

OS CANELAS E A ESCOLARIZAÇÃO

Elizabeth Maria Beserra Coelho
Mônica Ribeiro Moraes de Almeida

RESUMO

Análise da forma como os povos indígenas relacionam-se com os bens externos, tomando a escola como objeto de reflexão. A discussão fundamenta-se na experiência escolar do povo Canela (Maranhão-Brasil) e focaliza o significado que a escola assume a partir da narrativa mitológica do “herói fundador” *Awkhê*. O mito de *Awkhê* é acionado como instrumento explicativo da relação dos Canelas com a alteridade e a escola é analisada, nesse contexto, como um dos veículos de reatualização da relação com os *Kupen* (“civilizados”).

PALAVRAS-CHAVE

Escolarização. Representações. Canelas

ABSTRACT

An analysis of the way in which the indigenous people relate to external objects, using schooling as the object of reflection. The discussion is based on the schooling experience of the Canela people (Maranhão - Brazil) and focuses on the meaning that the school assumes in the context of the mythological narrative of the “founding hero” *Awkhê*. The myth of *Awkhê* is used as an instrument for explaining the relationship of the Canela with otherness and the school is analyzed, in this context, as a vehicle for refreshing relations with the *Kupen* (“civilized”).

KEYWORDS

Schooling. Representation. Canelas

1 Introdução

Este artigo trata da forma como os Ramkokamekrá/Canela relacionam-se com os bens externos, tomando a escola como objeto de reflexão. Focaliza o significado que a escola assume a partir da narrativa mitológica do “herói fundador” *Awkhê*. O mito de *Awkhê* é acionado como instrumento explicativo da relação dos Canelas com a alteridade e a escola é analisada, nesse contexto, como um dos veículos de reatualização da relação com os *Kupen* (não índios).

Os dados aqui analisados foram obtidos em pesquisa de campo realizada nos meses de julho/agosto e novembro/dezembro de 2008. São utilizadas, também, informações obtidas em etnografias realizadas por outros pesquisadores do grupo de pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas da UFMA, como Oliveira (2006), Silva Junior (2006), Sá (2009).

A análise toma como referência a perspectiva da *colonialidade do poder* e da dinâmica da *diferença colonial*, conforme desenvolvidas por Mignolo (2003).

2 Os Canelas e suas relações com os Kupen

Os *Ramkokamekrá*/Canela fazem parte um conjunto povos que habitam terras localizadas no Estado do Maranhão e que são classificados como falantes de língua Timbira, do tronco lingüístico macro-jê. (RODRIGUES, 1986) Assim, os *Ramkokamekrá* (Canela), os *Apaniekrá* (Canela), os *Krikati*, os *Pukobiê*, os *Krepu’Kateyê* formam um conjunto de cinco povos Timbira que compartilham 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 e apresentam o mesmo corte dos cabelos, com sulcos horizontais. São sociedades de tipo dualista, que se organizam através de unidades de parentesco, que orientam o casamento e vivem em lados diferentes da aldeia circular. Estruturam-se em sistemas de metades e em sociedades cerimoniais.

Dois povos ficaram conhecidos sob a denominação Canela, os *Ramkokamekrá* e os *Apaniekrá*. Entretanto, trataremos apenas da relação que os primeiros estabelecem com a escola, de modo que ao falar Canela estamos nos referindo apenas aos *Ramkokamekrá*.

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, na terra indígena Canela.

O contato dos Canelas com a sociedade brasileira data desde meados do século XVIII, quando as forças nacionais avançavam sobre seus territórios e tiveram como alternativa de sobrevivência a rendição, sendo “pacificados” em 1814. Entretanto, isso não significou a instauração de relações pacíficas entre índios e não-índios (principalmente entre agentes coloniais e índios), mas possibilitou administrar a convivência.

A relação dos Canelas com o mundo dos não-índios se deu, principalmente, por meio dos agentes do órgão tutelar criado em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)¹. Tal órgão atuava no controle e ampliação do ter-

1. SPILTN Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais. Lima (1995) destaca que na criação desse órgão estava implícito na sua designação a concepção dos índios como territórios, pois a expectativa era de que viriam a se transformar em trabalhadores nacionais.

ritório nacional e na abertura de novas terras à expansão agrícola (GOMES, 2002), mas a sua função principal seria de proteção às terras indígenas contra a expropriação pelos agentes regionais (OLIVEIRA, 2006). Conforme aponta Lima (1995, p. 128)

Seu exercício [do SPI] demandava um conjunto de métodos e tecnologias de poder capazes de, na visão dos autores da época, transformarem os índios sem intervirem no tangente à doutrinação religiosa, singularizando o Serviço face á catequese missionária.

Em 1911 foi instalado um escritório desse órgão em São Luís (OLIVEIRA, 2006), o que proporcionou um contato mais direto entre os índios e os agentes coloniais e a intervenção desses últimos na autonomia dos povos indígenas.

Curt Nimuendajú, Castelo Branco, Olimpio Cruz, Nazaré e Sebastião Vitor Pereira foram alguns agentes coloniais que tiveram uma presença marcante entre os Canelas. Percebemos que os laços estabelecidos por essas figuras contribuíram sobremaneira para construir as relações com o mundo externo e criar uma demanda, na aldeia, por vários bens, dentre eles a escola.

O contato que o SPI estabeleceu com os Canelas, até por volta da década de 1950, ocorreu através de uma relação fundamentalmente paternalista. O costume de pre-

senteá-los com roupas, comidas e outros utensílios, sem exigir nada em troca, foi mantido por muitas décadas. O SPI também procurava interferir na autonomia dos povos indígenas e incentivar a educação escolar e a agricultura. Entretanto, por volta de 1955 a relação do SPI com os índios começa a mudar. Os índios, então, deviam trabalhar o máximo possível em troca do que recebessem.

Tal mudança foi sentida pelos Canelas, pois haviam passado quase 40 anos sendo servidos e orientados. 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 obrigação do “civilizado” ajudar ao índio. Crocker acredita que o contexto relatado acima contribuiu para a eclosão do *Movimento Messiânico* vivenciado pelos Canelas em 1963². Esse movimento foi desencadeado pela índia *Khêê-Khwéy* (também conhecida como Maria Castelo)³, que afirmava carregar em seu ventre a irmã de *Awkhê*⁴ que viria mudar o mundo a favor do Canela. Seria a oportunidade de reverter a “escolha” anteriormente feita, quando preferiram o arco e a flecha ao invés da espingarda.

2. 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 indígena 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.

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

4. Personagem mítico Timbira, que muitos chamam de herói cultural dos Timbira. Explica a relação de subordinação desses povos com os não-indígenas.

Os Canelas acreditavam que os não-índios não estavam cumprindo o seu papel de ajudar aos povos indígenas. Assim, esses deveriam se apossar dos bens dos não-índios e passar 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” que haviam feito “na época de *Awkhê*” explicaria a sua situação de submissão frente ao não-índio. Por isso pretendem, de várias formas, 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*.⁵

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 que estão vivendo. Os movimentos ocorridos na década de 1980 tiveram forte influência do catolicismo, fazendo com que “tomassem a forma de reproduções bíblicas associadas à mitologia canela” (p.50). O autor afirma que a noção de culpa passa a disputar lugar com a noção de *Pahhàm* (vergonha), que dizem sentir após a ocorrência dos movimentos.

3 Awkhe mediando a relação com os Kupa

O messianismo entre os canelas tem como inspiração o mito de *Awkhê*. Tal mito relata a história de *Awkhê*, personagem que tem o poder de assumir várias formas, além da humana. *Awkhê* teria tentado “ajudar” os Canelas a conseguir uma “vida melhor”, oferecendo-lhes bens que hoje pertencem aos não-índios, o que foi recusado, pois preferiram os seus atuais bens culturais. Essa escolha explicaria sua submissão frente à sociedade brasileira.

As narrativas canelas da relação com *Awkhê* expressam uma dinâmica conflituosa: vários empreendimentos se deram com a tentativa de expulsá-lo do seio da sociedade canela e em vários momentos os canelas tentam matar *Awkhê*, que sempre retorna. Devido à extensão do mito, aqui será apresentada uma versão resumida, recolhida em 2002 por Silva Junior⁶, na aldeia Escalvado.

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

5. Manuela Carneiro da Cunha (2009) analisa o movimento messiânico Canela na perspectiva de Levi-Strauss de que a relação entre mito e rito não seria mecânica, mas dialética e ambos devem ser reduzidos aos seus elementos estruturais.

6. Para ver a versão completa, Silva Junior (2006)

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 [...]

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 [...]

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, mas antes de chegar no chão ele encostou-se a uma folha de Sambaíba, 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 e voltarem para casa. [...] 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!”.

[...]. 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.

[...]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.

[...] pegou urucu passou no corpo, ficou todo vermelho.

[...] Quando *Awkhê* chegou levaram ele para frente onde haviam feito um fogo para todos: “Vai encosta-se ao fogo para se esquentar e matar caça mais rápido!”, eles o enganaram. Todos se juntaram e empurra-

ram-no para cima do fogo, quando ele caiu dentro do fogo, fizeram mais “coivara” para poder queimar bem.

[..] sua mãe foi onde estava a cinza para junta-la com fio de algodão. Quando ela terminou de fazer o que *Awkhê* havia dito, 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, mas 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 facão. 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.

[...] Os outros índios mandaram um rapaz para tentar achar a mãe de *Awkhê* 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!”

Em concordância com Azanha (1984), consideramos que o mito de *Awkhê* “funda o contato”. 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’” (AZANHA, p.43, grifo do nosso)

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 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, volta mais forte e acabar com ele tornou-se impossível. *Awkhê*, então, propõe um acordo de paz.

O mito de *Awkhê* é uma “tentativa intelectual feita pelos Timbira de justificar uma convivência concebida como impos-

sível”. É um mito que funda o contato, que determina as normas de convivência com o *cupen*, “dentro de um novo quadro”: o *cupen* está ali e dele não há mais como fugir, sendo impossível tentar expulsá-lo, pois a cada tentativa ele volta mais poderoso. Essa perspectiva inspira o acordo de paz estabelecido entre os *cupen* e os Timbira, em 1814. Tal acordo representa, em certo sentido, uma derrota para os Timbira, na medida em que impossibilita o processo de “expansão”, através do qual os Timbira reproduzem a sua “forma” (AZANHA, 1984). Este mito pode ser lido como uma expressão da *colonialidade do poder* (MIGNOLO, 2003): a paz instaurada resulta da submissão dos índios e da concessão do colonizador para deixá-los existir.

Na medida em que não compartilham os mesmos códigos e repertórios culturais da sociedade dominante, os Canelas seriam “naturalmente” considerados inferiores justificando, assim, o poder do colonizador e sua legitimidade em desenvolver “sistemas de administração e instrução”. Assim, estão submetidos à sociedade dominante não só em termos políticos, mas também na produção da sua subjetividade, suas memórias históricas, suas línguas suas culturas enfim, a sua identidade.

Da Matta (1973, p.43) aponta três aspectos da relação de contato entre 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 sacrifício de *Auké* pode ser estudado como uma tentativa do grupo tribal de mediar suas relações com a natureza (representada em parte por *Auké*) com o estabelecimento de um “contrato” entre índios e brancos.

A esse respeito Da Matta conclui: “Nota-se que os Timbira buscam uma fórmula 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 da forma de vida dos não índios e da noção de escolha errada, revisam a sua ordem social ao mesmo tempo em que buscam a outra, proporcionando o relacionamento constante entre as duas.

4 Mito e escola

A relação mito/escola representa um ótimo paralelo para entendermos como os canelas lidam com as novidades advindas do mundo não-indígena. 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. Nesta perspectiva, percebem a escola como uma contrapartida do não-índio.

A esse respeito escreve Crocker (1978)

Para compensar a inferioridade relativa do arco e da flecha *Auké* 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 nesta outra versão do mito de *Awkhê* recolhida Harald Schults, em 1950: “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”⁷.

Uma função da escola seria a possibilidade de reparar um “erro” cometido no “passado”, causador de todo sofrimento canela. Assim, tal interpretação encontra sentido na versão do mito recolhida por Silva Junior, em 2002⁸, no trecho apresentado a seguir, onde a reação raivosa de *Awkhê* desencadeia o que denominam um sentimento de culpa e um sentimento de inferioridade em relação à cultura canela. *Awkhê* disse que tinha oferecido o melhor para eles, mas eles haviam recusado: “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 Canela 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 teriam cometido um erro e de que seu modo de vida seria inferior. Os discursos que seguem são 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, nós jovens estamos tentando descobrir qual erro que nós tivemos, nós estamos correndo atrás, estudando dia a dia, para nossa experiência se desenvolver cada vez mais. (R. Paat. Tset, professor indígena, 2008)

No mesmo sentido, inspirado na narrativa mitológica, 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, 2008)

Tais discursos ressaltam elementos de *subalternidade* inspirados num modelo civilizatório forjado a partir da *diferença colonial*⁹ e está carregado de pressupostos da *sociedade liberal*. A *sociedade liberal* (MIGNOLO, 2003), apresenta-se não só como a *única ordem social desejável, mas a única possível*. Segundo essa concepção, a sociedade ocidental situa-se em uma linha de chegada e representa 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 pen-

7. Versão recolhida por Harald Schults, por volta de 1950 entre os Krahó, outro povo também falante da língua Timbira e que compartilha dos mesmos repertórios culturais dos Canelas.

8. Versão recolhida por Silva Junior (2006)

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

samento 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, 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, p. 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.

Em várias falas pudemos 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 no 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 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 a querem, reconhecem nela uma possibilidade do que denominam 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 vêm escola como recurso, 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 estranhos. Assim, não se trata simplesmente de se encontrar numa posição subordinada. A questão é não possuir lugar algum se não se mostrar 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.

Tassinari (2001), afirma que a escola em terra indígena é um espaço que proporciona o encontro de “duas formas de saber, ou ainda, múltiplas formas de conhe-

cer 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. Cabe alertar que essa 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.

É interessante a utilização feita por Tassinari (2001) da noção de *fronteira*, no que diz respeito à idéia de movimento, trânsito, flexibilidade, incerteza, uma linha tênue, uma passagem fluida sem demarcações espaço/temporais e com múltiplas possibilidades. É um trânsito constante ou um “*au-delà* (aqui e lá) [...] de todos os lados, *fort/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*.”

O discurso abaixo, de um Canela, refere-se ao trânsito entre os dois mundos e 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 an-

do 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, 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 algumas de suas características culturais. Porém, inspiradas em Bhabha (2007) observamos 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.

5 Considerações finais

A análise da relação dos canelas com a escola foi conduzida tomando o mito de *Awkhê* como ferramenta principal para pensar a relação que estabelecem com o exterior, com aquilo que está fora da “forma Timbira” e que perturba essa forma, mas com o que são obrigados a conviver e entender, sendo, desse modo, um importante instrumento canela para dar conta dessa relação com a alteridade. Ao tentar tal apreensão, percebemos que está imersa em uma teia complexa de aceitação e recusa.

Os canelas desejam entrar em contato com elementos da sociedade envolvente, mas sem abrir mão de suas características culturais. Seguindo os passos de Bhabha, inspirado em Franz Fanon, observamos 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.

A necessidade da escola é produzida por meio de um discurso colonial que se apóia no reconhecimento e no repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas e 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, apropriada, domina e dirige suas 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 sobre a 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*, podemos perceber como na construção 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 canelas ora se percebem

pela ótica do colonizador, desvalorizando, assim suas características culturais, ora se afirmam, exaltando tais características.

A representação sobre 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.

NOTA SOBRE AS AUTORAS

Elizabeth Maria Beserra Coelho é professora associado III da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Sociologia e Antropologia. Tem experiência na área de Antropologia, principalmente nos seguintes temas: políticas indigenistas de saúde, terra e educação, relações interétnicas e etnologia indígena. É autora dos livros: *Cultura e Sobrevivência dos Índios no Maranhão* (1987), *A Política Indigenista no Maranhão Provincial* (1999), *Territórios em Confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão* (2002), *Estado multicultural e políticas indigenistas*, (2008).

Mônica Ribeiro Moraes de Almeida é mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, integrante do grupo de pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas, sediado na mesma universidade, onde é professora. Desenvolve pesquisa relacionada a educação escolar e povos indígenas.

REFERÊNCIAS

AZANHA, Gilberto. *A forma Timbira: estrutura e resistência*. 1984. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984

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

CUNHA, Manuela Carneiro da. A lógica do mito e da ação: o moviemnto messiânico canela de 1963. In: _____. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: COSAC Naify, 2009.

CROCKER, William. *Estórias das Épocas de Pré e Pós pacificação do Ramkokamekrá e Apaniekra-Canela*. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, n.68, 1978.

CROCKER, William. *The Canela* (Eastern Tim-

bira). I. An Ethnographic Introduction. *Smithsonian Contributions to Anthropology*, Washington, n. 33, 1990.

DA MATTA, Roberto. *Ensaio de antropologia estrutural*. Petrópolis: Vozes, 1973.

GOMES, Mércio Pereira. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca de liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995

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

OLIVEIRA, Adalberto Luiz Rizzo de. *Messianismo Canela: entre o indigenismo de Estado e as estratégias do desenvolvimento*. 2006. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

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

RAMOS, Alcida Rita. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1986.

RODRIGUES, Aryon. *Dall'Igna*. São Paulo: Loyola, 1986.

SÁ, Rodolpho Rodrigues. *Nunca Deixamos de ser Índio: educação experiência na (da) cidade entre os Ramkokamekra-Canela*. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia So-

cial) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

SILVA JUNIOR, Jonaton Alves da. *Awkkê resignificado: Os movimentos messiânicos Canela*. 2006. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

Recebido em: 20.08.10

Aprovado em: 26.10.10