

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

MÔNICA RIBEIRO MORAES DE ALMEIDA

**A CONSTRUÇÃO DO SER CANELA: dinâmicas
educacionais na aldeia Escalvado.**

São Luís
2009

MÔNICA RIBEIRO MORAES DE ALMEIDA

**A CONSTRUÇÃO DO SER CANELA: dinâmicas
educacionais na aldeia Escalvado.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elizabeth Maria Beserra Coelho.

São Luís
2009

Almeida, Mônica Ribeiro Moraes de

A construção do ser canela: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado/
Mônica Ribeiro Moraes de Almeida. – São Luís, 2009.

109f.

Impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Elizabeth M^a B. Coelho.

Dissertação (Mestrado)- Univeridade Federal do Maranhão, Programa de
Pós-graduação em Ciências Sociais, 2009.

1. Educação escolar indígena 2. Rituais de iniciação 3. Mito de Awkhê 4. Canela- Colonialismo I. Título.

CDU: 37.018.2:572.95

Dedico esta dissertação a duas forças que me acompanham e me guiam: primeiramente a Deus, em que procurei refúgio nos momentos de aflição. E ao meu avô José Cantanhêde, *in memoriam*, anjo de luz que sempre acreditou em mim e vibrou com todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para formulação deste trabalho, tanto na dimensão pessoal quanto na intelectual. Em primeiro lugar, a minha orientadora Dr^a Elizabeth Maria Beserra Coelho (Beta), pessoa que me inseriu no mundo da pesquisa científica e me entusiasmou a conhecer o universo Canela, agradecimento especial não só pelas valiosas contribuições a este trabalho, mas por ter estado comigo desde o início da minha trajetória acadêmica, sempre pronta a me ajudar.

Agradeço a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA), por ter proporcionado condições materiais para a realização do mestrado.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa “Estado Multicultural e Políticas Públicas”: Caroline Oliveira, Ernesto Basílio, Antônio Santana, João Marcelo Macena, Daniela Nunes, Jonaton Silva Jr, Katiane Cruz, Rodolpho Rodrigues Sá, Bruno Ferreira, Josinelma Rolandes (*Nelma, amiga de campo*), Rose Panet, Carlos Almeida Filho, que enriqueceram a minha formação com valiosas reflexões, com os diálogos travados e com as trocas de experiências. Destaco Rose e Nelma, agradecendo-as também pela colaboração cotidiana. E um agradecimento carinhoso a professora Beta, pela dedicação e amor com que conduz (coordena) o grupo de pesquisa.

Aos professores Horácio Antunes e Carlos Benedito, membros da banca de qualificação, que contribuíram com importantes sugestões e críticas a este trabalho.

Agradeço aos funcionários do Núcleo de Apoio Local Kanela, especialmente a Raimundo Martins Franco, pela confiança e por facilitar o meu acesso a Terra Canela.

No campo agradeço:

À minha família Canela por ter me aceitado como um membro e por todo carinho e atenção com que me trataram.

Aos professores (não-indígenas), que me acolheram em sua casa. Em especial a Prof^a Socorro Feitosa (Socorrinha), pelo cuidado e preocupação de mãe que teve comigo fazendo-me sentir em casa; e a seu filhinho Gabriel Feitosa pelos momentos lúdicos e de ternura proporcionados. A Diretora Socorro Castro e ao Prof^o Edjane Silva, pelas conversas esclarecedoras e por se mostrarem sempre dispostos a dar informações. A Prof^a Ivaldeth Silva pelas conversas descontraídas e risadas proporcionadas.

Aos professores indígenas por se mostrarem sempre abertos ao diálogo.

E a todos os Canelas, que me receberam de braços abertos em suas casas.

Agradeço, de modo muito especial, a minha família, especialmente a minha mãe, Clery Ribeiro e minha avó, Maria José Ribeiro, duas mulheres que são para mim exemplos de

força e determinação, que com palavras de carinho me trouxeram conforto na hora certa. Ao meu avô José Cantanhêde, exemplo de honestidade e fê. E aos meus irmãos: Camilla, Tomás e Pedro, que com amor e carinho ajudaram-me a completar esta etapa da minha vida.

Ao Flávio Borba, pelo amor dedicado e pelos momentos de descontração proporcionados.

Agradeço as amigas Leandra Lima e Janaina Aragão pela amizade, companheirismo e pelas horas de lazer compartilhadas.

Agradeço a Deus por me guiar e iluminar meu caminho.

RESUMO

Esta dissertação analisa a relação dos *Ramkokamekrá*/Canela com a instituição escolar. A partir da forma como se organizam e se estruturam busca perceber como se reproduzem e como se articulam para atender às novas necessidades sócio-culturais e ao ritmo de vida social. Assim, apresenta as formas tradicionais de educação tomando três rituais: *Khêntúwayê*, *Pepyê* e *Pepkahák*, como importantes elementos para entender como os Canelas internalizam em seus membros a sua maneira de ser, garantindo a sua sobrevivência enquanto grupo. Utiliza o mito de *Awkhê* como ferramenta de análise da relação: Canelas/ Escola, como elemento essencial para compreender a relação tensa que estabelecem com a alteridade.

Palavras chave: Educação, escola, rituais de iniciação, mito de *Awkhê*, Canela, *colonialismo*.

ABSTRACT

This dissertation examines the relationship of *Ramkokamekrá* / Canela with the school. From the way it is organized and structured search see how they reproduce and how to articulate to meet new socio-cultural needs and the pace of life. So, has the traditional forms of education taking three rituals: *Khêêntúwayê*, *Pepyê* and *Pepkahàk*, as important elements to understand how the Canelas internalize its members in its way of being, ensuring its survival as a group. Uses the myth of *Awkhê* as a tool for analyzing the relationship: Canelas / School, as essential to understand the tense relationship with establishing otherness.

Keywords: Traditional education, school, rites of initiation, Canela, *colonialism*.

LISTA DE SIGLAS

CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia

CF- Constituição Federal

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IAF - Inter-American Foundation

MEC - Ministério da Educação

PCPR - Projeto de Combate a Pobreza Rural

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|----|
| Foto I: vista aérea da aldeia Escalvado, 1975. (foto: William Crocker)..... | 27 |
| Figura 1: Formação de uma classe de idade na metade <i>Haracateye</i> | 36 |
| Figura 2: Formação de uma classe de idade na metade <i>Khoikateye</i> | 37 |
| Foto II: Canto no pátio visando proteção dos jovens (foto: Rose Panet)..... | 56 |
| Foto III: escola na aldeia Escalvado (Foto: Mônica Almeida, 2008)..... | 84 |

LISTA DE TABELA

| | |
|---|----|
| Tabela 1: movimento mensal Setembro..... | 93 |
| Tabela 2: quantitativo de alunos matriculados em Fernando Falcão..... | 94 |

SUMÁRIO.

AGRADECIMENTOS
RESUMO
ABSTRACT
SIGLAS
LISTA DE IMAGENS
LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 A pesquisa de campo..... | 21 |
| 2. O POVO CANELA..... | 25 |
| 3. A CONSTRUÇÃO DO SER CANELA..... | 41 |
| 3.1 <i>Instituindo</i> o ser Canela..... | 44 |
| 3.2 Escolarizando o ser Canela: novo rito de <i>instituição</i> | 66 |
| 3.3 A dinâmica da escola na aldeia..... | 84 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 102 |
| REFERÊNCIAS | 105 |

1. INTRODUÇÃO

O Estado do Maranhão abriga em seu território oito povos indígenas, classificados em dois troncos lingüísticos, Macro jê e Tupi. Entre os Tupi estão os Tenetehara (Guajajara), os Awá (Guajá), os Kaapor (Urubu); e classificados no tronco Macro- jê encontram-se os Krikati, os Pukobiê (Gavião), os Ramkokamekrá e Apãniekra (Canela) e os Krepu'kateyê.

Com exceção dos Awá; os demais estão em contato com a educação escolar, através de trajetórias e processos diversos. A introdução da escola nas aldeias coloca em confronto lógicas distintas, que se expressa em dinâmicas próprias a cada povo.

No ano de 2003 iniciou-se meu interesse pela educação escolar específica para povos indígenas, momento que ingressei como bolsista (CNPq) no grupo de pesquisa “Estado Multicultural e Políticas Públicas” participando em um projeto de pesquisa, sob a orientação da professora Elizabeth Maria Beserra Coelho, intitulado “O ensino fundamental nas aldeias indígenas: experiência de 5ª a 8ª no Maranhão”. Neste projeto pude mapear as diferentes experiências de escolarização destinada aos povos indígenas, desenvolvidas no Maranhão. Após o término da bolsa, continuei participando da pesquisa, quando direcionei minha investigação para uma das experiências mapeadas, a “Escola Timbira”¹.

O interesse em pesquisar mais profundamente a Escola Timbira deu-se por essa constituir-se uma alternativa de escolarização frente às outras experiências desenvolvidas no Maranhão. Tal escola não acontece na aldeia, mas no Centro de Ensino e Pesquisa *Pinxwyj Himpeijxá*, localizado no município de Carolina- MA.

No mestrado pretendi aproximar-me mais de experiências educacionais desenvolvidas em aldeias, objetivando entrar em contato com o campo semântico produzido pelos povos indígenas a respeito da educação escolar.

No momento de definição da pesquisa, estava sendo iniciada uma parceria entre o grupo de pesquisa e a Timbira *Research and Education Foundation* objetivando a implementação de um projeto de educação escolar junto aos *Ramkokamekrá/Canela*.²

¹ É uma escola pensada e executada pela Organização não-governamental Centro de Trabalho Indigenista, uma Ong de Antropólogos que se propõe conduzir a educação escolar destinadas a povos indígenas de forma diferente, articulando-a a outras atividades que não somente as de sala de aula. Tem como objetivo reunir os povos Timbira em uma mesma ação, tratando-os enquanto um conjunto.

² Povo falante de língua Timbira/Jê, que vive no Maranhão, sobre o qual tratarei na segunda parte da dissertação.

Trata-se de um subprojeto - denominado “Educação e tradição” – articulado a um projeto maior, de desenvolvimento sustentável e educação, desenvolvido na Terra Indígena Canela pela *Inter-American Foundation-IAF* e a *Timbira Research and Education Foundation*. O referido grupo entraria nesta parceria fornecendo instrutores para planejar e executar cursos para os professores da escola na aldeia, com conteúdos que valorizem os saberes locais. Assim, comecei a estabelecer uma relação mais estreita com os Ramkokamekrá/Canela o que me despertou o interesse por investigar mais profundamente a relação que estabelecem com a escola; além do que, o trabalho executado na aldeia facilitava o acesso a terra Canela, dando mais praticidade a realização da pesquisa.

Desse modo, trato nesta dissertação do processo de escolarização, tomando como referência a experiência vivenciada pelos *Ramkokamekrá/Canela*, visando, sobretudo, entender qual sentido e a importância que atribuem à escola e como se dá a relação entre os dois campos semânticos, o da escola e o dos povos indígenas.

Começo por discutir o termo referente à educação escolar específica para índios. A categoria utilizada pelo discurso oficial é *educação indígena*. O discurso acadêmico oscila entre os termos *educação escolar indígena*, *educação escolar indigenista*, *educação indígena* e *educação para índios*.

A expressão *Educação indígena* advém de uma modalidade de educação criada pelo MEC, inspirando, assim, as ações e os documentos formulados a partir de sua criação. Pode ser vista nos documentos oficiais- Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Indígena (1993) e o Plano Nacional de Educação (2001), este último apresentando um capítulo denominado *educação indígena*

Educação indigenista é uma categoria analítica explicitada por D’Angelis. Sendo a escola uma instituição não-indígena o autor prefere a utilização do termo indigenista, justificando que em nenhum caso pode-se afirmar com segurança a existência de uma escola indígena: “o que temos conseguido são escolas mais ou menos, indianizadas (por vezes mais indigenizadas do que indianizadas”.

Araci Lopes da Silva, por sua vez, problematiza o termo *educação escolar para índios* por entender que deixa transparecer a “crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver” (SILVA, 1980, p.16; apud KAHN, 1994, p.137). Ou seja, para a autora, *educação escolar para*

índios representa um modelo de educação que se constitui “de fora para dentro”, incluindo neste termo tanto a escola construída por agentes coloniais, referindo-se desde as escolas dos jesuítas até aquelas sob a administração do Estado, quanto às escolas pensadas por ONGs. Assim, o termo não só inclui modelos de educação com fins coloniais que inferiorizam a diferença, mas também aqueles modelos que ao contrário de inferiorizar a diferença, visam valorizá-la tentando atuar junto com os povos indígenas.

No mesmo sentido Marina Kahn (1994, p.137) escreve que; “*educação indígena* é algo que deve ser conquistado e *educação para índio* é algo a ser evitado”, na medida em que a segunda expressão traz uma carga de colonialismo, sendo uma educação orientada por agentes externos a estes povos. O primeiro termo, *educação indígena*, está relacionado aos “processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo”. Segundo a autora, todas as experiências de educação desenvolvidas para povos indígenas, sejam elas “alternativas”, “oficiais” ou “religiosas” “não conseguiram escapar de um modelo formal, escolar” (idem). Conclui considerando *educação escolar indígena* o termo atualmente mais adequado para se referir a essas experiências.

Porém, entendo o termo *Educação escolar indígena* por outro prisma, apesar de concordar com Kahn, de que seja qual for a experiência de escolarização que se tenha construído atualmente não conseguimos fugir de um modelo formal de educação. Entretanto, tal termo agrega aos índios uma instituição estrangeira como própria, retira exatamente o peso e a marca da escola formal transposta pelo Estado com seus modelos e regras.

Os outros termos apresentam complicadores na medida em que “*educação escolar para índios*” coloca os povos indígenas em uma posição de meros receptores de modelos civilizatórios. De outro modo, o termo *educação indígena* cria a impressão de que se trata de modos próprios de socialização ou de modelos próprios de controle e reprodução social. Entretanto, quando se trata de experiências escolares tais modelos, completamente autônomos, não se configuram na realidade.

A tensão entre estas categorias foi observada por mim em campo o que me fez refletir sobre o universo da educação escolar destinada a povos indígenas e rever os

próprios termos do meu trabalho. Presenciei momentos³ nos quais o encontro dos dois campos semânticos, dos pesquisadores e dos povos indígenas, expressava esta tensão: o pesquisador utilizando o termo educação escolar *indigenista* e os índios educação escolar *indígena*. O argumento dos índios era que a educação escolar não era para indigenistas e sim para índios.

Nesta tensão pude rever a categoria *educação escolar indigenista* utilizada por mim. Assim, penso que a educação escolar nas aldeias nem representa uma educação exclusivamente indígena, nem indigenista. Tem sido introduzida pelo Estado e os povos indígenas estão passando por um processo de conhecimento e apropriação desta instituição, não tendo assumido as rédeas do processo de escolarização. Os índios, apesar de ainda não terem adquirido autonomia em relação à construção de suas experiências escolares, estão, de diferentes formas, segundo os diversos povos, participando do processo. De modo que me coloco dentro desta tensão e não vejo qual desses termos poderá ser usado sem prejuízo de significação.

Assim, podemos perceber que o campo da educação escolar relacionada aos povos indígenas não representa um chão firme para se pisar, a *contingência* e a *ambiguidade* dão a tônica a esse campo. Isso pode ser observado nas atuais políticas que, ao mesmo tempo em que reconhecem as diversidades culturais e asseguram a sua manifestação a submetem a seu julgo.

O Estado brasileiro, após ter ignorado a composição diversa do Brasil e tentado por muito tempo incorporar os povos indígenas à sociedade nacional, reconhece a diversidade étnica e cultural presente em seu território. Este reconhecimento se deu através da Constituição Federal de 1988, que se apropria do discurso multicultural e adota políticas diferenciadas a estes povos.

A educação escolar para povos indígenas esteve por muito tempo sendo utilizada como instrumento de integração destes povos à sociedade nacional. A partir da Constituição de 1988, um discurso de proteção às manifestações culturais de minorias é inaugurado, como podemos constatar no Art 215, da Carta Magna:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

³ Reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena e seminários, que tinham a presença de representantes indígenas e esta questão sempre era levantada.

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Podemos observar que ao mesmo tempo em que garante proteção e respeito à especificidade, refere-se a um processo civilizatório nacional. O Art. 210 da Constituição, que trata da educação, indica esta tensão; impõe o português como língua obrigatória no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que afirma reconhecer o direito à especificidade, assegurando aos índios o direito de, **também**, usar a língua materna e desenvolver processos próprios de aprendizagem:

“O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Art 210, CF/1988).

A partir da Constituição Federal de 1988, documentos foram sendo elaborados de forma a regulamentar o que está posto na lei maior.

Em 1991 a União, através do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro, transferiu a responsabilidade da educação escolar para índios da Fundação Nacional do índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) ficando atribuída a este órgão a competência para coordenar as ações referentes à educação indigenista, em todos os níveis de modalidade. O Art 2º dispõe que estas ações serão desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Em 1993 foram formuladas pelo MEC as Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Indígena. Este documento passou a nortear as políticas que garantam o respeito à especificidade e o direito à diferença. As diretrizes estabelecem como princípios de práticas pedagógicas a interculturalidade, o uso da língua materna, o bilingüismo, processos próprios de aprendizagem e o direito à especificidade e à diferença.

Em 1999 foi elaborada a resolução nº 3, pelo Conselho Nacional de Educação, que tem por objetivo:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escola com normas e ordenamentos jurídicos próprios, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Resolução CEB nº3 de 1999, art 1º).

Em suma, a resolução quer fazer garantir o cumprimento do Art 231, CF/1988, e reforçar, em seu texto, o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada, estabelecendo o funcionamento das escolas em terras indígenas, com organizações próprias.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) que apresenta um capítulo que trata da “educação indígena”. Traz em seu conteúdo a preocupação de regulamentar a escola indígena, sua “inclusão no ensino oficial”; a criação da categoria “escola indígena” e a legalização dos estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas. Refere-se, também, à constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas e a ampliação, gradativa, da oferta de ensino de 5ª a 8ª séries a povos indígenas:

Quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo em que lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno. (Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001)

Assim, posso perceber que apesar dos dispositivos constitucionais introduzirem no campo da educação destinada a povos indígenas um discurso de respeito à especificidade tornam-se ambíguos, na medida em que alternam o reconhecimento de processos pedagógicos indígenas com a imposição de modelos pré-estabelecidos e legitimados pela sociedade nacional.

A Constituição e as legislações dela decorrentes deixam transparecer muitos paradoxos, dentre os quais se encontra a imposição do uso da Língua portuguesa na

escola. Esta determinação cria uma tensão ao impor a língua portuguesa em detrimento da língua materna e traz consigo muitos significados. O português, a língua do colonizador, coloca-se como um meio de comunicação ampliado, que poderá viabilizar a compreensão dos documentos oficiais, dos assuntos políticos e científicos afirmando-se como a *Língua legítima*. Segundo Bourdieu (1996, p.91-92):

A autoridade de língua legítima reside nas condições sociais de produção e de reprodução da distribuição entre as classes do conhecimento e do reconhecimento da língua legítima e não no conjunto das variações prosódicas e articulatórias definidoras da pronúncia refinada como sugere o racismo classista, e muito menos na complexidade da sintaxe e da riqueza do vocabulário, quer dizer, nas propriedades intrínsecas do próprio discurso. (1996, p.91-92)

Um ponto que deve ser destacado, ainda, é a regulamentação da “escola indígena” pelo Plano Nacional de Educação. Este plano propõe a padronização da escola para índios, desconsiderando a diversidade cultural existente entre os povos indígenas.

A transferência da gestão das políticas de “educação indígena”, da FUNAI para o MEC, representa outro paradoxo dentro do discurso de respeito à especificidade, pois retira “educação indígena” da gestão de um órgão específico aos povos indígenas, inserindo-a no Sistema Nacional de Ensino.

O Estado transfere o modelo hegemônico de educação para os povos indígenas, legitimando-o através de um discurso da sociedade liberal que pretende eleger necessidades básicas do ser humano. Ao colocar a escola como um direito de todos, indiscriminadamente, desconsidera as estratégias educativas próprias destes povos. A escola é apresentada como um instrumento de emancipação, na medida em que teria um papel fundamental no processo de operacionalização dos códigos ocidentais – a língua, a cultura e a história, proporcionando-lhes ferramentas para que possam lidar com o mundo exterior, utilizando instrumentos legítimos da sociedade hegemônica, na defesa de direitos e garantia da sua sobrevivência.

Esta relação do Estado com os povos indígenas pode ser percebida na correlação que Bhabha (2005) estabelece entre fetiche e estereótipo. A relação dos dois produz “uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer, quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (p.116). Segundo Bhabha, estes conflitos e contradições têm uma significação fundamental para o discurso colonial.

O conceito de fetiche, trabalhado por Bhabha (2005), é formulado num ponto de vista psicanalítico. Esse é uma espécie de fantasia que afirma uma idéia de totalidade (em relação à identidade); funciona como uma normalização da diferença, da ausência, criando um estereótipo que, segundo ele, seria uma forma limitada de alteridade, no intuito de negar a multiplicidade e assegurar a pureza cultural.

O aparato de poder e o discurso colonial são elementos que se apóiam no reconhecimento e no repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. Têm como estratégia a criação de um espaço para “povos sujeitos” através da produção de conhecimentos por meio dos quais se exerce vigilância e legitima suas estratégias, estimulando uma forma complexa de prazer e desprazer. O discurso colonial objetiva apresentar o colonizado, baseado em argumentos raciais, como uma população de tipo degenerado, justificando desse modo a conquista e seus sistemas de administração e instrução (Bhabha, 2005).

Bhabha vai além, colocando que apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posições deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, de classe, gênero, ideologias, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização), ele está se referindo a uma forma de governabilidade que, ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas esferas de atividades.

O que Bhabha quer mostrar é como a polaridade colonizador/colonizado se constrói no plano discursivo e se legitima no plano político, através de uma relação que se estabelece assimetricamente entre o colonizador e o seu outro; conferindo ao primeiro uma superioridade ontológica, total, essencial uma vez que faz parte da própria construção dos termos da relação. Assim, essa polaridade ofusca aquilo que, supostamente, visa explicar, ou seja, as diferenças que ficam submersas neste outro genérico.

Nesse sentido, Bhabha compartilha com Quijano, quando esse formula a categoria *colonialidade do poder*. Na opinião deste autor, a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças entre o colonizador e o colonizado. Estabelece-se uma oposição hierárquica baseada na idéia de raça e esta se converte no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial, nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Os povos conquistados foram postos numa situação natural de inferioridade e, conseqüentemente, seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005).

A violência epistêmica colonial está relacionada ao processo que desqualifica os conhecimentos e formas de apreensão do mundo colonizado, roubando-lhes a capacidade de enunciação e torna a fala do outro, de antemão, desqualificada. (CASTRO - GÓMEZ, 2005). Esse princípio de divisão e de classificação do mundo é apresentado por Mignolo como *diferença colonial*. É através dela que emerge a *colonialidade do poder* que se constitui, também, como um espaço no *sistema mundial colonial moderno* onde se articulou o ocidente como imaginário do mundo colonial moderno (2003).

O desconforto que impulsionou a investigação que subsidia essa dissertação derivou da observação de que no processo de escolarização de povos indígenas as diferenças culturais, lingüísticas e sociais existentes entre indígenas e não-indígenas vêm sendo entendidas historicamente como desigualdades, hierarquização e exclusão, configurando, sistemas de verdades que vêm ao longo do tempo produzindo relações *subalternizadoras* (Mignolo, 2003).

Quando me proponho pensar contatos culturais na contemporaneidade exponho-me a uma série de considerações que emergem da complexidade destes encontros. Estes encontros desestabilizam uma visão maniqueísta que outrora se fazia presente quando se propunha estudar a questão de pertencimento; quem dava sustentabilidade a esta visão era a noção de identidade cultural, que antes pensada como estática, vivencia o momento de desconstrução de suas essencializações, abrindo espaço para se pensar mais em termo de fluidez.

Penso nestes termos através das construções analíticas de Homi Bhabha, que em seu livro *O local da cultura* considera que “os termos do embate cultural são produzidos performativamente”. Assim, demonstra que a representação da diferença não é

apreendida de forma descuidada “como resultado de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição”. Para o autor, a articulação social da diferença é uma negociação complexa, que procura conferir autoridade aos *híbridos* culturais que emergem em momentos de transformação histórica. E este direito de expressão não é fruto da persistência da tradição, mas da capacidade da tradição se reinscrever através das condições de contingência e contradição dos que estão na *minoría*. (Bhabha, 2005; p.20).

Para Bhabha o *hibridismo* não é uma adaptação, mas uma forma dos sujeitos revisarem os seus próprios sistemas de referência, normas e valores. Fazem isso através do distanciamento que estabelecem com as suas regras habituais. O *hibridismo*, em Bhabha, proporciona a percepção de que as culturas são construções e as tradições são invenções, sempre prontos a novas construções desterritorializadas.

Assim, objetivo neste trabalho perceber como os Canelas revisam seus sistemas de valores para se adaptar aos novos contextos trazidos pelo contato com o não-índio, neste caso mais especificamente a relação que estabelecem com a escola. Entretanto, para entender como se constrói esta relação com a escola e o sentido que a ela atribuem, faz-se necessário buscar os instrumentos de educação Canela e entender em que medida estão articulados aos instrumentos de educação escolar.

1.1 A pesquisa de campo.

Ao fim de um século de pesquisa de campo, parece haver hoje certo consenso de que os dados de pesquisa não são apenas “observados”. Eles oferecem a possibilidade de que se possa revelar, não **ao** pesquisador, mas **no** pesquisador, aquele “resíduo” incompreensível, mas potencialmente significativo, entre as categorias nativas apresentadas pelos informantes e a observação do etnógrafo, inexperiente na cultura estudada e apenas familiarizado com a literatura teórico-etnográfica da disciplina. (PEIRANO,1992 p.7)

Começo relatar a minha experiência de campo inspirada em Peirano. Ao entrar em contato com os Canelas pela primeira vez, tinha em mente apenas o desejo de entender como dava-se o cotidiano escolar na aldeia Escalvado. Entretanto, fui instigada, pelo campo, a ampliar meu olhar. Assim, compartilho a frase proferida por Evans-Pritchard na qual revela: “Eu não tinha interesse por bruxaria quando fui para terra Zande, mas os Azande tinham; de forma que tive que me deixar guiar por eles” (178, p.300; Apud, PEIRANO).

De modo que, as teorias e pressupostos levantados antes de ir a campo foram alterados no contato com os Canelas, quando pude entender que a escola está inserida na própria construção do ser Canela, e relacionada a vários elementos socioculturais. De forma que a relação que mantêm com a escola revela como lidam com o diferente, ou o estranho, a *Forma Timbira* (AZANHA, 1984).

Estive entre os Canelas em dois momentos. Primeiramente por ocasião do curso “Educação e tradição”, já citado, realizado na aldeia para os professores (tanto indígenas quanto não-indígenas), permanecendo em campo de 21 de julho a 1 de agosto, de 2008, sendo que somente nos dias que compreendem o intervalo entre 22 a 28 de julho estive desenvolvendo atividades do referido curso. A segunda estadia ocorreu sem intermediação, indo apenas com o intuito de realizar pesquisa, permanecendo por um mês entre os Canelas, no período de 17 de novembro a 17 de dezembro do mesmo ano.

A relação construída no primeiro momento de contato foi essencial para que eu pudesse retornar a campo. Procurei construir laços de amizade e confiança. Considero o meu batismo⁴ um elemento crucial para meu retorno, um gancho para retomar os laços anteriormente estabelecidos. E, foi a partir das casas da “minha família” que a maioria das observações sobre o cotidiano e as decisões políticas do pátio foram colhidas. Pois a permanência em uma casa abre a possibilidade de acompanhar a dinâmica em várias casas de um *seguimento residencial*, já que as mulheres da mesma linha materna estão sempre juntas. Além do que as decisões que estão sendo tomadas no pátio chegam rapidamente até a elas.

⁴ A forma que lidam com o diferente, subjugando-o as suas regras. Faz parte da cultura Timbira batizar pessoas que irão permanecer por um tempo dentro da aldeia, dando-lhes uma família e submetendo-as as regras locais.

Foi também um ponto chave para que eu fosse olhada com menos desconfiança e discriminada positivamente por muitos. Alguns que vinham conversar comigo, ao final da conversa, declaravam que eu poderia voltar quando quisesse, sem pedir autorização. Por ser batizada lá, ali também era a minha casa.

Entretanto, tais discursos só foram proferidos depois de um tempo de convívio na aldeia, pois na primeira semana eu era bastante observada e muitas indagações me eram dirigidas pelos índios. Só com o tempo foram estabelecendo diálogos menos questionadores. A confiança nasceu especialmente do convívio estabelecido.

Nos primeiros contatos pareceu não ter havido um diálogo, pois estava cheia de categorias acadêmicas, sobrepondo, no diálogo, a minha lógica. Além de falar uma língua diferente, também dispunha de outro *capital cultural*. Só então pude observar efetivamente o narrado por Cardoso de Oliveira (2000): o trabalho de campo é constituído e atravessado por eventos de linguagem, e às vezes os nossos dados não são constituídos em condições discursivas dialógicas.

Cardoso de Oliveira (2000) dissertou sobre a relação delicada, fruto da etnografia. Considerou que "no ato de ouvir o informante, o etnólogo exerce um *poder* extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível..." (p.23, grifos do autor). Este poder, subjacente às relações humanas, se torna mais grave nesse tipo de relação, pois cria um ambiente impróprio para obtenção de dados. Impede a interação entre "nativo" e pesquisador, cria apenas um campo ilusório de interação.

Assim, procurei privilegiar a observação antes de estabelecer um diálogo mais intenso, que visasse a coleta de informação, intencionando apreender um pouco o seu campo semântico e seus códigos lingüísticos. Não só procurei entendê-los, mas procurei formas de me fazer ser entendida.

No momento em que transformamos o informante em interlocutor, uma nova modalidade de relacionamento passa a existir. Transformar a relação de entrevista em uma relação dialógica é possibilitar que os campos semânticos se abram um ao outro, "de maneira a transformar tal confronto em um verdadeiro encontro etnográfico" (200, p. 24). Tal relação será possível no momento em que o pesquisador se habilite a ouvir "o nativo" e por ele igualmente ser ouvido.

Clifford Geertz (1978) apresenta o método etnográfico como uma *descrição densa*, em que o pesquisador faz uma descrição profunda da cultura como *teias de significados*. Os indivíduos constroem, na vida em sociedade, os valores que regem o seu mundo, criando seu próprio texto, cabendo ao pesquisador fazer a interpretação da interpretação. Assim, acredito que a etnografia não pode se tornar apenas um texto antropológico sobre o pesquisado, como se um pudesse expressar a essência do outro. O texto precisa se constituir por meio de um diálogo, não apenas na experiência etnográfica, mas também em sua materialização. Não só no estar lá (Geertz), mas também no estar aqui. Não só no olhar e no ouvir, mas também no escrever (Oliveira, 2000). Entretanto, como tornar o trabalho de campo legítimo? Como dados produzidos a partir de múltiplas dimensões podem resumir-se a uma versão individual sobre um mundo totalmente outro?

De modo que, entre as múltiplas dificuldades do trabalho etnográfico está a de apresentar os dados e a experiência vivida em uma narrativa escrita. Como apresentar as múltiplas dimensões sensíveis do campo, decorrentes de olhares, gestos, silêncios, alterações de voz, euforias, que fazem parte, também, da construção dos dados, mas que não são facilmente apreendidas em uma narrativa linear?

Minha narrativa é, portanto, limitada por todas essas dificuldades. O que apresento aqui é o que me foi possível captar e elaborar de forma articulada, procurando registrar um recorte da percepção Canela sobre a escolarização. Organizei a narrativa em três partes. Na primeira apresento o povo Canela e a forma em que estão estruturados e organizados socialmente, para entender quais mecanismos são utilizados para manutenção da ordem social e como lidam com as mudanças.

Na segunda parte procuro demonstrar como essa organização e estruturação social articulam-se na construção do ser Canela. Assim, apresento as formas tradicionais de educação, e, considero quatro rituais: *Khêntúwayê*, *Pepyê*, *Pepkahàk*, *Tepyalkhuea*; como importantes elementos para entender como os Canelas se reproduzem e internalizam em seus membros a sua maneira de ser, garantindo a sua sobrevivência enquanto grupo.

Na terceira parte trago outra dimensão do ser Canela, tentando perceber como as formas tradicionais articulam-se as novas necessidades sócio-culturais e ao ritmo de vida social. Essa sociedade teve que se articular e desenvolver outros mecanismos de

educação, elegendo a escola como instrumento capaz de dar conta das novas necessidades do ser Canela. Trago o mito de *Awkhê* como principal elemento para entender a relação tensa que os Canelas estabelecem com a alteridade.

2. O POVO CANELA

A origem do nome Canela, outorgado pelos regionais, tem distintas suposições. Nimuendajú (1946) sugere que se originou do nome de uma colina, serra da Canela. O Capitão Paula Ribeiro (1958), utilizou a expressão “Canelas finas”, mas revela desconhecer a etimologia do termo. Crocker (1990) utiliza tal termo por ser o mais corrente, tanto nas instituições relacionadas aos índios quanto por ser o nome pelo qual muitos se autodenominam. Isso se deve ao fato de que aqueles que hoje habitam a terra Canela são oriundos de diferentes povos, sendo um deles *Ramkokamekra*, conforme esclareço a seguir.

Os Canelas⁵ resultam da reunião de outros povos, entre os quais estão: *Râm-kô-kâm mē-kra* (tribo da almecega sobre a água) ou *Mē mól-tüm-re* (os que sempre estiveram por aqui), Mateiros que também foram chamados de *Irom-catêjê* (mato-povos), os *Xoo-kâm-mē-kra* (filhos da Raposa), *Carē-kâm-mē-kra* (filho do barro vermelho), *Apaniekrá* (Filhos da Piranha), e *Crôô-re-kâm me-hkra* (filhos dos Porco queixado), (SILVA JUNIOR, 2006).

Tal fato, constatei em campo, ao perguntar para alguns Canelas quais povos formam o que hoje conhecemos por *Ramkokamekrá*. Citaram os seguintes nomes: *Memortúmre*⁶; *Crôre-catêjê* (ou *Krôô-re-khâmekra-re*); *Caréc catejê* (ou *Karé-ka-teyê*); *Apaniekrá*; *Tsoo-khâm-mekra*. Em seguida, um deles comentou que a aldeia onde moram é *Ponkrá*, que seria do povo *Memortúmre*, e todos que vieram depois deles haviam sido chamados de *Ramkokamekrá*, para ninguém sentir-se discriminado. Entretanto, os outros índios presentes não se sentiram confortáveis com tal afirmação.

⁵ Por se tratar de um termo não indígena, Canela não obedece a grafia estipulada pela ABA para nomes indígenas.

⁶ Que segundo eles é o resultado da junção dos *Xakamekrá* e *Caprijakra*, que correspondem aos *Sakamekran* e *Capiekra* referidos por Ribeiro no início do século XIX. É grafado por Crocker de forma diferente, *Mól-tum-re*)

Ao perceber de que lugar ele falava passei a compreender seu discurso, pois se tratava de um *Memortúmre*. Segundo Nimuendajú (1946), *Memortúmre* e *Ramkokamekrá* representa o mesmo povo. Assim, apenas esse índio ora se designava *Ramkokamekrá* ora Canela, enquanto os outros se autodenominavam Canela, termo que assume um caráter de generalidade por não privilegiar nenhum grupo em detrimento de outros.

Considerando essa tensão, optei por designar os *Ramkokamekrá* por Canela e os *Apaniekrá* pelo mesmo nome, *Apaniekrá*.

Os Canelas, os *Apaniekrá*, os *Krikati*, os *Pukobiê*, os *Krepu'Kateyê* fazem parte do conjunto de cinco povos Timbira que habitam terras que estão localizadas geograficamente no estado do Maranhão. São povos falantes de Língua Jê, do tronco Macro Jê, compartilham os mesmos repertórios culturais, a forma circular da aldeia com os caminhos radiais e o pátio central, lugar onde ocorrem as decisões políticas da aldeia; praticam a corrida de tora; apresentam o mesmo corte dos cabelos com sulcos horizontais e falam línguas semelhantes, se comunicando com facilidade. Embora na literatura (Paula Ribeiro, 1958; Nimuendajú 1946, Crocker, 1990; Azanha 1986) sejam considerados povos falantes de uma só língua, os Timbira se afirmam enquanto falantes de línguas diferentes, assumindo com essa afirmação um posicionamento político⁷.

Os Canelas vivem a leste da bacia amazônica e a oeste da caatinga do nordeste, em região de cerrado. Constroem suas aldeias em terrenos planos e não pedregosos sempre próximos a córregos d'água. Habitam atualmente a aldeia Escalvado, na terra indígena Canela, que se localiza a 75 Km sul-sudeste de Barra do Corda, no estado do Maranhão. A terra indígena Canela possui 125.212 hectares e sua demarcação ocorreu entre 1971 e 1983, e, já se encontra homologada e registrada. Atualmente localiza-se no novo município de Fernando Falcão, antiga vila Jenipapo dos Resplandes⁸.

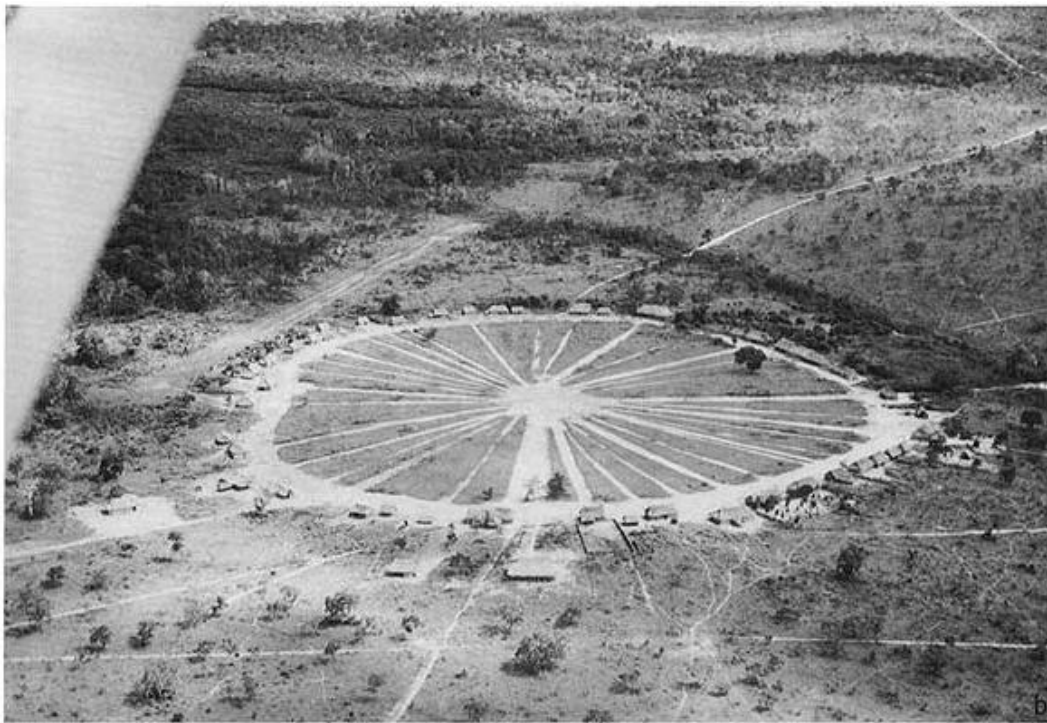
A sociedade Canela caracteriza-se por uma série de associações transversais e relacionamentos formais. Organiza-se através de unidades de parentesco, que vivem em lados diferentes da aldeia circular e que orientam o casamento. Estruturam-se em sistemas de metades e em sociedades cerimoniais.

⁷ A esse respeito ver Santana (2004)

⁸ www.socioambiental.org

A morfologia da aldeia é extremamente reveladora da organização e estrutura social. A aldeia é circular tanto “fisicamente” quanto “simbolicamente” (Panet, 2003). Está dividida em duas metades assimétricas que têm como referência o movimento solar. Tais metades dão origem a dois grupos: *Khoikateye* e *Haracateye*. A metade *Khoikateye* posiciona-se no pátio central em direção ao nascer do sol; enquanto a metade *Haracateye*, em direção ao por do sol. Panet (2003) fez uma interessante analogia da forma da aldeia com o sol, representando o pátio central como a projeção do círculo solar e os caminhos radiais, que ligam as casas ao pátio central, os raios solares.

Foto I: vista aérea da aldeia Escalvado, 1975. (foto: William Crocker)



Nesse sentido a autora escreve,

[...] la morphologie sociale s'approprié des caractéristiques solaires: coucher et lever du soleil, jour et nuit, soleil et lune, est et ouest, rouge et noir. Ce qui veut dire dualisme. C'est un constat: la morphologie sociale est physiquement inscrite sur le sol du village. Le soleil est ainsi entièrement socialisé tout comme l'est la lune. Les moitiés voient leurs qualités définies selon les qualités qui sont

suggérées par cette dualité. La mythologie se définit aussi comme étant lunaire et solaire. Ainsi, de cette histoire cosmologique, se dégage une conception binaire de la société. (2003,p.16)⁹.

De modo que o espaço da aldeia possibilita aos Timbira o conhecimento do universo. A partir dela classificam os seres e as coisas. A forma da aldeia determina a movimentação das pessoas, bem como o relacionamento entre elas; de modo que “inscrever as relações sociais no espaço é tornar legível esse mesmo espaço, é dar-lhe sentido” (LADEIRA, 1982 a. p.21).

O círculo é formado por segmentos de casas que distam igualmente do centro da aldeia, denominado pátio (*cââ*), de onde seguem caminhos ligando-o às casas, chamados “caminhos radiais” (*cáá ma pry*). Assim, o círculo maior formado pelas casas, constitui a “periferia”. “É na ‘periferia’ que têm lugar as atividades domésticas ligadas à produção, e as casas aparecem como unidades fisicamente definidas e demarcadas” (LADEIRA, 1982 a, p. 20).

Nas casas encontram-se situados os três grupos sociais que se relacionam na periferia: as famílias elementares (pai, mãe e filhos), os grupos domésticos (reunião de duas ou mais famílias elementares na mesma casa) e o segmento residencial (segmento de casas composto por grupos domésticos de mesma origem matrilinear).

Constituem uma sociedade matrilocal, “Les femmes habitent et héritent des maisons où elles sont nées¹⁰” (PANET, 2003, p.40), de modo que os segmentos residenciais também são herança feminina, pois são formados por grupos de mulheres da mesma origem familiar. O que significa dizer que, após o casamento, somente os homens se deslocam e passam habitar a casa da sogra, o que caracteriza uma sociedade uroxilocal. Os homens através do casamento estão transferindo seus serviços e suas competências (caçador, por exemplo) (PANET, 2003). Alguns casais permanecem nesta casa durante toda vida, outros, mudam-se para casas próximas à que habitavam. Isso

⁹ A morfologia social apropria-se das características solares: o nascer e por do sol, dia e noite, leste e oeste, vermelho e preto. Isto significa dualismo. É um reconhecimento de que a morfologia social é fisicamente marcada sobre o terreno da aldeia. O sol está tão demarcado socialmente quanto à lua. As metades são definidas pelas suas qualidades, qualidades sugeridas por esta dualidade. A mitologia também é definida como luar e solar. Assim, a história cosmológica revela a concepção binária da sociedade.

¹⁰ As mulheres herdaram a casa onde nasceram.

geralmente acontece quando adquirem condições de se tornarem uma unidade produtiva independente e auto-suficiente (LADEIRA, 1982 a).

. Antigamente construíam uma casa ao lado da que estavam morando. Atualmente, devido ao elevado índice demográfico, as casas passaram a ser construídas nos terrenos atrás da casa materna.

O grupo doméstico é formado por todos que habitam uma casa, sendo que geralmente os habitantes de uma casa pertencem a, pelo menos, duas famílias elementares ligadas por linhagem feminina. Assim, “as famílias elementares de uma mesma casa, que constitui o grupo doméstico, são ligadas pelos laços mãe-filhas” e “constituem unidades de produção e consumo auto-suficientes” (LADEIRA, 1982 a, p.21).

Nas sociedades indígenas e em particular nas sociedades Timbira, os indivíduos ocupam uma mesma posição no processo produtivo: ao nível da produção todos podem ser *os mesmos*, todos são equivalentes e *substituíveis* uns pelos outros. O que equivale dizer que, nestas sociedades, as relações sociais não se estabelecem entre grupos que desempenham papéis diferentes no processo produtivo como no capitalismo. Entre os Timbira, os grupos se diferenciam a partir do parentesco e da nomeação (recebimento dos nomes próprios de cada indivíduo que o *situam* perante o resto da sociedade). (p.21)

Os nomes são dados pelos tios e tias. As meninas recebem o nome da irmã do pai, os meninos recebem o nome do irmão da mãe. Assim, já se sabe quais serão os possíveis nomes de crianças do sexo masculino dentro de um grupo doméstico. Entretanto, o mesmo não se pode dizer com relação às crianças do sexo feminino, pois os nomes dependem do casamento (LADEIRA, 1982 b). De modo que não há apenas a circulação de homens, mas também de nomes.

O nome masculino representa uma herança do filho que partiu, “uma compensação para a regra de residência” (MELATTI, 1973, p. 39; apud LADEIRA, 1982 b, p.40). A transmissão de nomes também possibilita, como afirmou Carneiro da Cunha, “a permanência de uma sociedade igual a ela mesma” (Apud LADEIRA, 1982b, p.40).

Entretanto, o nomeado não herda só o nome, mas tudo o que ele representa. Criam-se formas de relações estabelecidas pelos termos de parentesco. O que quer dizer que os homens tratarão por *quêtti* àqueles que possuem o mesmo nome que o seu. Do mesmo modo as mulheres tratarão por *tyiré* aquelas que possuem o mesmo nome que o seu. *Quêtti* e *tyiré* são os termos empregados aos nomeadores homens e mulheres, respectivamente. Sendo assim, as formas que o *quêtti* e a *tyiré* designam as pessoas e por elas são designados, através da relação de parentesco, serão as mesmas utilizadas pelos nomeados.

Aproveito um exemplo utilizado por Ladeira (1982 b, p.32) para esclarecer o que digo:

[...] o portador do nome *Pànhi*, por exemplo, [...] de imediato tratará por *quêtti* aqueles que, sendo mais velhos do que ele, possuem o mesmo nome que o seu. A partir daí passará a designar os parentes próximos do seu *quêtti* pelos mesmos termos empregados por este. O que quer dizer que será chamado de *inxu* [pai] por todos os filhos dos homens também portador do nome *Pànhi*, cujas mulheres (destes homens) o tratarão por *ipjê* (marido); será chamado de *ituaré-me-hum* pelas mulheres cujos filhos tenham o nome de *Pànhi* e de *imbàjê* (le) pelos pais desse indivíduos. Do mesmo modo, em qualquer das aldeias Timbira, a portadora do nome sendo *Ty hác*, sendo *atycmâakra* ou *cââmâakra* saberá como se portar em determinadas situações cerimoniais. Reconhecerá de imediato seus amigos formais e tratará por *tyiré* aquelas mulheres que, sendo mais velhas que elas, possuem o mesmo nome que o seu, estendendo aos parentes próximos das suas *tyiré* os mesmos termos empregados por estas. Assim, será chamada de *inxé* [mãe] pelos filhos das mulheres portadoras do mesmo nome *Ty hác* e de *ipro* (esposa) pelos maridos destas mulheres; será chamada de *ituaré-me-inxi* [irmã] pelos homens cujas filhas tenham o mesmo nome que o seu e de *toctyyjê* (irmã do marido) pelas mães destas mulheres.

Percebemos que através da nominação se ampliam os laços de parentesco, pois possibilita que não somente irmãos consangüíneos dêem o nome aos sobrinhos, mas amplia a possibilidade para que parentes classificatórios também o façam. Ou seja,

aqueles que através do nome herdado passaram a se tratar por irmãos, podem futuramente estabelecer uma relação de nomeação.

Além de estabelecer alianças entre grupos domésticos e segmentos residenciais (Ladeira, 1982 b) distintos, o ato de nomeação também permite conhecer os “amigos formais”, e, inclui o nomeado em uma das metades cerimoniais *Atymãakra* e *Cãmãakra*.

Os “amigos formais” são duas pessoas (podem ser duas mulheres, dois homens, ou ainda uma mulher e um homem) unidas por laços de reciprocidade. O vínculo entre os dois indivíduos que se relacionam nesses termos é de, sobretudo, respeito, assistência e proteção. Determinadas regras cercam essa relação: os “amigos formais” devem manter-se a uma distancia social respeitosa; se uma pessoa fere-se de alguma forma, seu “amigo formal” deve ajudá-lo, muitas vezes ferindo-se da mesma forma; o nome do amigo formal não deve ser pronunciado; ele não pode ser ultrapassado na corrida de tora; um pedido do amigo formal não deve ser recusado; manter relações sexuais com o amigo formal também é terminantemente proibido. (AZANHA, 1984).

Além disso, os amigos formais exercem um importante papel nos rituais. Toda vez que alguém é destacado ritualmente isso ocorre por meio do “amigo formal” que o enfeita e o apresenta à aldeia recebendo, por isso, presentes dos parentes consangüíneos do amigo em evidência (AZANHA, 1984) e em determinados rituais os amigos formais servem também como defensores de potenciais perigos.

Azanha (1984, p.27) afirma que os “amigos formais” são herdados pela nomeação. Isso acontece porque determinados nomes pessoais estão relacionados, a fim de que seus portadores sejam necessariamente “amigos formais”. Essa, no entanto é uma das possibilidades. Crocker (1992) aponta outras, uma pessoa pode querer estabelecer o laço de amizade formal com outra mesmo antes dessa nascer. Nesse caso determinados atos cerimoniais precisam ser realizados: a pessoa que deseja estabelecer a amizade canta canções tradicionais em frente à casa de uma mulher grávida e oferece presentes a seus familiares. Quando o bebê nasce, começa-se a ensaiar relações de amizade formal, pois as obrigações são desempenhadas apenas por um dos lados até que a criança cresça e a relação possa ser recíproca.

Outra forma possível de se estabelecer laço de amizade formal é durante o ritual do *pepjê* quando os jovens mergulham juntos na água sem se olharem, pretendendo com isso estabelecer uma relação de amizade formal.

O nome herdado situa automaticamente o nomeado em uma das metades cerimoniais, pois determinado conjunto de nomes está associado à metade cerimonial *Atycmãakra* (filhos do fundo das casas) e outros a metade cerimonial *Cããmãakra* (filhos do pátio). Conseqüentemente, saberão que posição devem ocupar no pátio durante a realização de qualquer cerimonial.

Na realização dos rituais, o pátio está dividido em seis grupos. Apenas os homens fazem parte desses grupos a partir do nome que recebem. Os grupos que estão posicionados a leste (nascente), na metade *Cããmãakra* são: *Hãká* (jibóia); *Xêpe-ré* ou *Čepré* (morcego); *Xon* ou *Čōdn* (urubu/arraia). Os grupos posicionados a oeste (poente), incluídos na metade *Atycmãakra* são: *Awxêt* ou *Aučêt* (peba); *Khêt-ré* ou *Kédre* (periquito estrela); *Kupê* (não Timbira, o estranho).

A influência de filiação em tais metades não se encerra nos rituais, mas existe também fora desses: no cotidiano na aldeia. Enquanto a metade *Cããmãakra* associa-se ao sol, ao dia e a estação seca (verão); a metade *Atycmãakra* associa-se a lua à noite e a estação chuvosa (inverno).

Nesse sentido, os homens também vão estar classificados de acordo com os fenômenos que representam: “um homem *cãã* poderá viajar tranquilo durante o verão, pois este é o seu tempo, enquanto um homem *atyc* ficará alegre quando o tempo estiver nublado” (LADEIRA, 1982 a; p.30).

O período do ano irá também orientar as relações sociais, como se pode observar no depoimento abaixo:

Agora é período de *Atycmãakra* por que ta chovendo. Daí é que vai na disputa de tora, de caça. E sempre brincalhão. É tipo palhaço. Você é *Atycoyi*, você é esposa de um *Atycmãakra* seu nome é *Atycoyi*. Eu sou *Cããmãakra* a minha esposa é *Atycoyi*. Se eu matar alguma paca se encontrar na tua casa, ou se no caminho eu te encontrar, ai já fico sabendo que é período de brincadeira, há! me dá. Olha eu vou dividir essa carne contigo. Ai tu lembra que é no período, por exemplo,

hoje é dia de chuva é época de chuva ai a *Atycoyi* vai pegar esse carne. E ela é a *Atycoyi*, período de chuva é o período dela ai eu tenho que entregar esse carne, certo? E ela mesmo se ela quiser partir no meio ela parte, se ela não quiser quer dar um quarto tudo bem, por causa do respeito, eu coloquei né? [Se for no período dele *Càãmãakra*] faz o mesmo. Eu for te encontrar no caminho de roça, ou no pátio mesmo, em qualquer lugar. Se eu encontrar você e você tem alguma coisa como vai ta agora. Você vai comprar bolo fica aqui comendo, eu te peço: me dá bolo, tu tem que me dar. (C. *Piapite*)

A obrigação recíproca é determinada pelo nome. Observe-se que no exemplo acima referido eu teria o mesmo nome que a esposa de *Piapite*, por isso teríamos obrigações um com o outro. De forma que o nome cria a obrigação e o período é quem regula a relação de reciprocidade.

Resgatemos, então, outra instituição que estrutura a vida social Canela: as classes de idade. Enquanto nas metades cerimoniais a filiação se dá por meio da nomeação a inclusão nas classes de idade em uma das metades: *Haracateye* ou *Khoikateye* acontece por meio dos rituais *Khêêtúwayê* e *Pepyê*. Apenas os homens participam das classes de idade, pois essa visa à formação de grupo político para atuar no pátio; no entanto, as mulheres também estão situadas em uma das metades *Haracateye* / *Khoikateye*, cuja inclusão da-se por meio do casamento, associando-se à metade oposta a do marido.

Estes rituais iniciam um ciclo de formação que perdurará por 10 anos, finalizando com o ritual do *Peyjê*. Durante este período de formação o grupo de meninos participará de dois *Khêêtúwayê* e dois *Pepyê*, na seguinte seqüência: acontece o primeiro *Khêêtúwayê*, depois o primeiro *Pepyê*, seguido do segundo *Khêêtúwayê* e do último *Pepjê* do grupo. Os meninos iniciam esse ciclo de formação com idades entre 6 e 10 anos.

No término do ciclo de formação os meninos assumem uma posição no pátio dentro de uma das metades: *Haracateye* ou *Khoikateye*. Em um ciclo de formação do *Khêêtúwayê* forma-se um grupo incluído na metade *Haracateye*, por exemplo, e em outro ciclo do *Khêêtúwayê* forma-se um grupo incluído na metade *Khoikateye*.

Entretanto, tal alternância não é observada entre todos os Timbira. Cezar Melatti (1978) pôde observar uma diferença, em 1971, dentro de um mesmo povo. Enquanto os *Krahó* da aldeia do Posto formam ao mesmo tempo grupos das duas metades; os *Krahó* da aldeia Cachoeira formam, assim como os *Rankokamekrá*, alternadamente, as duas classes.

Assim, dois grupos entram alternadamente, de acordo com as metades, se um é admitido na zona leste o segundo inevitavelmente entra pelo oeste cerca de dez anos mais tarde. Desse modo, as classes de idade vão se deslocando para o sul do pátio à medida que a classe mais nova entra pelo norte e desloca as classes mais velhas para o centro do pátio, na qualidade de *Pro-khâm-mã*.

O *Pro-khâm-mã* é uma espécie de conselho dos mais idosos, formado por homens que já passaram dos cinquenta anos e tem a função de aconselhar todos da aldeia, bem como planejar e conduzir extensas festividades e cabe também a ele as decisões mais importantes da aldeia. Apesar de existir *Pro-khâm-mã* nas duas metades, o da metade *Khoikateye* apenas aconselha, não governa (Crocker, 1990).

O *Pro-khâm-mã* escolhe o cacique que irá gerenciar todas as relações externas: problemas dos Canela com a FUNAI, por exemplo, ou entre os Canelas e outros povos; é ele também que resolve problemas legais, como divórcio (PANET, 2003).

Além do cacique, ou cabeça, como é conhecido na aldeia, tem outro representante político, também escolhido pelo *Pro-khâm-mã*: o *Mehapyncat*. Este seria o equivalente ao que entendemos como juiz. Tem o controle sobre os problemas e as decisões que devem ser tomadas dentro da aldeia (PANET, 2003). O *Mehapyncate* é conhecido pela sua sabedoria, é o mais experiente dos velhos, conhece bem as regras da sociedade, sabe os mitos como nenhum outro, sabe cantar, caçar e dançar muito bem (idem), por isso ele é o responsável pela formação dos jovens nos rituais de iniciação para formação da classe de idade.

Segundo Nimuendajú (1946), existem não mais que quatro classes de idade ativas no pátio, um par na zona leste e outro na zona oeste, Tal informação foi posteriormente comprovada em campo. O autor cita as seguintes classes de idade na metade *Khoikateye* (leste): *Kra 'tã'kama* e *Kapranpotíkama*. Na metade *Haracateye* (oeste): *Pōhitíkama* e *Rópikama*.

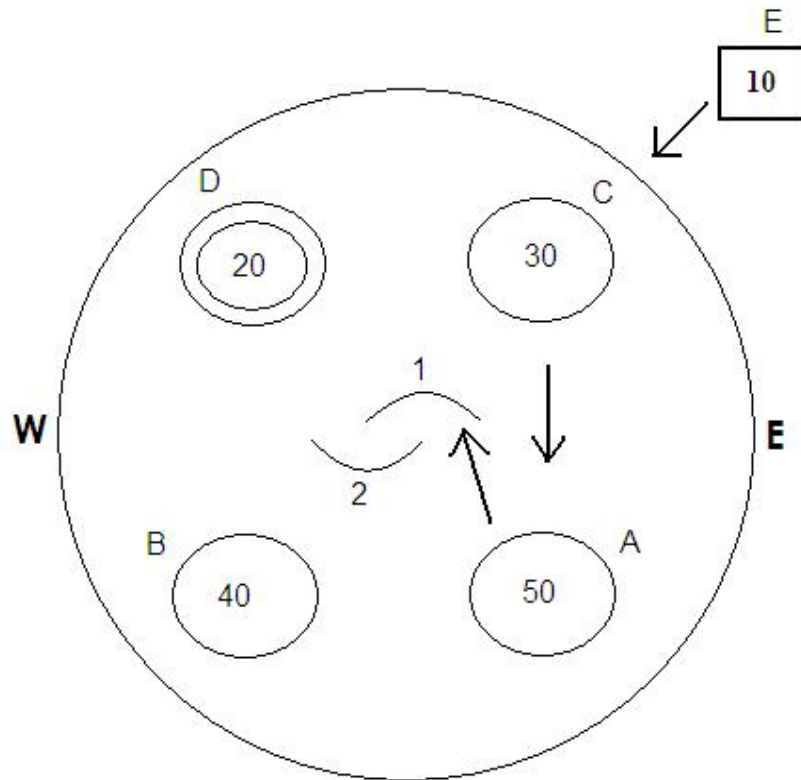
Abaixo apresento uma ilustração que representa o movimento das classes de idade no centro do pátio da aldeia. O quadrado fora do círculo representa o grupo de meninos que ainda não foram iniciados. O grupo que completou seu ciclo de iniciação, ou seja, já participou do *Khêétúwayê* e *Pepyê* formando, então, o mais novo grupo do pátio, está representado por um duplo círculo. Os números no interior das figuras significam a idade aproximada de seus componentes. O fechamento de um ciclo é representado por uma década.

As figuras abaixo ilustram dois ciclos de formação, um em cada uma das metades.

Na figura 1, o grupo **D**, que ocupa o noroeste do centro do pátio, localizado na metade *Khoikateye*, representa o mais novo grupo do pátio, pois acabou de terminar seu ciclo de formação com o *Pepyê*. Assim, uma nova classe será formada, dessa vez, na metade *Haracateye*.

O grupo **E**, representado por um quadrado, será preparado para iniciar seu ciclo de formação com o *Khêétúwayê* e terminar com o ritual do *Pepyê*, momento em que estarão preparados para assumir uma posição no pátio. Ao terminar sua formação a classe **E** entrará pelo leste, no lugar deixado pela classe de idade **C**, que se deslocou sentido sul para ocupar o lugar deixado pela classe **A**, que se dirigiu para o centro do pátio assumindo o conselho do *Pro-khâm-nã* da metade *Haracateye*.

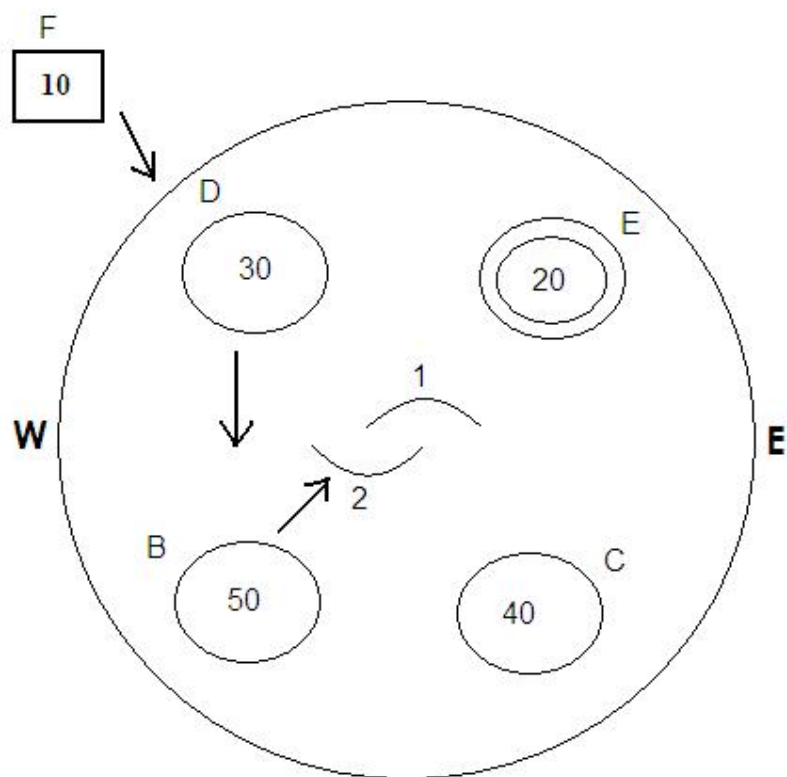
Figura 1: Formação de uma classe de idade na metade *Haracateye*:



- 1 - Pro-kham-mã Haracateye
- 2 - Pro-kham-mã Khoikateye

Assim, o próximo ciclo de formação acontecerá na metade *Khoikateye*, que se dará de forma semelhante à narrada anteriormente. A classe nova entrará pelo oeste 10 anos depois deslocando as outras classes sentido norte/sul.

Figura 2: Formação de uma classe de idade na metade *Khoikateye*



Podemos perceber que, a cada 20 anos, o *Pro-khâm-mã* de uma das metades sofre alteração.

Grande parte das atividades desenvolvidas na aldeia é executada considerando a divisão em classes de idade. Estas classes competem entre si nas danças, cânticos, abertura de roça, corrida de tora, cerimoniais, abertura de estrada ou picadas. (CROCKER, 1990)

As divisões em classes de idade e a constituição do Conselho dos *Pro-khâm-mã*, incluem apenas os homens. Entretanto, estes grupos estão intimamente ligados a duas mulheres associadas, conhecidas também como rainha ou *Wé?té*. O termo *Wé?té* é utilizado, também, pelos Canelas para designar o período de festividades que ocorrem na estação seca, época quando acontecem cinco grandes festivais: *Khêntúwayê*, *Pepyê*, *Pepkahàk*, *Tepyalkhuea* e *Kukhrút-re-hô*;

Nestes rituais as duas *Wé?té* são escolhidas através do conselho do *Pro-khâm-mã*, cada uma representando o agrupamento de uma das metades. A escolha da *Wé?té* ocorre considerando-se determinados requisitos:

O *Pro-khâm-mã* no pátio vai escolher essas duas rainha. O *Pro-khâm-mã* escolhe pela família da rainha, se é trabalhadora, se o tio é muito caçador, o pai dela é caçador, matador de viado; então se a família dela é trabalhadora que faz bastante produto da alimentação. Então, *Pro-khâm-mã* do pátio vai escolher e falar com o tio do rainha e o tio do rainha vai falar com a mãe da rainha. Depois a família lá ser unido combinar direitinho depois vai ter ordem para botar a rainha. (J. Jillot)

Outra exigência é que as meninas sejam virgens. Caso venham a perder a virgindade durante seu mandato, em decorrência do casamento, poderão continuar rainhas até o final do ciclo, sendo proibidas de engravidar durante esse período. No início de outro ciclo cerimonial serão substituídas por outras.

As *Wé?té* devem comportar-se de maneira reservada, pois ocupam uma posição de honra que permanece mesmo depois dos rituais. Servem como modelo de comportamento para as outras meninas. Assim, estão sob constante vigilância social, mesmo depois dos rituais. Caso cometam algum erro são desligadas do posto de rainha, motivo de muita vergonha. Portanto, são cuidadosas em suas atitudes.

A casa da *Wé?té* deve ser um espaço preparado para receber todos da aldeia e atender as suas demandas. Geralmente pedem comida. É lá que, muitas vezes, os grupos dos homens se reúnem. Entretanto, essa obrigação perdura somente no período da *Wé?té*, ou seja, na estação seca. Na época da chuva, a *Wé?té* “descansa”, “se recolhe”, como falam alguns índios, “aliviando” as despesas que têm com os grupos. E começa outro ciclo de festas que tem a intenção apenas de brincar e relaxar determinadas regras.

Os Canelas começaram a sofrer influências do contato europeu por volta do século XVII, quando praticamente dizimados por esse contato, renderam-se em 1814 a uma guarnição militar de Pastos Bons. Durante o século XVIII ocupavam grandes áreas estendidas pelos campos a oeste do rio Alpercatas, fazendo limite a com grande parte de

povoados sertanejos (Ribeiro, 1819). Nesta grande área, formada por chapada, mata seca e galeria, praticavam principalmente a caça, a coleta e a pesca, trabalhando pouco com o cultivo na roça. Em 1971, uma pequena parte de suas terras ancestrais, talvez 5% segundo Crocker (1990), foi legalmente demarcada numa reserva com área de 125.212 hectares; com a perda da maior parte de seus territórios, seu sustento passou a depender 75%, das roças.

Crocker (1958) considera a ocupação neo-brasileira da maior parte dos antigos territórios de caça dos Canelas a causadora da maior mudança ocorrida nos últimos anos: “o fato teve como conseqüência a transformação de uma economia preponderantemente de caça e coleta para uma dependência maior da agricultura, embora esta atividade produtiva possa ser considerada até certo ponto um traço cultural próprio dos Canela” (1958, p.2)

Para este autor, em meados da década de 1960 não havia diferenças significativas entre indivíduos no que se refere ao status econômico social. Contudo, alerta que uma significativa mudança começava a se desenvolver na década de 1970. Atualmente consigo perceber uma diferenciação referente ao status econômico entre os funcionários públicos e aqueles que não são funcionários, embora isso se manifeste de forma sutil, pois evitam demonstrar desagregação. Devido ao maior tempo de contato com a “minha família¹¹” Canela, pude observar que o grupo familiar de “minha mãe” sentia-se constrangido e diminuído frente ao grupo familiar do “meu pai”, cujos membros tinham mais posses por serem funcionários públicos e receberem um salário relativamente alto.

Outras mudanças advindas do contato podem ser percebidas. Os Canelas comumente mudavam-se e formavam novas aldeias. Entretanto, desde 1969 encontram-se localizados na aldeia Escalvado. Tal reordenamento dos costumes deve-se primordialmente a certa estrutura montada na aldeia Escalvado pelo Estado, constituída por: posto de saúde, escola, energia elétrica, água encanada.

Alguns índios vêem isso com certo sentimento de perda e prejuízo cultural:

¹¹ Refiro-me a família que me batizou.

De começo, primeiro índio não demora na aldeia assim não. Aqui já passou. Deixa eu ver aqui foi em 68, não 69 que foi que construiu essa aldeia aqui e até agora, quantos anos tem? Primeiro índio não demora muito em um lugar. Se fica naquele lugar muito ai esse mal que gosta de nascer, uma doença qualquer, vai crescendo. Diz que quando crescer já tem uma caatinga diferente, ai lá vai sair à doença. E lá a doença vem e vai ficar lá no meio. Ai muda vai pra outro lugar. Por isso que sempre o índio criava muita aldeia por essa região. E agora aqui não, segurou. A luz apareceu, cano puxar água apareceu, a coisa mudada. Não tem mais coisa própria. A lei do indígena ta mudada, ta misturada. (R. R *Kappeltuk*, 75 anos; 3 de dezembro 2008)

A energia elétrica foi introduzida na aldeia Escalvado por meio de um subprojeto, financiado pelo Projeto de Combate a Pobreza Rural (PCPR-MA), em 2004. Gomes (2007) constatou que o processo de implantação da energia elétrica não se deu de forma tranqüila. O consenso só foi atingido depois de muita discussão e por um processo longo de convencimento dos jovens pelos idosos, que se posicionavam contra tal projeto alegando ser prejudicial às tradições culturais. Foi um processo marcado por “uma tensão entre o fascínio pela energia elétrica e o temor pelas conseqüências que essa pudesse trazer” (p.89). A principal preocupação estava relacionada às influências das informações trazidas pela televisão, aparelhos de som e DVD.

R.R. *Kappeltuk*¹², ao contrário de muitos dos seus contemporâneos, na época da implantação do projeto posicionava-se a favor. Hoje, no entanto, reconhece-a como uma iniciativa catastrófica para os Canelas:

Eu pensei que o índio pode aprender duas leis, pode ficar na televisão, pra ver, pra participar assisti de dia. E na hora de correr com tora vai, vai correr com tora. Eu pensei que ia ser assim, mas não é. Quando chega senta na frente da televisão e fica lá junto com a televisão, nem se importa, nem liga não vai em nada. Quando vai começar a cantar no pátio o índio novo nem vai. Quando canta no pátio a mulher nova nem vai e o índio novo nem dança pela frente dela. Não tem isso. (idem)

¹² Importante líder Canela, já foi *Mehapyncate*; Liderou o *movimento messiânico* de 1983. É assistente de pesquisa de Willian Crocker, antropólogo que desenvolve pesquisa entre os Canelas a mais de 50 anos.

Durante o período que estive na aldeia pude constatar a substituição de determinadas manifestações culturais por shows em DVD. Presenciei apenas uma cantoria no pátio, com pouca participação dos habitantes da aldeia, que durou cerca de meia hora, sendo logo substituída por alto som de forró que podia ser escutado à distância.

3. A CONSTRUÇÃO DO SER CANELA

Durkheim (1922) chama a atenção para a função coletiva da educação, de adaptar a criança ao meio social em que está destinada a viver. Na sua concepção, a educação assegura um corpo de idéias e sentimentos suficientemente comum entre os cidadãos.

A sociedade Canela educa seus filhos de forma a garantir a ordem social estabelecida, busca integrar os indivíduos a um corpo de regras e elementos socioculturais que visam assegurar a continuidade da herança cultural e o equilíbrio do sistema societário.

O povo Canela, com o objetivo de formar seu futuro cidadão, exercita suas práticas pedagógicas, construindo um processo de socialização que foi definido por Crocker (1990) como constituído por três etapas: a infância, a adolescência e a fase adulta. O processo educativo, por ser uma construção social, não é estático, acompanha a dinâmica das transformações sociais. No entanto, é possível tomar como referência a classificação feita pelo referido autor para traçar um cenário que aponte os aspectos considerados importantes pelos Canelas nesse processo.

Na infância, a socialização acontece no espaço familiar. É realizada de modo mais informal, pelos tios e pais, da mesma forma para ambos os sexos e as crianças não têm nenhuma obrigação a cumprir. Já na fase da adolescência, até chegar à fase adulta, a socialização passa a ser uma responsabilidade social. A masculina é feita através dos grupos do pátio, com a autorização e ajuda dos tios. Por outro lado, as mulheres permanecem nos seus espaços familiares sendo educadas pelas mães e tias, embora também participem de um ritual específico que visa orientá-las no sentido de ser boas mães, noras e esposas.

Homens e mulheres são submetidos a pressões sociais e rituais específicos. Entretanto, o espaço de atuação masculino e feminino é diferenciado; as mulheres atuam nas periferias das aldeias, no espaço de suas casas, por isso devem permanecer lá, enquanto os homens devem ser introduzidos no espaço político do pátio e para isso precisam ser preparados.

A esse respeito escreve Ladeira (1982: 15):

[...] disposição espacial das casas forma assim o círculo maior da aldeia, a “periferia” (Kr~icape); é aqui que tem lugar as atividades domésticas ligadas a produção e onde se efetivam as relações entre grupos familiares que compõem uma aldeia Timbira. Este domínio se contrapõe ao “pátio”, lugar da vida ritual e onde os homens se reúnem ao nascer e por do sol. A forma das aldeias espelha assim a distinção-matriz da ordem social Timbira, aquela entre sexos: o “pátio” (lugar do homem) e a “periferia” (lugar da mulher).

Assim, as mulheres se sobrepõem aos homens no espaço de suas casas e no controle de suas famílias e das redes extensas de parentesco. Os homens destacam-se nas atividades no pátio.

As mulheres passam o dia inteiro acalentando seus filhos. Uma criança fica a maior parte do tempo no colo de sua mãe. Crocker (1990) afirmou que os Canelas não gostam de deixar uma criança chorar, buscando logo acalmá-la ou distraí-la. Oferecer o seio é a forma usual de fazê-lo. Observei ser uma estratégia atual.

Os pais são muito sutis na forma como se dirigem a uma criança menor de três anos. Por isso a distração parece ser a principal técnica Canela para canalizar ações das crianças em direção a um comportamento aceitável. Eles explicam essa abordagem como “enganar” o filho, a fim de levá-lo a fazer o que os pais desejam.

A primeira liberdade do bebê é rastrear toda a casa materna. Eles são encorajados a explorar o espaço. Os adultos deixam as crianças livres para brincar com instrumentos cortantes, por exemplo, faca; e andar perto do fogo. Entretanto, acidentes não costumam acontecer. Quando a criança enfrenta qualquer perigo, sua atenção é desviada e lhe é oferecida outra distração. (Crocker, 1990)

Ambos os sexos, desde a infância e alguns anos antes da puberdade, são referidos pelos mesmos termos *khra-ré* refletindo o fato das fases que estão passando serem relativamente similares. A partir do momento em que vão crescendo o processo de socialização começa a se diferenciar, assim como o termo pelos quais são referidos, *kupré* (menina) e *me ntùayê* (jovens do sexo masculino) (Crocker, 1990).

Dentro da cultura Canela os tios tinham um papel forte na educação dos sobrinhos. Com relação ao papel desempenhado por ambos os tios (homens e mulheres), Crocker (1990) afirma que tanto o tio quanto a tia possuem o papel de aconselhar os sobrinhos, sendo a função de disciplinar desempenhada pelo tio, até mesmo quando se trata de uma menina. No processo de socialização, o tio deveria estar especialmente consciente do que está ocorrendo na vida dos seus sobrinhos e sobrinhas. Os tios e tias tinham uma relação forte com os sobrinhos, traziam amor e atenção para o mundo da criança; e quando tinham que impor disciplina, comportavam-se de maneira consistente com os valores Canela, com carinho e generosidade. Elogios e brincadeiras nas visitas aos tios e tias compreendiam as principais formas de recompensa para a sobrinha ou sobrinho. Além disso, os tios contavam freqüentemente histórias para as crianças durante as suas visitas ao fim da tarde, o que vem ocorrendo com menos freqüência.

Crocker (1990) observou que a partir da década de 1970 os pais começaram a assumir mais intensamente a responsabilidade na educação dos filhos, função anteriormente atribuída à tia nomeada e ao tio nomeado¹³. As visitas que ocorriam após o Conselho da manhã, começaram a ficar mais raras. Observei que os tios ainda freqüentam a casa materna, onde moram os sobrinhos, entretanto não mais no intuito de discipliná-los. Segundo este autor, os pais (especialmente a mãe) devem ensinar valores para os filhos, ensinando-os a não brigar por alimentos e brinquedos, não se irritar, não bater em outra criança mais jovem, não quebrar artigos domésticos, e não mentir, embora as mentiras não sejam encaradas de forma muito negativa. Entretanto as calúnias em relação à outra pessoa o são.

¹³Na sociedade Canela o irmão da mãe tem a tarefa de nomear seu filho, e da mesma forma a irmã do pai tem a tarefa de nomear os filhos desse, assim são chamados de tios o tia nomeador, pela literatura antropológica, aqueles que dão o nome para a criança. Entretanto o que em nossa sociedade chamamos de tio e tia, são considerados pai e mãe na sociedade Canela.

A função desempenhada pelos tios nos rituais ainda permanece, são eles que entregam os sobrinhos para o *Pro-khâm-mã*, bem como auxiliam no processo disciplinar nos rituais de iniciação. Ele também testa seu sobrinho para verificar se tem talento e habilidade para usar uma cabaça, maracá, guizo, e para cantar canções tradicionais.

3.1 *Instituindo o ser Canela*

Enquanto na infância as crianças dispunham de mais liberdade e as formas de educação eram mais sutis e informais, na fase da puberdade, os jovens do sexo masculino, começam um processo de formação de acordo com os padrões culturais Canela. Esse processo se desenvolve, fundamentalmente, por meio de três rituais: *Khêêtúwayê*, *Pepyê* e *Pepkahàk*, que são realizados em vários períodos da vida desses jovens, completando o ciclo quando atingem a fase adulta, com o ritual do *Pepkahàk*.

Analiso esses rituais como *rituais de instituição* (BOURDIEU, 1996). Bourdieu sugere que designar esses ritos como *passagem* excluiria a possibilidade de considerar duas questões, a saber, a função social do ritual e a significação social da *linha*. A perspectiva do *rito de passagem* tende a considerar natural o que é arbitrário.

Bourdieu coloca que “ao marcar solenemente a passagem de uma linha que instaura uma divisão fundamental da ordem social, o rito chama a atenção do observador para a passagem, quando na verdade o que importa é a linha” (p.98). Deste modo, a *linha* visa instituir uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados pelo rito; ou entre aqueles que podem e aqueles que não podem ser afetados.

De modo que, ao tratar diferentemente o homem e a mulher, o rito consagra a diferença e a institui, o homem enquanto homem (ou *me ntúayê*). Dessa forma, os rituais têm “o poder de agir sobre o real ao agir sobre a representação do real”. Os rituais têm a função de instituir o homem em um “homem verdadeiro”, na medida em que “instituir é consagrar, ou seja, sancionar e santificar um estado de coisas, uma ordem estabelecida” (BOURDIEU, 1996, p. 99).

Assim, a partir do *Khêêntúwayê*, homens e mulheres passam a não compartilhar os mesmos processos de socialização e nem são mais designados pelo mesmo nome (*khra-re*). O espaço de socialização, antes representado pela casa da mãe, essencialmente feminino, agora é representado pelo pátio, essencialmente masculino.

Os Canelas comunicam e transmitem sua cultura através destes rituais, sua cosmologia, as relações entre homens, mulheres e almas, o drama entre homem e animais de caça, o jogo entre homens e mulheres, a forma como os pais devem tratar os filhos, as relações entre parentes e afins; tudo isso é sancionado e tratado nestes rituais, como observa Crocker (1982).

A vida cerimonial Canela é celebrada durante todo o ano, porém se intensifica na estação seca, momento em que ocorrem cinco grandes rituais: *Khêêntúwayê*, *Pepyê*, *Pepkahàk*, *Tepyalkhueva*, *Kukhrút-re-hô*.

O *Khêêntúwayê* enfatiza a sociabilidade. Os iniciados são colocados em situação de perigo e a segurança é conquistada através dos laços sociais. O *Pepyê* concentra-se nos desafios enfrentados na vida pós-adolescência e incluem restrições alimentares e sexuais. Através desses dois rituais são formados os grupos no pátio e os jovens passam a fazer parte de uma metade, *Haracateye* ou *Khoikateye*. O *Pepkahàk* enfatiza e esclarece os papéis desempenhados na vida adulta e exalta a importância dos amigos formais. Os três rituais de iniciação envolvem internamento e segregação e, articulados, contribuem para a instituição do ser Canela.

Tepyalkhueva (festa do peixe) é o oposto dos outros três rituais, por se fundamentar no exercício da individualidade e não da sociabilidade e intercala os três rituais de iniciação. E, diferentemente do *Khêêntúwayê*, *Pepyê*, *Pepkahàk*, visa à reversão de qualquer ordem, pois enquanto aqueles buscam dar grande honra ao grupo de internos, o *Tepyalkhueva* apresenta um grupo de pouco prestígio, os *Mêka* (palhaços), com a função de quebrar as regras e atrapalhar as festividades. Ao invés de enfatizar a ordem como os outros três, mostra a desordem. Entretanto, essa desordem também objetiva canalizar os Canelas para um “bom” comportamento valorizado socialmente. Os ensinamentos são repassados através de teatralizações de cenas do cotidiano e dramas sociais ou por meio de canções, como forma de educação.

Tep significa “peixe” *yalkhueva* quer dizer “a sua boca” e ritualmente significa “canção de peixe”. A origem de tal ritual é mitológica. Por meio de um mito os povos indígenas explicam não a origem da festa, mas a herança que receberam dos antepassados para realizar tal cerimônia (Nimuendajú, 1946).

Tal festa é constituída por sete grupos. No lado leste estão os *Haka* (jibóia), *Tiré* (peixe lontra), *Cōdn* (arraia); no lado oeste estão os *Kupe* (não Timbira), *Ketre* (piranha), *Awxe* (peba). E os *Mēka* (palhaços), que em contraposição não se posicionam em nenhuma das metades, ficam posicionados no lado Norte do pátio, entre o leste e o oeste.

Cada um desses grupos tem uma cabana redonda, construída na periferia da aldeia. Cada grupo tem uma música particular, cantada diariamente em suas cabanas. Os grupos mantêm, também, a rotina de recolher alimentos nas suas casas familiares. Apenas o grupo do Peixe Lontra não participa dessa rotina, pois sua alimentação é fornecida pelos demais grupos.

O líder dos grupos é denominado *Kōyamprō*, sua nomeação é dada pelo conselho do *Pro-khâm-mã*. Os preparativos começam após uma grande corrida de tora e cantos entoados por um respeitado cantador, também nomeado pelo *Pro-khâm-mã*. Quando os Canelas decidem realizar suas festas, ou rituais, começam sempre pela corrida de Tora e pelo Canto no pátio. Consideram que esses atos “movimentam a aldeia”, e representam uma forma de alegrar e envolver toda aldeia na festa.

Na manhã seguinte à corrida e aos cantos, antes de nascer o sol, é inaugurado o *Tepyalkhueva*, através de danças no pátio. Na parte da tarde, os homens e as mulheres correm novamente, pares de homens correm em todo o pátio. Depois há a nomeação da menina associada de cada grupo: serão duas meninas para cada grupo; uma mulher casada e uma solteira, com exceção de *Tiré* que tem apenas uma menina associada e os *Mēka* que não as tem. As meninas são escolhidas dentre as casas que correspondem à posição de cada grupo no pátio.

Vai escolher mulher que vai ficar junto com eles. Agora essa mulher pode namorar com qualquer homem desse grupo. Tem um que não é casada pode acompanhar essa que já é casada ela pode andar junto com essa mulher que já foi casado. Mas essa moça ninguém vai mexer não, vai só andar junto com o grupo. (L.Kruguie, mulher)

Esse seria um momento de aproximação entre mulheres casadas e mulheres solteiras para que estas recebam orientações daquelas. É interessante observar que fora deste ritual a relação entre mulheres casadas e mulheres solteiras é interpretada de forma negativa.

Tal ritual me foi apresentado, por um informante Canela, como um ritual feminino “a festa que classifica as moças”:

Essa festa é para as moças participarem e também ser classificada como cantora, rainha. E muitas delas vão ser reprovadas, porque não participou bem, não teve boa participação. E aí que aquela moça tá participando capacitação para ser boa esposa, boa nora pra parente (C. *Piapite*)

Entretanto, encontrei pouca referência na literatura que abordasse o papel desse ritual. Apenas uma passagem em Nimuendajú (1946) que narra a dramatização de cenas do cotidiano que privilegia papéis femininos. O autor apresenta como a principal peça decorativa desta festa uma boneca de 60 cm esculpida com buriti, com o rosto pintado com urucu. Esta boneca, na dramatização, representa uma criança. E uma das mulheres associadas (casada) a “mãe”. Nimeundajú narra que os fatos acontecem na cabana de um dos palhaços, lugar onde dramatizam várias cenas familiares.

Na primeira dramatização, a boneca é furiosamente atacada pela “mãe”; em seguida a “mãe” sofre represália apanhando por maltratar “seu filho”, sendo acusada de atirá-lo ao chão. Neste momento, cenas de adultério também são dramatizadas, quando um palhaço conduz a “mãe” por traz da cabana. Outro homem observa a cena e descobre a transgressão. Por último a “mãe” senta pega seu filho nos braços e o alimenta. Assim, através da dramatização visam demonstrar as condutas corretas que as mulheres devem seguir.

Outras cenas também são dramatizadas, como ataque de vespas, incêndio, mordida de cobra, roubos, todos feitos através de mímicas, de forma teatral. Tais fatos fogem as ocorrências do cotidiano. Sua previsão, via dramatização, significa uma maneira correta de lidar com eles, possibilitando o restabelecimento da ordem social.

Florestan Fernandes (1975) ao tratar da forma como determinadas sociedades de formação societária “tradicionalista”, “sagrada” e “fechada” lidam com o inesperado escreve:

Ao tentar descobrir por que isso acontece, o sociólogo dá-se conta de que as próprias condições de existência social limitam a esfera de emergência do inesperado. O sistema organizatório tende resguardar o indivíduo e a coletividade do aparecimento contínuo de situações que acarretam alterações bruscas, mais ou menos profundas, da rotina consagrada pelas tradições e da estabilidade da ordem social. (p.35)

Os Canelas procuram resguardar o sistema social de fatos inesperados. Isso não quer dizer, necessariamente, que não ocorram mudanças nessa sociedade, apenas que manifestam uma tentativa de controlá-las. Constroem socialmente a forma de lidar com tais mudanças, o que podemos observar, também, na relação que estabelecem com a escola.

O *Kukhrút-re-hô* (festa da máscara), é outro ritual que ocorre na estação da seca e busca o nivelamento social e a distribuição econômica, enfatizando a distribuição de mercadorias para todos. Esta festa não tem sido mais realizada. Muitos informantes dizem ainda ocorrer tal festa, porém quando pergunto há quanto tempo foi realizada, revelam que há muito tempo não acontece, mas que pode acontecer a qualquer momento bastando o *Pro-khâm-mã* assim decidir.

Porém, me deterei mais profundamente aos três rituais de iniciação que são formas tradicionais de educação e importantes instrumentos de construção do ser Canela, o *Khêétúwayê*, *Pepyê* e *Pepkahák*, que se destinam aos homens, embora tenham uma importante participação feminina através das *wé?ty*.

Os três rituais iniciam-se da mesma forma, a corrida de tora e o canto no pátio, para “movimentar a aldeia”, seguido da captura dos jovens e sua reclusão, com a finalidade de separá-los do resto da aldeia, para que possam crescer e “evoluir” rapidamente num novo ambiente. A fase intermediária varia consideravelmente, cada um conduzindo a cerimônia para a realização de seu objetivo. São finalizados da mesma forma, sendo complementares proporcionam um processo contínuo de amadurecimento.

A reclusão representa um importante instrumento de amadurecimento. Ao passar por um processo de vulnerabilidade, os *instituídos* podem retornar ao convívio social mais fortes. As reclusões são feitas em casas, ou celas, construídas especialmente para os internos, longe do convívio dos habitantes da aldeia. Os jovens que ficam reclusos juntos são instituídos como uma classe de idade.

Essa reclusão, que outrora era cumprida por um período de quatro a sete meses, ininterruptos, sofrendo sanções aqueles jovens que não a cumprissem, hoje tem seu tempo reduzido e há possibilidade de quebra da reclusão para que os jovens freqüentem a escola.

Segundo informações colhidas em campo, quando se começou a abrir exceções para que os jovens freqüentassem a escola, era necessário que o fizessem com o corpo todo coberto, para evitar que alguém os visse, e, exposição do corpo ao sol ou a lua. Atualmente não há mais essa preocupação, os jovens que estão participando dos rituais não se destacam mais daqueles que não estão.

O *Khêntúwayê* é o primeiro dos três rituais de iniciação. Quando decidem realizá-lo começam a “movimentar a aldeia” com a corrida de toras. Em seguida, um cantador respeitado é convidado pelo *Pro-khâm-mã* para cantar e chamar homens e mulheres para se unir a ele no pátio.

É escolhido um entre os membros do conselho do *Pro-khâm-mã* para chefiar os jovens que serão internados, chamado *Mehapyncate (cratre)*, que irá tomar conta dos jovens ensiná-los e castigá-los, caso desobedeçam às regras do *Khêntúwayê*. É também o *Mehapyncate* que irá recrutar os jovens que serão *Khêntúwayê* e as duas meninas associadas, *Wé?té*.

Primeiramente, o *Mehapyncate* irá escolher as duas meninas associadas, que ficarão posicionadas no pátio, uma ao leste outra a oeste, de acordo com cada uma das metades *Haracateye* e *Khoikateye*. Entretanto, os jovens só podem ser recrutados após a licença dada por seus tios. Hoje os pais começam a assumir mais esse papel desempenhado, em outros tempos, somente pelos tios maternos. Os tios (ou os pais), após conceder autorização, vão preparar a pintura e as penas de arara para confeccionar o enfeite que será colocado na cabeça dos seus sobrinhos.

A mudança em relação à autorização dada ao *Pro-khâm-mã* é vista de forma negativa por alguns, bem como a interferência na autonomia que o *Mehapyncate* dispunha para castigar os jovens:

Tem mulher hoje se quiser fazer o filho é pela vontade dela não e não pela escolha do *ituaré mehu~*, irmão. É como que José Gregório e a Jandira. São *ituaré meh~u* (irmão), *ituaré mety* (irmã). Se o José Gregório quiser botar o filho do Jandira, ele tem que pedir licença, aí fala com irmã Jandira, resolve tudo combina direito depois ele pode colocar. Primeiramente era assim, que sempre me ouviu do passado. Finado Davisão, era meu tio, que gosta de dizer do passado do tempo dele. Sempre reclama o tempo de nós, o tempo de novo (...) Mas por mim se eu tenho adolescente pra ser *Khêêntúwayê*, eu dava licença pro meu *ituaré mehu~*, tendo como eu tenho tio do meu filho eu respeito ele. Pode ficar tranquilo. Se meu irmão me pede, irmã, eu vou dá o meu sobrinho pra fortalecer, pra ganhar força, ou ele ser corredor, ou ele vai ser grande alto, ou ele ganha a oportunidade de ser pajé, ou ser corredor eu aceito. Pode mandar brasa. Eu quero que ele ganha mais oportunidade de ficar forte, sabe mais educação importante, o planejo do nosso passado, ou pensamento; eu posso aceitar. Outra coisa é que nesse tempo o *Mehapyncate*, o comandante dos *Khêêntúwayê* fica com medo dos pais do *Khêêntúwayê*. Se quando castiga com pimenta malagueta os *Khêêntúwayê* é já que a mãe dos *Khêêntúwayê* fica sabendo e vem logo brigar com *Mehapyncate*. Não sei como ele pode dar informação do passado. É isso que acontece. Agora se eu tenho adolescente *Khêêntúwayê* eu respeito. Se o vassoura (*Mehapyncate*) quiser da pimenta malagueta na boca dele não tem nada não. Por que ele tá fazendo sempre coisa errada. Ele nem respeita o cacique do *Kêêntúwayê*, nem respeita o vassoura. Porque ele gosta de malinar, é desse jeito, ganhou castiguinho, morreu nada. Ele sempre ganhou sobre respeito é isso que eu aceito assim. Mas nesse tempo tem gente que nem entende, sem educação na cabeça. Logo mais tarde o filho vai ter erro fazer muitas coisas erradas ou briga com os outros aí a mãe dela mesmo assim cria raiva com os outros. Isso que acontece às coisas fora a lei do passado. (J.Jilot)

Estas mudanças são vistas com desconfiança, pois alteram a ordem disciplinar. Antes os jovens estavam sujeitos a uma hierarquia tanto familiar quanto política, sujeitos aos tios e ao *pro-khâm-mã*.

Através do *Mehapyncate* os jovens *Khêêntúwayê* aprenderão, não só a ser comandados mas, também, a comandar. O *Mehapyncate* irá escolher dentre os jovens alguns para servir como ajudante; essa função serve para introduzir os jovens no mundo político Canela. Entretanto, isso só acontece depois do recrutamento dos jovens, que é feito após a licença que os tios dão ao *Mehapyncate*. Nessa ocasião, o *Mehapyncate* dispõe os jovens em filas opostas, de acordo com as duas metades, embora este ritual sirva para formar uma metade de cada vez como já foi explicitado anteriormente.

Os jovens escolhidos - que devem ter um limite de 10 anos- são geralmente eleitos quando possuem entre 6 e 8 anos e levados para as suas casas de internamento, uma situada a leste e outra a oeste. Nestes locais devem ficar internados de dois a quatro meses.

Devo abrir um parêntese para lembrar que é também por volta dos 6 anos que as crianças estão iniciando a sua vida escolar, e o fato dos Canelas quebrarem constantemente o isolamento para que as crianças possam freqüentar a escola leva-me a suspeitar que consideram a escola, também, um importante instrumento de formação do ser Canela. Acreditam que a escola os ajuda a lidar com elementos novos e que por meio dela aprenderão os códigos da sociedade envolvente.

L. *Kruguié*, índia Canela, referindo-se ao caso da sua filha que estudava em Barra do Corda, e que é *Wé?té*, afirmou:

Ninguém pode perder a festa. Se começou a festa tem que vir, não esquece não tem que vir pra cá. Ela não pode perder a festa, por que ela é rainha da autoridade. Todo mundo gosta da festa. Se tiver na escola pede licença, mas se não deixar tem que ficar lá. Tem dele que diga que nos estamos na festa para não dar aula para os alunos.

Mas, no caso de ser necessário optar entre a festa e a escola concluiu:

Fica na escola. É porque tem que saber as coisas do *cupen*¹⁴. Falar das coisas. Mas a festa nunca esquece. Todos tem que saber. É cultura não pode faltar. Chega lá

¹⁴ Nome que usam para designar o de fora, o estranho, o não-índio.

para terminar não pode faltar, porque a mãe não gosta que falte. A família da gente.

No exemplo acima se trata de uma *Wé?té*, elemento essencial da festa, que de forma alguma poderia faltar. Hipoteticamente se a escola não a liberasse, sua mãe admitiu que ela deveria permanecer na escola. Entretanto, isso nunca aconteceu em sua família. A sua filha nunca perdeu uma festa e não fiquei sabendo de nenhum caso parecido, em que tenham ficado na escola, abandonando completamente as suas festividades. O que, também, foi constatado por Sá (2007, p. 73), que escreve: “este fato é bem mais perceptivo entre os indígenas da família Timbira, os quais afirmam que ‘quando ocorre as ‘festas de índio’ todos que estudam na cidade têm que ir para aldeia’”.

Assim, sempre tentam conciliar as duas coisas ou, então, preferem abandonar a escola. Este posicionamento também é adotado pelos alunos que estudam na escola da aldeia. Não só as festas fazem com que abandonem a escola, bem como suas demais atividades. Presenciei casos em que os alunos faltaram à última semana de aula, deixando inclusive de realizar as provas finais, para ir a cidade acompanhar os pais ou ir fazer algum trabalho na roça.

Sá (2007) demonstra, ainda, que a volta desses estudantes para aldeia ocorre por certa pressão da comunidade, que também os obriga participar das atividades da aldeia. Isto porque, segundo o autor, há certo consenso de que os alunos indígenas que estudam na cidade só valorizam as coisas do não-índio tendo, dessa forma, que serem pressionados a participar de suas atividades sócio-culturais. Sá interpreta que a necessidade de forçar demonstra a tensão entre valores das sociedades em questão, que acaba por transformar os estudantes indígenas como “ser deslocado”, por vezes sendo um estranho na própria aldeia.

Tais “reclamações sociais” também se direcionam aos estudantes da escola na aldeia. Entretanto, estes são destacados como aqueles que participam mais das atividades sócio-culturais Canela. Muitos, principalmente os não-indígenas, referem-se aos estudantes indígenas da cidade como “bagunceiros”; ligando a presença destes a certa desordem social. Afirmam que quando estão na aldeia aumentam as confusões e o consumo de bebidas alcoólicas

Segundo Sá (2007), há uma preocupação dos mais velhos, *Pro-khâm-mã*, no sentido de reforçar o ensino e a importância da cultura, para que eles não venham perdê-la. Afirma que muitas vezes os mais velhos tentam conter a migração, já que representam nessa a possibilidade de perda cultural. Por outro lado, também a incentivam, pois também é percebida como possibilidade de apreender os códigos da sociedade envolvente facilitando o diálogo com não-índio.

Tal cenário é exemplificativo da tensão entre a busca pelo novo e a manutenção das “tradições”. Ao mesmo tempo em que querem a escola, atribuindo-lhe certa importância, não a destinam um peso maior que as suas atividades. Ao verem-se submetidos a uma ordem social exterior a sua tentam dar-lhe um sentido próprio, retomando a sua ordem social como referência.

Inspirada em Bourdieu (1998) considero que:

(...) a luta coletiva pela subversão das relações de força simbólica- que tem em vista não a supressão das características estigmatizadas mas a destruição da tábua dos valores que as constitui como estigma - que procura impor senão novos princípios de divisão, pelo menos uma inversão dos sinais atribuídos às classes produzidas segundo antigos princípios, é um esforço pela autonomia, entendida como poder de definir os princípios de definição do mundo social em conformidade com os seus próprios interesses” (P.125)

Assim, ao mesmo tempo em que enxergam ser necessário incorporar à sua sociedade elementos novos, que os ajude lidar com novas situações, reafirmam as suas próprias ferramentas. Quando valorizam, por exemplo, a escola e ao mesmo tempo os rituais, estão considerando que os dois são importantes instrumentos de formação.

Os rituais destinam-se a conformar os jovens à ordem social Canela. A transmissão de conhecimentos que neles ocorre, destina-se tanto a formação moral dos jovens, ajustando-os para viver em sociedade, quanto à formação política.

Um elemento presente nos rituais do *Khêntúwayê* e do *Pepyê*, que se destina a formação política, como já foi referido anteriormente, são os ajudantes do *Mehapyncate*, selecionados pelo *Pro-khâm-mã*. Cada fila de jovens, ou cada um dos grupos, tem um ajudante, chamado *Man kjêhti*, e os meninos mensageiros, denominados *Côhtümle*.

Estes ajudantes do *Mehapyncate* e as duas *Wé?té* formam um grupo à parte que sempre comem juntos e não se associam livremente aos demais *iniciados*. São tidos como superiores, pois foram nomeados pelo *Pro-khâm-mã* para assumir uma posição de responsabilidade.

Os *Man kjêhti* defendem os jovens dos castigos dados pelo *Mehapyncate* e são considerados os líderes dos grupos, sujeitos apenas ao *Pro-khâm-mã* e ao *Mehapyncate*. Eles têm o poder de emitir ordem para o grupo, uma tarefa para qual estão sendo formados nestes rituais. Estão não só aprendendo a receber comando, mas também comandar:

Essa que é festa política. Pra falar sério mesmo, essa festa que capacita o grupo, pra ver se ele... qual que vai pegar ritmo de participar da política. Como eu que sou Cacique que eu participei fui chefe do grupo jovem [*Man kjêhti*] eu não passei diretamente pra ser cacique não. Eu primeiro governei o grupo jovem. Hoje eu passei pra governar meu grupo da minha idade, eu fiz capacitação para ser chefe desse grupo que eu chamava os mais velhos. Isso eu fui preso, o chefe dos grupos vai preso, vai para a casinha, dentro dessa festa do *Khêntúwayê*, ou tanto como o *Pepjê*, *Khêntúwayê*. Ai eu fui preso fiquei, dali eu chamava o velho. Aquele que chama “avançador” aquele que chama as pessoas no pátio convidei ele para dá aula pra mim. Convidei o chefe do *Pro-khâm-mã* que se chama *Mehapyncate*. Esse *Mehapyncate* é que coordena o grupo no centro do *Pro-khâm-mã*. Então ele que até hoje chama de Majó. Ai que eu tirei o resultado dessa festa. Essa festa, como se diz. Tipo campanha. É uma festa que leva a pessoa falar no palanque. Nessa festa o *Mehapyncate* tem que falar a política da aldeia. O que as lideranças estão fazendo qual a festa, qual período. (C. Piapite)

As *Wé?té* protegem os *Khêêntúwayê* e podem suspender o castigo dado pelo *Mehapyncate*. Os castigos mais comuns aplicados pelo *Mehapyncate* são mastigar pimenta malagueta, usar um cinto com espinho de tucum, apanhar com uma fina vara flexível. Tais castigos são aplicados em razão de desobediência às regras dos rituais, principalmente a quebra de resguardos alimentares e sexuais.

Geralmente os castigos repassados aos jovens por ordem do *Mehapyncate* são aplicados pelos *Côhtūmle*. Se um errar o *Côhtūmle* estenderá o castigo a todos. Ele é uma espécie de olheiro do *Mehapyncate*, pois vigia o grupo delatando os erros dos *Khêêntúwayê*. O *Clraré* outro ajudante do *Mehapyncate* serve como uma espécie de correio, estabelecendo a comunicação dos *Khêêntúwayê* com *Mehapyncate*.

Após o recrutamento os jovens são levados para suas celas de reclusão, colocadas em lados opostos, sendo uma do lado *Haracateye* e a outra do lado *Khoikateye*. Habitarão este lugar durante alguns meses, saindo apenas para as rotineiras cantorias no pátio.

As cantorias iniciam-se ao som de um renomado cantador escolhido pelo *Pro-khâm-mã*, que começa a “movimentar” a aldeia chamando homens e mulheres para se unir a ele no pátio. Quando estão todos cantando no pátio, o cantador começa chamar os jovens *Khêêntúwayê* que, ao escutar, saem de suas celas em direção ao pátio onde ficarão dispostos em duas filas, de acordo com a posição das respectivas celas. O *Mehapyncate* dispõe-se na frente das filas enquanto cada um dos *Man kjêhti* coloca-se ao lado das filas, junto ao seu grupo de reclusão. Depois todas as mulheres da família do preso começam a cantar, posicionadas atrás dos seus *Khêêntúwayê*.

Essas canções são executadas várias vezes ao dia, todos os dias. Essa rotina deve ser seguida, pois caso contrário as almas do passado podem fazer algum mal. As canções entoadas pelos *Khêêntúwayê* atraem almas. Assim, para qualquer das performances desenvolvidas pelos jovens *Khêêntúwayê*, estes devem estar pintados com tinta de urucum¹⁵ e conduzir de três a cinco penas de arara presas à cabeça, apontando em direção ao céu. As penas e a pintura são vistos como amuletos que protegem os jovens de perigos de alma. Outra proteção vem da presença de parentes dos jovens,

¹⁵ **Urucu**, do **tupi transliterado** *uru-ku* = “vermelho”) ou **urucum** aqui refere-se ao genero de plantas das bixáceas.

Khêntúwayê tanto os tios quanto parentes do sexo feminino, no momento em que estão cantando no pátio.

Se as mulheres falta atrás do irmão ou do filho, a alma do passado fica de trás dele é muito mal também. Chega fim de festa ele vai sentir alguma coisa até ele morre. Isso que acontece (J. Jilot, mulher Canela, dezembro de 2008)

Foto II: Canto no pátio visando proteção dos jovens (foto: Rose Panet)



A presença de parentes do sexo feminino tanto serve como agente protetor, quanto para amenizar os impactos que possam sofrer, ou seja, também é um elemento de socialização e construção de solidariedade, de fortalecimento de laços sociais. A mensagem transmitida aos jovens é que vivendo em grupo, cantando com parentes masculinos e femininos, estarão seguros, cabendo às mulheres protegê-los das almas e de outros perigos conhecidos e desconhecidos.

Crocker (1982) coloca que os laços estabelecidos nessas etapas do rito são de bastante importância para os Canelas. O fato de serem detidos por uma irmã assegura tanto a proteção a estes jovens quanto contribui para o fortalecimento das relações

interpessoais entre irmãos e irmãs, estabelecendo laços de solidariedade: sisters help brothers, and uncles help nephews in their time of potential danger, and urucu paint and macaw feathers possess a defensive Magic against ghosts¹⁶ (CROCKER, 1982; S/P).

Desta forma, os meninos estão aprendendo no *Khêêntúwayê* a viver em grupo e trabalhar em conjunto para a aldeia como um todo. No seu grupo de internamento, os jovens devem ajudar-se mutuamente e tratar-se respeitosamente. Devem falar pouco e estar sempre obedecendo às ordens *Mehapyncate* e seus ajudantes (CROCKER, 1990).

Os jovens no *Khêêntúwayê* aprendem a receber comando e seus comportamentos são moldados pelo seu grupo e pelos seus dirigentes. Durante o internamento, os anciãos podem visitá-los, passando o dia com eles lhes contando histórias sobre antepassados para que os jovens possam aprender os valores da sociedade Canela. (CROCKER, 1982).

Essas festas é que fazem a atividade da comunidade, tem uma que só os grupos homens vão tipo “práticação” de estudante: primeira, segunda e quarta. Esse é o *Khêêntúwayê* dos homens (...) lá vai acontecer meio mundo de disciplina, meio mundo de conteúdo. Tem vez que manda só os homens cantar. Tem vezes que mandam só os homens não comer comida carregada, um resguardo; pra poder saber qual escolha de sentido pessoal, para ser uma pessoa. Faz resguardo para ser corredor; tem deles que fazem resguardo para ser curador, tem que se alimentar com alimentação especial mesmo, o alimento que serve para um curador; e tem alimentação que serve só para ser corredor. Então, por isso que cada homem tem que participar e as índias também toda coisa tem que chamar a sua tia, tem que ser a obrigação; porque lá no final desse grupo, de classificação do grupo, elas vão passear numa festa lá no centro da comunidade, sozinhas com o cantador. Esses vão aprovar, se essas vão ser aprovada. Tem que ter um comportamento que cabe lá no centro do pátio, da liderança. (C. *Piapite*)

O interlocutor acima faz alusão aos processos seriados da educação formal para me fazer entender que é um processo contínuo de formação e que dentro de cada período ou festa tem-se determinado conteúdo que serve para a formação do ser Canela. Outra importância ressaltada na fala acima diz respeito à rainha ou *Wé?té*, que também

¹⁶ Irmã ajuda irmão, tio ajuda sobrinhos nos seus tempos de perigo e a tinta de urucum e a pena de arara possuem uma magia defensiva contra almas.

está sendo vigiada e será cobrada dela uma postura de respeito. Assim, após o ritual, tanto os jovens quanto as *Wé?té* passam a pertencer a um status superior.

Quando o *Pro-khâm-mã* combina com a aldeia e marca para terminar o ritual todos se unem para fazer a festa acontecer. Os homens espalham-se pelo mato para caçar.

Ai todo mundo vai espalhar. Vamos fazer caçada no mato, passar dois meses ou um mês. Vai matar paca, tem gente que sabe matar veado, ema. Qualquer caça que vamos preparar. Fazer muquia preparar animal da caça. Ai todos os homens já sabe o dia de ajuntar. Nesse dia eles vem vindo da caça. Todo mundo vem vindo. E vai ficar perto da aldeia. De trás da aldeia. Sempre uma légua, de tardezinha. E dorme lá sempre uma légua. O dia amanheceu, 5 horas da manhã todos os índios vêm vindo para aldeia. Vem movimentando, tem gente que atira arma, e tem o canto de juntar todo mundo vem vindo movimentando arma, pra alegrar. (J. Jilot)

As mulheres começam a preparar a caça moqueada e preparar a massa de macaxeira para fazer berubu. Passam alguns dias preparando a comida.

Ai dentro de um dia vamos preparar lenha, tem várias coisas da festa do indígena. Então vamos preparar lenha, mesmo dia que vamos preparar massa de mandioca, folha de bananal para preparar berubu grande. Depois no outro dia vamos começar fazer o berubu, dentro de três dias. Tem gente que querendo acabar o berubu cedo começa quatro horas da manhã, rala mandioca rala macaxeira. Quando já preparou massa de mandioca vamos amassar com peneira. As mulheres que prepara lenha, macaxeira, mandioca. E os homens que vão preparar folha de bananal. Para fazer o berubu. O dia de fazer o berubu todo mundo vai fazer fogueira, vai ficar cheio de fumaça aqui na aldeia ao redor. (*idem*)

Até que, o último dia da festa inicia-se com o canto no pátio

E até amanhã vai ter a última festa dos grupos *Khêêntúwayê*. O *Pro-khâm-mã* vai escolher um cantador que vai cantar até o dia amanhecer; quatro horas, ou duas horas ou três horas, eles que vão marcar a hora. O *Pro-khâm-mã* vai escolher o cantador que canta com o maracá. O cantador **vai forçar os novos da aldeia, que estão lerdo que não quis levantar ir no pátio com os outros. Então, ele tem que forçar todos os grupos, todos os homens pra movimentar. Porque já é fim de festa e tem que ta unido.** Tem que movimentar através da festa do *Khêêntúwayê*. Então, depois disso ele vai forçar todas as mulheres também que tem gente que não quis se levantar, cantar no pátio pelo canto que as mulheres cantam pela frente do cantador do maracá. Então, depois acaba canto das mulheres a gente vamos mudar para o canto do *Khêêntúwayê*, o canto que agente faz todo tempo. Então faz assim o fim do canto das mulheres. Hadivó, hadivó, pronto. O *Khêêntúwayê* já vem vindo. A gente começa cantar a mesma hora já amanheceu. Ai esses homem que já forçou todos os grupos daqui na aldeia vai passar mão no *Khêêntúwayê*, pra ser curado para ganhar força, se ganha corredor, pra não ficar lerdo. É isso que ele vai transmitir para todos os *Khêêntúwayê*. É isso que acontece. Depois vamos botar o enfeite de pano para cada *Khêêntúwayê*, depois a família da rainha, duas mulheres que ficam no meio desse *Khêêntúwayê*, vai botar enfeite de tecido nelas. E assim que vai terminar a festa do *Khêêntúwayê*.(idem)

Na fala acima relatada percebemos que o ritual serve não só para unir o grupo de interno, mas proporcionar a integração entre todos da aldeia, pois os *Khêêntúwayê* só entram no pátio quando todos estão cantando.

O *Pepyé* acontece cerca de dois a três anos após o *Khêêntúwayê* e corresponde a fase final de iniciação, transformando os jovens em “guerreiros”. Já estão entrando na fase pós-puberdade, quando passam a ser considerados homens-jovens encaminhando-se para a vida adulta, quando serão recepcionados pelo ritual do *Pepkahàk*.

Pep significa guerreiros, segundo Nimuendajú (1946). Entretanto, Crocker (1992) não conseguiu extrair dos índios o mesmo significado, atribuindo a isso o fato deste povo ser atualmente um povo pacífico e não querer mais ser reconhecido por esse atributo. Em tempos mais recentes, este autor observou os jovens serem *instituídos* nesses dois festivais com idades entre dez a vinte anos, o que também foi observado por

mim. Entretanto, em tempos mais remotos essa graduação ocorria entre jovens com quinze a vinte e três anos.

O *Pepyê* inicia da mesma forma que o *Khêêntúwayê*. Após “movimentar” a aldeia com a corrida de tora e o canto no pátio, acontece a captura dos jovens pelo *Mehapyncate*, que também irá escolher, juntamente com o conselho do *Pro-khâm-mã*, os seus ajudantes: *Côhtūmle* e *Man kjêhti*, assim como as duas *Wé?té*. Entretanto, diferentemente do *Khêêntúwayê*, no *Pepyê* estes jovens serão internados separadamente em quarto construído por sua família, atrás da casa materna.

O primeiro [*Khêêntúwayê*] aquele que prende junto é para se entrosarem e ter conhecimento, eles são um grupo é como se fosse uma sala de aula. Segundo período vai separar em cada casa. A disciplina e o conteúdo é a mesma coisa de quando estavam juntos. Mesmo que eu to dentro da casa da minha mãe em cada casa fica juntando problema. Se um cometeu o erro o nosso chefe [*Mehapyncate*] vai ficar sabendo e de noite ele vai mandar o secretário [*Clraré*] dele ai vai chamar todos na sua casa ai nos temos que ir, vamos entrar em uma disciplina: come pimenta, bate com cipó; por isso que o primeiro grupo tem que ta unido, para se entrosarem (C. *Piapite*)

Crocker (1982) coloca que o *Khêêntúwayê* serve para inculcar no grupo formas de solidariedade e o *Pepyê* para inculcar auto-controle individual, força pessoal. Entretanto, como podemos observar na fala acima, o *Pepyê* apesar de ser um processo de formação individual, cada um recebendo os ensinamentos nas suas celas e de acordo com os seus comportamentos diários, também constrói mecanismos de interdependência e solidariedade entre os grupos de internos, pois as conseqüências das atitudes de um dos internos refletem em todos os outros.

Os jovens *Pepyê* enfrentarão uma rotina de total isolamento do resto da aldeia, não participando, inclusive, das cantorias no pátio. A “movimentação” da aldeia será de responsabilidade dos outros habitantes. Assim, só podem conversar algumas vezes com o tio, que vem falar sobre tradições, e também ouvem palestra do seu *Mehapyncate*.

Estes jovens, segundo a tradição, deveriam cumprir uma série de restrições: não ficar com os corpos expostos ao sol ou a lua, exceto quando estão totalmente cobertos por panos; não entrar em contato com galhos ou folhas mortas; não ser vistos por pessoas da aldeia, para não se expor ao “mau olhar”; não falar com mulheres que acabaram de ter relações sexuais, até mesmo familiares; e obedecer a uma rigorosa restrição alimentar, devendo evitar alimentos que possuam “veneno” como carne e alguns alimentos da roça. Produtos alimentícios que não são puros podem impedir que estes jovens venham se tornar futuramente um caçador ou um *xamã*, e em outros tempos os Canelas diriam que estes alimentos impediriam de se tornarem guerreiros (CROCKER, 1982).

Algumas mudanças vêm ocorrendo com relação ao internamento dos jovens. Atualmente, muitos saem do seu internamento e circulam tranquilamente na aldeia. Alguns professores não-indígenas, que moram há algum tempo com os Canelas, atestam que os jovens *Pepjê* não ficam mais muito tempo presos e saem constantemente do isolamento para ir a escola, inclusive sem a cobertura de proteção que outrora usavam quando precisavam sair à luz do dia.

A opinião dos Canelas com relação a algumas mudanças nos rituais é diferenciada. A maioria considera que os rituais continuam da mesma forma e outros apontam pequenas mudanças que vem ocorrendo. Com relação ao *Pepjê*, por exemplo, parece haver um consenso de que continua sendo marcado pela severidade. Apenas um índio assumiu o relaxamento das regras, ao que imputou a responsabilidade por algumas coisas que estão acontecendo na aldeia, como por exemplo: doenças, mortes prematuras, desânimo dos jovens, fraqueza que muitos dizem sentir.

Porém, todos concordam que os rituais são uma forma de transmitir a cultura Canela e as “leis” do passado, através de profundas restrições e intensas conversas com os mais idosos e com profundos conhecedores de alguns saberes, como os *xamãs*, os corredores, caçadores, cantadores.

Para atingir esses objetivos culturais eles têm que passar por um processo de profunda vulnerabilidade, em que o indivíduo se torna bastante sensível aos perigos da vida. Entretanto, são fortalecidos através de banhos e alimentação pura e pelo conselho dos tios:

The Cinnamon people firmly believe that it is only through carrying out extreme protective measures against these potential “pollutants” and through drinking herbal medicines daily to eliminate the poisons already accumulated in the body, that a youth can ever develop the expected strength of a respected adult. (Crocker, 1982 s/p.)¹⁷.

A manutenção das restrições serve como instrumento de amadurecimento. Estes procedimentos são aprendidos dentro do ritual do *Pepyê*, mas a prática deve ser mantida ao sair do internamento e voltar para o convívio da aldeia, após o encerramento desse ritual.

Quando os jovens estão quase prontos para sair, ocorre um fato que Crocker (1982) nomeia como dramático. Durante o internamento, o tio vem ao quarto do interno para ver como está o desenvolvimento do sobrinho. Primeiramente a observação é feita por um buraco nas palhas da casa, através do qual o jovem mostra apenas o rosto. Depois de um período, o jovem pode mostrar o seu corpo todo na entrada da sua casa de internamento, para que o tio possa julgar se ele está pronto para sair e nascer como um guerreiro. Quando se aproxima o momento de findar a reclusão, todos os homens mais velhos da aldeia reúnem-se para testemunhar este rito e testar a maturação dos jovens. A performance consiste em um dos idosos solicitar ao tio que apresente seu sobrinho. Vale ressaltar que os jovens passaram de dois a quatro meses sem receber a luz solar, enfrentaram severas restrições alimentares¹⁸ e, conseqüentemente, tornam-se mais claros e mais magros. Esse quadro, para os Canelas, significa que cresceram grandes e fortes, ou seja, completaram esse ciclo. Nesse momento, quando estão quase prontos para sair da reclusão, são apresentados por seus tios. Quando um dos jovens apresenta-se gordo e com a pele muito clara seu tio trata-o com hostilidade indagando se está preparado para enfrentar a vida no cerrado e lutar como guerreiro contra os inimigos. Caso o jovem não responda afirmativamente, é empurrado por seu tio para dentro de sua casa para mais um período de gestação.

¹⁷ O povo Canela acredita firmemente que só através da realização de extremas medidas de proteção contra estes potenciais poluentes e ingerindo chá, para eliminar os venenos já acumulados no corpo o jovem pode desenvolver forças e tornar-se um adulto respeitado.

¹⁸ Depois de um tempo começa a ser mais liberada a alimentação, contudo mantêm-se algumas regras, só podendo comer alimentos desprovidos de substâncias poluentes.

Assim, cada estágio do *Pepyê* pode ser visto como culturalmente fabricado, em que situações difíceis são forjadas no intuito dos jovens desenvolverem a sua capacidade de resistir ao mau e selecionar o que é bom e, como resultado da manutenção das restrições necessárias, poder se tornar um adulto respeitado.

Este rito pretende levar os jovens a desenvolver habilidades necessárias para que na fase pós-adolescência possam lidar com o seu meio. Assim, com o ritual do *Khêntúwayê*, o jovem aprende a viver fora do seu grupo familiar quando passa a viver com seu grupo de internamento tendo que desenvolver práticas de solidariedade, desenvolvendo também a capacidade de manipular o mundo através de práticas de restrição. (Crocker, 1982).

O terceiro ritual, o *Pepkáhák*, vem reforçar os dois elementos característicos dos outros rituais: a solidariedade de grupo, presente no *Khêntúwayê* e criar um ambiente propício para orientar a prática de relações sexuais e manter as antigas restrições alimentares, presentes no *Pepyê*. (1982). No *Pepkáhák* os homens mais velhos dramatizam os seus papéis de adultos dando orientação sobre a vida para os internos.

O *Pepkahák*, como os outros, inicia-se com a captura dos jovens. Desta vez todos os iniciados de diferentes classes de idade ficarão internados juntos, em uma cabana a cerca de 150 metros da aldeia. São levados a permanecer juntos, como uma unidade, realizando serviços para a comunidade sob as ordens de um eleito pelos *Pro-Khãmmã*.

Os jovens deverão realizar o trabalho com perfeição. Nunca podem deixar sua cabana para voltar para suas esposas e família, caso venham fazê-lo e sejam descobertos, sofrem sanções.

Os *Pepkahák* têm que recolher alimentos em volta da aldeia, percorrendo as casas de seus afins, em sentido horário. Quando retornam a cabana os alimentos arrecadados são divididos.

Nesse ritual, em contraste com os dois anteriores, não há comandante de idade superior, turma do lado oposto, grupo de disciplina, nem a supervisão dos tios. São percebidos como adultos e, como tais, responsáveis por si. Os perigos que os cercam não são almas ou poluentes, mas as vespas e o frio da noite.

A proteção destinada aos jovens, que nos outros rituais vinha de cânticos entoados por suas irmãs ou tias, do uso da tinta de urucum e da pena de Arara, das restrições alimentares e sexuais, do uso de plantas e medicamentos, agora vem dos “amigos formais”¹⁹, que protegem os jovens de perigos mundanos.

Esses perigos costumam ser forjados. Por exemplo: coloca-se perto da cabana do *Pepkahàk* um ninho de vespas e os “amigos formais” protegem os *Pepkahàk*. Quando a “sociedade de falcão” (grupo simbolizando inimigos) ataca, são novamente os “amigos formais” quem os protegem. Quando cantam no meio do pátio durante a noite, no período terminal do festival, seus amigos formais estendem grandes tapetes às suas costas, para protegê-los do frio da manhã. (1982).

No encerramento do *Pepkahàk*, por volta das vinte e uma horas, quando tudo está calmo, são entoadas as canções que, em teoria, vinham sendo cantadas todas as noites da festa. Estas músicas começam a ser cantadas em volume muito baixo, aumentando lentamente, em ritmos diferentes. Quando os iniciados do *Pepkahàk* erguem-se, as canções assumem volume tão alto que todas as pessoas da aldeia podem ouvi-las bem. Os homens cantam e as mulheres são levadas a harmonizar em varias partes.

Assim, para se tornar um perfeito cidadão Canela é necessário passar por todos estes estágios de formação, tanto espiritual quanto social e moral. Através de situações hipotéticas são levados a conduzir seus comportamentos em função do que é estabelecido socialmente. Os Canelas acreditam que só através destes estágios pode-se formar um perfeito adulto, e se isso não ocorrer, o motivo terá sido a má formação ritual, significando que não foram cumpridas todas as regras.

Pela ótica de Bourdieu, podemos perceber que ao instituir o ser Canela estão ao mesmo tempo atribuindo uma *essência*, uma *competência*, que é o mesmo que impor um direito de ser e também um dever ser (ou de ser); “é *fazer ver* a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, *lhe fazer ver* que tem de se comportar em função de tal identidade”(1996, p.100)

¹⁹Sistema de relações formais com solidariedade de papeis.

Atualmente, a escola parece estar se constituindo como mais um dos pré-requisitos para a formação do ser Canela, na medida em que ela fornece ferramentas para decifrar os códigos da sociedade não indígena. Os perigos que outrora estavam relacionados apenas a sociedade Canela, tais como almas, alimentos não puros, relações sexuais, povos inimigos; hoje são acrescidos dos perigos advindos do mundo não-indígena. De modo que os mecanismos de formação que antes atendiam às necessidades do povo Canela hoje parecem não dar conta de tudo que os rodeia.

Assim, os rituais que objetivam formar um bom *xamã*, um bom caçador ou um bom guerreiro, hoje podem ser vistos como insuficientes para dar conta de outra dimensão do ser Canela. Hoje precisariam do que eu chamaria de “um bom interlocutor”, aquele que será capaz de interagir com o mundo exterior à aldeia, enriquecendo-a com elementos do mundo não-indígena. Esses interlocutores seriam formados professores, técnicos em enfermagem, enfermeiros, médicos, chefes de posto ou políticos.

Essas considerações demonstram como “a educação se articula às diferentes instituições, às necessidades sócio-culturais e ao ritmo de vida social (...)”, como bem observou Fernandes (1975) em relação à sociedade Tupinambá. Percebemos que na sociedade Canela é dada uma função social para o novo, a educação formal trazida pela escola deve ser capaz de desenvolver aptidões individuais conformadas às necessidades coletivas.

Parafraseando Fernandes (1975) concluo que na educação Canela “(...) o indivíduo seja adestrado tanto para “*fazer*” *certas coisas*, quanto para “*ser*” *homem* segundo certos ideais da pessoa humana”(p.38, grifos do autor).

3.2. Escolarizando o ser Canela: novo rito de *instituição*

A escola situada na aldeia Escalvado foi estudada por Macena em sua dissertação “‘Isso é coisa de vocês’: os índios Canela e a escola.” (2007). Macena observa a ausência do Estado na escola Canela e argumenta que essa ausência poderia significar uma maior apropriação da escola por parte dos Canelas, o que percebe não ter ocorrido.

Contra-pondo-me a Macena, reconheço que, de diferentes formas, os Canelas estão se apropriando da escola, atribuindo-lhe uma importância e dando-lhe um sentido próprio. Pretendem que essa escola se construa nos moldes da escola não-índigena, pois para eles a escola deve ser capaz de lhes dar ferramentas para decifrar os códigos da “sociedade envolvente”. Assim, deve conter elementos desta mesma sociedade.

De modo que, a relação que estabelecem com a escola está pautada num sistema de controle e vigilância. Exercem um monitoramento das atividades dos professores não indígenas, cobrando caso esses venham a faltar às suas atividades. Vigilância que não acontece em relação às atividades dos professores indígenas.

Macena (2007, p.113) também observa que os Canelas percebem a escola como um veículo de comunicação e inserção no mundo dos não indígenas. E afirma que os Canelas não reconhecem na escola um perigo a suas raízes culturais, mas somente uma forma de estabelecer relações com um contexto que transcende os limites da aldeia. Acrescenta: “os Canela buscam na escola essa via de acesso, às vezes repetindo o discurso ocidental de que a educação escolar trará benefícios materiais- ‘subir na vida’”.

Podemos perceber que a relação com as novidades que a escola proporciona não é tranqüila, pois ao mesmo tempo em que desejam, temem tais novidades. Querem a escola, pois representa um veículo de “desenvolvimento”. Por outro lado, enxergam-na como uma possibilidade de perda cultural, como já tivemos oportunidade de observar, anteriormente.

Esta necessidade de obter o capital cultural do não-índio é fruto da força que a sociedade *liberal* exerce sobre o indivíduo. Utilizo *sociedade liberal* nos termos de Lander (2005) que a trata não como uma teoria econômica, mas como:

Um discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese de pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, a riqueza, a natureza, a história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida. (2005, p.28)

Assim, faz com que aqueles que não compartilhem dos mesmos bens *simbólicos e culturais* (Bourdieu, 1996) sintam-se em posição inferior, necessitando, portanto desenvolver-se. Para isso precisam afastar-se o máximo possível das suas características culturais.

No discurso abaixo podemos mensurar o impacto de tais pressupostos sobre o modo como alguns índios passam a se perceber: “nós também *já somos gente*, já sabemos ler, mas ainda têm aqueles *índios de verdade*, são analfabetos” (Sá, 2007; p.76).

Ou como neste outro discurso de um professor indígena:

Então a gente coloca a questão da educação pra falar essa forma de melhorar a qualidade de vida é dessa forma que a gente pensa. Agora não sei se tem outro termo que agente coloca de forma que dá pra entender ou.. é isso que a gente tem na cabeça. Porque tudo com a educação a gente promete vamos melhorar futuramente” (*R. Paat. Tset*, professor indígena; julho de 2008)

Entretanto, também percebem pontos negativos no contato, mas não deixam de desejá-lo.

Ari chegou os jovens estavam acompanhando a lei do não indígena. Isso que a gente... esse problema...as coisa ruim vai, mas coisa boa vai acompanhando os dois, por isso que... Eu quero que a parte indígena... eu quero que no futuro, no futuro, não, agora mesmo. Vamos batalhar pra ser, acompanhar a convivência do não-indígena, higiene. Tudo. Como vocês controlam, pois tudo só com

a educação que possa abrir nossos olhos, né ? A visão, outro visão, que nos tava olhando agora. Nunca vi o primeiro assim, internet, computador bem aqui pra professor indígena, pra gente acompanhar, os trabalhos organização escola aqui da aldeia. (*Kapeliko*, professor indígena, julho de 2008)

Kapeliko refere-se ao uso de bebidas alcoólicas como uma má influência advinda da relação com o não índio.

Neste trabalho pretendo perceber como se dá a relação dos Canelas com a escola, observando como se apropriam desta instituição. Ao abordar a escola, penso que não poderia deixar de levar em consideração a relação que esse povo foi construindo ao longo do tempo com os não-índios, relação essa que pode ser percebida através de suas narrativas mitológicas.

Os Canelas vinham sofrendo pressão das forças nacionais que avançavam sobre seus territórios desde meados do século XVIII, tendo como alternativa de sobrevivência se renderem, quando foram “pacificados” em 1814. Isso não significou a instauração de relações pacíficas entre índios e não-índios (principalmente entre agentes coloniais e índios), mas possibilitou administrar a convivência.

Crocker, muito embora, em seus trabalhos, não aborde especificamente a relação desse povo com a escola, traça breves comentários em seu livro *The Canela (Eastern Timbira)* (1992) que podem auxiliar a compreensão da presença desta instituição entre os Canelas. Data o contato dos Canelas com ensino escolar a partir do ano de 1944.

Entretanto, constatei que no final da década de 1930, com a presença de um funcionário do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)²⁰, Orículo Castelo Branco, houve uma primeira iniciativa de introdução da escola entre os Canela. Talvez Crocker referencie 1944 por ser o ano da chegada de uma das professoras mais lembradas pelos Canelas, Nazaré, tendo-a como referência.

²⁰ Foi criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de julho de 1910, com objetivo de ser um órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. Sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do país.

Castelo Branco chegou aos Canelas em 1938, dois anos após a partida de Nimuendajú, que ocorreu em 1936. Foi enviado com o objetivo de dissolver conflitos dos índios com os sertanejos, originados desde 1830, que se referiam a invasão do gado dos sertanejos nas terras dos Canelas. Segundo Crocker (1990), Castelo Branco enfrentou os sertanejos e ameaçou matar algumas cabeças de gado que estivessem na terra dos Canela e, de fato, o fez. Nesta época, os Canelas moravam na aldeia Brejo da Raposa.

Nessa ocasião, Castelo Branco convenceu os índios a retornarem à área próxima do rio Santo Estevão, local onde se instalou a aldeia do Ponto, pois achava que lá poderiam produzir mais devido ao solo ser melhor. (CROCKER,1990). Esse funcionário trouxe consigo vários elementos da sua cultura que buscava impor aos índios, tais como tecido para as mulheres e calção para os homens.

Castelo Branco, como ocorreu com outros funcionários que trabalharam com os Canelas, procurava interferir de várias formas na vida Canela e foi o primeiro incentivador da introdução da escola. Antes da chegada de Castelo Branco, não havia nenhum tipo de educação escolar. Preparou, então, um barracão para servir como sede da escola e também construiu uma sede para um posto do SPI na aldeia, do qual era o chefe.

Com o passar do tempo, a confiança dos Canelas em Castelo Branco foi sendo abalada. Segundo informações colhidas em campo, ele teria começado a roubar gado e os Canelas não aprovaram essa atitude ameaçando “chamar ele na justiça”²¹. Por outro lado, os sertanejos estavam fazendo pressão para a sua retirada da aldeia. Assim, sua situação tornou-se insustentável e acabou fugindo.

Outro encarregado do SPI que incentivou a educação escolar foi Olímpio Martinz Cruz, que chegou em 1940 e se tornou chefe de posto. Foi responsável pela vinda, em 1944, da professora Nazaré cuja memória é muito presente entre os Canelas²². Este chefe de posto, assim como Castelo Branco, interferia de forma significativa na autonomia dos Canelas, incentivou os índios investirem em suas roças, como meio de recuperar sua auto-suficiência. Entretanto, Crocker (1990) constatou que estas roças só

²¹Expressão utilizada por um informante, que significa levar ao pátio para o conselho decidir o que fazer.

²² É lembrada juntamente com a professora Risalva; segundo os Canela foram as duas que melhor conseguiram ensinar os Canela a ler e escrever

permaneceram enquanto esteve na aldeia, depois que partiu em 1947 estas roças desapareceram. Em conseqüência, passaram a pedir comida e a trabalhar como meeiros de setembro a dezembro para os sertanejos.

Em 1952 morreu o cacique Hák-too-kot, com isso os Canela perderam um chefe tradicional forte. Crocker (1990) descreve uma série de fatos que teriam decorrido da morte desse cacique. Sem uma liderança forte as pessoas passaram a agir sem limites, ocorrendo um aumento da ingestão de bebida alcoólica.

Nesse período, os jovens influenciados pela professora Nazaré, começaram a se interessar em conhecer e se informar sobre o mundo exterior à aldeia, expressando o desejo de passar alguns anos nos povoados “cristãos” para aprender a ler e escrever bem. (CROCKER, 1958).

Além disso, por volta de 1955 foi estabelecida uma nova política do SPI, segundo a qual os índios deviam trabalhar o máximo possível em troca do que recebessem. Por algum tempo o SPI havia proporcionado objetos e comida a muitos povos, inclusive aos Canelas. A partir de 1955 começou a reduzir a ajuda (objetos e comida), implementando a política de que os índios teriam que trabalhar em troca do que recebessem. Isso ocorreu alguns anos antes da morte do Marechal Cândido Rondon (1958), fundador e chefe do SPI.

Em 1957, os Canelas reclamaram que o SPI estava negligenciando suas responsabilidades. Crocker (1990) relata que nesse momento os Canelas fundamentavam suas demandas utilizando o argumento mitológico de que *Awkhê*, herói da cultura Canela, havia dado a espingarda ao “civilizado” e o arco e a flecha ao índio, sendo assim era obrigação do “civilizado” ajudar o índio.

Crocker acredita que os fatos relatados acima contribuíram para a eclosão do *Movimento Messiânico* vivenciado pelos Canelas em 1963²³. Esse movimento foi desencadeado pela índia *Khêê-Khwéy* (também conhecida como Maria Castelo)²⁴, que

²³ Este movimento teve conseqüências trágicas para os Canela, pois dentre as ordens de Khêê-Khwéy estava o roubo de gados dos sertanejos, o que provocou a fúria destes o que resultou na morte de alguns indígenas e a retirada dos índios de sua área, sendo levados para aldeia Sardinha, na área indígena dos Guajajara, onde permaneceram por cinco anos. Foram aos poucos voltando para as suas terras e, em 1968, todos já haviam retornado e se encontravam reunidos na aldeia do Escalvado, onde permanecem até hoje.

²⁴ Em campo tive a informação que essa índia teve relações extraconjugais com Castelo Branco, por isso ficou conhecida como Maria Castelo.

afirmava carregar em seu ventre a irmã de *Awkhê* ²⁵ que viria mudar o mundo a favor do índio. Seria a oportunidade de reverter à “escolha anteriormente” feita pelos Canelas, quando escolheu o arco e a flecha ao invés da espingarda.

Os Canelas acreditavam que os não-índios não estavam cumprindo o seu papel de ajudar aos povos indígenas. Assim, esses se apossariam dos bens do não-índios, e passariam a viver nas cidades, dirigindo caminhões e pilotando aviões, enquanto os não-índios caçariam na floresta com o arco e a flecha.

Para os Canelas, a escolha “errada” feita pelos índios na época de *Awkhê* explicaria a sua situação de submissão frente ao não-índio. Pretendem, dessa forma, reverter esta situação. Exemplo disso são os vários movimentos que empreendem designados na literatura como *movimento messiânico*.

O *movimento messiânico* de 1963 não representa um fato isolado na história do povo Canela. Ocorreram outros nas décadas de 1980 e 1990, que visavam à reversão do *status quo*, apregoando a “troca de lugar” com o não-índio, expressando íntima relação com o mito de *Awkhê*.

Silva Junior (2006) observou que a cada ocorrência, ou ameaça, de um novo *movimento messiânico* ocorre uma atualização do mito, que agrega elementos do momento em que estão vivendo. Os movimentos ocorridos na década de 1980 tiveram forte influência do catolicismo, fazendo com que “esses movimentos tomassem a forma de reproduções bíblicas associadas à mitologia Canela” (p.50). O autor percebe que a noção de culpa passa a disputar lugar com a noção de *Pahhâm* (vergonha), que dizem sentir após a ocorrência dos movimentos.

Faz-se necessário conhecermos o mito de *Awkhê*, pois é um ponto fundamental para entendermos como os Canelas explicam a situação de contato. Através do mito os Canelas dão sentido a sua realidade e buscam uma diretriz em fatos transcorridos. Apresento abaixo o mito de *Awkhê*, versão recolhida por Silva Junior²⁶ (2006, p. 14-17):

²⁵ Personagem mítico Timbira, que muitos chamam de herói cultural dos Timbira. Explica a relação de subordinação desses povos com os não-indígenas, ver o mito em anexo.

²⁶ Versão recolhida em 22/10/2002, Por Jonaton Alves da Silva Jr. Informante Sr. José Pires Canela (Zé Pires), 50 anos. Aldeia Escalvado.

AB1) *Awkhê* estava no ventre de sua mãe, quando começou a chamá-la para ir tomar banho. Sua mãe então o levou para o brejo para tomar banho, ele então saía de seu ventre como peixe, transformava-se em peixe, tomava banho, andava a vontade até enjoar, depois disso chamava sua mãe para ir embora.

Chega então o tempo de *Awkhê* nascer, ele nasce sem dor. Sua mãe estava deitada durante a noite, quando percebeu já havia nascido. O menino depois que nasceu se transformou em uma grande cobra, sua mãe não acordou, quando ela percebeu se assustou, ela ficou com medo e jogou *Awkhê* longe, ela estava muito espantada, ele então cai e chora. Sua mãe pergunta para ele porque havia nascido daquela maneira, se perguntando por que seu filho não nasceu normal. Ela então o pega novamente, lavando-o com água, amamentou e foi criando o menino.

Quando *Awkhê* estava na idade de 10 a 12 anos, ele começa a “fazer mal” com seus amigos. Chamava sua mãe para tomar banho, mandando ela chamar seus parentes e seus amigos para irem ao brejo. Foram então para o brejo chamado por *Awkhê*: “Vamos brincar no brejo!”.

Seus irmãos e parentes iam à frente para se esconderem dele, ele então corria na frente e achava seus irmãos. Mas ninguém o achava. O menino se escondia por trás dos matos e se transformava em onça, seus irmãos, parentes e amigos procuravam por ele e quando achavam era a onça; ele então “rosnava”, todos se assustavam, sua mãe então reclamava com ele dizendo pra ele não fazer mais aquilo com seus amigos e irmãos, falava que eles tinham medo; ele então se transformava em índio novamente.

Depois disso, voltavam a tomar banho, brincavam. Os outros meninos, então, começavam as brincadeiras do “sucurulho”, um pulando na perna do outro. *Awkhê* então falava para os outros: “Vou me transformar em Sucurulho para pegar vocês!”, ele então se transformava mesmo e pegava na perna dos outros meninos e todos ficavam com muito medo, corriam para o seco.

Sua mãe, então, lhe falou: “Meu filho por que você faz isso com teus irmãos?!”. *Awkhê* então se transformava em gente novamente, e todos voltavam para casa.

Awkhê então cresceu mais um pouco, tinha entre 15 e 18 anos. Os tios de *Awkhê* combinaram com seus avos, para matarem ele, todos ficaram certos de que *Awkhê* deveria morrer, porque se eles deixassem que ele crescesse daquela maneira, poderia fazer coisas ruins com seu povo. Chamaram ele para uma caçada, seu avô foi na casa da mãe dele: “Minha sobrinha vou levar teu filho pra

uma caçada, a turma combinou no meio do Pátio, para ele trazer pelo menos um pedaço de carne pra você!”

Awkhê foi com toda a turma para caçada. Quando chegaram debaixo de um morro muito alto seu avô lhe levou para cima deste morro, subiram os dois, chegando lá ele enganou *Awkhê*: “Vem meu neto vem vê um negócio lá em baixo!”. Quando foi olhar do que se tratava, foi empurrado, caiu, mais antes de chegar no chão ele encostou-se a uma folha de Sambaiba, e se transformou em uma folha seca desta planta caindo bem devagar, ali mesmo se transformou em gente novamente e foi embora para casa de sua mãe. Neste momento, fez com que surgisse uma espécie de cerca de pedra, cercado tudo que estava ao redor de seus tios que ainda permaneciam lá em cima.

Não havia buraco para seus parentes saírem para voltarem para casa. De sua casa ele observava todos de sede e fome, procurando um buraco pra puderem sair. Tudo estava cercado de pedra, até quando deu umas 14h00min hora, todos ainda estavam presos com sede e fome, quando a mãe dele pergunta: “Filho, cadê teus parente?”, ele falou: “Não sei, eles ficaram lá, caçando!”.

Ele não conto para sua mãe sobre o ocorrido. De onde ele estava olhou seus tios, e então pensou em fazer um buraco para eles saírem, evitando que eles morressem de sede e fome. Derrubou uma pedra para baixo, só então seus tios acharam o buraco e puderam sair.

Chegando a tarde combinaram novamente em matar *Awkhê*, só que desta vez era queimado. *Awkhê* já havia escutado a combinação, já sabia o que iria acontecer. Contou, então para sua mãe que seus tios agora iriam lhe matar realmente, que eles iriam lhe queimar.

Ninguém havia contado para ele, mas mesmo assim ele já sabia, falou então para sua mãe não chorar, que ele iria voltar a viver quando seus tios o matassem, mandou que sua mãe fosse até o local de suas cinzas e juntasse tudo, tirando algodão para fazer o fio do algodão, coloca em cima, para ele tornar a viver.

Ele então pegou urucu passo no corpo, ficou todo vermelho para poderem matar ele, sua mãe chorou passando urucu em seu filho. Acabaram de pintar levaram ele, já haviam feito fogo por trás da Aldeia, muito fogo, chegaram todos os índios, todos esperando ele.

Quando *Awkhê* chegou levaram ele para frente onde haviam feito um fogo para todos: “Vai encosta-se ao fogo para si esquentar para matar caça mais rápido!”, enganou ele. Todos se juntaram e empurraram-no para cima do fogo, quando ele caiu dentro do fogo, fizeram mais “coivara” para poder queimar bem.

Eles, então, se mudaram para outro local com medo dele, só sua mãe ficou na aldeia. Ela foi onde estava a cinza de *Awkhê* para junta-la com fio de algodão. Quando ela terminou de fazer o que *Awkhê* havia dito, ela saiu atrás dos outros que haviam se mudado. Passaram-se uns dias para ela retornar até o lugar da morte de seu filho.

Quando ela retorna, acha uma casa muito bonita, ele havia voltado a viver novamente. *Awkhê* ficou na porta esperando sua mãe, mais ela ficou com medo dele, ela, então, começou a chorar e ele pediu para ela parar de chorar.

Deu comida para sua mãe, neste momento, fez a “espingarda” e o arco. Fez a catana, o fâcão. Fez o arco e outros materiais dos índios. A mãe dele ficou sentada numa sombra, ele pegou o arco para atirar nela, testá-lo, se era mais rápido do que a espingarda.

Ele, então, arremessa a flecha, mas antes da flecha chegar até sua mãe, ele a pega. Carregou, então, a espingarda e mirou para sua mãe, atirando logo depois, o tiro acertou e derrubou sua mãe, ele, então, disse: “Esse é ligeiro!”, fez sua mãe reviver. Os outros índios que haviam se mudado vieram porque a mãe de *Awkhê* não havia voltado, mandaram então um rapaz para tentar achá-la e explicar o que estava acontecendo.

Já tinha muito gado ao redor da casa de *Awkhê*, todos para dar para os índios criarem. O rapaz veio viu o gado ficou com medo e voltou para contar que tinha visto bichos. Mandaram outro rapaz, este então viu *Awkhê* vivo, sua mãe sorrindo, viu o gado.

Voltou imediatamente e contou o que viu, que *Awkhê* havia tornado a viver. Todos concordaram vieram onde ele. Quando chegaram conversaram com *Awkhê*, neste momento chegaram também os “civilizados”, tinha chegado os “brancos”. *Awkhê* colocou a espingarda e arco um do lado do outro: “O que vocês vão querer essa ou essa (espingarda ou arco)? Experimentaram o arco bonito bem feito, “era calado”. Pegaram na espingarda, escutaram estralo e disseram que aquilo matava gente. Os homens perguntaram para as mulheres qual elas queriam e elas responderam que queriam a espingarda.

Awkhê pegou e carregou a espingarda e atirou: “POU!” (barulho da espingarda), todo mundo caiu no chão rolando, com medo, espantou todos eles. Pegou o arco e jogou: “CHUA!”(barulho do arco), caiu lá calado, longe, e todo mundo não sentiu nada, e gostaram do arco. *Awkhê* disse que tinha oferecido o melhor para eles, mas os mesmos não queriam nada: “vocês viverão todo tempo do mesmo jeito, sem nada, em vez de vocês ficarem com a espingarda. Arco não vai levar vocês pra frente, agora espingarda vai levar, vocês terão mais rendas, agora vão ficar desse jeito sem recursos nenhum!”

Assim ficamos morando dessa maneira!!

Em concordância com Azanha (1984), considero que o mito de *Awkhê* “funda o contato” entre os Timbira e os *cupen* e não um mito pós-contato, como afirma Da Matta. Ao tratá-lo dessa forma, Azanha correlaciona mito e história através das coincidências, sendo, assim, uma via de acesso para compreender o mito de *Awkhê* como um “instrumento que permitiria aos Timbira o ‘controle dos fatos do contato’” (idem, p.43, grifos do autor)

As várias tentativas de matar *Awkhê* encontram sentido na forma pela qual os Canelas conservam a sua “forma Timbira”. O *cupen* ou o diferente, aquele que em nada tem a ver com a “forma Timbira” precisa ser afastado ao máximo, a convivência com ele não é possível o seu contato perturba (Azanha, 1984). “Ou se foge dele ou se tenta expulsá-lo, mas, ‘por definição’ não se convive com ele” (Azanha, 1984, p. 32). Entretanto, *Awkhê*, a cada tentativa, voltava mais forte, acabar com ele tornou-se impossível. *Awkhê*, então, propõe um acordo de paz (que poderá ser observado mais precisamente na versão abaixo apresentada).

Nesse sentido, através do prisma de Azanha (1984), considero o mito de *Awkhê* uma “tentativa intelectual feita pelos Timbira de justificar uma convivência concebida como impossível”. De modo que “não seria um mito pós-contato, é o mito que funda o próprio contato” que determina as normas de convivência com o *cupen* “dentro de um novo quadro”: agora o *cupen* está ali e dele não tem mais como fugir, e é impossível tentar expulsá-lo, pois a cada tentativa ele volta mais poderoso (idem; p. 44). É nesse ponto que mito e história coincidem, na medida em que há uma correspondência entre o mito de *Awkhê* e o acordo de paz estabelecido entre os *cupen* e os Timbira, em 1814.

Tal acordo representa, no entanto, uma derrota para os Timbira, na medida em que impossibilita o processo de “expansão”, processo através do qual os Timbira reproduzem a sua “forma” (AZANHA; 1984). Eu acrescentaria que tal mito também representa uma expressão da *colonialidade*: a paz instaurada resulta da submissão dos índios e da concessão do colonizador para deixá-los existir.

Um exemplo de *colonialismo de poder* (QUIJANO, 2005), pois a usurpação dos direitos do “colonizado” à autodeterminação, por parte do “colonizador”, justifica-se por meio de um imaginário que privilegia uma forma de organização social em detrimento de outra. Uns estariam destinados a posição natural de subalternos. Pois o

discurso colonial apresenta o “colonizado” como uma população de tipo degenerado (Bhabha, 2007). Na medida em que não compartilham dos mesmos códigos e repertórios culturais da sociedade dominante, seriam naturalmente inferiores justificando, assim, o poder por parte do colonizador e sua legitimidade em desenvolver “sistemas de administração e instrução” (idem). Assim, estão submetidos à sociedade dominante não só em termos políticos, mas também na produção da sua subjetividade, suas memórias históricas, conhecimentos racionais, suas línguas suas culturas enfim, a sua identidade.

Observemos outra versão, recolhida por Harald Schults (APUD, AZANHA, 1984) por volta de 1950. Apresenta diferença na reação de *Aukhé* frente à escolha dos índios. Segundo essa versão, assim teria ocorrido:

[...] Auké foi buscar o arco, o cuité e o prato. Colocou a espingarda e o prato bem perto um do outro. E o arco e o cuité mais afastados. Chamou todo o povo e disse: “Agora, meu avô, você apanha estes dois” e ofereceu a espingarda e o prato. Mas o avô apanhou o arco e o cuité, porque ficou com medo de apanhar a espingarda. Auké então mandou que seu avô atirasse com a espingarda. O avô recusou. Auké insistiu dizendo: “Eu quero que você fique com este. Pra cristão não quero entregar, porque estou mesmo com pena de vocês todos. Por isso não posso entregar a arma para os cristãos. Eu quero que vocês fiquem cristãos como eu”. Mas, mesmo assim, o avô se recusou a atirar. Auké então saiu, levando a espingarda e chorando: “Eu bem que queria que vocês ficassem com a espingarda, eu queria que vocês ficassem como eu, não ficassem nus”. E depois, Auké encostou na parede e chorou, chorou.

Depois de algum tempo, Auké saiu de casa com o arco e perguntou: “É este que vocês querem?”. E os índios ficaram alegres, respondendo: “É, nós ficamos com o arco e a flecha”. Vendo isto, Auké chorou outra vez. Depois de algum tempo, saiu de novo e, chamando um homem negro, falou para o seu avô: “Você quer ver, ele atira certo”. E, quando entregou a espingarda para o negro, ele atirou longe e logo disse: “Isto é bom. Agora vou ficar com arma de fogo”. Quando Auké ouviu isto, chorou de novo. “Oh! – disse – vocês bem que poderiam Ter ficado com a arma de fogo, eu tenho pena de vocês”. Depois Auké saiu e falou para o povo todo: “Pois aí está. A espingarda o negro já atirou. Ele também vai ficar com o prato; vocês que atiraram com o arco e flecha, ficam com o cuité”. Os índios então pegaram a cuia, sendo o primeiro o pai de Auké. Em seguida, Auké levou os

índios para a beira do rio dizendo que, quando eles morressem, iriam afundar com uma pedra. A alma não subiria para o Céu. Depois, jogando uma coisa embrulhada em folhas e que boiava, disse: “Estão vendo, nossa alma, quando morre, faz assim, sobe para o Céu”. Fez uma Santa e deu para sua mãe, recomendando que ela não mostrasse para ninguém. E mostrou muita coisa para os índios. Depois disse para seu avô: “Se vocês tomassem conta de mim, eu virava todas as coisas”. Deu ainda um caldeirão para sua mãe e presentes para os outros. E, na despedida, abraçou a todos chorando muito. Disse: “Eu fico com muita pena de vocês. Porque o certo é como eu estou dizendo para vocês, mas vocês não querem acompanhar. **Agora, eu sou o pai de vocês todos. Vocês agora me chamam de pai. Podem me chamar onde vocês quiserem. E, quando alguém quiser vir, vem, porque eu dou alguma coisa e não esqueço de vocês, porque vocês são filhos de todos nós**”. Os índios voltaram para a aldeia. Se os índios tivessem queimado Auké, hoje seriam iguais aos cristãos²⁷.

Apesar de diferentes elas se complementam. O sentimento de culpa desencadeado pela primeira versão apresentada (pois *Aukhé*, os acusa de terem feito a escolha errada e como conseqüência teriam o sofrimento) coaduna-se com a segunda versão, em que *Aukhé*, cria uma relação de dívida entre índios e não-índios, para que aqueles possam reverter à escolha que fizeram através da ajuda destes.

Roberto Da Matta (1973, p.43) demonstra três aspectos da relação de contato Timbira e “brancos”:

Primeiro, estas relações são concebidas por parte dos índios como sendo uma totalidade (algo que a primeira vista surge como obvio, mas que nem sempre é expressado pelas populações regionais que com eles entram em contacto). Assim, os brancos passam a ser devedores dos índios, uma vez que os Timbira foram responsáveis pela sua criação. Em segundo lugar, explica por que os Timbira sofrem: é que eles destruíram a sua única via de acesso a uma nova ordem social. Finalmente, o sacrificio de *Auké* pode ser estudado como uma tentativa do grupo tribal de mediar suas relações com a

²⁷ Harald Schults (APUD AZANHA, 1984, APENDICE, sic.) por volta de 1950.

natureza (representada em parte por *Aukê*) com o estabelecimento de um “contrato” entre índios e brancos.

A esse respeito Da Matta conclui: “Nota-se que os Timbira buscam uma formula que permita de algum modo uma coexistência entre ordens sociais concebidas como antagônicas” (1973, p.43).

O antagonismo nascente entre as duas formas de vida permite a manutenção das duas ordens sociais. Através da negação pela forma de vida dos não índios e a noção de escolha errada revisam a sua ordem social ao mesmo tempo em que buscam a outra, proporcionando o relacionamento constante entre as duas.

A relação dos Canelas com a escola proporciona um ótimo paralelo para entendermos como lidam com as novidades advindas do mundo não-indígena.

Os Canelas percebem a escola como uma contrapartida do não-índio, cuja explicação mantém correspondência com o mito. Assim, acreditam que a reversão do *status quo* deveria ocorrer por meio da ajuda dos não-índios. Pelo fato de terem possibilitado que estes ficassem com a espingarda, construíram a crença de que os não-índios estariam sempre em débito em relação aos índios, cabendo, dessa forma, ajudá-los.

A esse respeito escreve Crocker (1978, S/P)

Para compensar a inferioridade relativa do arco e da flecha *Awké* estabeleceu um ‘pacto social’ com os índios, segundo o qual - acreditaram estes - o “civilizado” devia sustentá-los e dar-lhes tudo gratuitamente sem que estes perdessem o respeito próprio por receberem deles grande quantidade de bens (CROCKER, 1978).

Tal pacto, ou relação de débito construída por *Awkhê*, pode ser percebido na segunda versão acima apresentada: *Agora, eu sou o pai de vocês todos. Vocês agora me chamam de pai. Podem me chamar onde vocês quiserem. E, quando alguém quiser vir, vem, porque eu dou alguma coisa e não esqueço de vocês.*

Outra função desempenhada pela escola seria a possibilidade de reparar um “erro” cometido no “passado”, que seria a causa de todo sofrimento Canela. Como observamos no segundo aspecto levantado por Da Matta (1973).

Assim, tal interpretação encontra sentido na primeira versão apresentada, onde a reação raivosa de *Awkhê*, desencadeia um sentimento de culpa e um sentimento de inferioridade em relação à cultura Canela. Como podemos rever: *Awkhê disse que tinha oferecido o melhor para eles, mais os mesmos não queriam nada: “vocês viverão todo tempo do mesmo jeito, sem nada, em vez de vocês ficarem com a espingarda. Arco não vai levar vocês pra frente, agora espingarda vai levar, vocês terão mais rendas, agora vão ficar desse jeito sem recursos nenhum!”*

Muitos discursos sobre a escola podem ser relacionados aos aspectos levantados acima. Trazem como pano de fundo a tentativa desta reversão e carregam de certa forma, esse sentimento de culpa e a visão de seu modo de vida como inferior. Neste momento elejo dois discursos representativos dos demais:

A gente vai sempre pensando talvez um dia de repente uma pessoa se torna doutor e pode voltar e ensinar ao seu povo de acordo com as coisas do passado que estão atrasado, nos jovens estamos tentando descobrir qual **erro que nos tivemos, nos estamos correndo atrás**, estudando dia a dia, para nossa experiência se desenvolver cada vez mais. (*R. Paat. Tset*, professor indígena; julho de 2008)

No mesmo sentido utilizando o mito J. *Canoy*reflete sobre a “sua realidade”:

A escolha da flecha no tempo de *Awkhê*, e a escolha pra hoje transformado através da educação. Porque na lenda do *Awkhê*, foi chamado a comunidade para oferecer o material que já conhecia as condições de vida que eles vivia com miséria e pobreza. E hoje pela educação o *Awkhê*,deixou essa palavra dele, que cada um índio possa saber de conhecer e escolher objetos que *Awkhê*, oferecia. (*J. Canoy*, professor indígena; julho de 2008)

Tais discursos não só revelam um sentimento de culpa, bem como ressaltam elementos de *subalternidade* inspirados num modelo civilizatório forjado a partir da *diferença colonial*²⁸ (Mignolo, 2003), e está carregado de pressupostos da *sociedade liberal*. A *sociedade liberal* apresenta-se não só como a *única ordem social desejável, mas a única possível*. Segundo essa concepção, estamos posicionados em uma linha de chegada e representamos uma sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado universal, que torna desnecessária a política, na medida em que não há alternativa possível a este modo de vida. A hegemonia desse pensamento e sua capacidade de apresentar sua narrativa histórica como a forma mais avançada da experiência humana, está apoiada em condições históricas e culturais específicas. (LANDER, 2005).

Assim, observo que *R. Paat. Tset* e *Canoy* se vêem através da perspectiva do outro, ou como a *pele negra na máscara branca*, de Fanon, trabalhada por Bhabha (2007), “os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado” (2007, Pg 73).

Os índios produzem “performativamente” o “desejo inspirado no colonizador” (BHABHA, 2007), mas isso não quer dizer que se afastaram totalmente de suas referências, pois o desejo é o “confronto objetificador com a alteridade” (FANON 1986; BHABHA, 2007) construindo a si mesmo no contato com o diferente.

A inserção no mundo dos não índios deu-se por meio de algumas figuras que estiveram entre os Canelas e contribuíram sobremaneira para construir as relações com o mundo externo, tais como: Nimuendajú, Castelo Branco, Olimpio Cruz, Nazaré e Sebastião Vitor Pereira.

Percebemos que os laços estabelecidos com essas figuras podem ter contribuído para criar nas aldeias uma demanda por vários bens, dentre eles, a escola. Acredito que a necessidade da escola não foi originada por uma demanda interna, mas foi sendo construída, ao longo do tempo, através do contato com o não-índio e suas instituições.

²⁸ A *diferença colonial* concebe a diferença em termos hierárquicos, aquilo que não é igual é inferior.

Em várias falas pude observar o efeito dessa influência externa para o desenvolvimento de uma necessidade interna, sintetizada no seguinte discurso de J. *Komopat*:

Eu nem percebia [a educação] nem ligava tanto assim. Naquele tempo dos funcionários do posto que era: Bastião [Sebastião], a enfermeira e nossa professora Risalva que ofereceu; talvez ela já pensava que hoje a gente pudesse **ter uma melhoria**. Depois que eu entrei na escola comecei perceber na minha volta o que ela falava pra nos, pra mim na sala de aula, que eu futuramente poderia encontrar muita melhoria (Professor indígena).

Com esse discurso podemos constatar um imaginário social que privilegia determinadas formas de organização social e determinados tipos de conhecimento. E é somente por meio da escola, com todos os seus referenciais de verdade, que entendem que podem alcançar ”**melhorias**”. A escola representa um instrumento de sucesso.

A escola, também é percebida pelos Canelas como um espaço que situa a pessoa diante do bem e do mal, cabendo então ao Canela apropriar-se de seus efeitos positivos. P. *Kapeliko*, em várias partes de seu discurso, aponta que a escola traz coisas boas e coisas ruins. Segundo afirmou, os alunos queriam acompanhar o não índio, criando o problema do alcoolismo, situação vivenciada por ele mesmo. Acrescentou que sob a influência da escola, e do contato com o não-índio, os “parentes” não querem mais dividir as caças, fazendo-o somente mediante pagamento. Entretanto, flexibiliza:

se você observar bem, não é só coisa ruim, tem coisa boa também; nos que somos professores vamos ajudar o povo a não ser enganado. Fico com pena quando olho um indígena que não estudou sendo enganado pelos comerciantes da cidade, o índio leva 50 reais tira uma coisa de 40 e os 10 não volta mais. Isso que a gente tem pena do índio que não se interessa em aprender matemática, português outras coisas que existe dentro da educação” A educação tem coisa ruim e coisa boa, mas tem que deixar a coisa ruim e ficar só com a coisa boa (*Kapeliko*, professor indígena)

Este discurso apresenta outro elemento que pode ser correlacionado ao mito de *Awkhê*. Ao negar os objetos do não-índio estariam resguardando suas características culturais e preservando a sua “forma Timbira”. Entretanto, o acordo final deixa um gancho que permite que tal escolha seja revista. Da mesma forma, o pensamento Canela parece posicionar-se em relação à escola, pois a relação que estabelecem com ela dá-se por uma tensão entre querê-la e nega-lá. Ao mesmo tempo em que querem, reconhecem nela uma possibilidade de perda cultural, pois para o Timbira o exterior, segundo Azanha (1984), é visto como “fonte de perturbação”, mas também como o lugar de inovação.

Se por um lado preocupam-se em perder a cultura, por outro visam à escola como possibilidade, também, de sobrevivência, na medida em que teriam a possibilidade de estabelecer um diálogo com a sociedade envolvente. Reclusos a um território e submetidos a uma sociedade, resta-lhes a convivência. Entretanto, os termos da convivência são estabelecidos através de códigos culturais totalmente outros. Assim, não é simplesmente que o índio se encontre numa posição subordinada. O fato é que ele não possui lugar algum se não se mostra disposto a abandonar seus costumes e desfazer suas comunidades “para integrar-se ao único mundo constitucionalmente concebido de direito” (CLAVERO 1994; apud LANDER, 2005, P.28)

Os povos indígenas, na relação de contato, internalizam a crença de uma superioridade científica confiável, sendo a escola o instrumento de apreensão deste saber científico e tecnológico valorizado no mundo que os cerca. As dinâmicas políticas, sociais, econômicas da sociedade envolvente organizam-se num sistema de códigos que marca o que é legítimo e o que não o é. Assim, as *minorias* têm que se reestruturar através de outras bases para estabelecer negociações e diálogo com a sociedade envolvente, revendo constantemente a sua posição nas relações sociais.

Discordo, portanto, da visão de Tassinari (2001), especificamente quando afirma que a escola em terra indígena é um espaço que proporciona o encontro de “duas formas de saber, ou ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo” em que conhecimentos ocidentais articulam-se aos conhecimentos indígenas, de forma a produzir novas explicações para o mundo, conhecimentos que os índios visam aprender para dar fins próprios a sua própria cultura. Define a escola indígena como espaço de *fronteira*, como trânsito, articulação e troca de conhecimentos, ao mesmo tempo em que

se constrói como espaço de incompreensão e de redefinição identitária dos grupos envolvidos. Entendo que a articulação entre os conhecimentos da sociedade majoritária e dos povos indígenas se dá de forma desigual, pois os últimos são colocados na condição de *subalternos* e carentes de auxílio.

Entretanto, acho interessante a percepção de Tassinari (2001) sobre *fronteira*, no que diz respeito à idéia de movimento, trânsito, flexibilidade, incerteza, uma linha tênue, uma passagem fluída sem demarcações espaço/temporais e com múltiplas possibilidades. É um trânsito constante ou um “*au-delà* (aqui e lá) [...] de todos os lados, *fôrt/da*, para lá e para cá, para frente e para trás”, como colocou Bhabha (2007, p. 19). Ou como explicitou Heidegger (1971; apud Bhabha, 2007): “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*.”

Abaixo apresento a fala de um Canela que ao falar do trânsito entre os dois mundos mostra-se capaz de assumir múltiplas identidades:

A gente estuda lá na cidade não é para aprender a ser *cupen* não, é pra aprender a ser índio mesmo. Aprende as coisas pra defender nossos direitos, a gente precisa. Quando eu to estudando na cidade eu viro *cupen* também, eu ando arrumado, eu ando preparado tenho dinheiro na bolsa, mas quando eu chego aqui; eu ando com nada, como de graça, namoro de graça... Lá na Barra do Corda eu deixava o cabelo crescer, deixava a sobrancelha crescer sendo *cupen*. Mas quando eu chego aqui a mãe fala: oh! Você tem que arrancar, tem que cortar cabelo, vai se pintar, tirar camisa, correr com tora; é obrigado pra mim fazer isso, essa é a cultura. Agora eu to na sala de aula com o *cupen* eu to de camisa, mas quando eu to lá no pátio eu não uso camisa não, é assim a mudança. (V. *Rodiporo*, aluno da 8ª série; julho 2008)

Justifica sua saída para a cidade visando à obtenção de um bem para a aldeia. Ao sair e entrar em contato com o exterior teve que se despojar de suas características culturais. Porém, inspirada em Bhabha (2007) vejo que ficou uma lacuna entre a imagem projetada e a pele; nesse sentido esse contato com o exterior, com o diferente, como bem observa Azanha (1984), não destrói, ao contrário, reforça a forma Timbira. Então, o retorno a forma Timbira significa o reforço de sua própria identidade.

,3.3 A dinâmica da escola na aldeia

A atual escola da aldeia Escalvado, escola General Bandeira de Melo, foi construída em alvenaria, em meados de 1980. Constitui-se de um prédio separado do posto indígena, que passou por uma reforma há pouco tempo e hoje tem seis salas de aula, além da casa dos professores não-indígenas, e da cantina.

Possui 544 alunos matriculados, e, atualmente apresenta o seguinte quadro de funcionários: 10 professores não-indígenas; 10 professores indígenas; 2 zeladores indígenas; 1 diretora não-indígena; 2 serventes indígenas.

Os professores indígenas ministram aulas para os alunos da alfabetização à segunda série, com exceção do professor Cornélio *Piapite*, que ensina língua e cultura indígena para alunos de 5ª à 8ª séries.

Foto III: escola na aldeia Escalvado (Foto: Mônica Almeida, 2008)



A escola funciona em três turnos. Durante a manhã e tarde são realizadas as aulas das turmas de primeira a quarta séries e, à noite, funcionam as turmas de quinta a oitava séries.

Com relação aos conteúdos, ensina-se português, matemática, ciências, meio ambiente, inglês, história, geografia, língua e cultura indígena, sendo essas duas últimas somente a partir da 5ª série.

O fato da disciplina de língua indígena ser ensinada somente a partir da 5ª série é considerado, por alguns alunos, como um problema. Argumentam ser motivo de vergonha por não saber escrever em língua indígena e saber escrever em português. Por outro lado, aqueles que já cursavam tal disciplina, revelaram um sentimento de orgulho e ao mesmo tempo alívio por estar aprendendo escrever em sua própria língua.

Entretanto, mesmo que aprendam a escrever em língua Canela somente a partir da 5ª série, o contato com sua língua é estabelecido desde cedo, nas primeiras séries do ensino fundamental, pois os professores são índios e freqüentemente estimulam os alunos a aprender utilizando a língua indígena. Isso não ocorre, entretanto, com os alunos que estudam na cidade, onde o distanciamento do mundo Canela é maior e o sentimento de perda também. Como podemos observar na fala abaixo:

Até hoje eu voltei pra aldeia eu to aprendendo é mais as coisas daqui da aldeia, quando eu estudava na cidade eu não sabia falar. Só por que aprendi a falar só português, na língua eu sei falar, mas escrever eu aprendi só no português, escrever eu escreve pouco, porque eu estudei só português na cidade. Mas quando eu cheguei aqui, tem Cornélio professor indígena mesmo, cultura indígena, língua indígena. Agora nos estamos aprendendo, através dele (V. *Rodiporó*, aluno da 8ª série²⁹; julho de 2008)

O mesmo sentimento deu-se em relação à disciplina cultura indígena que os alunos consideram importante. Contudo, mesmo aqueles que já cursam tal disciplina sentem a necessidade de mais elementos de sua cultura na escola.

²⁹ Estudou por um tempo em Barra do Corda, atualmente estuda na aldeia.

As aulas que tive a oportunidade de assistir sobre cultura indígena, em diferentes séries, trataram apenas dos rituais. Porém os alunos reclamam conteúdos como: mitos, contos, cantos, artesanatos, história do povo Canela:

Eu queria que a secretaria de educação implantasse uma escola que teria que ter as duas coisas: a cultura dos índios e a cultura dos “brancos” também. Uma boa carga horária seria cultura indígena, os professores, índios mesmo, ensinando os alunos a cantar, fazer o *mocô*, fazer artesanato. Isso que teria que ter acontecido desde que surgiu o envolvimento que os brancos fizeram com os índios. (*Pokaté*, em idade escolar³⁰; julho 2008)

Outro aluno completa:

Porque antigamente os velhos não estudavam, ai aprendiam a fazer esse tipo de coisa, mas hoje a gente não aprende essas coisas quer só do Cupen. Do Mehin ele não sabe fazer, até eu não sei, eu não sei fazer *mocô* nem as outras coisas, **mas se alguém ensina aqui na escola eu aprendia** a fazer tudinho. (V. *Rodiporó*)

O discurso de *Rodiporó* revela elementos de *colonização do saber*, já que a instituição escolar como espaço legítimo de transmissão de conhecimentos é própria das sociedades ocidentais. Posteriormente, *Rodiporó* acrescentou que por não ter os conhecimentos repassados na escola restava-lhe a opção de ir ao pátio ouvir os mais velhos:

Oh! Quando tem uma festa lá na aldeia eu vou pro pátio, porque eu não tenho uma pessoa que me ensina; então eu vou escutar lá no pátio, ouvir como é a história, como é a festa, como é a cantiga. Eu fico lá ouvindo, prá quê? Pra mim aprender. Se eu perguntar pra alguém ele vai falar alguma coisa pra mim, **ele vai dizer que não é professor**, então tem que ouvir no pátio. Lá é liberado, a pessoa chega lá senta tem um deles que levanta, fala das coisas você ta lá gravando, é importante pra nos que

³⁰ Pokaté cursou até 8ª série e atualmente não estuda. Revelou que está esperando chegar o ensino médio na aldeia, pois não quer ir para cidade. Mas demonstrou um sentimento de angústia por achar que talvez estivesse perdendo tempo.

somos alunos, e também os professores, você tem que ouvir no pátio. Eu tava pensando aqui fazer isso. Desde faz é hora eu tava pensando em colocar alguém aqui na escola, mas como que eu posso fazer isso colocar índio pra ensinar a gente fazer esse tipo de coisa, preocupação pra mim é essa. (V. *Rodiporó*, julho 2008)

O que ressalta desse discurso é que aprender no pátio não representa a melhor opção, é como se estivesse alguma coisa fora do lugar. Indica o reconhecimento da escola como o espaço ideal para o aprendizado.

Uma professora não-indígena, ao sugerir que fosse instituído um dia da semana para que os mais velhos repassassem seus conhecimentos para os alunos no pátio, de modo informal, sem intermediação da escola, teve sua proposta retaliada³¹ com a frase: “pátio não é lugar de resolver as coisas da escola”³².

Podemos observar certa tensão nas falas acima proferidas, pois afirmar que o “pátio não é o lugar de resolver coisas da escola” demarca um divisor entre o mundo Canela e o mundo dos não-índios, tratando-os como espaços diferentes que não se articulam. Ao mesmo tempo, observa-se nos discursos o interesse na articulação entre os dois. Também não podemos perder de vista que esses discursos foram proferidos no contexto de discussão da transmissão de elementos da cultura Canela, e considerar esses elementos como “coisas da escola” significa atribuir à escola o lugar legítimo de transmissão de conhecimentos. Os jovens parecem estar construindo uma visão *escolarizada* do processo ensino/aprendizagem.

Assim, sugerem que tais conhecimentos deveriam ser ensinados na escola nem que para isso fosse contratado algum *velho* da aldeia. Os índios não concebem a idéia de dispor de alguém sem lhe dar uma contrapartida, na forma de um contrato com salário, como podemos observar:

³¹ Vale ressaltar que tais discursos foram produzidos no contexto do curso de “capacitação” no momento em que discutiam a escola na aldeia. Era um momento de diálogo aberto e estavam presentes: professores indígenas e não indígenas, alunos, técnicos de enfermagem indígenas e alguns índios sem vínculo institucional, além dos capacitadores, não indígenas.

³² Frase proferida por um aluno indígena.

O próprio índio, pois é o próprio Mehin, mas como, por exemplo, se tu fosses uma índia³³, você vai trabalhar de graça dando aula todo dia, não. Aqui no caso como eles estão falando, ninguém vai mais trabalhar de graça não, pra você mandar um índio plantar alguma coisa é obrigado você pagar. Isso é uma coisa que ta acontecendo através do não índio. Isso não é uma coisa que já vem vindo de índio não. (A. *Komopat*, professor indígena, julho de 2008)

No mesmo sentido expressa *Pokaté*:

“... então como pode acontecer isso... porque muitos historiadores eles trabalham também será que você vai falar pra ele vir aqui contar história atrapalhar a vida dele também. Em vez de trabalhar pra ele vai vir aqui. Então, nesse caso, no principio mesmo como os Apinajé fizeram projeto para contratar o historiador mais velho, pra contar historia para os alunos. Isso que eu pensei pra mim” (*Pokaté*, julho, 2008)

Em outro contexto um índio mais velho, ao lamentar as mudanças que estão ocorrendo na aldeia comenta: “[...] hoje o índio mata paca, mata veado é tudo vendido. Não é mais negócio de vender fiado, nem vender a troco de outra coisa, não. Só é trocar pelo dinheiro, porque todo mundo já é aposentado. Tem aposentado, tem bolsista, tem funcionário”. (R.R. *Kappeltuk*)

Podemos perceber essas mudanças, advindas do contato que estabelecem com os não-índios. Entretanto, o que deve ser ressaltado não é o fato de haver a expectativa da contrapartida, mas o bem trocado parecer adquirir mais importância que o sentido, ou valor simbólico da relação de troca.

Pois apesar das antigas relações de troca inspirar algo de generosidade e de altruísmo, mostra-nos Mauss (1974) que o ato de *dar* não é um ato desinteressado. Não existe a *dádiva* sem expectativa de um retorno, ao contrário, é um ato simultaneamente espontâneo e obrigatório. Mas essa nova relação de troca, inspirada na sociedade

³³ Referindo-se a professora não indígena anteriormente citada.

capitalista, traz algo de novo: a geração de interesses individuais se contrapõe aos interesses sociais anteriormente dominantes.

A *dádiva*, presente nas relações anteriormente estabelecidas criava a sociabilidade da obrigação constituindo-se, antes de tudo, um contrato socialmente pré-estabelecido. Pois para Mauss (1974, P.41) “não são indivíduos, mas coletividades que se obrigam mutuamente trocam e contratam” o que significa que são “pessoas morais” que trocam não indivíduos. Assim, o que interessa não é por assim dizer a “economia primitiva”, **mas circulação de valores** que decorrem do contrato social estabelecido. “o que, no presente recebido e trocado, cria uma obrigação, é o fato de que a coisa recebida não é inerte”. Nessa lógica, “o doador tem uma ascendência sobre o beneficiário” (Mauss, 1974, p.54). O ato de *dar* cria um vínculo, que Mauss expressa como, um ‘vínculo de almas. Presentear alguma coisa a alguém é presentear alguma coisa de si’ (idem, p.56). Nesse sentido o intervalo entre o *dar* e *receber* é marcado por uma tensão, pois o valor do bem trocado precisa ser superior ao do bem recebido, caso contrário o beneficiário fica submetido ao doador na condição de eterno devedor.

Assim, no momento que o dinheiro passar a se constituir enquanto o principal bem de troca exclui-se a possibilidade de um tornar-se hierarquicamente superior ao outro. Pois nas sociedades capitalistas o valor da moeda de troca é previamente estabelecido e negociado, numa equivalência de valores, entre aquilo que dou e aquilo que recebo.

Entretanto, nas sociedades de tipo “não capitalista” os valores não são negociáveis, por serem subjetivos. E a medida de valor não se encerra no bem, mas na capacidade regenerativa da retribuição. Assim, ao se quantificar a relação de troca destrói-se a possibilidade do estabelecimento de alianças e de laços de solidariedades.

Observo, então que os valores da sociedade capitalista começam a entrar também na esfera “tradicional” de transmissão de conhecimentos Canelas. Os *velhos* são instituídos socialmente como os legítimos transmissores da cultura Canela. Ao se introduzir o dinheiro nessa relação de transmissão pode-se alterar a ordem social estabelecida. Pois ao reproduzir seus conhecimentos, estão não só transmitindo a cultura Canela, mas também reproduzindo a estrutura social.

Retomando os fatos apresentados observo que os alunos sentem-se carentes em relação aos conhecimentos da cultura Canela e percebem a escola como uma alternativa, para adquiri-los.

A maioria dos professores indígenas, apesar de atribuir importância ao ensino da cultura Canela na escola, dão preferência aos conteúdos exteriores a sua realidade, tais como: português, matemática, química, física; desejam também conteúdos de conhecimentos gerais que envolvam outros países.

Para os professores indígenas, o ensino da cultura Canela na escola seria uma oportunidade de lembrar o que esqueceram. Já os alunos vêem na inserção de elementos culturais Canela na escola a oportunidade de aprendê-los.

As duas gerações vivenciaram relações diferentes com as instituições educacionais: a formal e a “tradicional”. Os professores participaram mais ativamente da vida cultural Canela e receberam mais orientações pedagógicas tradicionais, pois a escola não ocupava tanto tempo de suas vidas. Além do que, muitos entraram na escola tardiamente. Assim, o bem que lhes falta são os conhecimentos ocidentais.

Os atuais alunos já cresceram em contato com essa instituição, que aos poucos foi roubando os espaços de convivência das pedagogias próprias Canela. Tentam, agora, reaver a perda que tiveram percebendo na escola o caminho mais viável para isso, pois consideram que os *velhos*, por conta do salário que os professores recebem para ensinar, sentem-se explorados caso não sejam pagos para realizar a mesma tarefa. Como pode ser percebido na fala de *Rodiporó* transcrita acima.

Entretanto, ao conversar com alguns *velhos* da aldeia percebi posicionamentos diferentes dos assumidos pelos jovens. Os *velhos* acusaram os jovens de desinteresse pela cultura Canela. R. R. *Kaapêl-tük* se mostrou um dos mais radicais nas críticas dirigidas aos jovens. Segundo ele, os jovens não se interessavam mais em participar das reuniões do pátio, praticar a corrida de tora, pintar o corpo, cortar o cabelo da forma “tradicional”, participar das cantorias no pátio, nem se interessavam em tentar aprender com os mais velhos as canções ou histórias do seu povo.

Quando lhes perguntei sobre a possibilidade de tratar determinados elementos culturais na escola muitos acham não ter necessidade. A esse respeito, Satu Canela posicionou-se:

Eu acho que não dá não. Não dá. Pra começar, o professor índio não sabe. Não tem capacidade. Ele também não aprendeu, ele não sabe cantar. Pra acontecer isso tem que ser um velho que sabe ler e escrever e é cantor. Mas não precisa nem isso. Oh! Aqui tem o meu tio, tem o Francisquinho, tem o Abilinho, tem muito índio velho que é cantor que preserva toda a cultura e tradição Canela. **Agora o jovem que não quer aprender.** Eu sei cantar, eu sei os costumes tudinho **eu passei pelas minhas leis.** Eu passei foi um ano em regime integral. Eu passei foi 4 meses preso em gaiola, nem minha mãe, nem ninguém podia me ver é a nossa lei e costume. Agora depois de mim que acabou essa lei. Por que? Porque índio novo enfraqueceu. Não sei se é a evolução do mundo. Se alguma coisa que afetou automaticamente a nação o povo. Mas eu canto bem, eu sei das coisas que eu aprendi com o meu tio, o outro que já morreu, com o outro que Deus levou. Agora por que eu vou cantar depois de velho se tem um monte de jovem pra cantar e alegrar essa tarde bonita como ta aí. Se alguém perguntar, Satu, você sabe cantar? Eu sei. Quem te ensinou? Foi com Amauri, foi o finado Manuel Diogo. Eu aprendi com muitos que já morreram. Então, ninguém me pergunta. **Como pode aprender se ninguém pergunta.** Como eu posso aprender cantar se eu não perguntei a meu tio Francisquinho, Abilínio. Então, é desinteresse do jovem. (Satu Canela, novembro 2008).

Satu remete a transmissão dos saberes Canela aos rituais, fazendo referência aos rituais de iniciação, no caso o *Pepjê*, como o espaço de transmissão da cultura Canela. Para ele é um processo que envolve o corpo e a mente, não é só um desenvolvimento do intelecto, mas também um condicionamento do corpo. Ele sabe não só porque se interessou em perguntar, mas também porque se preparou para aprender.

Outro aspecto que pode ser extraído da fala acima é a falta de legitimidade dos professores indígenas como transmissores da cultura Canela. Assim, ao mesmo tempo em que desconsidera o saber dos professores indígenas quanto aos conhecimentos tradicionais Canela, resguarda a sua posição, enquanto mais velho, de legítimo transmissor.

Assim, os professores indígenas ficam deslocados, sem lugar, pois nem se sentem totalmente conhecedores da cultura Canela (e também não são reconhecidos socialmente como tais) nem sentem que dominam os conhecimentos da sociedade envolvente. São professores da alfabetização e primeira série, com exceção do professor de cultura e língua, como já vimos. Ao observar suas aulas, percebi que os conteúdos se repetem. Em geral trabalham somente o alfabeto. Quando alguns tentam diversificar, apresentam conteúdos acima do nível escolar dos alunos. De modo que, ao chegar à segunda série, um novo trabalho de alfabetização precisa ser feito.

Entretanto, percebi que os professores indígenas servem como uma espécie de intermediador entre o mundo Canela e a escola, pois como são os primeiros professores, introduzem as crianças no “mundo da escola”. As crianças sentem-se bem mais à vontade na presença dos professores indígenas, participam mais das aulas e circulam mais livremente pela sala.

Existem turmas de professores não-indígenas com crianças em diferentes níveis escolares. Observei mais de perto essa situação em uma sala de 2ª série, onde se encontravam crianças que deveriam estar na alfabetização. Observei que o diálogo entre as crianças mais novas e os professores não-indígenas não se dá de forma tão natural quanto entre as crianças e os professores indígenas.

Como estratégia pedagógica, a professora dividia a turma, passando diferentes conteúdos de acordo com os conhecimentos de cada grupo de alunos. Entretanto, os alunos mais novinhos, que não acompanhavam o restante da turma, não se sentiam confortáveis com essa situação muitas vezes deixavam de fazer o seu exercício.

A tensão entre as duas formas de transmissão de conhecimentos vai se refletir, também, na frequência a escola. Atualmente, a Escola da aldeia Escalvado apresenta o seguinte movimento de alunos:

Tabela 2: Movimento Mensal Setembro.

| Especificação | Alf | | 1 | | 2 ^a | | 3 ^a | | 4 ^a | | 5 ^a | | 6 ^a | | 7 ^a | | 8 ^a | | Total | |
|------------------|-----|----|----|----|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|---|----------------|---|-------|-----|
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Matriculas | 38 | 21 | 97 | 99 | 70 | 58 | 31 | 14 | 32 | 07 | 32 | 05 | 14 | 04 | 10 | 0 | 11 | 0 | 336 | 208 |
| Alunos. Evadidos | | | | | | | | | | | 08 | | 03 | 02 | 04 | | 01 | | | |
| Trans. Recebidas | | | | | | | | | | | | 01 | 01 | 01 | 02 | | 02 | | | |
| Trans. Expedidas | | | | | | | | 04 | | 05 | | | 01 | | | | | | | |
| Matrícula final | 39 | 21 | 97 | 99 | 70 | 58 | 31 | 14 | 28 | 07 | 19 | 06 | 12 | 03 | 08 | | 12 | | | |
| Nº de turma | 02 | | 06 | | 04 | | 02 | | 01 | | 01 | | 01 | | 01 | | 01 | | 19 | |

Fonte: Escola General Bandeira de Melo

O quadro acima demonstra que dos 544 alunos, 18 desistiram, apontando uma evasão de 4%, sendo que a 7^a série apresentou o maior índice de desistência, com um percentual de 40% de evasão, enquanto a 6^a série apresentou uma evasão escolar na ordem de 28%, seguida da 5^a série com 22%, e, por último, a 8^a série com 9% de evasão escolar.

Observei no quadro exposto acima, que as transferências expedidas ultrapassam as transferências recebidas. Mesmo existindo a escola na aldeia, muitos preferem a cidade, pois essa parece exercer um “fascínio” sobre eles³⁴.

Sá (2007; p. 64) analisa o processo de migração dos Canelas para as cidades e “considera haver uma relação direta entre educação escolar e migração de índios para centros urbanos. Mesmo que não seja estritamente para estudar, a migração ocorre sob influência de valores transmitidos via escola”, afirma o autor.

Mesmo diante de dificuldades enfrentadas tais como: preconceitos, marginalização, dificuldades de relacionamento com os cidadãos, falta de dinheiro, que leva a falta de alimento, a migração dos índios para as cidades “é uma realidade contínua e crescente”. Uma das principais hipóteses levantadas por Sá (2007) é a de que

³⁴ A respeito dos Canelas que migram para a cidade para estudar ver Rodrigues de Sá, 2007.

a migração esteja sendo diretamente influenciada pelos valores advindos da escola a respeito de elementos presentes nas cidades. A escola é vista como meio de “desenvolvimento”.

Quando estive pela primeira vez na aldeia Escalvado, no mês de julho de 2008 tinha acabado de acontecer um fato dramático com os índios Canelas em Barra do Corda. Uma briga entre gangues da cidade e alguns Canelas, pessoas da gangue bateram e feriam dois índios idosos, a retaliação dos indígenas a este fato resultou na morte de uma pessoa da gangue. O que criou um clima de tensão, pois a gangue jurou vingança.

Os estudantes indígenas que estudavam em Barra do Corda, sentindo-se ameaçados, retornaram a aldeia, onde passaram a residir. Transferiram, então as suas matrículas para um município vizinho a terra indígena, Fernando Falcão. Por estudarem próximo à aldeia os estudantes vão e voltam todos os dias. Cabe destacar que o fato de estarem na aldeia não foi o suficiente para aderirem à escola que lá se encontra.

Barra do Corda, por ser uma cidade bem mais estruturada que Fernando Falcão, parece exercer um fascínio maior. Muitos Canelas sentem um desconforto e desânimo pelo fato de não estar mais estudando em Barra do Corda. Cinco meses após o ocorrido, muitos já falam em voltar a estudar em Barra do Corda.

Apresento o quantitativo de alunos que estudam em Fernando Falcão:

Tabela 2: Quantitativo de alunos matriculados em Fernando Falcão

| Séries: | | ENSINO FUNDAMENTAL | | | | | | ENSINO MÉDIO | | | TOTAL |
|-----------------------------------|---|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|--------|--------|-------|
| | | 3ª série | 4ª serie | 5ª série | 6ª série | 7ª série | 8ª série | 1º ano | 2º ano | 3º ano | |
| Quantidade de alunos matriculados | F | 1 | | 2 | | | | 1 | | | 4 |
| | M | 3 | 3 | 6 | 2 | 3 | 4 | 5 | 11 | 1 | 38 |
| Quantidade de alunos desistentes | F | | | | | | | | | | 0 |
| | M | | | | | | | | 2 | | 2 |

Dados da escola General Bandeira de Melo, recolhidos em dezembro 2008.

Os dados mostram que a demanda indígena pela escola da cidade começa a partir da 3ª série. É importante ressaltar que a escola na aldeia oferece o ensino até 8ª série.

Em comparação a primeira tabela, percebemos que o índice de evasão na cidade é maior que na aldeia. E enquanto na aldeia apresenta uma evasão na ordem de 4% na cidade essa evasão sobe para 5%.

Sá (2007) constata que as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas cidades fazem com que muitos desistam e retornem. Coloca que um dos principais problemas levantado pelos índios seria a falta de assistência econômica na cidade. Nesse sentido, acrescenta que um índio Canela, José Pires *Ramkokamekrá*, teria lhe informado que 50% dos estudantes indígenas *Ramkokamekrá* haviam desistido da escola na cidade no decorrer do ano letivo de 2004, devido a “assistência precária”, “ou seja, a falta de alimento, de roupa, de material escolar e, principalmente, *dinheiro*” (*idem*, p.65)

Apesar do baixo índice de evasão escolar registrado na escola da aldeia, observei em campo que existe um alto índice de ausência dos alunos na escola, que ocorre por vários motivos. O principal deles é que muitas crianças passam a metade do ano nos setores de roça junto com os pais e, portanto, metade do ano sem freqüentar a escola. A maioria desses alunos que acompanham os pais aos setores de roça são crianças entre 6 a 10 anos, que os pais não deixam a sós. Porém, podemos observar que o quadro acima não aponta essa evasão.

Uma explicação poderia ser que os professores indígenas não sabem lidar com os diários de classe, dessa forma não registram corretamente o movimento de seus alunos. No entanto, também não há um registro dessa evasão nas turmas dos professores não-indígenas. Outra hipótese pode estar ligada aos recursos destinados à escola, pois a remessa é *per capita*, o que poderia levar a manter como alunos aqueles que não mais freqüentam a escola.

Por outro lado, também pude perceber, em campo, que as freqüências são extremamente voláteis e que o critério para considerar um aluno desistente ou apenas um faltante é completamente diferente do utilizado nas escolas das cidades. Os alunos, mesmo não freqüentando a escola, consideram-se parte dela e reivindicam esse reconhecimento. Consideram-se alunos mesmo aqueles que há muito não freqüentam as

aulas. Principalmente para os professores indígenas a frequência, ou não, dos alunos não representa um critério para determinar quem estar dentro e quem estar fora.

Quando estive na aldeia acompanhei uma distribuição de alimentos, oriundos de saldos da merenda escolar, que seria feita apenas para os alunos. Observei, então, o retorno de algumas crianças que estavam no setor de roça e que vieram reivindicar seu direito a receber tais alimentos. Apesar de não estarem freqüentando a escola consideravam-se parte dela. Pois, para os índios a escola não representa apenas um espaço para transmissão de conhecimento, mas também a possibilidade de obter recursos: alimentos, através da merenda escolar e objetos, que seriam os materiais escolares.

Assim, percebo como é complicado adotar a mesma estrutura organizacional e administrativa das escolas dos não-índios nas escolas que se destinam a povos indígenas.

Podemos observar que os dispositivos presentes na Constituição e legislações específicas não se efetivam. Percebi que a implantação de estruturas escolares de acordo com características daquele povo, a montagem de currículos específicos, bem como a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, práticas pedagógicas, objetivos, não ocorrem.

As escolas nas aldeias indígenas têm que cumprir as mesmas exigências burocráticas das escolas dos não-indígenas. O calendário escolar deve obedecer a uma carga estipulada de dias letivos, a organização curricular deve cumprir conteúdos previstos para todas as escolas e a estrutura e funcionamento da escola para índios segue as mesmas regras das demais escolas.

Para que a escola seja de alguma forma flexível, ou sensível à realidade local, as adaptações são feitas localmente, burlando algumas dessas regras. No entanto, quando algumas estratégias nesse sentido são adotadas localmente, há resistência por parte da Secretaria de Educação. A escola na aldeia Escalvado montou um calendário próprio, de acordo com as necessidades locais, diferenciando-se, portanto, do elaborado pela Secretaria de Educação fato que não foi bem recebido.

Assim, pude observar o mesmo que Silva (2001):

“de um lado a extrema liberdade de criação e respeito à diferença, garantidos nos textos da lei e das recomendações do MEC as escolas indígenas (...) e, de outro, a resistência e a dificuldade de compreensão e aceitação desse direito à diferença pela máquina burocrática e política (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação)” (p.111)

Grupioni (2001) também reconhece a dificuldade que alguns povos indígenas enfrentam em estabelecer diálogo com órgãos do governo responsáveis em desenvolver os programas educacionais. O autor reconhece que prazos, metas, orçamentos, regulamentos, organogramas e formulários não são utilizados como facilitadores de processos que garantam autonomia aos povos indígenas na definição de seus projetos de educação escolar; mas como instrumentos normatizadores, promotores de enquadramento de experiência, que deveriam ser singulares, em modelos já estruturados, sedimentados e burocratizados.

Percebemos a complexidade do exercício da alteridade em espaços de produção de identidades homogêneas. O Estado diz (através de leis) querer proporcionar a esses povos ferramentas de autonomia, porém estas são produzidas dentro das mesmas estruturas que os oprime.

Kelly Russo (2007) considera que o estado nacional tem que avançar na reflexão da *interculturalidade* para que possa estabelecer um verdadeiro diálogo entre culturas, caso contrário apenas confirmará uma diferença naturalizada e limitará as discussões sobre diversidade. Para a autora, o principal desafio enfrentado atualmente pelos que trabalham diretamente com a educação indigenista é conseguir incluir em sua prática uma diversidade não considerada no período de sua formação. A inclusão de um sistema educativo que inclua essa diversidade traz a necessidade da transformação de todo o aparato estatal. Assim, arrisca afirmar que o Estado tem que procurar conhecer as realidades indígenas, não só para desenvolver projetos de educação específicos, mas também para reformar o Sistema Nacional de Educação, incluindo a diversidade no currículo nacional; reformulando as bases de produção de conhecimentos.

Ou seja, a autora percebe que ainda não temos efetivamente, no campo da educação destinada a povos indígenas, a tão falada *interculturalidade*. O efeito de tal

fato pode ser sentido na fala de um professor indígena Canela a respeito do preconceito que o índio enfrenta nas cidades (no caso, ele se referia a Barra do Corda) e da falta de referência à cultura indígena nos livros de história. Argumenta que o desconhecimento da cultura indígena faz com que os representantes (prefeitos, vereadores, deputados) não se interessem pelas causas indígenas, concluindo da seguinte forma:

[...] nem os representantes da Barra do Corda e ai pode ser o prefeito pode ser o deputado, o vereador, ninguém estuda sobre os índios. Tudo é pra ele mesmo como eles mesmo falam muito só de projeto, não fala nada sobre cultura indígena que também atua em Barra do Corda. Eu acho que ninguém tem experiência para trabalhar com isso, seria uma pessoa de fora, pode ser um americano, ou pode ser uma pessoa que se dedica mais no trabalho da antropologia, que pode aprofundar mais um pouco a história do povo Canela (*R. Pat-set*)

No mesmo sentido coloca-se o professor guarani Algemiro *Poty* (Apud, Freire, 2001; p.5) ao receber em sua escola um livro paradidático editado pela UFRJ, que valorizava os saberes indígenas e redimensionava a contribuição histórica dos índios para a cultura regional. “Agradeceu educadamente o exemplar”, e com um “leve tom de ironia” falou:

O que está escrito neste livro, nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas, cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do “juruá”, que trata o guarani como inferior. A escola do “Juruá” não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e ai acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola Guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer os índios e tratar a gente com respeito.

Nas cidades os índios sofrem processos de estigmatização da sua identidade e inferiorização da sua diferença. Através da relação estabelecida entre índios e não-

índios nos contextos urbanos podemos perceber a manifestação da *diferença colonial* (Mignolo, 2003), pois a diferença é apreendida em termos hierárquicos. Ou seja, quando a sociedade dominante reconhece a diferença está reconhecendo ao mesmo tempo a falta. Assim, tendo a sua própria sociedade como referência, o “diferente” seria aquele que está a meio caminho de se tornar o que “eu sou”. Nesse sentido os índios como inferiores, precisam ser ajudados para que “se desenvolvam”.

Tais elementos podem ser extraídos dos relatos de Sá (2007) no seu trabalho sobre a relação interétnica entre índios e não índios em centros urbanos, mais especificamente a relação entre estudantes indígenas e os moradores não-indígenas da cidade de Barra do Corda. Coloca que em determinado momento os diretores e professores das escolas urbanas em Barra do Corda desconsideraram a especificidade dos seus alunos indígenas chegando a afirmar “não existirem índios nas escolas da cidade, mas apenas *descendentes de índios*, que já **aprenderam** a se comportar de maneira correta” (p.87, grifos do autor).

Em outro momento, Sá observa que a presença do índio na escola da cidade é reconhecida, entretanto a sua diferença é vista como algo a ser superado, “são índios que precisam de **ajuda** para se desenvolver” (idem, grifos do autor).

Considera que a forma como são vistos na cidade afeta a sua auto-identificação e a forma como identificam os outros índios que permaneceram nas aldeias e não compartilham dos códigos culturais da sociedade envolvente, como por exemplo, o domínio da leitura. Afirma ser esse um processo marcado por tensões e conflitos, que “tende a provocar certa *hierarquização de saberes* (os da cidade), que faz com que os estudantes indígenas citadinos passem a perceber seus ‘parentes’ [que seriam os outros índios] como não sendo ‘gente’ por não saberem ler, ao mesmo tempo em que os classificam como ‘índios de verdade’” (2007, p.87, grifos do autor)

Assim, demonstra que o complexo sistema de relações estabelecidas entre índios e não índios, em Barra do Corda, é marcado por hostilidade, raiva, compaixão, negação. Entretanto, ainda permanece o desejo, por parte dos índios, de apreender os códigos da sociedade envolvente. O autor considera que:

“Na problemática da valorização dos elementos da sociedade majoritária, podemos afirmar que professores, enfermeiros, pesquisadores e outros não-indígenas que mantêm contato direto com índios nas aldeias ou fora delas influenciam na construção da necessidade de estudar na cidade, pois são representados por indígenas como aqueles que sabem, aqueles que estudaram e se desenvolveram” (idem,p. 75).

Nesse sentido vivenciei uma situação constrangedora: ao acompanhar a aula na sala de um professor indígena, este aproveitou a minha presença para que eu incentivasse os alunos a estudar. Pediu que eu falasse de mim e da importância dos estudos para melhorar de vida. Pediu-me, ainda, que eu desse um conselho para as meninas, incentivando-as a não casar antes de terminar os estudos.

A partir desse ponto devemos resgatar o quadro da página 93 para ressaltar a escassez de meninas freqüentando a escola a partir da 7ª série. Uma ausência que começa a ser percebida, progressivamente, desde a segunda série. Nessa faixa etária as meninas costumam casar, o que me fez desconfiar ser esse o motivo do abandono escolar, comprovado em investigações posteriores.

Através de conversas informais com os índios e com os professores não-indígenas, tomei conhecimento de que os maridos não querem suas esposas freqüentando a escola. O mesmo posicionamento é assumido pela mãe, pelos tios e avós. Observei, também, que muitos professores indígenas que saíram para estudar na cidade não concluíram seus estudos, pois ao casar tiveram que trabalhar (na roça) para sustentar a sua família e ajudar na roça do seu sogro. Isso de certa forma dificultou sua permanência fora da aldeia.

Tal fato indica que apesar da forte atração que os Canelas sentem pela escolarização, essa não tem sido o suficiente para abalar os laços sociais advindos do casamento.

Através das relações de parentesco e de casamento os Timbira ampliam as suas redes de relações conseguindo estabelecer laços e manter relações de reciprocidade. O casamento não é um fato isolado que diz respeito “exclusivamente ao marido e a mulher, mas faz parte de uma série transações recíprocas”(LADEIRA, 1982). Assim,

por meio do casamento se efetivam duas relações fundamentais da sociedade Timbira: a troca de cônjuges e nomes, pois é na circulação de bens (nomes) e recursos (cônjuges) que se garante a ligação entre grupos residencialmente autônomos e economicamente auto-suficientes, conforme aponta Ladeira, 1982:

De modo que as sociedades Timbira têm como condição de existência (isto é como pressuposto da sua reprodução), a troca cônjuges e a de nome (a transmissão dos nomes pessoais se dá através da troca entre grupos domésticos de segmentos residenciais diferentes- e não diretamente entre nominador e nominado) (Ladeira, 1982, p. 51)

Mesmo com a pressão da escola, através dos seus agentes (professores, diretores), para que as meninas não a abandonem, estas não retornam após o casamento. Uma constante vigilância social é exercida sobre elas. Permanecer na escola depois de casada é visto como uma forma de desvio de conduta são mulheres que não merecem respeito.

A pressão social parece ser mais forte em relação a manter a tradição no que se refere ao casamento do que em relação à escolarização. Mesmo os familiares que incentivavam a educação escolar de suas filhas, após o casamento pressionam para que abandonem a escola para não perder o marido e ficar “mal falada” na aldeia.

Como podemos constatar na fala abaixo:

Depois que casei continuei indo pra escola e os outros sempre perguntava se eu queria ser rapariga. Meu avô sempre falava pra eu largar, pra cuidar marido. Eu era teimosa queria aprender as coisas pra ser esperta, mas ai eu sai da escola, não continuou não. Isso que acontece com as meninas quando casam, os outros invejosos fica falando criando ciúme no marido fala que ela ta namorando, ai menina acaba deixando. Isso aconteceu com a minha irmã, a filha dela também e com a minha filha, como você viu. Minha filha toda vez promete pra diretora que vai voltar, faz a matricula, mas nunca vai. Marido nem deixa. É isso que acontece. (J. Jillot, mulher, por volta dos 53 anos)

Rapariga é uma expressão utilizada pelos índios referindo-se às meninas que saem com todos os homens. Mas só o fato de serem abandonadas pelos maridos já as coloca nessa categoria. Ou determinadas condutas, como ficar passeando pela aldeia sem nenhuma atividade, conversar com homens que não sejam da família. As meninas que casam não podem se relacionar com as antigas amigas que ainda estejam solteiras, isso é visto com desconfiança pelos maridos.

Assim, tais exigências sociais fazem com que as meninas exerçam constante vigilância em seus comportamentos no intuito de cumpri-las, pois a relação matrimonial é extremamente importante, já que através dela se constroem e se ampliam as redes de relações, além de ampliar os recursos da família. Para as mulheres, o casamento significa o aumento da produção familiar de alimentos, primeiro o marido trabalhando na roça do sogro e depois trabalhando dobrado na sua própria roça e na da família da sua esposa. Atualmente, somam-se a isso os “benefícios” das políticas de governo tais como: salário maternidade, bolsa família. Muitos se referem ao casamento como a oportunidade que a mulher tem de lucrar.

O esforço por esse “bom comportamento” pode também ser observado em sala de aula, lugar em que as meninas expressam um comportamento reservado, sentam-se sempre umas próximas as outras e excluem da sua companhia aquelas que não têm uma boa reputação na aldeia. Ao observar as rotinas de sala de aula, percebi que as meninas se esforçavam em aprender tanto quanto os meninos, entretanto são menos participativas em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar o processo de escolarização indígena é como olhar um caleidoscópio. Um mesmo objeto apresenta uma configuração de cores e formas que foge ao controle, a cada olhar surgem novas combinações.

Busquei entender a relação que os Canelas constroem com a escola, qual o lugar desta instituição em sua vida. Ao tentar tal apreensão, percebi que está imersa em uma teia complexa de aceitação e recusa.

Tal observação não poderia estar desarticulada da cosmologia Canela. Os Canelas pensam sua existência a partir do espaço em que vivem de modo que classificam “os seres e coisas a partir do espaço da aldeia”. Isto é o que “possibilita o domínio Timbira do cosmos. É nesse sentido que a aldeia é tida como o centro do universo, por ser a partir dela que ele é *significado*, isto é, *diferenciado* (LADEIRA, 1982 a; p.30).

A partir do espaço da aldeia os Canelas desenvolveram instituições sócio-culturais que regulam as relações sociais, criam laços de solidariedade e reciprocidade, estabelecem formas de sociabilidade, distribuem as tarefas sociais, compartilham as decisões políticas de modo assegurar a sobrevivência do grupo. Tais instituições são: unidades de parentesco, sistema de nomeação, metades cerimoniais, metade de classe de idade, conselho do *pro-khâm-mã*. São elementos reveladores de como a sociedade Canela se reproduz e quais mecanismos são acionados na relação com o novo.

As regras da sociedade Timbira são estabelecidas por meio de uma série de obrigações rituais, restrições alimentares e sexuais. Para os Canelas o conhecimento se dá por um processo doloroso, tanto físico quanto espiritual. Por isso, muitos ao falar sobre a escola a posicionam em um lugar situado entre o *bem e o mal*.

O sofrimento, a dor, o contato com o bem e o mal são todos elementos presentes nos rituais de iniciação Canela, os rituais *Khêntúwayê* (em contato com almas para se fortalecerem, castigos corporais), *Pepyê* (restrições sexuais e alimentares, castigos corporais), *Pepkahâk* (são expostos a perigo de vespas e perigos da floresta); são todos métodos tradicionais de educação que ajudam os jovens a se fortalecer e escolher o caminho certo.

Para se fortalecerem contra almas precisam se expor a elas, criando, assim, resistência. Para atingir os objetivos culturais, é necessário entrar em uma diferente existência, na qual o indivíduo torna-se ultra-sensível para os perigos da vida, por isso, deve tomar precaução para evitar esses perigos. Ao mesmo tempo, através da sua ultra-sensibilidade o indivíduo tem meios de crescer rápido, com força, habilidade, conhecimento. No entanto, deve ser auxiliado por algumas medidas de precaução, podendo assim, transformar-se em um adulto respeitado. Assim, nestes rituais são forjadas várias situações difíceis, para que os jovens desenvolvam a capacidade de resistir ao mau e escolher o bem, ao mesmo tempo.

As formas tradicionais de educação se articulam para a formação de um ser completo através da união entre corpo e mente. Constroem um sujeito atribuindo-lhe uma *essência* e uma *competência*, objetivando a formação de um ser conformado às necessidades coletivas.

Entretanto, ao entrar em contato com o mundo externo à aldeia, faz-se necessário o domínio de novas competências, não bastando mais ser um bom *xamã*, um bom caçador, um bom cantador, um bom guerreiro. O novo contexto em que estão inseridos demanda habilidades relacionadas ao mundo exterior à aldeia, às instituições que se estabeleceram na aldeia tais como escola, posto de saúde, bem como bons interlocutores que saibam transitar no mundo do não-índios e destrinchar seus códigos para a defesa dos interesses Canela. A escola parece representar esse novo instrumento, capaz de desenvolver competências relacionadas à nova conjuntura social em que se encontram. De modo que, os Canelas ressignificam esta instituição tentando trazer uma função coletiva para mesma a fim de quebrar o estranhamento que produz para sociedade Canela.

O pensamento Timbira parece estar sempre buscando inovações que são influenciadas por uma série de mitos, ritos, celebrações que ajudam a manter a *Forma Timbira*. “Por meio de mecanismos ilusórios o pensamento Timbira procuraria negar ao acontecimento a sua potência de desordem – ainda que deposite nele a fonte de toda novidade” (AZANHA, 1984; p.35).

Percebo, também, que desejam entrar em contato com elementos da sociedade envolvente, mas sem perder suas características culturais. Seguindo os passos de Bhabha, que por sua vez baseia-se em Franz Fanon, observo um processo que vale ser destacado. Quando se trata da construção de identidades em contexto de confronto cultural, constrói-se neste espaço de contato uma relação de atração e desejo pelo diferente, motivada pela vontade do colonizado alcançar a posição de superioridade do colonizador.

Nesse processo de fortalecimento do ser Canela, a escola vem se delineando como mais um instrumento formador. No entanto, diferentemente dos demais ritos formadores, a escola não está totalmente sob seu controle.

Não se pode perder de vista que a escola representa um instrumento de poder da sociedade dominante, baseado em um sistema de controle e vigilância. Sua necessidade é produzida por meio de um “discurso colonial” que “se apóia no reconhecimento e no repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas”, produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um “outro” e ainda assim inteiramente apreensível e visível. Ao delimitar a nação, sujeita, apropria, domina e dirige suas várias esferas de atividades (Bhabha, 2007; p.111). Tal poder busca legitimar suas estratégias de dominação, apresentando o colonizado como o “outro” da razão, justificando o exercício de um poder disciplinar

A visão que os Canelas têm da escola apresenta elementos dos dois sistemas de valores. Nesse sentido, são duas verdades que se relativizam, se questionam e se sobrepõem, num jogo complexo de *desejo* e repulsa. Assim, ao tentar apreender o sentido que os povos indígenas dão à escola, perceberemos que a representação que fazem sobre essa instituição é “multifacetada”. Ao analisar o mito de *Awkhê*, que aqui consideramos importante instrumento Canela para dar conta dessa relação com a alteridade, podemos perceber como na formulação da identidade desse povo há elementos tanto do colonizado quanto do colonizador. Assim, nesse contexto de relações coloniais e “transformações históricas” qualquer tentativa de representação é *híbrida* (Bhabha, 2007). De modo que os Canela ora se percebem pela ótica do colonizador, desvalorizando, assim suas características culturais, ora se afirmam, exaltando tais características.

A escola reproduz esse movimento, sendo percebida de forma ambígua, resvalando entre o bem e o mal, mas constituindo parte da dinâmica de construção do ser Canela.

REFERÊNCIAS

AZANHA, Gilberto. *A forma Timbira: estrutura e resistência*. Dissertação de mestrado apresentada a FFLCH da USP, 1984

BHABHA, Homi k. *O local da cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, EDUSP. 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*; trad. Fernando Tomaz (Português de Portugal)-2 ed- Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. *Constituição Federativa de 1988*.

BRASIL. MEC. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF/DEPEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Para Política Nacional de Educação Escolar Indígena* - MEC, Brasília, 1993.

BRASIL. *Diretrizes Para Política Estadual de Educação Escolar Indígena*. Governo do Estado do Maranhão. SEEDUC, 1997.

BRASIL. *Lei nº 10172* . 9 de janeiro 2001 aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. *Decreto lei nº 26*, de 4 de fevereiro de 1991 dispõe sobre educação indígena no Brasil, Brasília DF, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução/CEB nº3 de 10 de novembro de 1999. Fixa as diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília-DF, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”*. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *Edgardo Lander* (org).Buenos Aires, CLACSO, 2005. pp.169-186.

CROCKER, William. *Os índios Canela hoje*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi; Antropologia nº 2, Belém, Instituto Nacional de Pesquisa, 1958.

CROCKER, William. “*Estórias das Épocas de Pré e Pós pacificação do Ramkokamekrá e Apaniekra-Canela*”. Belem, Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, no.68, 1978.

CROCKER, William..*Canela initiation festivals: helping hands through life*. In: Celebration: studies in festivity and ritual. Washington, Smithsonian Institution, 1982.

CROCKER, William.. *The Canela (Eastern Timbira)*. I. An Ethnographic Introduction. Washington, Smithsonian Contributions to Anthropology, no. 33, 1990.

CROCKER, William.. *Canela: Enciclopédia: Povos indígenas no Brasil*. ISA. WWW.socioambiental.org. (25/06/2008).

DA MATTA, Roberto. *Ensaio de Antropologia Estrutural*. Petrópolis, Vozes, 1973.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a ditadura da escola*. Caderno CEDES, ano XIX, Nº 49, Dezembro, 1999.

D’ADESKY, J. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro PALLAS,2001.

DURKHEIM, E. *Éducation et Sociologie*. Paris: Félix Alcan, 1922.

EVANS-PRITCHARD,E.E. *Bruxaria, Oráculo e Magia entre os Azande*. Trad. Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, Ed. Zahar. 1978.

FERNANDES, Florestan. *Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá*. In: A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios, Petrópolis, vozes, 1975.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *A representação da escola em um mito indígena*. In: revista Teias, Rio de Janeiro, ano2, nº3, jan/jun 2001.

GEERTZ, Clifford. “*Uma descrição densa: por uma antropologia interpretativa da cultura*”. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. pp 13-41.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Os povos indígenas e a escola diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais*. In: Grupioni, Vidal. Org. Povos indígenas e tolerância. Construindo praticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP. 2001.

GOMES, Francisco Ernesto Basílio. *DAS “TREVAS” À “LUZ”*: os Canela a caminho do “desenvolvimento sustentável”. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão-UFMA,2007.

KAHN, Marina. “Educação indígena” versus “Educação para índios”: sim, a discussão deve continuar... Em aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set.1994.

LADEIRA, Maria Elisa. *Uma aldeia Timbira*. In: NOVAES, Sylvia Caiuby (org): Habitações indígenas, São Paulo, Nobel, 1982.

LADEIRA, Maria Elisa. *A troca de nomes e a troca de cônjuges*: uma contribuição ao estudo do parentesco Timbira. Dissertação de mestrado apresentada à USP, 1982b.

LANDER, Edgardo. “Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos”. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *Edgardo Lander (org)*.Buenos Aires, CLACSO, 2005. pp.21-49.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. In: _____. Sociologia e Antropologia. V. II. São Paulo; EDUSP, 1974.

MARÉS, C, *As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios*. In: Souza Lima, A. C e Barroso-Hofmann, M. Além da Tutela. Rio de Janeiro. Contra Capa, 2002.

MACENA. João Marcelo de Oliveira. “Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola. Dissertação apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2007.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias Locais/ Projetos Globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar . Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NIMUENDAJÚ, Curt. *The Eastern Timbira*. University of California Publications in American Archaeology and Ethnology, V.41. California Press, 1946

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*” In: O trabalho do Antropólogo. São Paulo: Paralelo/Editora UNESP,2000. pp 17-35.

PANET, Rose. *L’espace du village Ramkokamekra et ses corrélations avec son cadre socioculturel*. Dissertation présenté : Ecole Des Hautes Etudes En Sciences Sociales, Paris, 2003.

PEIRANO, Mariza G.S. *A favor da etnografia*. Série Antropologia nº 130. Brasília, 1992.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *Edgardo Lander (org)*.Buenos Aires, CLACSO, 2005. pp.227-278.

- RIBEIRO, Francisco de Paula. *Memória sobre nações gentias que presentemente habitam o território do Maranhão*. Escrita no ano de 1819 pelo Major Graduado. In Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, 1841.
- RUSSO, Kelly. *La formación de los “nuevos guerreros”: la experiencia xavante y la educación escolar indígena em Brasil*. In: GARCÍA, Stella Maris; e PALADINO, Mariana. (copiladoras). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. 1ª ed- Bueno Aires: Antropofagia, 2007
- SANTANA, Antonio José Silva *Políticas Lingüísticas Indigenistas no Estado do Maranhão*. Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq. São Luís-UFMA, 2004.
- SÁ, Rodolpho Rodrigues de. *Ser ou não ser: essa é a questão?* Estudo das relações interétnicas entre indígenas e não-indígenas em centros urbanos. São Luis, 2007.
- SILVA, Aracy Lopes da. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981. Cap: A filosofia da pedagogia da educação.
- SILVA, Aracy Lopes da. *Educação para Tolerância e povos indígenas no Brasil*. In: Grupioni, Vidal. Org. *Povos indígenas e tolerância. Construindo praticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP. 2001.
- SILVA JUNIOR, Jonaton Alves da. *Awkkê resignificado: Os movimentos messiânicos Canela*. Monografia. Bacharelado em Ciências Sociais. São Luis, UFMA, 2006.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes; e FERREIRA, Mariana Kawall Leal {org}. *Antropologia, história e Educação: a questão indígena e a escola*. SP: global, 2001.

