dos mitos de origem, definido e delimitando um lugar geográfico e um espaço antropológico (JESUS, 2011, p. 26).

Assim, a casa estabelece-se como um lugar geográfico e um espaço antropológico no qual se dá a formação da mulher Rikbaktatsa cujas práticas direcionadas às novas gerações servirão de base para a preservação da cultura no que tange ao conjunto feminino do povo, numa dinâmica em que a aprendiz de hoje se tornará a mestra de amanhã, porque ensina o que aprendeu com seus ancestrais.

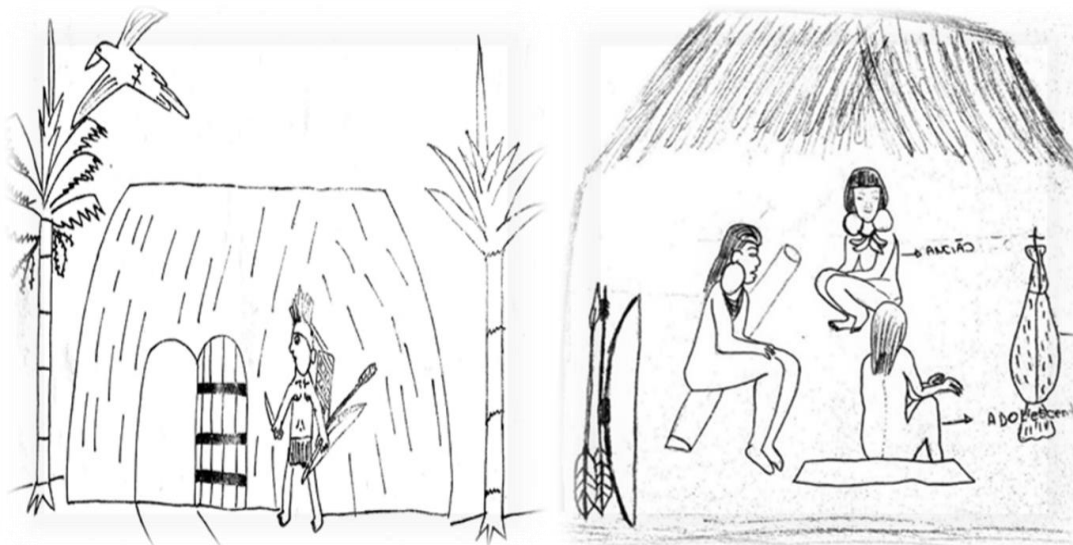
5.2.2. Mykyry: espaço socioeducativo dos homens

O *mykyry*⁴¹ é um espaço onde o jovem Rikbaktsa se sentava para aprender e aprendia, porque alguém o ensinava e esse processo de ensino e de aprendizagem se estruturava à medida que havia apropriação do conhecimento ensinado (Figura 31). Ao utilizar esse conhecimento, os Rikbaktsa legitimam a sua cultura pelos seus

⁴¹ Espaço de aprendizagem dos homens solteiros Rikbaktsa.

modos próprios de ser/saber/fazer, criando códigos e símbolos que constituem a cultura e identificam a sociedade Rikbaktsa (D'AMBRÓSIO, 2009a).

Figura 31: Processo Ensino e Aprendizagem Rikbaktsa



Fonte: Yabô e Piawo – Aldeia Primavera (2019).

As experiências resultantes do processo ensino e aprendizagem Rikbaktsa se pautam numa pedagogia em que os anciãos compartilham modos de fazer, por meio de narrativas em que o aprendiz se senta para ouvir e, ao ouvir, assimila o aprendizado que se materializa nos artefatos produzidos por quem aprende; resultado de sua produção criativa, abstraída dos mentefatos. Esse produzir não vem sozinho, o fazer abarca um conjunto de elementos que envolve modos, estilos, arte, técnicas (*ticas*), resultantes do explicar, aprender, conhecer, lidar com (*matema*) em seu ambiente natural, social, cultural e imaginário (*etno*) (D'AMBROSIO, 2017).

A estrutura que se organiza em torno do ser/saber/fazer Rikbaktsa se edifica no exercício da linguagem, conforme explicitado por Pires (2012, p. 110), “a linguagem comum que permite perceber e reproduzir a realidade social”. O povo produz sua visão de mundo “em um processo cognitivo epistemologicamente transacional através das interações sujeito/palavra/objeto” (VERGANI, 2007, p. 29).

O terceiro encontro se configurou em um espaço em que os narradores compartilharam suas vivências no *mykry*, sob a experiência de quem fala do que viveu como jovem aprendiz e que agora ensina, porque aprendeu e experimentou como afirma Tuan (1983, p. 2): “Não nos referimos à experiência que tem conotação de passividade e sim a que implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência”. Considerando a lógica de experienciar um espaço, o autor acrescenta:

[...] experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido

é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento (TUAN, 1983, p. 2).

O ouvir nos localiza em um tempo e em um espaço. Considerando essa perspectiva, pedimos aos anciãos que nos falassem sobre o *mykyry*. O ancião Masi iniciou o relato nos dizendo que, antigamente, quando os pais e avós percebiam que estava na hora do menino ir aprender no *mykyry*, às quatro horas da manhã, que era a hora que todos chegavam para se reunir nesse lugar, o pai vinha e dessa vez, trazia seu filho que, a partir desse dia, passaria a viver no *mykyry*. Segundo o ancião, o menino só sairia do *mykyry* quando estivesse pronto para casar e formar uma nova família.

Para entendermos a constituição do *mykyry* e o que ele representa para os Rikbaktsa, como espaço de efetivação dos processos de ensino e de aprendizagens para o conjunto masculino do povo, registramos a partir das narrativas dos anciãos aspectos inerentes a esse espaço socioeducativo que tem função de lugar de aprendizagens para o menino Rikbaktsa se tornar homem. Motivados pelas perguntas: como vocês pensaram o *mykyry*? Para que ele servia? E por que ele era um lugar só para os homens?

Na realidade, queríamos compreender como se dá a função específica do *mykyry*, como espaço simbólico formador da identidade do povo Rikbaktsa, percebendo que: “O lugar é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado; o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram, e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (HALL, 2003, p. 72). O ato de enunciar as narrativas identificava as práticas efetivadas nesse local, além de apresentar o *mykyry* como lugar concreto, real em que se dá o constructo da experiência humana dos homens do povo Rikbaktsa, o qual tem as seguintes características físicas, conforme Figura 32.

Figura 32: Casa de Aprendizagens dos solteiros Rikbaktsa – Mykyry



Fonte: Acervo – PENUTA, 2019.

Era 1999, na Aldeia Beira Rio, quando aconteceu uma conversa informal numa tarde de quarta-feira; momento em que nos sentávamos para conversar sobre as coisas da cultura. Eu sempre movida de curiosidades, com “coceiras nas ideias” fiz os questionamentos supracitados para os anciãos presentes. Tamanho foi o meu espanto quando eles se reposicionaram. Assumiram uma atitude séria, tácita, numa reorganização súbita e me indicaram um lugar para sentar que não era o anterior, onde eu estava. Meu marido ficou dentro da “roda”, eu, porém, fora do círculo, mas perto deles. Na intenção de nos darem as respostas, os anciãos presentes se organizaram em círculo como fazem em situação de *Pamykosona*⁴². Pelo posicionamento deles, percebi que era para além de uma simples reunião no final de tarde. Acredito que, devido ao tema, a atitude deles revelou a seriedade que implica falar sobre *mykyry*. Com essa intenção Sykmy (1999) um dos anciãos presentes inicia a narrativa:

Box 22: Depoimento de Sykmy

Os nossos antigos pensaram no *mykyry* como um lugar para o menino aprender os costumes da nossa cultura. Para o Rikbaktsa continuar a ficar aqui no nosso lugar cada um de nossos filhos precisa entender tudo do nosso jeito para saber atacar quando for hora de atacar e se defender na hora de se defender. O *mykyry* servia e serve para aprender ser um Rikbaktsa. Não é só nascer Rikbaktsa, o Rikbaktsa vai se fazendo aos poucos: vendo, ouvindo, fazendo as nossas coisas, cantando, experimentando, fazendo nossos enfeites, andando pelos nossos lugares, conhecendo os lugares, o barulho dos bichos, a fala dos pássaros, as marcas no chão, conhecendo o cheiro do mato, onde os bichos se

⁴² Sentar em reunião para conversar sobre um assunto em que a conversa envolverá: pensamentos, análises, reflexões, revelações e tomadas de decisões.

escondem, por onde eles andam, conhecendo os remédios e para que eles servem. Ele precisa conhecer o tempo e o que ele fala para a gente, a água também fala e o céu quando tem nuvem, quando tem arco-íris, quando tem chuva e quando tem vento, o vento não é igual, cada um tem um jeito e a chuva também não. Eles nos dizem muitas coisas. Conhecer também as plantas e os meninos precisam aprender para saber ouvir tudo isso. Então, o *mykyry* serve para aprender ser Rikbaktsa, aprender as nossas coisas. O *mykyry* é só para os meninos, porque as meninas aprendem em casa com as mães e com as outras mulheres as coisas que são das mulheres e os homens aprendem com os homens as coisas de homens. As mulheres na casa e os homens no *mykyry*. Têm coisas que as mulheres não podem saber, porque não foram faladas pelos espíritos às mulheres, só aos homens. Têm coisas que as mulheres se soubessem não aguentariam, e outras que se elas aprendessem poderiam deixar o marido em perigo. Tem tempo no *mykyry* que é de silêncio e não pode falar. As mulheres não aguentariam, ficariam tristes, porque mulher é alegre quando fala, faz barulho, ri e conversa muito com as outras. Homens já são diferentes. Sabe ficar quieto muito tempo. Por isso, a mulher aprende na casa que é lugar de conversar, rir, falar alto se quiser. No *mykyry* aprende outras coisas que não são coisas de mulher. Reveladas só para os homens. Você entendeu agora? (Depoimento pessoal de SYKMY, 1999. Aldeia Beira Rio. Acervo da autora).

O momento foi riquíssimo. Pude perceber que, enquanto Sykmy falava, os outros homens anuíam com a cabeça, com gestos e gemidos murmuradores, numa completa atitude de especialistas do assunto em pauta. As mulheres todas olhando para o chão, emudecidas, fora do círculo como eu. Minha impressão é que eles me sentaram para eu aprender uma verdade que não poderia ser alterada nesse tempo e nesse espaço e que muito significava para eles. Eu estupefata, não me mexia, ouvia, crédula da imensa riqueza cultural, carregada de simbologias legitimadas pelos presentes que compartilhavam o mito num misto de conformação religiosa, política e ideológica em que o ser coloca em pauta sua verdade, seu credo e seu entendimento cósmico do lugar onde atua. Percepção consoante com a assertiva de Bourdieu ao considerar que:

Os sistemas simbólicos distinguem-se fundamentalmente conforme sejam produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente por um campo de produção e de circulação relativamente autônomo: a história da transformação do mito em religião (ideologia) não se pode separar da história da constituição de um corpo de produtores de discursos e de ritos religiosos, quer dizer, do progresso da *divisão do trabalho religioso*, que é, ele próprio uma dimensão do progresso da divisão do trabalho social, portanto, da divisão em classe, e que conduz, entre outras consequências, a que se *desapossam* os laicos instrumentos de produção simbólicas (BOURDIEU, 2004, p. 13-14).

Entre os povos indígenas, encontram-se arraigados no corpo produtor de discursos, os pilares que sustentam seus saberes tradicionais e fazeres originais.

Neles se encontra o cerne identitário que os caracteriza em suas especificidades, os distingue na completude de suas realidades singulares, e fomenta a produção dos sistemas simbólicos que se consolidam à medida que o conjunto do grupo se apropria deles e os difunde entre as gerações. Mitos, ritos e cerimônias estão impregnados em suas histórias, envolvendo os seres na trama que urde a formação do ser Rikbaktsa.

No entanto, vinte anos se passou desde o encontro com Sykmy na aldeia Beira Rio. Surgiu novamente o *mykyry* em pauta, mas desta vez a intenção foi saber sobre as aprendizagens praticadas nesse espaço, o qual se configura como lugar efetivo do processo de ensino e de aprendizagem dos Rikbakta. Nesse novo momento, em um período de *Mymyikaha*,⁴³ realizada na Aldeia Laranjal/Primavera, no primeiro semestre de 2019, sentamos outra vez, para dialogarmos sobre o *mykyry*. Em um contexto em que Ihamao *et al.* (2019), fizeram a seguinte declaração em relação ao *mykyry*:

Por muitas e muitas gerações do nosso povo, o *Mykyry* foi o lugar de aprendizagens dos meninos que depois que completavam os seus nove ou dez anos já se juntavam aos seus irmãos mais velhos, aos seus pais e aos anciãos da aldeia para aprender ser um Rikbaktsa para a vida toda. [...] Esse tema vai ajudar a nossa comunidade e os alunos e professores em sala de aula, porque assim podemos registrar como são usados os conhecimentos que aprendemos com os mais velhos e como esses conhecimentos, nos fazem indígenas singulares a partir dos nossos costumes e da nossa cultura (p. 1-2).

No contexto citado, nos reunimos para dialogar sobre *mykyry* (Figura 33), dessa vez eu fui convidada para me assentar dentro do círculo, os anciãos e adultos presentes tratavam a temática com a mesma seriedade imbricada no processo anterior de 1999. Contudo, era evidente o processo de ressignificação e, ao mesmo tempo, o movimento de ida e volta presentes nessa imersão.

⁴³ A tradução para nossa festa – consiste em um ritual em que a depender do calendário pode estar ligado à derrubada para a plantação, à festa da flauta curta, na seca ou à festa da flauta comprida, no período das chuvas.

Figura 33: Narrativas sobre o *mykyry*



Fonte: LOBATO, 2019.

A responsabilidade era a mesma de antes: descrever com linhas precisas o discurso de quem narrava com fidelidade a sua própria história. A figura acima retrata o cenário de um momento de volta ao passado, para servir ao presente, utilizando uma descrição das circunstâncias vividas anteriormente. No entendimento de que: são os anciãos quem preservam e vivificam a identidade cultural, rememorando o passado em tempos presentes, nos espaços das aldeias, por meio de seus saberes.

Saberes estes que não se perdem nas ruínas do passado, pois na aldeia se revive a memória de seus habitantes a cada momento e a cada instante. Não desaparecem porque existem os anciãos que incansavelmente trabalham na edificação desse mundo (SILVA, 2013, p. 79).

Desta vez, o ancião Masi iniciou a narrativa:

Box 23: Depoimento de Masi

Os meninos eram mandados para o *mykyry* quando tinham entre 10 a 14 anos. O começo de tudo era aprender a fazer planejamento e lá eles tinham ensinamentos para terem educação. Aprendiam a fazer arco e flecha e todos os materiais que poderiam usar nas atividades na aldeia, no mato e no rio. Aprendiam a fazer a canoa, da árvore certa e o remo. No *mykyry* os jovens eram ensinados como se comportar no casamento e aprendiam que quem arrumava os casamentos eram os pais. A mãe da jovem que seria noiva, primeiro ficava observando o noivo sem dizer nada para ninguém, depois ela falava com o marido dela e com a mãe, com o pai e com as outras mulheres ligadas ao clã do jovem escolhido para ser o noivo da filha dela, o pai avisava no *mykyry*. Na maloca não se namorava escondido. O namoro durava três a quatro meses e logo já casava no final da nossa festa tradicional *Mymyikaha*. O jovem ficava no *mykyry* até a hora de casar, quando a mãe da noiva e as madrinhas pegavam a rede do noivo para amarrar na casa do sogro perto da rede da noiva o casamento estava feito. Só podia casar se ele aprendesse tudo que era ensinado no *mykyry*, senão ele ia ficando até aprender tudo, por isso, antes do

casamento ele precisava aprender sobre os clãs, as pinturas do corpo, e o que cada um no seu clã tem que fazer em *Mymyikaha*, na derrubada, no velório e no sepultamento. Aprendia a fazer roça, como caçar, pescar, flechar peixe, fechar o córrego para pegar peixe. O jovem tinha que aprender a fazer os enfeites de homem, trançar e fazer: cocar, braçadeira, *myhara*, e os colares que os homens pode usar com dente de onça, porco e macaco (Depoimento de MASI RIKBAKTA, Aldeia Laranjal/Primavera, 2019).

No momento seguinte, dando sequência à narrativa, o ancião Jokdomutsa acrescenta:

Box 24: Depoimento de Jokdomutsa

O *mykyry* era a escola da vida do Rikbaktsa, o ancião ensinava de tudo: da infância até a idade de adulto. Tudo que era ensinado servia para o futuro, servia para ele se virar em todo lugar. Por isso, era ensinado fazer esconderijo, conhecer os perigos da mata, a fazer remédios com as ervas medicinais. Se ensinava a chamar os animais, os cantos dos pássaros e as vozes dos bichos, a dar avisos para os outros e a andar sem ser visto no mato, a tocar flauta e a buzina nas horas certas. Ainda se ensinava as nossas histórias e o que é sagrado para nós. O respeito as nossas coisas e as coisas da natureza. Ensinava porque ele tem que furar o nariz e furar a orelha (Depoimento de JOKDOMUTSA RIKBAKTA, Aldeia Laranjal/Primavera, 2019).

As narrativas dos anciãos nos deram elementos para afirmarmos que seres/saberes/fazeres se articulam para a formação do menino como ser genuíno do seu lugar de vivências, que se faz homem Rikbaktsa, a partir do processo de ensino e de aprendizagem efetivado no espaço socioeducativo do *mykyry*. Ao mesmo tempo, o conjunto do corpo masculino legitima pelas apropriações e re-existências a identidade cultural do povo, em um processo que D'Ambrósio (2016, p. 105) chama de “literácias comunitárias” que “está na capacidade de apreciar e entender as tradições comunicativas da comunidade”.

A imersão nos fez perceber que há um entrelaçamento entre as funções de *wahoro* e *mykyry* quando se trata de assuntos que tantos homens e mulheres podem compartilhar. O casamento é um deles, sua articulação começa na casa, passa por diálogos e conjecturas no *mykyry* e se finda com a amarração das redes na casa. Nesse momento, homens e mulheres se unem em mitos, ritos e cerimônia para consolidar a formação de uma nova família.

Não há, na percepção do povo, um espaço melhor do que o outro, porque não há espaços de aprendizagens em que um se sobressaia em detrimento de outro, vimos que ambos: *wahoro* e *mykyry* se complementam numa dinâmica particular e, ao mesmo tempo em conjunto, em que as singularidades de cada um são imprescindíveis na formação do ser Rikbaktsa, seja ele homem ou ela mulher. Os dois,

de maneiras distintas, permitem que os seres neles envolvidos, por meio de suas práticas, trabalhem o mundo, porque estão nele e com ele, e nessa interação aprenderam a relacionar-se, saindo de si mesmo e projetando-se nos outros, assegurando sobrevivência e transcendência (FREIRE, 2008; D'AMBRÓSIO, 2017).

A abordagem ao tema nos possibilitou organizar o Quadro 8 que poderá servir de revisão às novas gerações de Rikbaktsa ao consultar o que nos foram informados pelos anciãos nesse encontro.

Quadro 8: Resumo das implicações do processo de ensinamentos e de aprendizagens no *Mykyry*

Características	Circunstâncias
Lugar de aprendizagens dos homens solteiros e viúvos.	Participantes do sexo masculino que passavam a viver e conviver a partir da puberdade.
Lugar de reuniões diárias com início no fim da madrugada entre 3 horas e 5 horas da manhã.	Homens adultos, liderados por anciãos que instruíam os jovens para apropriarem-se dos saberes/fazeres do povo.
Lugar de manter um fogo aceso permanentemente no meio da construção para cozinhar os alimentos das pessoas que viviam e conviviam no ambiente.	Os alimentos (caça, pesca, raízes, tubérculos e frutas) eram entregues pelas famílias sempre antes das reuniões ou após chegarem das caçadas, pescarias e coletas, sempre pelos mais novos.
Lugar onde o fogo aceso indicava suprimento e aquecimento das ideias	Os solteiros tinham que trazer os filhotes dos macacos para suprir as necessidades alimentares dos anciãos que os instruíam.
Lugar de partilha e de manutenção da alteridade.	Os mais novos saíam para caçar e os mais velhos ficavam para manter o fogo aceso e os jovens repartiam tudo que caçavam com os anciãos, além de trabalhar para o aprendizado do outro.
Lugar de responsabilização	O jovem após o casamento tinha a responsabilidade de sustentar os sogros e cuidar do bem viver dele e do bom viver da sua família, responsabilizando-se também pela manutenção do <i>Mykyry</i> .
Lugar de aperfeiçoamento de técnicas de sons	Os jovens tinham que dominar a arte de imitar o canto dos pássaros e os sons de outros animais.
Lugar de aperfeiçoamento de técnicas da construção e navegação	Os jovens construíam casa, acampamentos, faziam canoas e remos sob instrução dos anciãos orientadores que os ensinavam a navegar pelos múltiplos rios de suas vivências.
Lugar de aperfeiçoamento de técnicas de combate e seleção de guerreiros.	Os jovens eram habilitados para desenvolver procedimentos de ataques e defesas no rio, no mato e nos altos das árvores.
Lugar de aperfeiçoamento de técnicas de manipulação de remédio.	Os jovens eram habilitados a prover a cura utilizando remédios do mato e práticas de manipulação.
Lugar de aperfeiçoamento de técnicas de manipulação de medicinas e de místicas da cosmologia Rikbaktsa, celebrados pelas histórias dos antepassados.	Os jovens eram habilitados às práticas de manipulação de ervas, raízes e cipós para produção de venenos e celebração de feitiços, de ritos e de cerimônias.

Fonte: ANCIÃOS RIKBAKTSa, 2019.

O conjunto das singularidades que permeiam as características e circunstâncias do *mykyry* se articula como se fossem um currículo espiral em que o aprendiz Rikbaktsa tem a seguir ao longo do seu aprendizado nesse espaço socioeducativo que se constitui lugar à medida que “são os lugares das crenças, das

inspirações, do imaginário, do entrelace entre passado, presente e futuro, o lugar da resistência ideológica, diante de estratégias homogeneizadoras para a manutenção de seus valores” (JESUS, 2011, p. 11) Fato esse em que a autora converge seu pensamento conosco ao dizer que:

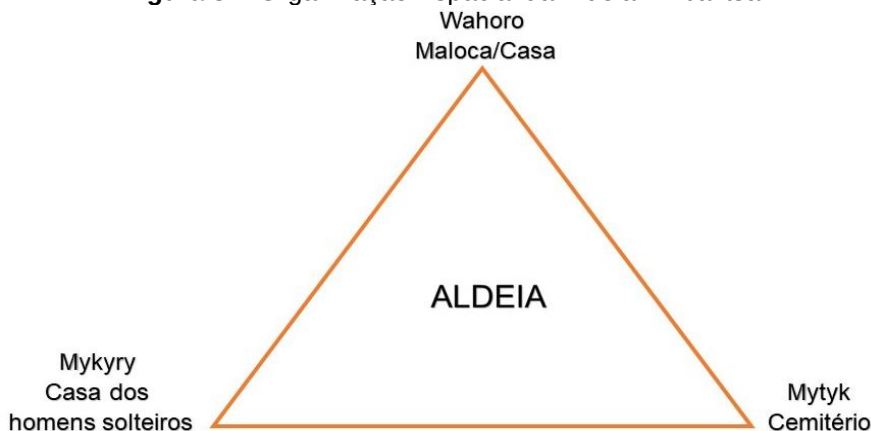
tais espaços é o movimento provocado pelas crenças nos *lugares*; é o comportamento desencadeado pela busca de uma transcendência ao cotidiano, é o eterno desejo de explicações ao que é inexplicável, é o fascínio pelo mistério, de onde emergem valores morais e éticos que provocam movimentos de aceitação ou repulsa, conflitos ou compreensão, expectativas e pulsações que envolvem toda a comunidade e impulsiona a criação dos espaços de vivências, diálogos entre os fazeres e os saberes, produção de artes, aperfeiçoamento de técnicas, e possibilita a inteligibilidade de seu mundo, reforça e/ou reelabora sua própria visão de mundo (JESUS, 2011, p. 12).

Portanto, *mykyry* se torna uma fonte inesgotável de saberes/fazeres que se articula numa dinâmica social que mantém viva a cultura e os costumes do povo Rikbaktsa que, por sua vez, se ressignifica e se sustenta à medida que os seres do grupo se aperfeiçoam nas técnicas inerentes aos seus espaços de vivências, reelaborando a sua própria vida e a sua própria visão de mundo.

5.2.3. *Mytyk* – Cemitério: o funeral como espaço socioeducativo do povo Rikbaktsa

O *mytyk* “cemitério” consiste, para o Rikbaktsa, uma fonte riquíssima do processo de ensino e de aprendizagem. Esse espaço é o terceiro mencionado por Tsikbaktsamy em seu relato no quarto encontro na aldeia Segurança. Segundo o ancião, havia apenas três espaços na aldeia, organizados na seguinte disposição:

Figura 34: Organização Espacial da Aldeia Rikbaktsa



Fonte: TSIKBAKTSAMY, 2019.

A Figura 34 tomou esse formato a partir da narrativa do ancião que fez a seguinte descrição, conforme a textualização da sua narrativa:

Box 25: Depoimento de Tsikbaktsamy

Nossa aldeia não era muito grande nem muito pequena, mas tinha tudo que nas outras tinham: *wahoro*, *mykyry* e *mytyk*. *Wahoro* ficava mais em cima, desse lado ficava *mykyry*, (aponta com o lábio para o cotovelo da esquerda de onde ele localizou *wahoro* com a mão) e *mytyk* ficava desse lado. (Aponta com o lábio para o cotovelo da direita de onde ele localizou *wahoro* com a mão).

Fazendo gestos com o uso de algumas partes do corpo, o ancião sinalizou a localização das três edificações que constituíam o espaço da aldeia, conforme Figura 35.

Figura 35: Localização dos Espaços constituintes da Aldeia



Fonte: pela autora, 2019.

Diferentemente de outros grupos indígenas cuja constituição de suas aldeias assume um formato circular, Tsikbaktsamy descreve o espaço da aldeia Rikbaktsa de forma triangular, usa o próprio corpo para concretizar o que tinha em mente, num exercício de ida ao passado para se fazer entender no presente.

No instante posterior Tsikbaktsamy nos relata várias informações concernentes ao *mytyk* em que ele descreve o cemitério como um espaço circular, a forma como preparavam o morto para enterrá-lo e os procedimentos póstumos ao falecimento, segundo a narrativa e ilustrações do ancião que nos revelou:

Box 26: Depoimento de Tsikbaktsamy

Quando eu era novo, desse tamanho assim (mensura uma altura entre 50 a 60 cm) o nome que me deram não era esse (Tsikbaktsamy), era Aikdou, eu morava na maloca com meus pais, meus irmãos e meus avós, morávamos todos juntos. Quando estávamos na aldeia as mães e os filhos pequenos ficavam em *wahoro*, os homens no *mykyry* e os nossos mortos no *mytyk*. O *mytyk* não era como os

de hoje, quadrado e com os mortos deitados, guardados em caixa. Antes *mytyk* era redondo (risca no chão o formato). Era feito do lado onde o sol nasce. Não enterrávamos os nossos mortos deitados como fazem hoje. Os mortos eram enterrados sentados, por isso os buracos eram redondos e não “quadrados” como hoje, isso aconteceu depois que eles voltaram lá dos padres que começaram a enterrar os nossos mortos deitados, colocados em caixa e com uma cruz do lado de fora na parte da cabeça. Antes quando um dos nossos morria, a gente media daqui para baixo (apontando com a mão na cintura até os pés do finado, depois um solteiro do outro clã cavava o buraco redondo, do tamanho da medida do morto. Isso era a medida do fundo e da boca do buraco. Enquanto ele cavava preparávamos o morto. Sentávamos o morto com as mãos presas no joelho, o joelho junto ao corpo, a cabeça virada para baixo, amarrava tudo ao redor com embira, colocávamos a rede do morto e quebrávamos as suas armas se fosse homem e colocávamos no buraco. Chorávamos muitos dias o morto e a viúva, os filhos e os parentes cortavam o cabelo, tiravam os colares e os outros enfeites para que o espírito do morto não reconhecesse eles quando voltasse na aldeia de outro jeito, isso porque o Rikbaktsa é carinhoso com seus filhos e com sua mulher e toca neles e sabe quem são eles. Desse modo a casa do morto era queimada e se construía em outro lugar para despistar, as outras coisas do morto também eram queimadas. Tudo isso para ele não querer ficar aqui. Aqui o *mytyk* era o último lugar do homem. Começava na casa, passava pelo *mykyry* e terminava no *mytyk*. Agora ele podia voltar para o lugar de onde ele veio no começo de tudo, antes de viver no meio de nós. Aqui como homem acabou. É hora dele partir, mas é hora de começar de novo em outro lugar, mas não com esse corpo (Depoimento de TSIKBAKTSAMY RIKBAKTA, Aldeia Segurança, 2019).

Nessa abordagem, Tsikbaktsamy nos revela, em sua narrativa, aspectos do comportamento Rikbaktsa ao compartilhar detalhes de como faziam o cemitério e enterravam os seus mortos, utilizando o próprio corpo para demonstrar uma realidade vivida no seu tempo e no seu espaço de vivência, experienciado com seus pares e transformando em lugar quando esse ganha sentido e significado numa construção única, inerente a um povo que organiza suas atividades de acordo com sua percepção de mundo, como ilustrado na Figura 36, a seguir.

Figura 36: Posição do morto Rikbaktsa para ser sepultado



Fonte: pela autora, 2019.

O encontro permitiu que conhecêssemos uma série de fatos intrínsecos ao modo de ser e de fazer Rikbaktsa que os singularizam à medida que procedem de forma diferenciada em seus espaços que se configuram como lugares de sentidos e de símbolos que são organizados dentro de uma prática a qual se fundamenta numa lógica legitimada pelo coletivo existente que experienciou o acontecido e pode detalhar porque o sujeito esteve presente no seu lugar de vivências e convivências, dinamizando sua cultura à medida em que esta é resultado do seu trabalho, do esforço criador e recriador, fruto do sentido transcendental de suas relações em que essa cultura de sobrevivências se dá como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação crítica e criadora e não como uma justaposição de informes ou prescrições doadas (D'AMBROSIO, 2005; FREIRE, 2011).

O depoimento ainda sinaliza outras peculiaridades do povo Rikbaktsa que articulam a disposição das construções com o ciclo de vida do homem Rikbaktsa, ao revelar que esse homem Rikbaktsa estava inserido em um ciclo temporal à medida que ocupava esses espaços os transformando em lugares de significados construídos pela experiência humana (TUAN, 1983; JESUS, 2011). Percebido na narrativa de Tsikbaktsamy na sequência que revela a tríade: começo, meio e fim da existência do Rikbaktsa no excerto:

Box 27: Excerto da fala de Tsikbaktsamy

“[...] o *mytyk* era o último lugar do homem. Começava na casa, passava pelo *mykyry* e terminava no *mytyk*.

O narrado evidencia o percebido, fruto da vivência do homem no espaço. Segundo Tuan, “a percepção do espaço pelo homem depende da qualidade de seus sentidos e, também, de sua mentalidade, da capacidade da mente de extrapolar além dos dados percebidos” (TUAN, 1983, p. 3).

A narrativa de Tsikbaktsamy sugere que os três espaços estão conectados e têm estreita ligação na formação do homem Rikbaktsa. Esse completa seu círculo de vida ao passar pelos três lugares. Cada um representa uma etapa de atuação na trajetória que se define culturalmente, dando ao ser Rikbaktsa a capacidade de galgar a transcendência.

A temática *mytyk* se amplia para compreendermos a nova configuração que, desde a organização do espaço até a forma de enterrar os mortos nesse evento, diferem do que foi narrado por Tsikbaktsamy do modelo contemporâneo segundo outros depoimentos compartilhados no encontro. Nasce então a necessidade de se verificar outros aspectos atinentes a esse espaço socioeducativo do povo Rikbaktsa, mas, desta vez, sob a perspectiva do modo atual, ressignificado a partir das releituras do mundo vivido por outros Rikbaktsa, numa interação intercultural estruturada pela dialogicidade entre o ontem e o hoje, materializados nas práticas contemporâneas nos espaços das aldeias que se fazem lugares de significados ao sepultar seus mortos.

Com essa intenção, alguns aspectos foram abordados nas narrativas das anciãs: Ateata, Abui e Ariktsou as quais iremos compartilhar por meio do Quadro 9 para melhor visualização das informações:

Quadro 9: Configuração do Ritual do Funeral Rikbaktsa

Quem prepara o morto?	Pessoa do outro clã e nunca do mesmo clã que o finado
Quem avisa da morte?	Pessoa do outro clã e nunca do mesmo clã que o finado
Quem participa do ritual?	Todos, mas os homens deverão vir juntos, pintados, com enfeites e com suas armas: arco, flechas, facão e borduna. O homem mais experiente do outro clã deverá vir à frente.
Como se dá o ritual?	Todos fazem lamentação e os visitantes homens chegam com gritos de lamento pela perda do ente querido. Os presentes choram alto num forte lamento. Todos ficam ao redor do caixão para fazer a lamentação. Os homens balançam o corpo, em gestos para o lado com uma dança singela, sem sair do lugar, com suas armas nas mãos.
Quem chora o morto?	Todos os parentes, mas o choro inicia-se pelo parente masculino do mesmo clã, repete a lamentação três vezes, depois as mulheres continuam.

Continua.

Quadro 9 (continuação).

Choro do homem	<i>Ota Bai</i> – falado pelo homem no caso de morte do pai.
Choro da mulher que perdeu o marido	<i>Kastê zo</i> – falado pela mulher no caso de morte do seu marido, pai de suas filhas.
O que chora o homem?	<i>Ota Bai, hum, Ota Bai hum, Ota Bai hum, hum, hum, hum.</i>
O que chora a mulher?	<i>He, he, he, hum, Kastê zo, hum. He, he, he, hum, Kastê zo, hum...</i>
Quem cava o buraco?	Pessoa solteira do outro clã e nunca do mesmo clã que o finado
Quem fica ao lado do morto?	A mulher à direita perto da cabeça do morto e todos os filhos, irmãos e parentes diretos de 1º grau.
Posição do morto	Com a cabeça voltada para o lado da nascente do sol e os pés para o poente.
Chegada para participar do funeral	Sempre a partir da cabeça do falecido, pelo lado direito, rodeia pela direita e para na cabeça.
Quem serve a chicha?	Uma moça solteira do outro clã que não é do lado do morto, serve chicha a todos os visitantes que vão chegando, mas sempre tem que começar por quem está na frente.
Momento de agarrar	Pessoas do outro clã seguram os parentes próximos e cobram dos vivos por que eles não visitaram o falecido quando ele era vivo? Por que não cuidou dele? Por que não deixou ele alegre? É um momento de cobrança e também de acertos de contas. Pode ocorrer com os parentes do morto ou com outras pessoas do outro clã.
Sepultamento	Todos vão junto seguindo com o lamento e pessoas do outro clã que carregam o caixão. Todas as coisas do morto são enterradas com ele, principalmente suas armas e seus enfeites: cocar, braçadeira, chocalho e tudo que ele usava, inclusive a rede.
Local do sepultamento	Geralmente na própria aldeia onde mora, perto da família, em um local que esteja posicionado para a nascente do sol.
Encerramento do ritual	A casa do morto é desfeita, queimada e se constrói em outro lugar. Algumas viúvas e filhos cortam o cabelo, mas isso é bem raro nos dias atuais.

Fonte: Anciãs das aldeias envolvidas na pesquisa, 2019.

No ritual do velório, destacamos aspectos relevantes os quais caracterizam o rito como uma das peculiaridades dos Rikbaktsa que enxergam nos procedimentos do ritual o exercício factual da passagem de um ser que não mais estará aqui, contudo continuará outra jornada, por isso não pode ficar aqui e todos precisam colaborar para que ele siga para outro lugar de significados e sentidos.

A anciã declara e as outras anuem com a assertiva dela que afirma:

Box 28: Depoimento de Ariktsow

Esse é o jeito do nosso povo cuidar, fazer o velório, a lamentação dos nossos falecidos. E temos que fazer tudo bem direitinho para não gouerar, nem deixar que o espírito do morto fique aqui. Isso não é bom. Ele tem que ir para continuar, quem fica vivendo aqui depois de morto, assusta e ninguém fica seguro, isso não é bom. Tem que ir para completar a outra parte (Depoimento de ARIKTSOW RIKBAKTATSA, ALDEIA BEIRA RIO, 2019).

A narrativa de Tsikbaktsamy deixa patente o fato de que o ciclo da vida do Rikbaktsa se completa ao passar pelos três espaços que o constitui como ser legítimo

do grupo em que está inserido. No entanto, o ancião e as anciãs afirmam que o *mytyk* não é o fim, mas o começo de uma nova etapa na vida do homem. Ambos deixam patente que a vida não se encerra com a morte, mas que há uma continuidade para além desta dimensão.

Os ensinamentos contidos, no quadro 8, trazem diretrizes de como se deve proceder diante da facticidade que se coloca em face à morte. Novamente os clãs trazem à tona suas funções diante dessas circunstâncias, evidenciam que os papéis já estão predeterminados para a efetivação das regras socioculturais, em que, cada um, ligado ao seu grupo de origem executa de forma precisa a sua atribuição.

Nesse sentido é fundamental que cada um e cada uma conheça de forma precisa as especificidades do seu clã e as funções que estão atribuídas aos sujeitos do grupo, como também é imprescindível que as novas gerações se apropriem dessas especificidades para que permaneçam em evidência as peculiaridades do processo cultural que os singularizam.

No entanto, essa escolha é sempre da futura geração que tem a decisão de preservar, ainda que a dinâmica natural da vida leve a outras ressignificações e releituras da própria cultura, mas que não descaracteriza a essência do ser Rikbaktsa, porque esse é produto natural de suas vivências em seu contexto original.

5.2.4. A Mata – *Jakara* como espaço socioeducativo: lugar como núcleo de valor

O conjunto que constitui os espaços socioeducativos Rikbaktsa é formado ainda pela Mata, pelo Rio e pela Roça que se revelam como berços dos processos de ensino e de aprendizagem desse grupo indígena. Os espaços se coadunam à série diversificada de estruturas que permeiam o ser/saber/fazer Rikbaktsa em que homens, mulheres e crianças efetivam a cultura local à medida que realizam práticas específicas nesses lugares de ocorrências originais.

A mata, *Jakara*, na Língua Materna Rikbaktsa, é *locus* imprescindível de ritos, mitos e cerimônias. Lugar de suprimento, lugar de espiritualidade, lugar de defesa, lugar de interação com seres místicos, entre outras classificações, lugar de sobrevivência e de conhecimentos fundamentais para a preservação do povo que dele se utiliza para continuar existindo.

O nosso encontro aconteceu na Aldeia Beira Rio e teve a finalidade de compreender como os Rikbaktsa percebiam os três espaços supracitados. Para isso,

iniciamos o encontro pedindo que os participantes da pesquisa narrassem para nós o que representava para eles cada um desses espaços: Rio, Mata e a Roça. Por iniciativa, abordaram primeiro o espaço da Mata, conforme assertiva de Otupê que vê na mata o lugar de todas as coisas, o lugar do começo, do meio e do fim, ao declarar:

Box 29: Depoimento de Otupê

Para mim, a mata é o lugar onde foi o começo de tudo que sabemos, é o meio de ficarmos vivos e de nossos filhos continuar depois que a gente for daqui. Nele encontramos tudo que precisamos para continuar vivendo por toda a nossa vida. Na mata está a nossa comida, a nossa água, os nossos remédios, os nossos enfeites, parte do nosso sustento com a coleta da castanha e o que precisamos para fazer: as nossas armas, a nossa pintura, as nossas flautas, as nossas casas e tudo mais que precisarmos e que temos na nossa cultura. Quando somos crianças acompanhamos os nossos pais, tios, avós e irmãos mais velhos para aprender as coisas da mata. Quando a gente fica grande e já conhecemos as coisas, a mata vira o nosso lugar de busca das nossas coisas para manter a nossa casa e quando a gente fica velho e mais experiente sabemos muitas coisas, nossos olhos, nossos ouvidos e nossos pés já estão sabidos nesse lugar. Vamos nos lugares lá na mata porque já sabemos onde estamos e onde estão as coisas que precisamos. Meu pai dizia que tinha saudade de ir à mata. Ele já estava bem velhinho e cego e falava do cheiro que a mata tem. O cheiro fala o que tem lá. Falava do barulho que a mata faz falando com a gente, avisando alguma coisa. No fim a gente pode não ter mais como ir na mata sozinho, mas a mata não sai da nossa cabeça, porque a nossa vida toda está espalhada em toda parte e quando a gente morre, bem isso eu não sei direito, mas já escutei que podemos ficar por lá, pois a mata tem lugar para a gente ficar (Depoimento de OTUPÊ RIKBAKTA, ALDEIA BEIRA RIO, 2019).

O depoimento acima evidencia uma lógica de se estar no mundo, fazer parte dele, situando-se e compreendendo-se dentro de um lugar que, ao “mapeá-lo”, transforma-o em espaço, pela vivência e convivência, ao passo que se apropria de suas peculiaridades e interage com elas. Nesse sentido, lugar ganha significado e passa a ser espaço que, sob a perspectiva de Certeau (2001), o espaço assume a concepção de lugar praticado, pois institui uma ampla rede de significados que, compartilhados de forma simbólica, por meio da comunicação, o transforma pela utilização que os sujeitos fazem do seu espaço através da experiência (TUAN, 1983; CERTEAU, 2001; SILVA, 2013). Paulo Freire dialoga com essa intenção ao dizer que para essa compreensão de se estar no mundo

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, 2014, p. 19).

O estar no mundo se coaduna com a percepção de estar em um espaço e se reconhecer como parte dele, em um movimento que o tipifica como lugar praticado na

constituição de seu *ethos*, ao descrever o espaço como lugar de suprimento e fonte de aprendizagens em um exercício de tamanha intimidade que fica nítido no excerto da fala do Otupê esse saber-se no mundo em seu espaço de vivência e convivência ao afirmar:

Box 30: Excerto da fala de Otupê

Quando a gente fica grande e já conhecemos as coisas, o mato vira o nosso lugar de busca das nossas coisas para manter a nossa casa e quando a gente fica velho e mais experiente sabemos muitas coisas, nossos olhos, nossos ouvidos e nossos pés já estão sabidos nesse lugar. Vamos nos lugares lá no mato porque já sabemos onde estamos e onde estão as coisas que precisamos.

O estar no mundo se relaciona diretamente com o estar lá e essa relação resulta do conviver, do conhecer ao ponto de defini-lo como espaço praticado, orquestrado por um tempo de vivência que o transforma pelo uso que faz desse ambiente. “Nessa transformação, organizam, afirmam e reafirmam periodicamente as relações imutáveis que uns mantêm com os outros” (SILVA, 2013, p. 90).

Tais transformações estão vinculadas diretamente aos saberes/fazeres Rikbaktsa, resultantes de ações coletivas que os moldaram e os formaram, e com as quais a identidade do povo está estreitamente ligada, fruto de se estar lá nesse espaço, a mata.

Para Silva (2013, p. 201), “o espaço é algo concebido, construído, constituído e significado de acordo com os valores e princípios dos seres que ocupam os lugares e da maneira que as suas atividades são desenvolvidas nesses lugares”. Nessa vertente, Jesus (2011, p. 28) concebe o pensamento em que:

A antropologia de Michel de Certeau foca os estudos culturais assentando uma perspectiva da produção cultural genuína e nos modos como o ser cultural cria e recria o seu lugar e seu espaço, baseados em construções culturais/simbólicas e, sendo assim, incapazes de viver subordinados e harmoniosamente em lugares e espaços pré-definidos.

Entretanto, as adaptações dentro da mata como a organização de um acampamento para a coleta da castanha durante um período de quatro ciclos de lua, todos os anos, obedecendo ao calendário cíclico espiral dos Rikbaktsa o qual os coloca em interação constante com esse lugar, faz deste espaço um lugar organizado, no qual, segundo Tuan, “O lugar é um mundo de significado organizado”. (1983, p. 198). Nessa perspectiva, Certeau (2001); Jesus, (2011) e Silva, (2013), convergem com o fato dos Rikbaktsa desenvolverem práticas sociais/culturais que colocam o espaço da mata (*Jakara*) como um lugar praticado em movimento, produzido culturalmente.

A transformação do espaço ou o ato de colocá-lo sob a produção desse movimento impulsionado pela cultura é visível no depoimento das mulheres: Dabau, Mõma e Padiwy, quando nesse encontro na Aldeia Beira Rio, relataram como elas e seus filhos represam um córrego dentro da mata para pegar peixinhos. O ato é uma obra de engenharia que foi organizado para resolver o problema de pescar os peixes do córrego, quando não se tinham instrumentos como: linha, anzol, vara, chumbada entre outros.

As mulheres descrevem que, na mata, estão os melhores lugares para essa prática, que é algo fácil de fazer com as crianças, em conjunto quando elas aprendem construir a represa, esvaziar o espaço represado, apanhar os peixes e acondicioná-los. Os passos dessas práticas no mato foram relatados por Dabau a seguir:

Box 31: Depoimento de Dabau

Quando queremos fechar o córrego para pegar peixinho, ensinamos as nossas crianças a pegar a palha no mato, mas tem que observar a quantidade de palha que tem que ser de acordo com a quantidade de água do pedaço do córrego que vamos represar, porque se o córrego estiver cheio, é preciso mais palha. Então é preciso escolher um lugar que seja mais raso, mas que também esteja com muito peixes descendo. Levamos facão, *xire* e canoinha de paxuba. Então, cortamos as palhas, depois temos que cortar as varas: duas mais grossas do tamanho daqui para baixo e outras mais fina, um pouco a mais da largura do córrego para fazer a armação. Uns cortam as palhas, outros as varas, outros pegam o barro e depois todos se juntam para fazer a represa. Coloca uma vara em cada lado do córrego, depois mais duas varas: uma em cima outra embaixo, prende as palhas, passa o barro até ficar bem firme. Este lado está pronto. A água começa a diminuir, damos uma distância, vamos para a parte de baixo do córrego para fazermos um morro com pau, palha e barro, então os peixes ficam presos. Pega o *waide* para tirar o restante da água, depois entramos com a peneira, pegamos os peixinhos e colocamos no *xire*. As crianças aprendem e fazem junto, porque no ano que vai chegar, bem nessa época, eles que vão fazer e a gente vai ajudar e outros vão olhar e aprender para depois fazer também (Depoimento de DABAU RIKBAKTATSA, ALDEIA BEIRA RIO, 2019).

O depoimento de Dabau vem cheio do formato etnomatemático de que o Rikbaktsa lança mão para equalizar um problema de ordem natural em que a água, a *priori* é a dificuldade que precisa ser vencida para se ter acesso aos peixes do córrego que é a motivação principal. Seus ancestrais encontraram um caminho matemático que produziu uma engenharia resultante do processo cognoscente Rikbaktsa, pensado para produção de uma tecnologia original para resolver um problema de ordem social: obtenção de alimentos. Conforme pode ser visto na Figura 37, do cenário na mata onde um córrego foi represado para se pegar peixes como nos relatou Dabau em sua narrativa.

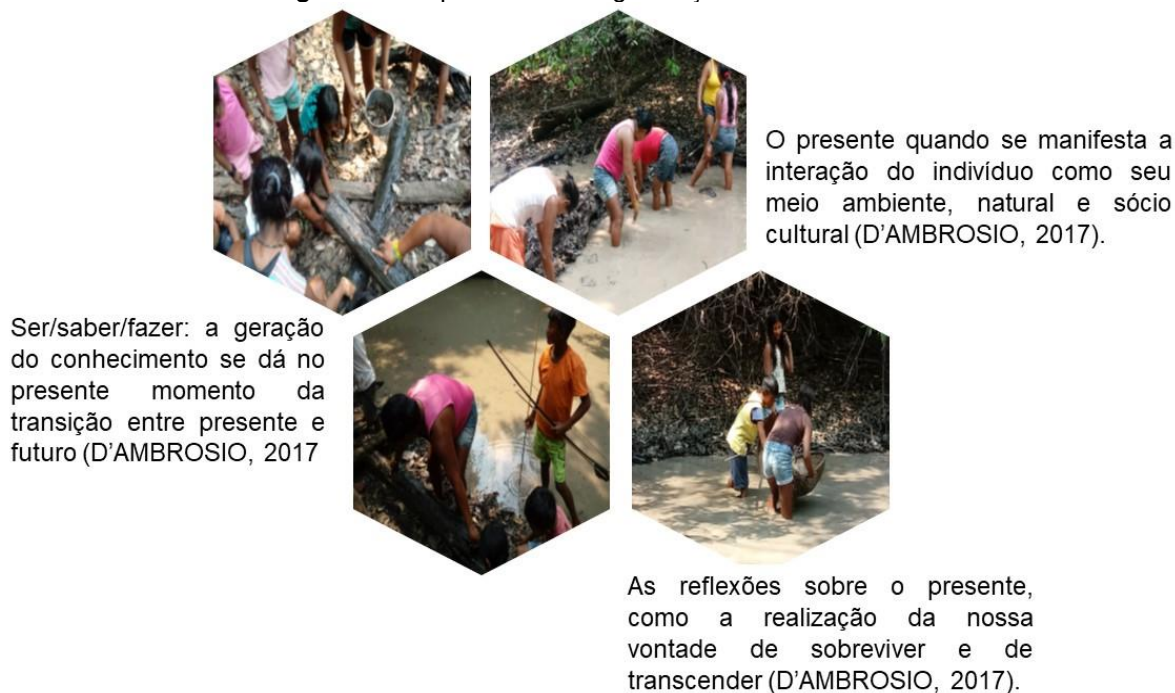
Figura 37: Engenharia Rikbaktsa para represar um córrego



Fonte: YABÔ RIKBAKTA, 2019.

Outra coisa a se destacar é que a ação do represamento do córrego é um ato pedagógico em que as mães estão envolvidas com seus filhos nesta prática educativa dentro do mato. O córrego nesse contexto é o lugar praticado, para buscar suprimento alimentar em um espaço socioeducativo em que as ações coletivas garantem o sucesso do empreendimento. Cada qual tem o seu papel e agem em conjunto em torno de um único propósito.

Figura 38: Represar o Córrego – Ação socioeducativa



Fonte: D'AMBROSIO, 2017 (adaptação da autora).

As crianças aprendendo junto aos adultos que executam a prática de represar um córrego, ilustrada na figura 38, potencializam a manutenção da cultura. Nessa ação educativa, os mais velhos ensinam aos mais novos os quais vão aprendendo a dominar a técnica cultural que se define como um dos elementos da pedagogia Rikbaktsa, em que se aprende estando lá na mata. O estar lá inserido no mundo Rikbaktsa, numa dinâmica em que o lugar do contexto segundo D' Olne Campos, converge com o pensamento de Certeau ao afirmar que:

Na consideração das relações Homem/Natureza, devemos situar indivíduos e grupos sociais próprios de seus lugares, no tempo e no espaço. Representa-se o tempo – noção muito abstrata – no espaço e no lugar – o lugar do contexto. Enquanto um lugar tem o seu próprio [...], um espaço é socialmente construído (D' OLNE CAMPOS, 2002, p. 56).

Nessa construção social, a ação educativa emerge do compromisso dos mais velhos em ensinarem as gerações mais novas uma técnica para suprimento de alimentos, pelo ato momentâneo da mudança na realidade do espaço: altera-se a estrutura do córrego, retira-se a água, pega-se o peixe e após um tempo cíclico não linear, o córrego, lugar praticado, assume a sua característica anterior. No ano seguinte, os Rikbaktsa retornarão ao mesmo espaço socioeducativo e desta vez quem assistiu/observou irá tomar a frente da “empreita”, de acordo com o excerto da narrativa de Dabau ao nos relatar:

Box 32: Excerto da fala de Dabau

As crianças aprendem e fazem junto, porque no ano que vai chegar, bem nessa época, são eles que vão fazer e a gente vai ajudar e outros vão olhar e aprender para depois fazer também.

O aprendiz do ano anterior, ao assumir o compromisso da ação, revela a efetivação do aprendizado: age, porque sabe e sabe porque aprendeu em um processo que a geração do conhecimento se dá no presente momento da transição entre passado e futuro (D'AMBROSIO, 2017). Nesse entendimento, atuar/agir se dá em um movimento em que o compromisso de quem faz agora “não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente em conhecimento da realidade” (FREIRE, 2014, p. 25-26).

No espaço socioeducativo do mato, as Rikbaktatsa aprendem com suas mães, avós, tias e irmãs mais velhas os lugares onde estão as plantas cujas sementes servirão de base para a confecção dos colares para elas se enfeitarem e ficarem bonitas (TUKDUI RIKBAKTATSA, 2019).

O fazer do colar passa pelo ato educativo da prática pedagógica Rikbaktsa em que o lugar que se retira a matéria prima é um lugar de contexto, a técnica da retirada, o acondicionamento do produto, o transporte e a confecção seguem passos didáticos pedagógicos que culminam em ações matemáticas, as quais envolvem “as distintas maneiras de fazer e de saber [matemático], algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar” (D'AMBROSIO, 2017, p. 22).

A imersão etnográfica permitiu verificar que a prática começa na mata e termina em casa quando elas se sentam para fazer a arte. O ato é precedido das técnicas de ralar a semente, perfurar e depois separar, selecionar, quantificar, classificar, medir, e confeccionar metros de colares, numa extensão equivalente ao número de voltas com que desejam compor o ornamento que envolve fio de fibra de tucum e os mais variados tipos de sementes que poderão compor um único tipo, como a semente de capim navalha ou um conjunto de dois tipos ou até cinco tipos diferentes de semente. A Figura 39 ilustra essa prática educativa, verificada a seguir:

Figura 39: Mulheres Rikbaktatsa fazendo colares.



Fonte: YABÔ RIKBAKTA, 2019.

As mulheres consideram o tamanho, a forma e a especificidade das sementes para confeccionar o enfeite. Essas informações são difundidas para as filhas pequenas ou para as netas que podem estar juntas, confeccionando com as mais velhas, ou simplesmente sentadas ao lado observando e ouvindo os saberes que lhes são repassados.

Informações que abrangem a historicidade do povo, neste ato, são difundidas para as aprendizas referentes aos aspectos sociais, políticos e econômicos numa postura etnomatemática cuja “abordagem epistemológica liga-se à história, ao bem-estar coletivo, à justiça social. A sua abordagem pedagógica escuta simultaneamente o senso comum, o desafio das mudanças sociais e o desenvolvimento tecnológico” (VERGANI, 2007, p. 38).

O discurso de Vergani (2007) se coaduna com o relato da anciã Ariktsow que ao orientar as mulheres mais novas, referentes à confecção dos colares acrescentou:

Box 33: 2º Depoimento de Ariktsow

Os colares das mulheres têm que ser sempre compridos, até aqui. (Mostrando as genitálias) Isso porque antigamente quando não vestíamos roupas, e virávamos mulher eles cobriam as nossas partes. Desde cedo a gente usa colar, mas quando vira mulher e começa ter filhos tem que ser muitos colares e bem compridos. Todas as mulheres com seus colares, é bonito de ver. Mostram as que são casadas e as mais velhas. Na festa e nas reuniões vamos com todos eles, pois queremos mostrar a nossa força e a nossa cultura. Temos que ficar sempre com eles, eles nos deixam bonitas e mostram que sabemos da nossa cultura. Quando você vai fazer para vender tem que caprichar também, mas não precisa ser tão comprido com muitas voltas. As brancas gostam mais curto

como os dos homens e com menos voltas (Depoimento de ARIKTSOW RIKBAKTATSA, ALDEIA BEIRA RIO, 2019).

O depoimento acima vem encharcado de realidades, com o compromisso adequado à existência Rikbaktsa, permeado de vivências no qual o processo estrutural que se constitui do ato de fazer o colar e do usar o colar não é neutro, pelo contrário, vem “molhado/ensopados” de compromissos contextualizados nessa realidade cultural cujos aspectos podem ser explicados em Freire (2014) ao dizer:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros (FREIRE, 2014, p. 22).

Ainda no ato desse compromisso, o saber/fazer Rikbaktsa em seus espaços socioeducativos caminha concomitantemente com o ato da manutenção e preservação da cultura que é antes de tudo, um ato existencial. Nesse entendimento, o ir à mata que não é neutro, se mostra carregado de sentidos e de intenções, marca de uma ação em que o outro é a motivação do ato de ir buscar remédio para que esse outro ou outros voltem a ser felizes, como assevera a anciã em seu depoimento:

Box 34: 3º Depoimento de Ariktsow

Quando você fica doente, precisa falar para alguém pegar remédio no mato para você. Se você vai e tira não tem efeito algum, precisa alguém tirar. Aí você usa do jeito que a pessoa falar, então, você cura e fica alegre de novo (Depoimento de ARIKTSOU RIKBAKTATSA, ALDEIA BEIRA RIO, 2019).

A ida à mata para buscar remédio faz desse espaço socioeducativo um lugar de contexto, ensopado de solidariedade. Ver o outro alegre significa ver com saúde, fruto de um ato de compromisso com a solidariedade ao outro. Nessa vertente, o pensamento freireano corrobora como o nosso, quando pensamos no que foi dito por essa anciã, visto que estar no mato para tirar remédio quando alguém está doente, é algo feito por alguém que conhece a enfermidade, sabe como eliminá-la e fará a cura a partir da manipulação das ervas, numa atitude de promover o bem viver do sujeito associado ao bem viver coletivo, em que: “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas” (FREIRE, 2014, p. 23).

Essa conversão faz parte do cerne Rikbaktsa que aprende com os outros como ser genuíno desse grupo que vê sua continuidade preservada à medida que o outro

aprende a partir da orientação de quem ensina conforme o depoimento da anciã Ariktsou: *“Aí você usa do jeito que a pessoa falar, então, você cura e fica alegre de novo”*.

No contexto da Figura 39, o aprendiz observa o mestre para aprender práticas originais da sua cultura, em uma dinâmica cujo principiante de hoje é quem ensinará ao aprendiz de amanhã.

Figura 39: Coleta de remédio no mato



Fonte: YABÔ RIKBAKTA, 2019.

O espaço socioeducativo da mata conjuga uma série de aprendizagens e de ensinamentos que orquestram harmoniosamente o saber/fazer Rikbaktsa, numa sintonia experienciada com o outro, mas que, ao mesmo tempo, permeia o sujeito e seus pares, convergindo para a experiência coletiva do grupo em que:

A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

Segundo as mulheres Rikbaktatsa, a mata também é lugar de diversão. As vivências são praticadas, porque há vontade e há satisfação. Quando chega a época de coletar frutas no mato (Figura 40), é uma época divertida em que todos se envolvem para ficar e deixar o outro feliz, como relata Mõma em seu relato.

Figura 40: Coleta de fruta no mato

Fonte: YABÔ RIKBAKTA, 2019.

Box 35: Depoimento de Mõma

Na época da fruta levamos a criançada para o mato para derrubar a frutinha e trazer para aqueles que não puderam ir. Cada uma delas com seu *waide* ou com seu *xire* parte para encher tudo e poder dividir com os outros e se acharmos mel, então, a alegria é maior ainda. Um que passou no mato e viu e encontrou o pé e já avisa que está cheio de fruta e já está na hora de buscar. Ajuntamos as crianças, as mulheres e os homens vão também. Todos alegres, é muito bom de ver! Voltamos para a aldeia com tudo cheio de frutinha, aí dividimos e sentamos para comer, fazer chicha e ficar alegre. Eu gosto muito e as crianças também (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de MÕMA RIKBAKTATSA, ALDEIA BEIRA RIO, 2019).

Aliada à vontade e à satisfação está o bem viver que contraria uma lógica de vida capitalista que tem a base no consumo exacerbado e no lucro perverso. As Rikbaktatsa vão à mata com suas crianças para buscar fruta, buscar mel, buscar barro, buscar peixinho, buscar lenha, buscar remédio, buscar sementes para fazer enfeites, visando o bem viver coletivo numa dimensão subjetiva em que o outro é o centro das suas intenções em que a mata é o lugar praticado e supridor de suas necessidades.

Estar na mata abarca um modo de vida que é vivido intensamente vinculado à natureza. O ato de viver e conviver no mato produziu um modo diferente de encontrar solução para os problemas locais, a partir de uma visão holística que concatena ser/saber/fazer e ambiente. “Educar etnomatematicamente é trabalhar a holicização dos seres humanos, é aceitar as diferentes realidades e as inteligências múltiplas de cada ser humano em seus grupos diversos e como agem em suas diferenças” (SCANDIUZZI, 2009, p. 19).

Este modo próprio de ser Rikbaktsa trouxe a nós a maneira milenar de se fazer canoa dos Rikbaktsa, o qual descasca uma árvore chamada *sapykta*⁴⁴, modela e põe-se a navegar nas águas tempestivas do rio Juruena e seus tributários. Segundo Dupo Rikbakta, ele acompanhou os anciãos e alguns homens ao fazer uma canoa de casca da *sapykta* e nos fez o seguinte relato:

Box 36: Depoimento de Dupo: o fazer etnomatemático Rikbaktsa da canoa da casca de uma árvore

É assim que eles fazem: acham a árvore que fica perto do brejo, sobem e fazem uma armação para apoiar o homem que vai trabalhar lá em cima cortando a casca. Os homens que ficam em baixo, medem usando a metade do cabo do machado uma distância de baixo para cima, a partir da raiz, depois cortam a casca ao redor do tronco da árvore, não muito fundo, só o suficiente para soltar a casca do tronco, sobem na armação feita lá em cima nos galhos e medem a mesma medida da parte de baixo. Da mesma maneira que se fez em baixo, também se faz na parte de cima perto dos galhos: cortam em volta do tronco com um corte não muito fundo, nem muito raso, o suficiente para soltar a casca, depois, abre-se uma fenda de cima até em baixo, unindo os cortes. Outro homem faz uma forma de “alavanca” com um galho da árvore: afina uma ponta desse galho para “chuchar” a casca, soltando bem de leve em um movimento de cima para baixo e depois de baixo para cima, ao redor de toda árvore, até soltar completamente a casca. Em seguida faz um estaleiro, coloca fogo em baixo, forma as pontas da canoa dobrando a casca e amarra com cipó de “titica”⁴⁵. Leva para a água e três homens vão experimentar para ver se ficou boa a canoa (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de DAMIÃO DOPO RIKBAKTA, ALDEIA CURVA, 2020).

A estadia com os Rikbaktsa nos deu não somente o som de suas vozes, mas também, a visão de seus gestos, expressões e atitudes que nos deixou estupefatos diante de tanta sabedoria e aprendizados milenares, resultado de séculos de observação, análise, cálculo, experimentação e constatação. “A lógica da analogia apela para o imaginário pessoal e coletivo. A imaginação simbólica opera a partir da psique e reflete em todos os campos do conhecimento humano: a sua bipolaridade assume a recondução do figurado” (VERGANI, 2007, p. 42).

O imaginário é fonte produtiva da observação e berço propício para as obras de engenharia do povo Rikbaktsa que, pela experiência, pelo estímulo da intuição e pelo princípio inspirador de hipóteses inovadoras, produziu a canoa da casca de uma árvore, revelando assim, uma bela obra de arte em seu *etno*: ambiente natural, social cultural e imaginário em que está visível a sua *matema*: maneira própria de explicar,

⁴⁴ Os Rikbaktsa desconhecem o nome da árvore *sapykta* em Português, dizem que é uma madeira que é típica de áreas de brejo. Porém, afirmam que a árvore do cajueiro da mata também serve para fazer a canoa de casca.

⁴⁵ Cientificamente conhecido como *Heteropsis flexuosa* (H.B.K.) Bunth, a identidade popular do cipó-titica é tecnicamente equivocada pois a planta não é um cipó e sim uma raiz. Disponível em: <<http://ambienteacreano.blogspot.com/2008/03/cip-titica.html>> Acesso em: mar. 2020.

de aprender, de conhecer, de lidar com, utilizando sua *tica*: modos, estilos, artes, técnicas específicas do povo (D'AMBROSIO, 2017).

A imaginação do sujeito Rikbaktsa respaldada pelo saber/fazer coletivo proporcionaram o desenvolvimento de técnicas para resolver problemas de locomoção quando, segundo os anciãos, não possuíam as ferramentas que se tem hoje para se fazer uma canoa, considerando a necessidade de deslocamento, o Rikbaktsa inovou, ao assumir a recondução do figurado (representado) ao significado tanto no campo tecnológico, como no campo social, operando um bom senso sociocultural que atrela “artefatos – concretos – e mentefatos – ideias, conceitos” em que

A realidade informa o indivíduo através dos sentidos. Claro, os sentidos são diferentemente desenvolvidos e aguçados de indivíduo para indivíduo. Cada indivíduo capta da realidade informações distintas e processa essas informações por um mecanismo até hoje não desvendado pelas ciências. Isso permite a cada indivíduo definir estratégias de ação. Essa ação necessariamente se dá na realidade, modificando-a. A realidade assim modificada, informa o indivíduo no instante e o mesmo ciclo se repete (D'AMBROSIO, 2016, p. 77-78).

O ato de observar a natureza conduziu os Rikbaktsa a desenvolverem a técnica da confecção da canoa de casca da árvore, contudo, utilizaram do raciocínio cognoscente para inferir e sair do campo das ideias para o contexto concreto. Essa passagem pode ser verificada na narrativa do ancião Pomi da aldeia Beira Rio, como do Waikyí da aldeia Segunda que nos disseram em diferentes momentos desse encontro.

Box 37: Depoimento de Waikyí

Não sei dizer como começou isso, mas os nossos antigos que não tinham as ferramentas que se tem hoje para fazer a canoa, viram que a casca da *jaupyketa*⁴⁶ ao ser colocada no fogo, fica mole e dá para dobrar as pontas, fazer o formato da canoa e prender com cipó. Deixa a armação por um dia amarrado, depois arrasta e coloca na água e já pode sair com ela que aguenta por muito tempo na água (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de WAIKYI RIKBAKTA, ALDEIA SEGUNDA, 2019).

A mata produz tudo que é necessário aos Rikbaktsa. Esse lugar de contexto se revela como também lugar de criatividade e de inovações. O fato de não ter ferramentas, como foi descrito na narrativa acima, não impediu o pensar Rikbaktsa. O observar a natureza, entrelaçando a artefatos e mentefatos numa produção dinâmica e precisa, fruto do pensamento elaborado, organizado, preconizado pela curiosidade

⁴⁶ Árvore de madeira branca que dá no brejo.

que impulsiona experienciar, levou-os a criar estratégias próprias para resolver problemas. Nesse caminho, Melià (1979) diz:

os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÀ, 1979, p. 21 e 22).

Essas estratégias próprias conduziram os Rikbaktsa a desenvolver técnicas, oriundas de um modo próprio de pensar o mundo, sob uma ótica exclusiva de se fazer as “coisas”, de criar e de inovar. “Dessa forma, executam um projeto socioeducativo de acordo com os seus valores, vivências, convivências e experiências significativas acumuladas pelos anciãos e anciãs, ao longo dos tempos” (SILVA e SEVERINO-FILHO, 2018, p. 210).

O saber/fazer a canoa de casca de uma árvore foi também descrito pelo ancião Pomi na Aldeia Beira que nos disse:

Box 38: Depoimento de Pomi

No mato olhamos a árvore que tenha o tamanho e a largura certa que vai servir para fazer a canoa. Depois fazemos um corte de cima para baixo, bem reto para ficar fácil de abrir. Pegamos uma vara com a ponta bem fina e começamos a “chuchar” dentro da casca a partir do corte feito e vamos soltando bem devagar, com cuidado para não partir a casca. Depois de solta fazemos uma armação de pau, como um estaleiro, colocamos fogo embaixo e a casca em cima dessa armação, quando ela esquenta começa a ficar mole e fácil de dobrar, então pegamos as pontas e dobramos, fechando os dois lados das pontas para dar forma de canoa, amarramos com cipó para ajudar a prender, colar com o líquido que a casca solta quando se põe no fogo e serve de cola para ajudar a dobra que se faz. Depois que amarra o cipó, tira do fogo e espera dois dias para ele firmar bem. Depois arrasta e coloca na água. A canoa está pronta para andar no rio. Da casca do cajueiro do mato também pode fazer a canoa (Texto produzido a partir do depoimento pessoal de POMI RIKBAKTA, ALDEIA BEIRA RIO, 2019).

Na ação experienciada, se efetiva a construção social do artefato que chega como manifestação inovadora do saber/fazer original. Expressão vigorosa do pensamento elaborado para dar respostas a um problema coletivo. Quando o ancião Pomi descreve o procedimento para se fazer a canoa, ele esboça seu pensamento etnomatemático explanado em sua linguagem. Considerando esse processo dialogamos com Bakhtin ao dizer

O enunciado sempre cria algo, que antes não existia, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que

já é concluído em sua visão do mundo, etc). O dado se transfigura no criado (BAKHTIN, 1997, p. 349).

O modo operacional utilizado para a confecção do artefato revela o ato de pensar para agir que passa pela observação, análise e reflexão. Esses passos constituem-se na urdidura do pensamento matemático do sujeito cognoscente que, pela obra praticada, materializa uma ação autenticamente sócio significativa. “Nesse sentido, a etnomatemática compreenderá o estudo comparativo de técnicas, modos, artes, e estilos de explicação, compreensão, aprendizagens, decorrentes da realidade tomada em diferentes meios naturais e culturais” (VERGANI, 2007, p. 25).

Para atender a uma necessidade real de cunho social, o manejo da casca da árvore impulsionou a geração de saberes/fazeres originais experienciados pelos Rikbaktsa ao longo dos tempos, sistematizado pelo pensamento matemático do povo, o qual pode ser verificado tanto na narrativa do ancião Pomi da aldeia Beira Rio, como de Waikyí da aldeia Segunda em momentos distintos. Do ponto de vista de Scandiuzzi (2009, p.17),

Podemos – visto que concebemos que o saber vem da experiência feita, construída e acumulada por meio da teoria elaborada por um grupo de humanos e da prática vivenciada por eles – afirmar que os povos indígenas têm elaborado um saber construído, um saber matemático diferenciado e diversificado, sistematizado por um grupo de pessoas que estabeleceu os critérios para tal saber.

A experiência de quem vivenciou e foi agente protagonista da prática que ora se apresenta deram elementos tanto para a descrição contida na narrativa como para a materialização do pensamento a partir da modelagem da canoa. Ao passo que ia relatando, o ancião pediu uma folha de papel e foi modelando a canoa para ilustrar o procedimento utilizado na confecção do artefato, conforme a figura a seguir:

Figura 41: Modelagem da canoa da casca de madeira

Fonte: pela autora, 2019.

A Figura 41 explicita em suas partes (A, B, C e D) o processo para demonstração de um procedimento que foi apropriado pelo Rikbaktsa, ainda que os passos anteriores não se concretizam na dobradura. O ancião parte do passo que a casca já está sob o fogo e o Rikbaktsa começa a manipular o “produto” para fechar o que posteriormente será a popa e proa da embarcação. Para Freire (2014, p. 38), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Segundo o ancião Pomi, da casca do cajueiro do mato também é possível fazer a canoa. Nessa colocação, há sinais que o experiente foi além do primeiro “achado”. O fato de o ancião apontar que tanto a casca da *jaupyketa*, madeira branca que dá no brejo, quanto a casca do cajueiro do mato é apropriada para fazer a canoa com as mesmas “especificações” sinaliza em um campo global que os Rikbaktsa utilizaram conhecimentos que dominavam em seu mundo habitado de modo que “o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar de problemas especiais” (MORIN, 2011, p. 36). Com esse pensamento, Morin (2011, p. 36) ainda acrescenta: “a compreensão

dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular”.

Pensando nessa inteligência geral, oferecemos uma folha de papel e pedimos para o ancião Pomi da aldeia Beira Rio, que também relatou sobre a construção da canoa da casca da madeira, que fizesse a modelagem no papel desse tipo de canoa. O resultado, mostramos na Figura 42.

Figura 42: Modelagem da canoa Rikbaktsa feita da casca de madeira



Fonte: pela autora, 2019.

A Figura 42 ilustra o mesmo formato anteriormente apresentado por Waikyi da aldeia Segunda, além disso, percebemos que não se trata de uma prática exclusiva de um ou alguns Rikbaktsa, mas esse artefato é uma das marcas singulares do povo. Na sua explicação de como se fazia a canoa, Pomi nos disse que após a canoa pronta, eles colocavam madeiras para sustentação na proa, na popa e nas laterais. Essas serviam de banco e eram prensadas, pois eles não tinham pregos, nem martelos, nem serrotes. Em sua explicação, ele usa as mãos para ilustrar conforme registro na Figura 43.

Figura 43: Ilustração da estrutura de sustentação da canoa de casca de madeira dos Rikbaktsa



Fonte: pela autora, 2019

Toda constituição da canoa era fruto de um raciocínio lógico, cujo cerne se estrutura em saberes/fazer originários, fruto de uma tradição milenar que tipifica o conhecimento matemático sob uma lógica cultural específica estruturada por uma visão holística do seu mundo e da sua espécie. Conforme D'Ambrósio

[...] a visão holística procura entender o homem na sua integralidade como um fato (indivíduo e espécie) que, ao longo da sua história de vida e da história de toda espécie, tem procurado adquirir conhecimento para sobreviver e transcender, como indivíduo e como espécie, em distintos ambientes naturais e culturais (D'AMBROSIO, 2017, p. 82).

Nessa perspectiva, a Etnomatemática, a partir do seu caráter holístico de educação, nos motiva a rumar em direção a metodologias que visem a universalização da matemática, tendo em vista a Matemática contextualizada.

5.2.5. A Roça – *warotok* como espaço socioeducativo: lugar praticado

No universo Rikbaktsa a mata ainda abarca a feitura da roça que é um espaço sócio educativo que abrange uma rede tecida por mitos, ritos e cerimônias. Segundo os anciãos, antigamente os Rikbaktsa não faziam roças, pois andavam bastante e não paravam muito tempo em lugar algum, eram de todos os lugares, porque a mata dava tudo que eles precisavam.

Com o passar dos tempos, houve a necessidade de se fixar em um lugar para garantir o direito às suas terras. Aliado a esse fato, a observação de outros grupos levou os Rikbaktsa a produzirem roças a partir do achado de uma semente de milho. Segundo Apatzow Rikbaktatsa (2019).

Box 39: Depoimento de Apatzow

Os antigos falaram assim que antigamente quando começaram a fazer a roça foi quando eles acharam a semente de milho pela primeira vez. Disseram que Duduba, que fazia roça. Esse Duduba era um passarinho que fazia roça, que nem eles. Eles falam que esse pássaro é quem tinha a roça e portanto, era o dono da roça, e esta era muito boa. Duduba morava longe, sozinho mas, ele é quem tinha a plantação. A formiga carregadeira foi aos poucos carregando o milho. Um dia, os Rikbaktsa estavam caçando e como eles gostavam de andar na mata e olhar tudo, viram o trilho da formiga carregando o milho na cabecinha dela, então, eles acharam a semente interessante. Logo eles pegaram, experimentaram e acharam gostoso. Assim, disseram: como é bom, como é bom, será que dá para gente comer? Daí foram experimentando e levaram para os outros experimentarem. Contaram para eles que acharam uma coisa boa. Naquela época eles encontraram muitos seringueiros, nos acampamentos deles. Então os Rikbaktsa pegavam materiais como: machado, foice e outras coisas deles, com elas começaram a fazer a roça. Primeiro não tinham machado, nem tinham foice, nem facão. Usavam só a machadinha de pedra, mas eles derrubavam só os paus finos que dava para cortar, dessa forma, eles derrubavam para fazer a roça que começou assim até quando eles acharam os seringueiros e começaram pegar esse machado foi assim que os Rikbaktsa começaram a fazer a roça grande, que de uma começaram fazer as nossas

roças grandes. As primeiras eram só com a machadinha de pedra, pois era o que se tinha para fazer a roça para plantar. Estou falando como eles falaram para mim (Depoimento pessoal de APATSOW RIKBAKTATSA, Aldeia Primavera, 2019).

A narrativa da Apatow traz em seu contexto um começo mítico em que animais assumem características de humanos ao nos contar que *Duduba* era um pássaro, morava longe e sozinho e era esse ser quem fazia a roça. Novamente como no mito de origem, o pensamento mítico elabora circunstâncias da realidade em que se vive e acredita. Na perspectiva mítica Rikbaktsa, os homens e os animais são percebidos como humanos e ambos os seres se relacionam numa mesma condição humana sem que haja distinção entre humanos e animais. Para Castro,

as narrativas míticas são povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não-humanos, em um contexto comum de Inter comunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual (2004, p. 229).

Sob essa perspectiva, ao observar a formiga carregadeira é que eles conheceram o milho e começaram a derrubar o mato para fazer a roça. Marca aqui uma temporalidade que distingue o antes e o depois do uso da plantação do milho que baliza o tempo inicial da derrubada para fazer a roça. Ao sinalizar que após conhecer o grão e experimentar sentiram a necessidade de plantar para comer o produto, dando início às atividades agrícolas do povo.

Desde esse evento, a realidade Rikbaktsa muda e assume um novo formato, pois segundo Pires (2012, p. 79), “a agricultura, por sua vez, fornece o ritmo da vida social Rikbaktsa, com suas festas e cerimônias. O roçado organiza o calendário ritual além de estabelecer a rotina de trabalho de parte da população”.

Nesse entendimento, Arruda (2003a, p. 10) diz: “na perspectiva Rikbaktsa eles são muito mais caçadores e coletores do que agricultores, embora a agricultura, e as festas rituais a ela associadas, tenham um papel central no ritmo e organização da vida social”. Acentuando, portanto, que ainda que pratiquem a agricultura e essa seja marca indelével dos hábitos Rikbaktsa, há outros sinais que os tipificam de formas mais contundentes.

Outro destaque que fazemos na narrativa da Apatow é a introdução de artefatos não indígenas no contexto do Rikbaktsa, isso também modifica a realidade do lugar praticado, conforme podemos verificar no excerto dessa narrativa, logo a seguir:

Box 40: Excerto da fala de Apatso

[...] Naquela época eles encontraram muitos seringueiros, nos acampamentos deles. Então os Rikbaktsa pegavam materiais como: machado, foice e outras coisas deles, com elas começaram a fazer a roça. Primeiro não tinham machado, nem tinham foice, nem facão. Usavam só a machadinha de pedra, mas eles derrubavam só os paus finos que dava para cortar, dessa forma, eles derrubavam para fazer a roça que começou assim até quando eles acharam os seringueiros e começaram pegar esse machado foi assim que os Rikbaktsa começaram a fazer a roça grande, que de uma começaram fazer as nossas roças grandes. As primeiras eram só com a machadinha de pedra [...]

A inserção de novas tecnologias levou os Rikbaktsa a inovarem e ampliarem as atividades agrícolas. Passam agora a fazer roças grandes, pois as ferramentas que tinham antes não proporcionavam a derrubada de grandes árvores, uma vez que para efetivação do plantio de maiores proporções eram necessárias ferramentas mais potentes do que a machadinha de pedra.

Em um outro momento, Tsaputai também narra o que ouvira nas histórias dos anciãos que discorriam acerca da origem da derrubada para os Rikbaktsa. Essa narrativa, além de trazer à tona a explicação dos procedimentos que até hoje leva esse grupo a manter as mesmas técnicas para efetivar sua agricultura original, outrora aprendida de maneira inusitada, apresenta fatos novos relevantes para o entendimento de como surgiram o preparo de certos alimentos como o beiju e a chicha de milho da culinária Rikbaktsa conforme se observa no depoimento de Tsaputai.

Box 41: Depoimento de Tsaputai

Quem tinha roça era só Duduba. Depois que os Rikbaktsa descobriram a formiga carregando a semente de milho, e experimentaram, achando muito boa, seguiram o trilho da formiga carregadeira até chegar na roça, escutaram o dono da roça socar milho e foram até aonde ele estava. Lá eles beberam chicha e comeram beiju. Depois Duduba arrumou milho para eles quando foram embora. E isso ele fez várias vezes assim, depois foram muitas pessoas para buscar milho na roça dele, até acabaram com a plantação dela. Duduba chorou e ensinou as pessoas plantarem. Daí pra cá os Rikbaktsa começaram ter roça. (Depoimento pessoal de TSAPUTAI RIKBAKTA, Aldeia Beira Rio, 2019).

Ao ouvir a narrativa do Tsaputai, Abui Rikbaktatsa acrescenta à oralidade que antes desse dia, os Rikbaktsa não comiam o beiju nem bebiam chicha de milho, porque não sabiam como fazia. Ao seguir o trilho da formiga carregadeira, descobriram como fazer roça, plantar e colher o milho e ainda preparar o beiju, socando o milho no pilão. Segundo a anciã, o pássaro Duduba que ensinou tudo a eles, porque depois que os Rikbaktsa descobriram o caminho, iam sempre comer beiju e beber chicha de milho até acabar com a plantação. Foi assim que, para não ficar sem nada, Duduba resolveu ensinar como produzir a roça.

Duas coisas interessantes se percebem nas narrativas de Apatow, Tsaputai e Abui: houve motivação para aprender a fazer a roça e existiu a motivação para ensinar. O processo de ensino e aprendizagem se consolidaram a partir do momento em que os Rikbaktsa começaram a produzir parte do seu próprio sustento à base do milho, presente até hoje em várias espécies, servido de várias maneiras: assado, cozido, ralado para fazer: mingau, beiju e chicha.

A derrubada, a plantação e a colheita do milho geraram festa e passou a fazer parte do calendário de ritos e cerimônias do Rikbaktsa. Relacionados à festa estão ritos como a nomeação, segundo Arruda (1992, p. 332), em um momento, durante os preâmbulos do evento, “Eles se reúnem antes da festa da derrubada, decidem quem vai ganhar nome e qual será. No canto noturno, o dono da festa anuncia os nomes às pessoas que os ganharam”. A agricultura se constitui como marco histórico para a cultura Rikbaktsa que agrega para o povo saberes/fazeres ritos e cerimônias que se entrelaçam formando o mosaico de elementos fundamentais para a construção da identidade do povo. Nesse caminho, Pires ainda acrescenta:

As festas e rituais Rikbaktsa acompanham o calendário das estações e muitas delas coincidem com alguns momentos do plantio e roçado. As festas de maior relevância social acontecem na estação das chuvas e são relacionadas ao universo agrícola (2012, p. 79).

O universo agrícola do povo Rikbaktsa se relaciona diretamente com as atividades de sua religiosidade manifestada através de *Mymyikaha* que são as festas celebradas por esse grupo. A festa da derrubada é um exemplo forte dessa cosmologia, pois o ato de adentrar ao mato para derrubar e depois fazer o plantio, conforme os anciãos Rikbaktsa, exige preparo, pois a derrubada é permeada de ritos e cerimônias numa articulação mítica em que o dono da roça imbuído de orientação dos espíritos parte para a convocação das pessoas da sua aldeia, distribui tarefas para o preparo do evento que tem dia marcado para começar.

Em relação à Festa da Derrubada o professor Ihamão fez a seguinte narrativa dos fatos que também presenciamos algumas vezes em aldeias como a Beira Rio, Segunda e Laranjal descrita no *Box 42*.

Box 42: Depoimento de Ihamao

Anteriormente ao início da Festa da Derrubada, todos saem para a mata para caçar, pescar e colher frutos para a chicha. No retorno, todos entregam ao dono da roça o que conseguiu trazer. As mulheres preparam a comida e nesse dia, por volta da meia noite o dono da festa começa a cantar para os espíritos chamando o nome de cada árvore que encontrará para derrubar. No final da madrugada, entre quatro e cinco horas da manhã, todos os homens se reúnem no meio da aldeia com seus machados na mão, o dono da festa canta, chama

o nome do homem e da árvore que ele vai derrubar. Cada um sai, já sabendo o que irá fazer, onde e o que vai derrubar. Partem cedo, antes do nascer do sol para a grande derrubada da roça. Após a derrubada, espera-se alguns dias para tudo secar, após isso, coloca-se fogo e posteriormente se faz uma verificação do espaço circular que foi preparado dentro da mata para ser o lugar da plantação. Este lugar não é fixo, muda-se quase todo ano. Segundo os mais velhos para a terra descansar. Caso não fique de acordo com o que é necessário, retiram-se alguns tocos e em seguida começa-se o plantio. Os Rikbaktsa plantam: batata, banana, cará, mandioca, amendoim, arroz e milho de várias espécies. O sucesso da roça garante um novo convite e dessa vez é para comemorar agradecendo pela produção de muita comida. O momento agora é de festa o dono da roça convida a todos para *Mymyikaha*, é a festa da derrubada. Nesse evento se casam, dão-se nome, troca-se de nome, fazem acordos de trabalho, prometem filhos em casamento, fazem cerimônia de iniciação como perfurar o nariz, a orelha. Pintam-se, enfeitam-se, dançam-se, tocam-se flautas, encenam-se cenas, fazem rituais e fazem mingau de castanha com macaco. Cada clã dentro da festa desempenha seu papel, de acordo com as ordens e da atribuição que lhe é devida. (Depoimento pessoal de MÁRIO IHAMAO, Aldeia Segunda, 2019).

A Festa da Derrubada aponta para uma ação coletiva que gerará alimentos para todos os envolvidos durante muitas luas. O espaço da roça se constituiu como um lugar supridor que não se limita apenas à produção agrícola, mas unificador de elementos que garantem o bem viver de todos dentro do contexto Rikbaktsa.

5.2.6. *Buburu* - O Rio Juruena como espaço socioeducativo: lugar de contexto

Na mitologia do povo Rikbaktsa, o Rio Juruena nasceu em razão da tensão entre maridos e mulheres sendo que, após uma briga, os homens foram embora e as mulheres pediram para os filhos irem chamá-los para voltarem. Como os maridos não voltaram, elas decidiram ir embora também. Então uma delas que sabia fazer veneno, pegou erva do mato esmigalhou e soprou, chegando à grande extensão e ao volume de água que resultou no grande rio Juruena, conforme relato de Tsaputai (2019).

Box 43: Excerto da fala de Tsaputai

O rio é muito importante para o povo Rikbaktsa. Para o povo quem fez o rio foi a mulher que sabia fazer veneno. Ela fez o rio ficar grande, dessa forma: apanhou uma folha do mato e esmigalhou, depois foi soprando... soprando... e, de repente, veio a água e se formou um grande rio. As mulheres não queriam mais os maridos junto delas, então enlargueceram o rio para que quando os homens voltassem à casa deles, não pudessem mais ficar com elas de novo. O rio foi uma defesa para elas. (Depoimento de Tsaputai, Aldeia Beira Rio, 2019).

O relato nos trouxe elementos importantes quanto à origem do Rio Juruena. Esse foi resultado de encantamento e foi interpretado por Tsaputai como defesa para as mulheres que não queriam mais encontrar os maridos delas, por isso mantiveram

distância deles. Os fatores que esclarecem esses fatos nos remetem à narrativa de Waikyí (2018) da Aldeia da Segunda quando nos relatou em uma das versões sobre o Mito de Origem, que os homens ao descobrirem que suas mulheres mantinham relações sexuais com a anta, fizeram flechas para matar o rival, puniram as mulheres com uma surra e depois foram embora. As mulheres os chamaram de volta e eles não atenderam ao pedido, elas criaram o rio e resolveram ir embora também, em sentido contrário. Para os presentes no encontro, as mulheres fizeram o rio tão grande para não encontrar os maridos, por isso elas *sopraram*, *sopraram*: a repetição aqui da ação marca o pensamento etnomatemático dessas mulheres ao utilizar a extensão do rio e o volume de água que esse tem, para estabelecerem a distância entre elas e os homens, sinalizando para Tsaputai (2019), a defesa das Rikbaktatsa.

Outro Rikbaktsa ao pensar o Rio Juruena, o interpreta como sinal de conhecimento, justificando o codinome de canoeiros, dado pelos seringueiros, ao domínio de técnicas como a arte de fazer a canoa típica Rikbaktsa como a desenvoltura que tem sob as águas do Juruena e seus afluentes, chamado por Wyis de outros braços, como se pode ver no trecho abaixo:

Box 44: Excerto da fala de Wyis

Meu povo foi chamado pelos seringueiros de canoeiros porque somos grandes fazedores de canoa de um único pau e também somos grandes remadores e conhecemos muito sobre como andar nos rios Juruena, Arinos, Sangue, Juína, Juínia e outros braços do Juruena (Texto a partir da narrativa do WYIS RIKBAKTA, maio, 2019).

O excerto da narrativa do Wyis evidencia o domínio que o povo tem do manejo com as águas do Rio Juruena que se configura como sub-bacia da bacia do Amazonas que ocupa no território brasileiro da Amazônia legal,

uma extensão de área que compreende aproximadamente 190.931 km², entre os paralelos 7° 20' e 14° 43' de latitude sul e os meridianos 49° 15' e 54° 03' de longitude oeste, situando-se quase que integralmente no Estado de Mato Grosso, exceto por uma pequena parcela do seu baixo curso que se insere no Estado do Amazonas (cerca de 5% da bacia); além de Rondônia (menos de 0,2% do município de Vilhena) (BRASIL, 2011, p. 10).

A extensão da área mencionada acima abrange os lugares de ocorrência dos Rikbaktsa, no noroeste de Mato Grosso, revelando-os como grandes conhecedores do seu lugar de experiência, conforme descreveu abaixo o ancião Zapemy Rikbaktsa que como seus ancestrais foi especialista no conhecimento do espaço supracitado:

Box 45: Excerto da fala de Zapemy

Éramos livres para ir onde queríamos. Subíamos o Tapajós, pegava o Teles Pires, lá no braço do Rio Norte ia para o braço Sul, ia para a cabeceira desse rio pegar taquara no Rio Grande. Andava muitas luas, chegava nas Sete

Quedas, várias luas se passavam, chegávamos no Rio Peixoto, voltávamos no braço norte íamos de novo para o braço Sul pegar mais taquara. [...] Andávamos pelo Amazonas, pelo Pará, pelo Mato Grosso, Rondônia. Esses nomes foram dados pelo branco, para nós era tudo lugar de andar, de buscar comida, de buscar material para nossas armas, de buscar remédio, de buscar material para os nossos enfeites.

O ancião descreve o espaço de ocorrência dos Rikbaktsa para além do Juruena, pois esse é canal para se adentrar a outros espaços antropológicos, descrição que nos remete a Arruda (1992) em sua assertiva sobre os Rikbaktsa quando delineou a área de atuação e deslocamento dos Rikbaktsa do Juruena até o Alto Tapajós.

No universo mítico Rikbaktsa, o Juruena surgiu quando as mulheres Rikbaktatsa decidiram após divergência com os maridos ir embora e levar com elas o fogo. Para elas o espaço do rio era pequeno, então decidiram pegar ervas no mato, misturar, esmigalhar e soprar. A partir dessas ações, o rio cresceu e virou o grande Juruena, elas navegaram rio abaixo e foram para bem longe dos maridos, depois de transformar os filhos feios em pássaros, insetos e outros animais de acordo com a narrativa no excerto a seguir:

Box 46: 3º Depoimento de Waikyí

Os homens demoraram muito para voltar e as mulheres transformaram os filhos feios em pássaros e mandaram que eles fossem cantar no córrego para ver se o pai ficava sentido e voltava. Mas, o pai não voltou! E assim as mulheres foram transformando os filhos em pássaros que até esse momento não existiam como: o gavião-de-uruá, a japuira grande, a rolinha, o pica-pau, a pomba-torcaz, a pombo-pedrês, o marimbondo e em outros insetos. Todos foram até o córrego abaixo, mas os pais não voltaram. Elas ainda transformaram os meninos em tatu, tamanduá bandeira, jabuti e pediu para que cada um fosse atrás do pai lá no córrego abaixo, mas os pais não voltaram. As mulheres então decidiram juntar os filhos bonitos, juntar o fogo na panela de barro e resolveram subir o córrego em direção contrária aos homens. Lá elas pegaram folhas do mato, esmigalharam, sopraram, sopraram e enlargueceram o córrego que virou um rio grande e fundo, com seus braços, o Rio Juruena (Depoimento de WAIKYI, Aldeia da Segunda, 2018).

O Rio Juruena, assim como os seus tributários são espaços socioeducativos do povo Rikbaktsa. Suas águas cheias de encanto e beleza revelam uma voz que está em constante diálogo com o grupo que faz do leito seu chão, permitindo-se deslocar pelos mais variados espaços desse gigante da Amazônia brasileira, marcando sua ocorrência, a partir do encontro mítico no local sagrado para o Rikbaktsa que é o Salto Augusto no Juruena, conforme a narrativa do ancião Zapemy no excerto abaixo.

Box 47: Excerto da fala de Zapemy

Pararam e se encontraram com a terra que derramava muita água. O espírito falou que ali era o lugar, subiram e olharam e viram lá embaixo o rio que escorria. Esse lugar ficou sagrado para eles, pois eles estiveram com os espíritos do lugar que os receberam. Como marca do encontro fizeram a flecha prensada que tem o formato do rio que corre embaixo no Salto Augusto, no Juruena. Por isso, o Salto Augusto é sagrado para nós. Hoje você pode ver a nossa flecha prensada, ela é igual ao formato do estreito da garganta do Salto Augusto.

Tais espaços se configuram em lugar praticado quando os Rikbaktsa utilizam de suas águas para caminho, para cuidado com seus corpos, para fonte de produção de alimentos, para preservação de seus mitos, ritos e cerimônias e articula artefatos com mentefatos ao sintonizar as orientações do espírito, o lugar do contexto e a flecha prensada que é marca da identidade do Rikbaktsa a qual tipifica o conjunto de elementos que singulariza a cultura do povo.

O Juruena é espaço político que abarca a intersecção com outros povos que, banhados por suas águas, justificam a luta conjunta para a preservação de suas riquezas naturais concentradas ao longo do seu leito, sendo berço de práticas ancestrais deixadas pelos Rikbaktsa de gerações passadas às gerações futuras (Figura 44), legitimando-o como espaço socioeducativo.

Figura 44: Rio Juruena - Espaço socioeducativo



Fonte: pela autora, 2019.

As práticas resultantes do processo de ensino e aprendizagem que acontecem neste espaço socioeducativo, transformados pelas ações do Rikbaktsa em lugar de contextos, vão desde o domínio do deslocamento pelo curso das águas do Juruena, conforme a Figura 44 e de seus afluentes até a mais simples técnica de prover seu alimento diário nas margens do rio quando os Rikbaktsa são infantes. Essas práxis emergem de interações entre as gerações nas quais se difundem aos mais novos os saberes milenares que estão embutidos na cultura, como saber pescar, saber remar,

saber mergulhar, saber nadar, saber navegar, saber singrar por águas revoltosas e lidar com seres míticos que habitam com eles ao longo do Juruena e dividem o espaço de suas águas com o Rikbaktsa.

O rio é motivador de aprendizagens. Da necessidade de navegar por ele, os Rikbaktsa inventaram a canoa, inventaram o remo, por precisão de alimento inventaram a fisga de pesca, a peneira e usam a flecha. Desenvolveram técnicas de respiração para ficar longo tempo embaixo d'água, aperfeiçoaram modos de enfrentar as corredeiras, de escalar cachoeiras e de lidar com a seca, desviando-se de pedras e aprenderam a utilizar canais diversos na enchente dos rios. Conhecendo cada espaço, fazendo dele lugar praticado através do domínio de suas experiências, além de lugar de lazer (Figura 45).

Figura 45: Rio - lugar de experiência



Fonte: pela autora, 2019.

O conjunto das técnicas oriundas do manejo com o rio se dá numa relação de respeito pelo lugar praticado e, ao mesmo tempo, pelo domínio desse lugar. Para os Rikbaktsa, “o Juruena não é somente morada, é memória que se materializa nas paisagens, no reconhecimento dos seus locais sagrados, seus templos cravados nas matas, nas águas e nos acidentes geográficos, interligando as pessoas aos seus territórios de origem” (OPAN, 2019, p. 17). No contexto Rikbaktsa, o rio está inserido em sua essência de ser da bacia Amazônica, numa relação de pertencimento que transcende seu lugar no mundo para além de uma existência aqui na terra, quando a memória dos seus ancestrais é preservada pela ação dos que praticam a cultura, ao singrarem pelas águas do Juruena e de seus afluentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem, aprofundando-se na realidade, conhecendo-a criticamente, assumindo consciência crítica da mesma, se empenha em tornar mais humana esta realidade na qual e com a qual ele vive através de atos seus. A conscientização se torna, assim, o dado basilar na transformação do homem e do mundo, na libertação do oprimido e na destruição da opressão. Por ela o homem e o mundo se tornarão mais humanos: o mundo será, realmente, o mundo: o lugar de encontro dos homens.

Simões Jorge⁴⁷

A princípio queremos destacar que o conjunto de manifestações da cultura Rikbaktsa abarca uma imensidão de especificidades que fomentam o campo da pesquisa por muito tempo. Um único elemento subsidia um grande estudo, seja ele de todas e quaisquer naturezas.

Ao realizar os encontros e as visitas, ao mergulhar nos espaços socioeducativos Rikbaktsa, ter a oportunidade de estar com esse grupo por muito tempo, conviver com eles e participar efetivamente das suas atividades cotidianas, observando seu modo próprio de conduzir situações para a busca de respostas a problemas de diversas naturezas, muitas vezes, imbuídos de uma complexidade atinente ao ser humano, possibilitou-nos identificar e compreender saberes e fazeres originários eficazes para a resolução das dificuldades que surgem no cotidiano indígena, legitimados pelos Rikbaktsa que fazem uso do que lhe é próprio.

No exercício etnográfico, por meio da observação, do estar junto, foi possível responder à indagação da pesquisa, portanto, afirmamos que é imprescindível a interação entre a Pedagogia Rikbaktsa e o espaço escolar, se esse último se valer dos atos pedagógicos que revelam como os Rikbaktsa pensam, aprendem e difundem seus conhecimentos. Desta forma, é possível o aprendizado significativo, encharcado de sentido para o aprendiz. Nesse entendimento, a Educação Etnomatemática pode ser esse elo, devido sua natureza holística que se reveste de uma postura fenomenológica *centrada diretamente na experiência tal como ela é vivenciada pelo sujeito o qual só pode ser compreendido por meio de sua facticidade*.

A problematização contextualizada é o cerne do aprender Rikbaktsa. O ato de ensinar está sempre articulado a um problema a se resolver para atender a uma necessidade específica. Os conhecimentos são difundidos pelos mais velhos aos mais novos, mediatizados por artefatos e mentefatos numa tentativa de materializar o aprendizado, em um processo que o “erro” se apresenta como recomeço e está ligado ao ato de se fazer feio.

⁴⁷ SIMÕES JORGE, 1979, p. 55.

Em relação aos dados produzidos com base no processo de interação, de diálogo, de troca, pela observação e impressões registradas no caderno de campo, fizemos a discussão e análises à luz da Etnomatemática em diálogo transdisciplinar e transcultural na intenção de que os autores indígenas e não indígenas nos imbuíssem de conhecimentos sólidos para que compartilhássemos com os leitores dessa escrita.

Como ação resultante da pesquisa, apresentaremos à comunidade o resultado do trabalho, seja por escrito, seja pela produção efetiva gerada pelo projeto de pesquisa, por meio de material bilíngue de apoio didático pedagógico que será disponibilizado para a escola Rikbaktsa, visando contribuir para a Formação dos Professores Indígenas desse grupo.

Nesse sentido, a produção de dados se configurou a partir do desenvolvimento de seis encontros com duração de uma semana (perfazendo a uma carga horária de 240 horas) nas aldeias Rikbaktsa, envolvidas na pesquisa, tendo como público alvo os anciãos, anciãs e os professores. Esses encontros foram planejados juntamente com o público envolvido, respeitando suas especificidades e calendário local.

No nosso entendimento, a pedagogia original fornece elementos essenciais para servir de porta de entrada às mais variadas metodologias que se queira utilizar como base do processo de ensino e de aprendizagem, porque se coaduna com caminhos procedimentais que asseguram aprendizado efetivo.

O caminho percorrido para a produção de dados nos fez perceber que a Pedagogia Rikbaktsa utiliza metodologias ativas que conduzem passo a passo o fazer que é fruto do saber, dando subsídios que garantem a apropriação do conhecimento teórico-prático, ao assegurar que o aprendiz de hoje seja o que ensina amanhã, por meio da geração do conhecimento, organização do pensamento e difusão de saberes e fazeres originários.

A manutenção da cultura é certificada pelos seres que aprendem e praticam o que aprenderam, para resolverem seus problemas cotidianos, dando respostas às dificuldades de naturezas individual ou coletiva, mas a solução reside no cerne dos saberes e fazeres tradicionais, legitimando o ser cognoscente que lança mão do que sabe, para resolver o que desconhece, numa dinâmica que envolve ação-reflexão-ação. O aprendiz indígena tem a liberdade de aprender e exercitar seu aprendizado da maneira que desejar. Ele é quem determina se quer aprender, o que quer aprender e quando quer aprender, contudo, lhe é oferecido cotidianamente a oportunidade da aprendizagem que consiste em um período que envolve a primeira infância, a fase

adulta, a velhice, a morte e transcende à outra dimensão. Os Rikbaktsa são eternos aprendizes de sua cultura.

A aprendizagem está vinculada à necessidade de algo que motiva o desejo de aprender. Toda a aprendizagem está centrada numa necessidade, por isso não se aprende se não se tem uma razão, uma motivação imbricada para atender a uma situação ainda que seja momentânea ou de caráter permanente.

O ensinar está interligado a um ato de amor, de preservação de continuidade, mas que não obriga o aprendiz a se submeter a esse aprendizado, no entanto, quem quer aprender precisa ter essa decisão autônoma. O interesse parte de quem quer aprender e não de quem quer ensinar.

O ato de sentar para ouvir marca a iniciação de quem quer aprender e atribui a responsabilidade a quem ensina de efetivar o ensino. Todas as vezes que alguém senta para aprender é necessário que a sua necessidade de aprendizagem seja atendida.

Os sentidos básicos estão *a priori* a serviço da iniciação do aprendiz que deve antes de tudo: ver com olhos vigilantes, ouvir com ouvidos atentos, sentir com reflexos prudentes, cheirar com perspicácia e provar com distinção cautelosa. A apropriação desses sentidos reside no exercício ininterrupto de observar seu mestre, de persistir, duvidar sempre e de experimentar para certificar-se. Aliar-se com outros, prestar atenção em gestos, expressões, sons e silêncios que falam.

Nesse processo de aquisição do conhecimento, defendemos a ideia de ressignificação da cultura e não de perda, de evidenciar e não de resgatar. Em nossa compreensão, a pedagogia Rikbaktsa deve dialogar com a pedagogia escolarizada, servindo de ponto de partida para potencializar a formação dos estudantes Rikbaktsa de todos os níveis da educação básica que optem pela escola para formalizar seus conhecimentos a partir da estrutura institucionalizada, com o viés da releitura, da ressignificação, para evidenciar os saberes/fazeres originários.

Ao compreender como o sujeito Rikbaktsa pensa, aprende e ensina numa relação de saberes e fazeres que se estruturam nas vivências com o outro, permeado pelas suas experiências no seu ambiente natural/social/cultural a escola, inserida nas aldeias Rikbaktsa, poderá utilizar da Educação Etnomatemática para evidenciar e ressignificar esse modo próprio que constituem os processos de ensino e de aprendizagem.

A Educação etnomatemática explora situações associadas às realidades cotidianas que conduz o sujeito cognoscente a exercer o pensamento articulado com o contexto em que está inserido com seus pares, numa dinâmica precisa em que a prática pedagógica potencializa o desenvolvimento cognitivo por caminhos alternativos que evidenciam a matemática original na execução dos fazeres no chão da escola.

De acordo com essa compreensão, resulta a clara certeza de uma concepção em que o ser humano é um sujeito complexo que pode aprender das mais distintas formas, desde que estas tenham significado e sentido na sua busca pelo conhecimento. Os processos de ensino e de aprendizagem tornam-se efetivos quando despertam no estudante o desejo pelo aprendizado de forma que, quem aprende enxergue aplicabilidade em sua vida útil, sendo esse conhecimento mola propulsora para a transformação da realidade em que se vive pela reforma do pensamento.

A cultura é o berço para a reforma do pensamento que não chega de forma aleatória, mas é o resultado de construções ao longo de uma trajetória que pode não começar com o sujeito da transformação, mas que reverbera das ações de outros antecessores, num constructo em que a experiência humana trata as realidades concretas para produzir inovações, releituras e ressignificações.

A experiência, portanto, que gera a esperança é inerente à natureza humana. Essa experiência mediada pela produção curricular, se imbuí da perspectiva conceitual para abranger o conjunto transdisciplinar que tece as dimensões teóricas, práticas, comunicativas e avaliativas, subsidiadas pela Educação Etnomatemática sob a visão holística de saberes matemáticos originários.

Nessa urdidura se movimenta a teia de saberes e fazeres originais que viabilizam a Etnomatemática como elo entre a pedagogia Rikbaktsa e a Pedagogia vivenciada no espaço escolar cuja postura epistemológica é abrir espaço de significado vivencial ao processo interativo entre a matemática original e a apropriação de práticas e de saberes matemáticos, valorizando a identidade e alteridade do povo indígena que cria e recria seu espaço antropológico.

Nesse caminho, torna-se imprescindível potencializar a descoberta do sentido significativo da matemática, nas práticas do cotidiano do estudante, no que se refere a valores sociais/ambientais/educacionais/políticos/pessoais, entre outros, assegurando a contextualização sociocultural do currículo a serviço de conteúdos

matemáticos, gerados pela transdisciplinaridade e pela transculturalidade que devem abarcar a pedagogia praticada na escola.

O ato de ouvir os depoimentos, gravar, transcrever, textualizar e transcrever foi estruturado com muito cuidado, ao primar por manter o protagonismo de quem falava, preservando os intelectuais indígenas, donos originais do discurso que virou a matéria mais importante desse estudo investigativo, uma vez que na fala do narrador se encontrava toda a beleza da descrição de um modo singular de ser, de viver e de estar no mundo, implícito no Bem Viver dos Rikbaktsa.

As rodas de diálogos tornaram-se, portanto, espaço socioeducativo por se configurarem também como lugares de ensino e de aprendizagem ao se promover no ambiente, a difusão de saberes/fazeres, à medida que os anciãos narravam ou descreviam os mitos, ritos e as cerimônias para os mais jovens.

A articulação, mobilização e participação do Movimento Social Indígena foram imprescindíveis para os avanços e as conquistas da Educação Escolar Indígena como organismo diferenciado, constituído legalmente por características inerentes dos projetos societários dos Povos Indígenas do Brasil. Contudo, há muitos desafios a serem vencidos e limites a serem ultrapassados.

Não obstante ao fato de conviver há mais de vinte anos com os Rikbaktsa, desenvolver a pesquisa com eles, trouxe ao nosso conhecimento muitos saberes/fazeres que antes nos passaram despercebidos ou incompreendidos. Alguns comportamentos foram alvos de incompreensão da nossa parte, mas o ato de sentar para ouvir os mitos e as explicações dos anciãos permitiu compreender o porquê de determinadas situações vivenciadas e outrora não entendidas.

Assim, caminhamos como pontes que ligam sentidos, vivências e realidades para a produção de uma educação que venha gerar sujeitos autônomos, protagonistas do próprio conhecimento, senhores e senhoras de saberes que fazem porque conhecem e só conhecem porque optaram por apropriar-se de saberes que transformam seres humanos em pessoas humanas que foram geradas na boniteza e na alegria da escrita de sua própria história, sem refutar tensões e conflitos que são atinentes às relações entre seres humanos em seus ambientes de vivências e convivências. Compreendendo, portanto, que o Rikbaktsa é livre e só buscará o conhecimento se quiser e sentir necessidade dele. Logo, só haverá ensino somente se houver busca por saberes/fazeres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016. 264 p.

ALMEIDA, L. I. M. V. **Teoria Freireana. A Dialogicidade.** [S.l.]: Instituto Cuiabano de Educação. 2008. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2008/12/19/outros/bad879e8d37e495bf4c18d9720689fb2.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

ARRUDA, R. S. V. **Os Rikbaktsa: Mudança e Tradição.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, 1992.

ARRUDA, R. S. V. **Rikbaktsa, os canoeiros do Rio Juruena.** Margem (PUC-SP). São Paulo: nº17, p. 99-102, 2003a.

ARRUDA, R. S. V. Representação e participação indígena nos processos de gestão do “campo indigenista”: Que democracia? **Revista Antropológicas**. v. 14, n. (1+2), p. 35-45, 2003b.

ATHILA, A. R. **“Arriscando corpos”:** Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico. 2006. 509f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

AUGÉ, M. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** HUCITEC 12ª Edição – 2006.

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013.

BATALLOSO, J. M. **Docencia transdisciplinar. Algunas contribuciones.** Notas de trabalho. 2009.

BARRACO, H. B.; SANTOS, Y. L. **O espaço nos meios de comunicação.** São Paulo: EBRAESP, 1976.

BARROS, A. T.; JUNQUEIRA, R. D. **A elaboração do projeto de pesquisa.** In: DUARTE, J.; BARROS, A. T. (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo, Atlas, 2011.

BARTON, B. **Etnomatemática e Educação dos Povos Indígenas.** In: CD ROM do II CIEM, 2002.

BOFF, L. **A tolerância necessária e urgente.** [S.l.]: LeonardoBOFF.com, 2017. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2017/02/20/a-tolerancia-necessaria-e-urgente/>> Acesso em: jul. 2019.

BORBA, M. Etnomatemática: o Homem também conhece o Mundo de um ponto de vista Matemático, **Bolema**, v. 3, n. 5, p.19-34, 1988.

BOSWOOD, J. **Quer falar a língua dos canoeiros?** Summer Institute of Linguísticos. Brasília – DF, 1978.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. **Estudos de Inventário Hidrelétrico da Bacia do rio Juruena Relatório final**. CNEC – volume 25– avaliação ambiental Integrada da alternativa selecionada. Tomo 1/3 – Texto – Parte 3. Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria Especial de Saúde Indígena**. Distrito Sanitário Especial Indígena DSEI Vilhena/RO, 2019.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Estilos de aprendizagem e de ensinagem na escola indígena Terena. **Construção Psicopedagógica**. v. 17, n. 14, p. 24-43, 2009.

CAPADA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)** resenhas de teses e livros. 1ª ed. MEC/MARI-USP. Brasília/São Paulo 1995.

CARDOSO, C. M. **Tolerância**: um valor ético para o século XXI. [S.l.]: UNESP, 2004. Disponível em: <www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/texto_tolerancia_cardoso>. Acesso em: mai. 2019.

CASTRO, E. V. **Araweté**: Os Deuses Canibais. 1986. Rio de Janeiro: Zahar/ANPOCS, 744 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, F. J. M. Etnomatemática: metodologia, ferramenta ou, simplesmente, etnorrevolução? **Zetetiké**: FE/Unicamp. v. 22, n. 42, p. 181 – 195, 2014.

CUNHA, S. R. V. Cultura Visual e Infância. In: REUNIÃO DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, p. 102-132.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 5ª ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. 3ª ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. 2ª ed., São Paulo, SP: Palas Athena, 2009a.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 14, p.99-120, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.

D'OLNE CAMPOS, M. Etnociência ou Etnografia de Saberes, Técnicas e Práticas? In: **Métodos de coleta, análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro, SP: Unesp/CNPq, 2002, p. 47-91.

DICKMANN, I. **Pedagogia da liderança popular**. / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann. – São Paulo: Editora Dialogar, 2017.

DORNSTAUDER, J. E. Como pacifiquei os Rikbaktsa. **Pesquisas**, v. 1, n. 17, p. 1-193, 1975.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

ESQUIROL, J. M. **O respeito ou o olhar atento: Uma ética para a era da ciência e da tecnologia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iluminuras: Publicação eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais**, v. 9, n. 21, 2008.

FANTINATO, M. C. Reflexões sobre o processo de pesquisa em etnomatemática: análise de uma experiência em contexto urbano. **Horizontes, Bragança Paulista**, v. 22, n. 1, p. 43-51, 2004.

FERREIRA, E. S. Programa de pesquisa científica etnomatemática. **RBHM. Especial**, v.1, n. 1, p. 273-280, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo Cortez, 62d. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, 1967. 157 p.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; 91).

GERDES, P. **Etnomatemática – Cultura, Matemática, Educação**: Colectânea de Textos 1979-1991. Reedição: Instituto Superior de Tecnologias e Gestão (ISTEG), Belo Horizonte, Boane, Moçambique, 2012.

GRUPIONI, L. D. B.; SECCHI, D.; GUARANI, V. Legislação escolar indígena. In: MARFAN, M. A. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores, 1, 2001, Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 129-143.

HAHN, R. A. **Categorias Rikbaktsa de Relações Sociais**: uma análise epidemiológica. 1976. Tese (Doutorado em filosofia), 1976b. Tradução para o português de autor desconhecido e publicação autônoma.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias>. Acesso em: 28. jun. 2018.

JESUS, E. A. **O lugar e o espaço na construção do ser kalunga**. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

KNIJNIK, G. Etnomatemática e Educação no Movimento Sem Terra. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 219-238.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LOBATO, E. A.; TAFFAREL, M.; SILVA, A. A. A flora como marcadora do tempo Rikbaktsa: Ritmos harmônicos Entre o Ser Humano e a Natureza. In: SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, Cuiabá. **Anais...** Juína: SEMIEDU, 2018. p. 12.

MAHER, T. M. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. 1996, 261f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1996.

MARTINI, C. M. Educação Escolar Indígena no Brasil: análise das mudanças de paradigmas a partir do contexto histórico, socioeconômico e político em que foram idealizadas e ganharam materialidade. **Revista Panorâmica**, v. 25, Edição comemorativa, p. 61-76, 2018.

MATHIAS, A. J. É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 12-14, 2006.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Resolução Nº 201/04**, Cuiabá, 2004.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 49, p.11-17, 1999.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: edições Loyola, 1979.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIARKA, R. **Etnomatemática**: do ôntico ao ontológico - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2011.

MOREIRA, F. A.; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. (orgs.) 12 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, M. T.; CARDOSO-CARVALHO, V. F. Atitudes linguísticas nos falantes bilíngues Rikbaktsa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 3, Uberlândia, 2013. **Anais...** Cáceres: UNEMAT, 2013.

OPAN. Operação Amazônia Nativa. **Paisagens Ancestrais do Juruena**. Cuiabá, 2019.

PAULA, E. D. Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 355-372, 2017.

PEREIRA, A. H. O pensamento mítico do Rikbaktsa. Instituto Anchietano de Pesquisas, **Antropologia**, nº 50. 1994.

PIRES, P. W. L. **Rikbaktsa**: Um estudo de parentesco e organização social. São Paulo: Humanitas, 2012.

PROUST, V. L. G. E. M. **Em busca do tempo perdido**: no caminho de Swann – Combray. V. 1. Tradução: Fernando Py. Título original: "Du côté de chez Swann". 1913.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário prático da pedagogia**. 2 ed. São Paulo: Rideel, 2008.

RANGEL, L. H. Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. **Interface**: comunicação, saúde, educação. v. 3, n.5, p. 147-152, 1999

REGIS, F. **Tecnologias de comunicação e de informação, ficção científica e imaginário tecnológico**. In: X SIPEC – SIMPÓSIO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2004, Rio de Janeiro, UERJ. CD-ROM do X SIPEC, 2004.

RIBAS, S. M. A pedagogia indígena e o seu diferencial frente a não-indígena. **II Simpósio Nacional de Educação**. Infância, Sociedade e Educação. Cascavel – PR, 2010.

RODRIGUES, A. D. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>> Acesso em: 25 mai. 2018.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, B. P. **A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas**: algumas indicações. 2002. Tese (Mestrado – SANTOS (2002)) - defendida em novembro de 2002, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação indígena x educação escolar indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

SCHADEN, E. Educação indígena. **In Problemas brasileiros**, Ano XIV, nº 152. 1976.

SILVA, A. A. **Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do Danhono**: por dentro do Octógono Sociocultural A'uwẽ/Xavante. 2013. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho". Rio Claro - SP.

SILVA, A. A. SEVERINO-FILHO, J. Do viver ao transcender: processos socioeducativos de povos culturalmente distintos. In: MELO, E. A. P.; BACURY, G. R. **Diversidade sociocultural indígena**: novos olhares para a pesquisa, o ensino e a formação de professores que ensina matemáticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

SILVA, L. J. **Aspectos da fonologia e da morfologia da língua Rikbaktsa**. 2005. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília – Instituto de Letras – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula.

SIMÕES JORGE, J. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

STEINEN, K. V. D. **Unter den Naturvölkern Zentral – Brasiliens**, 571 p. Berlin. 1894. Tradução por Egon Schaden, com o título: Entre os aborígenes do Brasil Central, 714p. 1940, São Paulo.

TAFFAREL, M. **Sistema de contagem e os marcadores de tempo do povo Rikbaktsa**. 2018. 250f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - *Campus* Dep. Est. Renê Barbours de Barra do Bugres/MT.

TREMAINE, S. **Dicionário: Rikbaktsa – Português/Português – Rikbaktsa**. Associação Internacional de Linguística – SIL Brasil, Cuiabá – MT, 2007.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VERGANI, T. **Educação Etnomatemática: o que é?** Ed. Flecha do Tempo. Natal, 2007.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003. p.9-107.

VIEIRA, N. Para uma abordagem multicultural: o Programa Etnomatemática. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 163-168, 2008.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, S. A. **Da Interculturalidade ao currículo bilíngue**: contribuições da sociolinguística para a educação indígena. Projeto de Doutorado. 2012.

BOSWOOD, J. **Phonology and morphology of Rikbaktsa and a tentative comparison with languages of the Tupi and Jê families**. 1971. 86f. Tese (Dissertação de Mestrado) – Reading University.

BRASIL. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar indígena**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1, 2009, Luziânia. **Anais...** Luziânia: Ministério da Educação, 2009. 19p.

CARVALHO, N. L. C. **Etnomatemática: o conhecimento matemático que se constrói na resistência cultural**. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1991.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 17ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009b.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Um Programa. **Educação Matemática em Revista**, v. 1, n. 1, p. 5-11, 1993.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**. Para o conhecimento das línguas indígenas. 1986. Loyola, São Paulo.

SILVA, A. A. **A organização espacial A'UWẽ – XAVANTE**: um olhar qualitativo sobre o espaço. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro-SP.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola – 2ª ed. – São Paulo: Global, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ATA DE REUNIÃO DE APROVAÇÃO (ALDEIA PRIMAVERA)

ATA DE REUNIÃO DE APROVAÇÃO

Aos vinte e um dias, do mês de julho, do ano de dois mil e dezoito (21/07/2018), reúnem-se na Comunidade Indígena Rikbaktsa, o cacique Nilo Amoa, da Aldeia Primavera, na Terra Indígena Erikbaktsa, o professor Aristóteles Maniumytsa, e demais professores indígenas dessa aldeia, assim como, membros das comunidades citadas, e a professora Elani dos Anjos Lobato, para uma reunião de apresentação do projeto de pesquisa sobre “A ETNOMATEMÁTICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA RIKBAKTSA E A PEDAGOGIA ESCOLARIZADA”, o qual será desenvolvido pela professora Elani, durante os anos de 2018 e 2019. O Cacique Nilo, inicia a fala relatando para a comunidade, as intenções do estudo da professora Elani junto aos pais, filhos e aos anciãos da aldeia, comenta sobre a importância do projeto a ser desenvolvido dentro da aldeia, visto que o estudo evidencia a identidade do povo, além de possibilitar elo entre as vivências dos Rikbaktsa e as práticas pedagógicas dos professores, na sala de aula, se assim estes quiserem utilizar o material que no final do estudo será produzido. Logo em seguida, a professora Elani apresenta o projeto de pesquisa para a comunidade enfatizando a importância da Pedagogia Etnomatemática para a vida em comunidade, uma vez que ela nos leva a muitas descobertas e soluções de problemas. O Projeto tem por objetivo compreender como a Pedagogia Rikbaktsa se relaciona com a Pedagogia escolarizada. Esta busca auxiliar nas metodologias utilizadas em sala de aula, dessa forma, serão necessárias as visitas na comunidade indígena e o acompanhamento das práticas do Povo Rikbaktsa no seu dia a dia, juntamente com os pais, mães, anciãos, anciãs e toda a comunidade, na busca de saber como o Rikbaktsa constrói e apreende o conhecimento. Para isso, também se faz necessários alguns encontros, com os pais, com as mães, seus filhos e com os anciãos. Os professores indígenas Aristóteles e Danilo pertencentes a essa Aldeia, mas que ensinam em aldeias diferentes, se colocam à disposição, bem como os outros professores, reconhecendo que esse tipo de trabalho com essa intenção será de grande valia para auxiliar no ensino dos nossos filhos. O cacique Nilo, introduziu a apresentação elencando a importância do projeto para a comunidade indígena, voltado para a língua materna com este projeto, que irá auxiliar a comunidade a voltar a falar a língua. Bem como, abordou as problemáticas que rodeiam e norteiam o povo o não falar estritamente na língua. Posteriormente foi realizado a autorização para ser registrado via fotografia o encontro. Após a autorização, o Cacique Nilo passou a palavra a professora Elani. Primeiramente, a professora abordou toda a trajetória do projeto, desde o primórdio da ideia. Elencou como surgiu a ideia em trabalhar com a língua materna, e como os caciques Nilo, Leandro e Ademil aceitaram a proposta. Explicou de como a cultura do povo Rikbaktsa está norteada pela a matemática. Abordou como a cultura os motivos pelo qual a cultura está sendo enfraquecido. O professor Aristóteles contou como era antigamente, que os pais chamavam eles para a roça eram a função dos meninos, iam fazer a roça e cultivavam, já as meninas ficavam com as mães, preparando a alimentação e depois e levavam para os homens na roça. Enunciou de como se tratavam para o casamento, que se o homem fosse trabalhador, conseguisse a fazer roça e construir casa estava apto para casar. Vários, abordaram de como era construído o aprendizado com os mais velhos e como cada fazer e dizer no dia-a-dia fazia parte da construção da cultura Rikbaktsa. A professora Elani apresentou os elementos textuais do projeto, intercalando com os dizeres e saberes da cultura indígena. Após isso, foi abordado como ocorreria os encontros e que iriam ser quinze encontros, divididos em 5 encontros em cada aldeia, estes encontros seriam compostos por rodas de conversas entre os anciões e os jovens, e os temas que serão abordados durante os encontros. Após isso, o coletivo presente consentiu em participar da pesquisa e autorizou a professora a desenvolver o estudo, o qual será referendado pelas assinaturas dos presentes. Sem mais a tratar encerrou-se a reunião.

Cacique Nilo Ribeiro Amoa
Imaj, Igor, Danilo Emerson Ribeiro dos Santos, Wáhem
Chingelo, Kari, Joderson Mapelá Rikbaktsa, Marileide Memo
Neugileme Tairik, Otávio Abdon, Angéla Panduywo
Edilaine Malô, Marcelino Apinô, Neuza Zady
Alana, Cleudimar M, Krazzi, Lucineide Pakyrik, Taira Bratiko
Elani dos Anjos Lobato, Traci Lima Ribeiro Mdi
Maria Dolores Piarro, Tatiane Tabitau
Alza Tsanufa, Gaudilio Samasik Rikbaktsa, Aleitiane
Atsaba, Rubens Byzyk Rikbaktsa, Luciana Zalarur, Silvana
Skipukarbalha, Liliane Myrta, Vanuza Paitapi, Alenir
Apixila, Aristóteles Maniumytsa, Madalena Yander
Alisson Aukmaytsa, Tiago Apinô, Cleon, Penixa
Marismania Wabaha

APÊNDICE B – ATA DE REUNIÃO DE APROVAÇÃO (ALDEIA BEIRA RIO)

ATA DE REUNIÃO DE APROVAÇÃO

Aos treze dias, do mês de maio, do ano de dois mil e dezoito (13/05/2018), reúnem-se na Comunidade Indígena Rikbaktsa, o cacique Admil Rikbaktsa, da Aldeia Beira Rio, na Terra Indígena Erikbaktsa, o professor de Matemática Aristótelis Maniumytsa, da aldeia primavera e demais professores indígenas dessa aldeia, assim como, membros das comunidades citadas, e a professora Elani dos Anjos Lobato, para uma reunião de apresentação do projeto de pesquisa sobre A ETNOMATEMÁTICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA RIKBAKTSA E A PEDAGOGIA ESCOLARIZADA, o qual será desenvolvido pela professora Elani, durante os anos de 2017 e 2018. O Cacique da aldeia, Admil Rikbaktsa, inicia a fala relatando para a comunidade, as intenções do estudo da professora Elani junto aos pais e aos anciãos da aldeia, comenta sobre a importância do projeto a ser desenvolvido dentro da aldeia, visto que o estudo fortalece a identidade do povo, além de possibilitar elo entre as vivências dos Rikbaktsa e as práticas pedagógicas dos professores, na sala de aula. Logo em seguida, a professora Elani apresenta o projeto de pesquisa para a comunidade enfatizando a importância da Pedagogia Etnomatemática para a vida em comunidade, uma vez que ela nos leva a muitas descobertas e soluções de problemas. O Projeto tem por objetivo compreender como a Pedagogia Rikbaktsa se relaciona com a Pedagogia escolarizada. Esta busca auxiliar nas metodologias utilizadas em sala de aula, dessa forma, serão necessárias as visitas na comunidade indígena e o acompanhamento das práticas rikbaktsa no seu dia a dia, juntamente com os professores, na busca de saber como o rikbaktsa constrói e apreende o conhecimento. Para isso, também se faz necessários alguns encontros com os professores, com os pais e com os anciãos. O professor indígena Aristótelis Maniumytsa se coloca à disposição, bem como o professor Wellington Babamutsa diz que o trabalho com essa intenção será de grande valia para auxiliar no ensino com seus alunos. O indígena José Roberto Babamutsa fala que apoia o projeto, pois sabe da necessidade dos alunos em estudar, a sua cultura na sala de aula, que é muito bom ter uma pessoa disposta a ajudar a comunidade, ao unir forças para fortalecer a cultura. As mães da comunidade se manifestam, ao concordarem e ao dizerem que apoiarão e colaborarão com o desenvolvimento da pesquisa na comunidade, acrescentam que a pesquisadora tem que ficar na aldeia para ver tudo como acontece e assim, acompanhar com eles todos os afazeres dos rikbaktsa. A comunidade anui com o projeto apresentado, o cacique agradece a todos, incentiva a professora a fazer um bom trabalho e a contar com ele e com a comunidade no que for preciso. A ata foi lavrada pelo professor Wellington Babamutsa, lida por todos e assinada pelos presentes.

ADAMIL KYSAIK MY (cacique) 072 929 971-63
José Roberto, Jamille Hokumã, ODNILIL, Dênio TABITA
GEOVANE, Jazzi, Anglica OKDO, Luciane aliama,
Sandra, Edite mama, Janaina Temeo, Nailza Taurubá
Dinero deide RokBpu, Anita moHA, Regiane Zazakta, Nailda
Marikta, Jesseli WAIKO PYKY, Desneinda Odito, Enilla
MARILENE MKITSAWA, Rudson Naikms, Natália ZAIW,
EIKE, DIONISON, Jorui, Aleimison, ELIABE, raiana,
FAIZON, MILAINE, KARLENE ISAIKMY, Jhonelisa
EnkTsu, Rosalia Tabau DARLENE T. SEBA
Mario Thando Professor, Joriane pigelli, Silvana MAKYA
Anginildo Zikboax, DEUSDETEMANY,
Elani dos Anjos Lobato.

APÊNDICE C – ATA DE REUNIÃO DE APROVAÇÃO (ALDEIAS SEGURANÇA E SEGUNDA)

ATA DE REUNIÃO DE APROVAÇÃO

Aos treze dias, do mês de maio, do ano de dois mil e dezoito (13/05/2018), reúnem-se na Comunidade Indígena Rikbaktsa, o cacique Leandro Ainã, das Aldeias Segurança e Segunda Cachoeira, na Terra Indígena Erikbaktsa, o professor Mário Ihamão, e demais professores indígenas dessa aldeia, assim como, membros das comunidades citadas, e a professora Elani dos Anjos Lobato, para uma reunião de apresentação do projeto de pesquisa sobre “A ETNOMATEMÁTICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA RIKBAKTSA E A PEDAGOGIA ESCOLARIZADA”, o qual será desenvolvido pela professora Elani, durante os anos de 2018 e 2019. O Cacique das aldeias, Leandro Ainã, inicia a fala relatando para a comunidade, as intenções do estudo da professora Elani junto aos pais e aos anciãos da aldeia, comenta sobre a importância do projeto a ser desenvolvido dentro da aldeia, visto que o estudo fortalece a identidade do povo, além de possibilitar elo entre as vivências dos Rikbaktsa e as práticas pedagógicas dos professores, na sala de aula. Logo em seguida, a professora Elani apresenta o projeto de pesquisa para a comunidade enfatizando a importância da Pedagogia Etnomatemática para a vida em comunidade, uma vez que ela nos leva a muitas descobertas e soluções de problemas. O Projeto tem por objetivo compreender como a Pedagogia Rikbaktsa se relaciona com a Pedagogia escolarizada. Esta busca auxiliar nas metodologias utilizadas em sala de aula, dessa forma, serão necessárias as visitas na comunidade indígena e o acompanhamento das práticas do Povo Rikbaktsa no seu dia a dia, juntamente com os pais, mães, anciãos, anciãs e toda a comunidade, na busca de saber como o Rikbaktsa constrói e apreende o conhecimento. Para isso, também se faz necessários alguns encontros, com os pais, com as mães e com os anciãos. O professor indígena Mário Ihamão se coloca à disposição, bem como os outros professores, reconhecendo que esse tipo de trabalho com essa intenção será de grande valia para auxiliar no ensino dos nossos filhos. O indígena Daniel Waikyí Rikbaktsa fala que apoia o Estudo, pois sabe da necessidade dos mais jovens aprenderem, a sua cultura e ainda diz que é muito bom ter uma pessoa disposta a ajudar a comunidade, ao unir forças para fortalecer a cultura. Mas, que os pais têm que ensinar também em casa seus filhos, a Língua Materna, para que estes não percam. As mães da comunidade se manifestam, ao concordarem e ao dizerem que apoiarão e colaborarão com o desenvolvimento da pesquisa na comunidade, acrescentam que a pesquisadora tem que ficar na aldeia para ver tudo como acontece e assim, acompanhar com eles todos os afazeres do Povo Rikbaktsa. A comunidade anui com o projeto de Pesquisa apresentado, o cacique agradece a todos, incentiva a professora a fazer um bom trabalho e a contar com ele e com a comunidade no que for preciso. A ata foi lavrada pelo professor Mário Ihamão, lida por todos e assinada pelos presentes.

Mário Ihamão, Leandro Ainã, Neide VILWYKDI, Joriane
 Piquini Gonçalves, João de, Zelina Nats
 Babani, Sierana MAYKA, Agusto Buiyng
 Jucira José Bilton Zuta, Malines Mybasa Játma
 Mykagali DANIEL waikyí Elani dos
 Anjos Lobato, Axi MAPÔ, Claudemir Zenezita,
 Margilide Tracema, Elani dos Anjos Lobato,
 Rosalina Rikbaktsa, Davidem Kikrikon, Maurício Faria
 e Salimé, Fabiana Trama, Eduardo Jekhai
 TUKUTUKU MIRIKURU

ANEXOS

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DA FUNAI

15/01/2019

SEI/FUNAI - 1042773 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Física



1042773

08620.011715/2018-30



MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 8/AAEP/PRES/2019

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Elani dos Anjos Lobato	PROCESSO Nº:	08620.011715/2018-30
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 02.300.568-81 - SSP/BA
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade do Estado de Mato Grosso		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Realização da pesquisa científica intitulada: "A ETNOMATEMÁTICA COMO ELO ENTRE A PEDAGOGIA RIKBAKTSÁ E A PEDAGOGIA ESCOLARIZADA" .			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Erikpatsá	POVO INDÍGENA:	Rikbaktsa
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Noroeste do Mato Grosso	CTL:	CTL Juína III
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	21 de janeiro de 2019	TÉRMINO:	20 de dezembro de 2019
Autorizo.			
Brasília-DF, 10 de janeiro de 2019.			
RESSALVAS:			
- Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; - Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; - Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; - Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.			

15/01/2019

SEI/FUNAI - 1042773 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Física



Documento assinado eletronicamente por **Wallace Moreira Bastos, Presidente**, em 14/01/2019, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1042773** e o código CRC **7F3CC012**.

Referência: Processo nº 08620.011715/2018-30

SEI nº 1042773