UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
DOUTORADO EM ENSINO

TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ

Marinete Moura da Silva Lobo

Lajeado (RS), agosto de 2022

Marinete Moura da Silva Lobo

TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como exigência para a obtenção do título de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz

Lajeado (RS), agosto de 2022

TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, para a obtenção de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação, sob a orientação da Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz.

Aprovada em: _____/ _____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

_____
Prof**.** Dr**.** Luís Fernando da Silva Laroque
Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

_____
Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge
Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

_____
Profa. Dra. Luciana Helena da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

Lajeado (RS), agosto de 2022

Povos indígenas são povos do presente. O tempo indígena é o tempo da circularidade. O passado é o tempo da memória e serve para lembrar quem somos. A circularidade permite a transformação e a mudança permanente para a melhor compreensão do mundo.
(Daniel Munduruku)

Nas palavras de Daniel Munduruku, “as sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando somente ela, a Palavra, existia. E foi por causa dela, de sua ação sobre o que não existia, que tudo passou a existir. Foi como um encantamento, um vento que passa ou o sopro sonoro de uma flauta e... pronto!... Tudo se faz! Assim, é a palavra que flui em todas as direções e sentidos e que influenciou e influencia todas as sociedades ao longo de sua história. Ela cria, enfeitiça embriaga, gera monstros, faz heróis... Remete-nos para nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo”. Espero que, com a magia da palavra, eu tenha construído nesta caminhada um texto acadêmico inspirador de outras travessias. Se assim foi, dedico esse texto aos povos indígenas presentes nesta região central do Maranhão – Tenetehara-guajajara, Krpeun’ Kateyê, Krenyê, Apanyekrá Canela e, em especial aos Canela Ramkokamekrá que estiveram comigo na travessia dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A primeira vez em que visitei a Aldeia Escalvado fui numa missão institucional para conhecer a comunidade e conversar com os jovens indígenas que seriam público-alvo de um curso de Formação Inicial Continuada - FIC, para fundamentar a elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso de Agricultura Familiar. Chegamos na referida aldeia ao pôr-do-sol e a visão das mulheres Canela Ramkokamekrá com seus *penkós* coloridos, a imagem dos homens e mulheres com seus corpos pintados e a forma afetiva como fomos recebidos no *Pátio* (centro da aldeia onde recebem os visitantes e realizam os rituais) deixaram-me fascinada. Um dos colegas que fazia parte dessa missão de um primeiro contato com o citado povo indígena, fez-me um questionamento sobre o qual reflito até hoje: " Já parou para pensar em toda a trajetória que nos conduziu até aqui?" Aquela pergunta justificava-se em razão de estarmos adentrando em um mundo que era totalmente novo para nós: o universo do povo Canela Ramkokamekrá. Fascinante, desafiador e, por muitas vezes, angustiante, pelo fato de sentirmo-nos impotentes para contribuir com demandas educacionais urgentes e necessárias na mencionada comunidade indígena.

Mais de dez anos passaram-se desde que estive a primeira vez na Aldeia Escalvado e passei a conviver com a rica cultura do povo Canela Ramkokamekrá, e o sentimento que me invade é o de gratidão por várias razões que me possibilitam fazer esta travessia que já existia em minha imaginação e por inúmeros encontros com pessoas especiais que ajudaram a tornar esta investigação uma realidade. Essas pessoas, de uma forma ou de outra, fazem parte desta trajetória e a elas sou imensamente grata:

- ✓ A Deus, pois sem ele nada é possível, a minha eterna gratidão por estar comigo em todas as minhas jornadas.
- ✓ Aos meus filhos(as) João Victor, Melina Helen e Marjorie Suelen e ao meu esposo

Edilson Santana, minha gratidão pela compreensão que tiveram durante meu processo de reclusão científica, durante o qual tive de renunciar a muitos momentos de interação familiar para mergulhar na travessia por esta pesquisa.

- ✓ Gratidão à comunidade indígena do povo Canela Ramkokamekrá pelo carinho com que me receberam, pela acolhida e por mais de dez anos de amizade. Especialmente, à minha família Canela Ramkokamekrá, Raimundo Nonato Koiré Canela (meu *inxu*[1] – *in memoriam*) e Diana Canela (minha *inxê*[2]).
- ✓ Agradecimentos especiais aos interlocutores desses estudos que me ajudaram a construir uma trajetória de aprendizagem durante a travessia por esta pesquisa.
- ✓ Agradecimentos ao IFMA-Campus Barra do Corda que me oportunizou planejar e executar muitas ações de qualificação profissional aos professores da Aldeia Escalvado.
- ✓ À minha orientadora, Dra. Angélica Vier Munhoz, minha gratidão especial, pelas orientações assertivas, pela paciência e confiança na minha capacidade de expressar neste texto a rica experiência construída com meus interlocutores durante esta travessia.
- ✓ À Banca Examinadora, que, durante o processo de qualificação, iluminou esta investigação com ricas contribuições, que apontaram os caminho a serem percorridos.
- ✓ Ao ancião membro do Prockham Francisquinho Tephot, interlocutor deste estudo, e em seu nome estendo meus agradecimentos a todos os anciãos da Aldeia Escalvado, que hoje são grandes referências na minha vida.

Devo lembrar que a reta final da redação de uma tese acarreta ansiedade e muitas emoções, e ter pessoas com quem contar torna mais sereno o fim desta travessia. Pensando nesses sentimentos, corroboro com Florbela Espanca (2009, p. 23), que nos diz que "Há uma primavera em cada vida: é preciso cantá-la assim florida, pois se Deus nos deu voz, foi para cantar! E se um dia hei-de ser pó, cinza e nada que seja a minha noite uma alvorada, que me saiba perder... para me encontrar". Eu encontrei-me nesta pesquisa e agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desse encontro!

[1] Pai
[2] Mãe

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AREC	Apoio à Realização de Eventos Científicos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAP	Centro de Educação Padre Pio
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
COAPIMA	Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CTI	Coordenação Técnica Local
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
FAPEMA	Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Maranhão
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FIC	Formação Inicial Continuada

IFMA/BC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Barra do Corda
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
PDQ	Programa de Qualificação Docente
PROLIND	Programa de Licenciatura Indígena
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
RFPI	Referencial para Formação de Professores Indígenas
SECAD	Sistema de Educação Continuada a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/MA	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFG	Universidade Federal do Goiás
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
URE/BC	Unidade Regional de Educação de Barra do Corda

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Possibilidades de Temas para Itinerários Formativos no Ensino Médio da Educação Escolar Indígena - BNCC-EM 58
Figura 2 – Localização da terra indígena Canela 69
Figura 3 – Desenho da Aldeia Escalvado do povo Canela Ramkokamekrá 70
Figura 4 – Imagem aérea da Aldeia Escalvado 70
Figura 5 – Reunião no pátio para a discussão de problemas da aldeia 71
Figura 6 – Gravura que simboliza a primeira divisão do povo Canela Ramkokamekrá 72
Figura 7 – Segunda divisão do povo Canela-Ramkokamekrá – grupos cerimoniais 73
Figura 8 – Pinturas do ancião da Aldeia Canela Ramkokamekrá 77
Figura 9 – Adereços fabricados pelas mulheres Canela Ramkokamekrá 77
Figura 10 – Turma do 5º Ano do Ensino Fundamental da EI General Bandeira de Melo 92
Figura 11 – Turma do 6º Ano de Ensino Fundamental da EI General Bandeira de Melo 92
Figura 12 – Situação atual da EI General Bandeira de Melo 93
Figura 13 – Sala de aula - EI General Bandeira de Melo 95
Figura 14 – Imagem externa do prédio anexo da EI General Bandeira de Melo - 03 salas de aulas 95
Figura 15 – Interior da sala de aula do prédio anexo –EI General Bandeira de Melo 96
Figura 16 – Turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental – funcionando no salão da igreja Assembleia de Deus 97
Figura 17 – Francisquinho Tephot – Interlocutor da pesquisa representante do Prockhãm 99
Figura 18 – Mulher Canela confeccionando cestos com palha de buriti 132
Figura 19 – Cesto bicromo de talo de buriti pintado com seiva do pau de leite e carvão 132
Figura 20 – Cestos produzidos pelas mulheres Canela Ramkokamekrá 134
Figura 21 – Outros modelos de cestos produzidos pelas mulheres Canela Ramkokamekrá 134
Figura 22 – Homens Canela Ramkokamekrá levando esteiras para rituais 136
Figura 23 – Ornamentação dos rituais com objetos de cestaria 136
Figura 24 – Jovem corredor usando o cinto de miçanga 138
Figura 25 – Colar de miçanga da marca Estrela 140

Figura 26 – Colar de miçanga da marca Estrela com desenho de peixe 140
Figura 27 – Criança com adorno (colar) de miçanga (kenre) 141
Figura 28 – Moça Canela Ramkokamekrá usando colar de miçanga 143
Figura 29 – Folder do projeto realizado na Aldeia Escalvado – SNCT (2017) 144
Figura 30 – Parte interna do folder do projeto realizado na Aldeia Escalvado – SNCT (2017) 145
Figura 31 – Pintura do carrapato 150
Figura 32 – Pintura da onça pintada 151
Figura 33 – Pintura do peixe (frente e verso) 152
Figura 34 – Pintura do jacaré 152
Figura 35 – Pintura do gavião 153
Figura 36 – Pintura da jiboia 153
Figura 37 – Pintura do morcego 154
Figura 38 – Crianças pintadas para os ritos cerimoniais 154
Figura 39 – Moça pintada para ritos cerimoniais 155
Figura 40 – Cantador em momentos cerimoniais 159
Figura 41 – Os cantos em momentos rituais do povo Canela Ramkokamekrá 161
Figura 42 – Jovem cantador usando ihkrã kà 166
Figura 43 – Livro “História do fogo”, de autoria de professores indígenas Canela Ramkokamekrá 170
Figura 44 – Livro sobre a origem do ritual do Pepcahàc escrito por autores indígenas Canela 175
Figura 45 – Celebração do compromisso matrimonial entre as famílias 184
Figura 46 – Distribuição dos objetos da pessoa falecida aos vizinhos 189
Figura 47 – Casa abandonada depois de ritual fúnebre e antes da retirada da palha e dos tijolos 190
Figura 48 – Tradicional corte de cabelo do povo Canela 197
Figura 49 – Jovens indígenas com o tradicional corte de cabelo Canela 198
Figura 50 – Ato de realizar o tradicional corte de cabelo do povo Canela 199
Figura 51 – Desenho de jovem Canela Ramkokamekrá com corte de cabelo tradicional do povo Canela 200
Figura 52 – Gravura de mulher indígena preparando o berubu 201
Figura 53 – Mulheres indígenas preparando o berubu 201
Figura 54 – Preparação do berubu 202
Figura 55 – Berubu pronto para ser assado 202
Figura 56 – Amigo formal apresentando jovem para o Ritual da Reclusão 203
Figura 57 – As mulheres da minha família Canela conduzindo-me para o batismo 206
Figura 58 – Minha família Canela Ramkokamekrá 206
Figura 59 – Calendário de festas e rituais do povo Canela Ramkokamekrá elaborado pelos interlocutores da pesquisa 209
Figura 60 – Meninos no pátio recebendo orientações para o período da Reclusão 214
Figura 61 – Momento no Pátio – Saída do Ritual da Reclusão 215
Figura 62 – Casa de Reclusão dos meninos/rapazes Canela Ramkokamekrá 217
Figura 63 – Celebração do final da Reclusão no Pátio 218

Figura 64 – Preparação do Jovem para momento final do Ketuwajê 222
Figura 65 – Liderança aguardando Ketuwajê para os ensinamentos 223
Figura 66 – Organização da Corrida das Varas – No período final da Reclusão 228
Figura 67 – Cantadores chamando a aldeia para participarem da cerimônia do final da Reclusão 229
Figura 68 – Jovens celebrando o final da Reclusão 229
Figura 69 – Corrida de Toras de jovens Canela Ramkokamekrá 231
Figura 70 – Corrida de Toras no encerramento do Ritual da Reclusão 233
Figura 71 – Corrida de Toras – Corredores adultos 233
Figura 72 – Preparação da tora para o ritual da Corrida de Toras 235
Figura 73 – Corrida de Toras – Mulheres Canela Ramkokamekrá 237
Figura 74 – Corrida de Toras no ritual de formação dos jovens 238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metas e estratégias do PNE 2014-2024 que se relacionam com as questões curriculares e pedagógicas da Educação Indígena 49
Quadro 2 – Proposições feitas no eixo temático Educação e diversidade: inclusão, justiça social e direitos humanos – COMAE/2022 53
Quadro 3 – Primeira divisão do povo Canela-Ramkokamekrá – metades ou partidos 72
Quadro 4 – Segunda divisão do povo Canela-Ramkokamekrá – grupos cerimoniais 72
Quadro 5 – Demonstrativo síntese: tipos de pesquisa/fontes/documentos relacionados aos objetivos 89
Quadro 6 – Demonstrativo de instrumentos de produção de dados relacionados às ações/atividades realizadas 89
Quadro 7 – Demonstrativo de alunos matriculados na CEI General Bandeira de Melo 91
Quadro 8 – Concepções de currículo relacionadas à educação que é ofertada para os indígenas da etnia Canela Ramokamekrá 101
Quadro 9 – Concepções de currículo diferenciado, intercultural e bilíngue adotado na escola do povo Canela Ramkokamekrá 102
Quadro 10 – Relação entre os instrumentos de produção de dados e atividades presentes no currículo formal e os que não fazem parte das práticas curriculares da escola Canela Ramkokamekrá 102
Quadro 11 – Relação entre instrumentos de produção de dados, interlocutores e atividades para a construção de um material didático sobre o etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá 102
Quadro 12 – Sistematização das etapas da Análise de Conteúdo 104
Quadro 13 – Síntese sequenciada do método de Análise de Conteúdo 105
Quadro 14 – Categorias iniciais da pesquisa 107
Quadro 15 – Primeira categoria intermediária 108
Quadro 16 – Segunda categoria intermediária 109

Quadro 17 – Terceira categoria intermediária 109
Quadro 18 – Quarta categoria intermediária 110
Quadro 19 – Quinta categoria intermediária 110
Quadro 20 – Primeira categoria final 111
Quadro 21 – Segunda categoria final 111
Quadro 22 – Síntese de progressão das categorias 112
Quadro 23 – Concepções dos interlocutores professores sobre currículos 115
Quadro 24 – Livros didáticos utilizados na EI General Bandeira de Melo – Ensino Fundamental 123
Quadro 25 – Livros didáticos utilizados na EI Bandeira de Melo – Ensino Médio 124
Quadro 26 – Síntese das categorias do etnoconhecimento a serem contempladas no currículo da escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá 130
Quadro 27 – Principais instrumentos musicais utilizados pelos Canela Ramkokamekrá 158
Quadro 28 – Narrativas do povo Canela Ramkokamekrá 168
Quadro 29 – Demonstrativo de alguns rituais do povo Canela-Ramkokamekrá 212
Quadro 30 – Periodicidade Alternada dos Rituais Ketuwajê/Pepjê 218
Quadro 31 – Descrição das atividades do Pepcahàc 227

RESUMO

Esta pesquisa aborda a travessia do etnoconhecimento no currículo da escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado, localizada no município de Fernando Falcão-MA. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, documental e de campo, sendo a observação *in loco* e a entrevista semiestruturada os principais instrumentos de produção de dados. Este estudo investigou o etnoconhecimento no currículo formal e suas contribuições para o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue na escola do povo Canela Ramkokamekrá e, de forma pormenorizada, relacionou os conhecimentos tradicionais e os processos próprios de aprendizagem que, na percepção dos interlocutores da pesquisa, devem ser contemplados no currículo da escola indígena de sua comunidade. Os aportes teóricos da pesquisa aproximam-se da perspectiva crítica do currículo e incluem autores como Bourdieu e Passeron (2010), Althusser (2008), Michael Apple (2006) e Paulo Freire (2005). Em relação à especificidade indígena e à interculturalidade no currículo, algumas vozes apontaram os caminhos percorridos, dentre elas Grupioni (2006), Munduruku (2021), Baniwa (2006), Silva (2017a), Urquiza (2017), Soares e Canela (2018). Os achados da pesquisa foram obtidos através da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e permitiram inferir que o currículo da escola indígena lócus da pesquisa vai além de conteúdos a serem ensinados, e não se limita aos documentos curriculares oficializados pela cultura dominante. Esse currículo reflete diferentes concepções de mundo, agrega a história, a relação com os mais velhos, com a natureza e traduz toda a experiência indígena que, embora não sejam ensinados no espaço físico da escola, são ensinados na comunidade e vivenciados pelo alunado no seu dia a dia na aldeia. As conversas com os interlocutores e as experiências vivenciadas durante a pesquisa de campo revelaram, ainda, que a escola indígena é parte da comunidade e apontaram o repertório do etnoconhecimento para a composição de um documento curricular formal, no qual se inclui a arte, os costumes e o ciclo de rituais de formação do povo Canela Ramkokamekrá.

Palavras-chave: Etnoconhecimento. Interculturalidade. Currículo diferenciado. Canela Ramkokamekrá.

ABSTRACT

This research addresses the crossing of ethnoknowledge in the curriculum of the Indigenous school of the Canela Ramkokamekrá people of Escalvado village, located in the municipality of Fernando Falcão-MA. This is an investigation with a qualitative approach, of an applied, documentary and field nature, with *in loco* observation and semi-structured interviews being the main instruments for data production. This study investigated ethnoknowledge in the formal curriculum and its contributions to differentiated, intercultural and bilingual teaching at the Canela Ramkokamekrá people's school and, in detail, related traditional knowledge and the learning processes that, in the perception of the research interlocutors, should be included in the curriculum of the Indigenous school in their community. The theoretical contributions of the research approach the critical perspective of the curriculum and include authors such as Bourdieu and Passeron (2010), Althusser (2008), Michael Apple (2006), and Paulo Freire (2005). Regarding to indigenous specificity and interculturality in the curriculum, some voices pointed out the paths taken, among them Grupioni (2006), Munduruku (2021), Baniwa (2006), Silva (2017a), Urquiza (2017), Soares and Canela (2018). The research findings were obtained through Bardin's Content Analysis (2016) and allowed us to infer that the curriculum of the indigenous school locus of research goes beyond content to be taught and is not limited to curricular documents made official by the dominant culture. This curriculum reflects different conceptions of the world, adds history, the relationship with the elders, with nature and translates the entire indigenous experience that, although not taught in the physical space of the school, are taught in the community and experienced by the students in their everyday in the village. The conversations with the interlocutors and the experiences lived during the field research also revealed that the Indigenous school is part of the community and pointed to the repertoire of ethnoknowledge for the composition of a formal curriculum document, which includes art, customs and the cycle of formation rituals of the Canela Ramkokamekrá people.

Keywords: Ethnoknowledge. Interculturality. Differentiated curriculum. Canela Ramkokamekrá.

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DE UMA CAMINHADA 18

2 VOZES QUE APONTAM CAMINHOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS 26
2.1 Nas tramas do currículo: diálogos iniciais 27
2.2 Nas trilhas do currículo: da educação para índios à educação escolar indígena diferenciada 31
2.3 Etnoconhecimento e interculturalidade no currículo: concepções importantes na travessia para um ensino diferenciado na escola indígena 36
2.3.1 Percursos legais do currículo intercultural para a educação escolar indígena 42
2.4 O currículo intercultural na Base Nacional Curricular Comum – BNCC do Ensino Fundamental 53
2.5 A formação de professores indígenas e novos olhares para o currículo 61
3 O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ: BELEZA E RESISTÊNCIA DE UM POVO TIMBIRA NA REGIÃO CENTRAL DO MARANHÃO 66

4 CAMINHOS DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS 81
4.1 Caracterização da trilha investigativa 82
4.2 O campo de investigação – A escola que deveria encantar 90
4.3 Os interlocutores da pesquisa – Os guardiões da memória ancestral e do cotidiano da aldeia 97
4.4 Trajetória ética da pesquisa 100
4.5 Percursos da produção de dados na travessia pela pesquisa 101
4.6 Análise dos achados da travessia investigativa 103

5 TESSITURA DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES DA TRAVESSIA PELA PESQUISA 113
5.1 O currículo formal e a participação da comunidade nas atividades curriculares da escola do povo Canela Ramkokamekrá 114
5.1.1 Concepções de currículo e de currículo diferenciado dos interlocutores da pesquisa e o currículo formal da escola Canela Ramkokamekrá 114
5.1.2 Travessias curriculares na escola comunitária 117

5.1.3 Instrumentos curriculares norteadores 119
5.1.4 O livro didático como diretriz curricular de ensino-aprendizagem 122
5.2 Travessias interculturais: etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá no currículo escolar 126
5.2.1 A arte Canela Ramkokamekrá – Memórias ancestrais, resistências e saberes 131
5.2.1.1 Cestaria – Tessitura de memórias e saberes 131
5.2.1.2 Adornos e adereços – Imagens, formas e sentimentos em travessias 137
5.2.1.3 Pintura corporal – Força e beleza na construção de corpos 146
5.2.1.4 Cantos e representações musicais – Oralidade e memória 156
5.2.1.5 Mitos e narrativas do povo Canela Ramkokamekrá – Memórias ancestrais e histórias da tradição 167
5.2.2 Costumes do povo Canela Ramkokamekrá – a vida que se repete e se renova nas tradições ancestrais 180
5.2.2.1 O casamento Canela Ramkokamekrá-riqueza cultural e conexão com o sagrado 182
5.2.2.2 Ritual fúnebre do povo Canela- mekarõ e a simbologia da passagem 185
5.2.2.3 Resguardo do(a) primeiro filho(a) – Iniciando a construção do corpo forte 190
5.2.2.4 Corte de cabelo Canela Ramkokamekrá 195
5.2.2.5 Berubu: a comida dos rituais do povo Canela Ramkokamekrá 200
5.2.2.6 O(a) amigo(a) formal – Em todas as trilhas e travessias 203
5.2.2.7 O Batismo do *Kupen* – legitimando laços de amizade e parentesco afetivo 204
5.2.3 Ciclo de rituais e metamorfoses – A formação do ser Canela Ramkokamekrá 207
5.2.3.1 Reclusão ou Ritual da Prisão – Travessia na formação dos jovens 214
5.2.3.2 Ritual do Ketuwajê – Interação com os espíritos ancestrais 219
5.2.3.3 Ritual do Pepjê – Construindo guerreiros 223
5.2.3.4 Ritual do Pepcahàc – Encerrando a travessia dos jovens no processo de formação 225
5.2.3.5 Corrida de Toras – Um ritual em todos os rituais 230
5. 3 Elaboração de material didático específico e diferenciado 240

6 REFLEXÕES FINAIS DE UMA TRAVESSIA QUE NÃO SE ENCERRA 244

REFERÊNCIAS 254

GLOSSÁRIO CANELA RAMKOKAMEKRÁ 262

ANEXOS 269
Anexo A – Estruturas curriculares da Rede Estadual do Maranhão 270
Anexo B – Calendário escolar escolas indígenas 2021 275
Anexo C – Calendário escolar escolas indígenas 2022 284

APÊNDICES 292
Apêndice A – Carta de Anuência à Coordenação Técnica Local (CTL Barra do Corda) 293
Apêndice B – Carta de Anuência ao Cacique da Aldeia Escalvado 294

Apêndice C – Carta de Anuência à Direção da Escola Indígena General Bandeira de Melo 296
Apêndice D – Carta de Anuência à URE Barra do Corda 297
Apêndice E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido 299
Apêndice F – Roteiro semiestruturado para os dados documentais 307
Apêndice G – Roteiro semiestruturado para observação 308
Apêndice H – Roteiro para a 1ª entrevista semiestruturada 309
Apêndice I – Roteiro para a 2ª entrevista semiestruturada 311
Apêndice J – Roteiro para a 3ª entrevista semiestruturada 313
Apêndice K – Roteiro animação didática 315
Apêndice L – Proposta de conteúdos do etnoconhecimento que deveriam constar no currículo da escola conforme os interlocutores 318
Apêndice M – Propostas de matrizes curriculares construídas com professores indígenas 321

1 O INÍCIO DE UMA CAMINHADA

"A vida é o que fazemos dela.
As viagens são os viajantes.
O que vemos não é o que vemos,
Senão o que somos!"
(Fernando Pessoa)

A motivação que nos leva a pesquisar quase sempre tem a ver com a nossa história pessoal, com os caminhos percorridos pela nossa experiência, e mantém proximidade com o enredo das escolhas profissionais, que nos levam a seguir os percursos desejados.

Também tem a ver com movimentos do pensar, que nos habilitam a compreender a realidade, no sentido de construirmos modos particulares de olhar e de atuar neste mundo, o que significa participar de algumas experiências e recusar outras que nos são propostas ao longo da vida.

Faço a opção de redigir este texto na primeira pessoa do singular, tendo por inspiração textos acadêmico-científicos, bem como textos literários/poéticos que me afetaram e fascinaram justamente por serem escritos desta maneira. Compreendo, pois, que quando utilizo a primeira pessoa na escrita desta tipologia textual, sou mais do que uma observadora, adentro no processo de construção do conhecimento enquanto vou desenvolvendo afetos nas interações móveis, não havendo um liame que separa pensamento e realidade... Nem mesmo há uma só realidade ou verdade, apenas possibilidades, aproximações.

O sentimento que me passa quando redijo em primeira pessoa é o de criação de rotas e direções, nas quais é possível produzir brechas para a "invenção de uma possibilidade de vida,

de um modo de existência" (DELEUZE, 1992, p. 126). A prática de delinear a pesquisa através da escrita não é dada a priori, mas é construída no caminhar.

Embarco nesta viagem fazendo dela minha egotrip[3] e acompanhando Fernando Pessoa quando afirma que "as viagens são os viajantes, o que vemos não é o que vemos, senão o que somos". Associo-me também ao pensamento de Larrosa (2002, p. 36): "a experiência requer tempo para pensar, olhar, escutar, sentir e silenciar. É o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]". Nesse sentido, farei uma retrospectiva das experiências que me aconteceram, que me tocaram e que me conduziram ao Doutorado em Ensino.

Ao relatar as vivências que interagiram com a educação escolar indígena, abrirei espaços para a instalação de novos encontros, que buscam relacionar-se à ideia de travessia. Considerando, ainda, que "a experiência é, antes de tudo, um lugar de encontro, uma relação com algo que se experimenta" (LARROSA, 2002, p. 37), buscarei relatar minhas vivências compreendendo-as como únicas e singulares, e compartilhando-as como se estivesse repartindo minha história de vida com aqueles que, porventura, vierem a ser "afetados" por este estudo.

No campo da educação escolar indígena, minha história profissional começa há vinte anos, ao atuar como secretária de educação do município de Jenipapo dos Vieiras, que possui a presença do povo Tenetehara-Guajajara[4], etnia de população mais numerosa do estado do Maranhão. Ao assumir a Secretaria de Educação do citado município, embora a educação escolar indígena não fosse responsabilidade da esfera municipal, foi deliberado pela administração municipal que, em regime de colaboração com a esfera estadual, apoiaríamos as escolas indígenas com alimentação escolar, material e livro didático e, nas situações emergenciais, com a contratação de professores para as escolas indígenas.

No período de 2005 a 2009, segui minha trajetória de relações com a educação escolar indígena como gestora da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda (URE/BC), órgão que coordena as ações das instituições escolares da rede estadual de ensino. Entre elas, encontram-se as escolas indígenas dos municípios de Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras,

[3] É a junção de duas palavras: *Ego* (do latim, "eu") e *trip* (do inglês, "viagem"), ou seja, é basicamente uma viagem ao ego, uma viagem do eu. Trago o sentido literário da palavra – texto escrito em primeira pessoa – para o contexto desta pesquisa.

[4] *Tenetehara*: palavra de origem tupi que significa "somos os seres humanos verdadeiros". *Guajajara* significa "donos do cocar". Essa etnia pertence ao tronco linguístico tupi-guarani.

Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú e Arame, que pertencem à região central do Maranhão na jurisdição da URE-BC, que possui a presença de povos indígenas. No total, são 210 escolas indígenas localizadas nesses municípios.

Dentre as minhas responsabilidades como gestora da URE/BC, estava a de acompanhar a execução das políticas estaduais pensadas para as comunidades indígenas, que se iniciava com a realização de um processo seletivo para a contratação de professores indígenas e não-indígenas[5] para exercerem as atividades docentes nas escolas indígenas, localizadas nos municípios que integram a URE/BC. Essa era uma etapa da travessia extremamente conflituosa.

No que se refere ao citado processo de seleção, os professores indígenas eram encaminhados para as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, pois não possuíam um nível de formação que lhes permitisse atuar nos anos finais do Ensino Fundamental nem no Ensino Médio. Já os professores não-indígenas eram contratados para exercerem atividades docentes nas séries/anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Seguindo nesta caminhada, participei de cursos de formação de professores indígenas ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA), no ano de 2008, como professora de duas disciplinas, Metodologia da Pesquisa em Educação Indígena e Didática Geral.

Por fim, a experiência no cargo de pedagoga e, posteriormente, a função de Coordenadora Geral do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) e a de Diretora Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Barra do Corda (IFMA/BC) consolidaram em mim a vontade de contribuir para a melhoria do ensino que é ofertado às comunidades indígenas.

Nesse sentido, tenho buscado promover ações voltadas para essas comunidades, em especial cursos para a formação de professores que atuam no universo indígena. Além disso, tenho realizado pesquisas acerca da educação escolar indígena, bem como outras ações extensionistas[6].

[5] A seleção de professores para as escolas indígenas é feita através de processo seletivo simplificado de títulos. No barema, os indígenas são contemplados com uma pontuação maior por serem indígenas.
[6] Ações que o IFMA/BC promove para a comunidade.

Dentre os cursos de extensão que tenho planejado e executado, juntamente com uma equipe de profissionais interessados em contribuir com a formação de professores indígenas, e cuja oferta tem ocorrido através do IFMA/BC, destaco o de Educação Intercultural e o de Práticas Pedagógicas Interculturais, ambos com a carga-horária de 170h. Neles, tenho a possibilidade de aprender com os professores indígenas de três etnias: os Tenetehara-Guajajara, os Canela Ramkokamekrá[7] e os Krenyês[8], sendo verdadeiros laboratórios de aprendizagem das práticas pedagógicas e, consequentemente, do currículo que é trabalhado nas comunidades indígenas dessa região.

Dentre outros objetivos, esses cursos promovem debates teóricos e políticos que contribuem para a construção de uma prática pedagógica voltada para as especificidades das comunidades indígenas. Todas as discussões ocorridas nos componentes que integram a matriz curricular dos referidos cursos aprofundam em mim o interesse pelo estudo do fazer pedagógico na escola indígena, indagando de que modo o currículo que é trabalhado contempla o etnoconhecimento[9] que se traduz nos saberes indígenas da comunidade. Esses saberes podem ser interpretados como atos de resistência étnico-culturais de cada povo indígena, e, particularmente, do povo Canela Ramkokamekrá, etnia escolhida para esta pesquisa.

Outra vivência que considero relevante para a escolha desta trilha de investigação acerca dos saberes indígenas no currículo formal da educação escolar indígena é a minha trajetória pela pesquisa científica, tanto pelas pesquisas para concluir cursos de graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), como as pesquisas científicas aprovadas em editais de fomento do próprio IFMA/BC e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA).

Para melhor contextualizar minha travessia pela pesquisa acadêmica e científica dentro do contexto da temática indígena, penso ser interessante pormenorizar, conforme segue: a) monografias de minhas graduações – A prática educativa na aldeia Tenetehara-Guajajara Cocalinho (Pedagogia – 1998); O conflito de Alto-Alegre: novos olhares (Licenciatura em

[7] De acordo com Menendez e Fonseca (2018), é um dos "povos Canela" que habitam no município de Fernando Falcão, fazendo parte do tronco linguístico *macro-jê* e mantêm uma estruturação social típica dessas sociedades, com grandes aldeias circulares e organização complexa estabelecida entre diferentes clãs.

[8] Povo timbira, do tronco linguístico *macro-jê*, que vivia em diáspora há mais de oitenta anos. Recentemente instalado pela FUNAI em terras da zona rural do Município de Tuntum-MA, próximo ao município de Fernando Falcão-MA.

[9] Saberes e tradições (cultura) passados de geração a geração nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os cerca e seus fenômenos naturais.(Nascimento, 2013, p.69)

História – 2010); Gestão da educação indígena: um diagnóstico de gestão das escolas indígenas da região central do Maranhão (Bacharelado em Administração Pública – 2018); b) monografias de pós-graduações lato sensu: A prática avaliativa na Escola Indígena Cocalinho (Especialização em Supervisão Escolar – 1999); Formação de professores indígenas: travessia para um ensino diferenciado na aldeia Canela Ramkokamekrá (dissertação do Mestrado em Ensino – 2018).

Ressalto também as pesquisas aprovadas em editais de fomento do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/EM): Aspectos culturais da etnia Tenetehara-Guajajara de Barra do Corda-MA: o conhecimento é a maior arma contra o preconceito e a melhor forma de inclusão social (2011); Cantigas, narrativas e representações da identidade indígena do povo Tenetehara-Guajajara da região de Barra do Corda-MA (2012); Educação escolar indígena diferenciada: do discurso oficial da legislação educacional brasileira à prática efetiva nas aldeias Tenetehara-Guajajara da região de Barra do Corda-MA (2013); A Lei 11.645/08 e a temática indígena no currículo escolar de Barra do Corda-MA (2014); *Literatura Barra-Cordense: fundamentando a identidade indígena na obra literária de Olímpio Cruz* (2015); *A educação escolar indígena no município de Barra do Corda: aspectos quantitativos* (2016); *Diagnóstico de formação de professores indígenas da região central do Maranhão* (2017); *Estudantes indígenas em contextos urbanos: diagnóstico e desafios interculturais na rede pública de ensino de Barra do Corda-MA* (2018).

É válido destacar que aprovei, em editais da FAPEMA, alguns projetos de pesquisa com interface na extensão que foram desenvolvidos na Aldeia Escalvado em várias edições da Semana Nacional de Ciência e de Tecnologia, bem como aprovei projetos em editais de apoio a realização de eventos da mesma instituição de fomento, de seminários para discussões sobre a temática da educação escolar indígena.

No percurso desses relatos, evidencio a dialeticidade da minha travessia pela pesquisa na área da educação escolar indígena. Isso implica trazer à memória diversas vivências da minha história, incluindo experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, além de deparar-me com uma sequência de situações que me conduziram a este campo de investigação. Assim, depois de trinta anos nas trilhas da educação e vinte anos em contato com a educação nas comunidades indígenas, deparei-me com uma sequência de situações que me conduziram a perceber meu comprometimento com o desafio de contribuir para a oferta de uma educação escolar específica, bilíngue e diferenciada para as comunidades indígenas da região em que

atuo, e não simplesmente uma educação no formato da sociedade não índia levada para o universo indígena.

Foi esse desejo que me levou ao mestrado, realizado através do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, no qual pesquisei sobre a Formação de Professores Indígenas – travessia para um ensino diferenciado na aldeia Canela Ramkokamekrá, investigando as contribuições das licenciaturas interculturais para a efetividade da prática de ensino diferenciada dos professores acadêmicos da formação superior de professores indígenas.

Essa mesma paixão levou-me à seleção do Doutorado em Ensino da Univates, na qual propus a realização deste estudo, que se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação, com motivações para percorrer novos caminhos na investigação sobre a travessia intercultural no currículo escolar indígena. Nesse currículo, o etnoconhecimento deve ocupar seu espaço para assegurar o diálogo entre os saberes ocidentais e os conhecimentos indígenas tão necessários para consolidar a educação diferenciada preconizada pela legislação em vigor.

Seguindo nessa trilha, proponho-me a fazer minha travessia pela pesquisa investigando o etnoconhecimento no currículo da escola da Aldeia Escalvado para a efetividade de um ensino específico e diferenciado. Acredito que esta pesquisa poderá trazer um grande aprendizado não só para mim, mas, também, para as comunidades indígenas que precisam ter seus saberes inseridos no currículo formal da escola indígena. Igualmente, espero que este estudo possa trazer contribuições curriculares para a prática de professores que atuam no universo escolar indígena, além de colher elementos que auxiliem na elaboração de um roteiro do repertório cultural que a comunidade considera relevante constar na programação curricular da escola.

Frente ao exposto, trago a questão inicial que delimita meu problema de pesquisa: Na percepção do povo Canela Ramkokamekrá, como os saberes indígenas são contemplados no currículo da escola na Aldeia Escalvado, situada no município de Fernando Falcão-MA? Para pensar tal problemática, e tendo em vista que um currículo diferenciado precisa validar os conhecimentos que vêm da inspiração, da intuição e da ancestralidade, que ficam arraigados no imaginário da comunidade indígena, busco alguns desdobramentos que se apresentam como questões norteadoras: Considerando que o currículo contribui para a produção/formação de sujeitos, quais sujeitos indígenas têm sido produzidos/formados na Aldeia Escalvado? O

currículo formal da escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá contempla seu etnoconhecimento? O currículo da escola indígena foi elaborado com a participação da comunidade? Como o currículo da escola trabalha a língua materna e os processos próprios de aprendizagem da comunidade? Para a comunidade da Aldeia Escalvado, quais saberes indígenas devem constar no currículo formal da escola do povo Canela Ramkokamekrá? O modo como os professores indígenas disponibilizam seus saberes e os colocam em prática facilita ou dificulta a implantação de um currículo diferenciado?

Tais questões estarão presentes num roteiro para nortear o percurso investigativo desta pesquisa. Nesse sentido, meu objetivo de pesquisa, numa perspectiva geral, é investigar o etnoconhecimento no currículo formal da educação indígena e suas contribuições para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue na escola do povo Canela Ramkokamekrá.

De forma pormenorizada, busco discutir as concepções de currículo relacionadas à educação que é ofertada para os indígenas da etnia Canela Ramokamekrá. Acredito que a aproximação com alguns estudiosos de currículo pode ajudar-me a compreendê-lo numa perspectiva de interculturalidade. Desse modo, discutir o currículo diferenciado, intercultural e bilíngue constitui um outro objetivo específico deste estudo, partindo de autores indígenas, como Gersem dos Santos Luciano (2006) e Daniel Munduruku (2012), e de outros grandes teóricos da temática, como Vera Maria Candau (2012), Luis Donisete Grupioni (2006; 2008), Aracy Lopes da Silva e Marina Kharr (2001) e Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017).

Nesta investigação, de forma específica, também busco relacionar os conhecimentos tradicionais, os processos próprios de ensino e aprendizagem presentes no currículo formal e os que não fazem parte das práticas curriculares da escola Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado e, ainda, construir um material didático sobre o etnoconhecimento deste povo indígena. Esta pesquisa, então, está voltada para a compreensão da presença dos saberes e fazeres indígenas do povo Canela Ramkokamekrá no currículo, de forma a garantir a especificidade na educação escolar da comunidade. A efetividade da educação intercultural, específica e diferenciada depende da capacidade de cada povo, através de suas lutas e resistências, de inserir seus saberes no currículo de sua escola.

Justifico a necessidade de percorrer o caminho desta investigação em razão da ausência de discussões acerca do etnoconhecimento no currículo, em uma região que possui mais de cem escolas indígenas das etnias Tenetehara-Guajajara, Canela (Apanyekrá e

Ramkokamekrá), Kepu'n Kateyê[10] e Krenyê. Essa afirmação é baseada em uma busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, na qual não encontrei nenhuma pesquisa de mestrado e/ou doutorado sobre o currículo escolar indígena no Estado do Maranhão. Nessa busca, encontrei algumas dissertações e teses acerca de povos indígenas deste estado, dentre as quais destaco: *Formação específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue* (Dissertação/UNIVATES - Aparecida de Lara Lopes Dias, 2015); *Território Etnoeducacional Timbira: o protagonismo étnico do povo Krikati na Educação Escolar Indígena* (Dissertação/UNIVATES – Gildete Elias Dutra, 2019); *"Isso é coisa de vocês": os índios Canela e a escola* (Dissertação/UNB – João Marcelo de Oliveira Macena, 2007); *Os Canela Ramkokamekrá, sentido e mediação através das relações com seus objetos* (Tese/UFPE - Nilvânia Mirelly Amorim de Barros, 2018); "Aukê e briga de papel: *"Ensino os mehin como o kupen faz"* (Tese/USP – Marcele Garcia Guerra, 2015; *Na escola da floresta: pedagogias Tentehar* (Tese/UFRN - Maria José Ribeiro de Sá, 2021).

Como já mencionado, não encontrei nenhuma tese e/ou dissertação que aborde especificamente o currículo intercultural ou o etnoconhecimento no currículo escolar indígena das etnias presentes no estado do Maranhão. Assim, esta pesquisa pode contribuir para as escolas indígenas refletirem sobre seu contexto e suas formas de serem significativas para a formação das novas gerações indígenas, garantindo o fortalecimento da identidade de cada povo e a construção das subjetividades desses sujeitos.

Sob outra perspectiva, promover reflexões e possibilidades de reescrever o currículo das escolas indígenas a partir dos próprios sujeitos professores e da comunidade é considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo.

[10] *Krepu'n Kateyê, Krepun Katejê ou Krepumkateyê* – um dos povos timbiras que habitam na região central do Maranhão. Estão localizados em uma só aldeia chamada Aldeia Timbira da Geralda, localizada no município de Itaipava do Grajaú. São pertencentes ao tronco linguístico Macro-jê.

2 VOZES QUE APONTAM CAMINHOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

"Quem caminha sozinho pode até chegar mais
rápido, mas aquele que vai acompanhado, com
certeza, chega mais longe."
(Clarice Lispector)

A pesquisa é uma longa jornada que começa com um primeiro passo que, nesta analogia, é a escolha do tema, seguindo por várias etapas, cada uma com sua relevância e com suas possibilidades de aprendizagens para o caminhante-pesquisador. Pelas trilhas do caminho, vão acontecendo as metamorfoses, criando pontes que tornam possível nossa travessia pelo universo das descobertas, primeiramente dentro de nós e depois para a área de conhecimento em que se insere nossa investigação.

Nesta minha caminhada, não estou sozinha nem tenho pressa para chegar. Estou acompanhada de muitos estudiosos que apontam caminhos. São eles que tornam o percurso mais prazeroso para que eu possa chegar mais longe e alcançar os objetivos que me fazem percorrer esta trilha investigativa.

Na travessia por esse estudo, destaco os diálogos com as sabedorias e pedagogias indígenas de Daniel Munduruku (2021), que, entre outras questões, remete-nos à reflexão sobre o "pensamento quadrado", desenvolvido pela cultura ocidental no percurso de construção de sua história, e autores da etnia Canela Ramkokamekrá, tais como Francisquinho Tephot Canela e Ricardo Kutokrê Canela (interlocutores desta pesquisa) e outros autores desta etnia cujas vozes apresentam princípios norteadores de processos de ensino e aprendizagem em sua cultura.

2.1 Nas tramas do currículo: diálogos iniciais

"A linguagem nunca é neutra."
(Paulo Freire)

As discussões acerca do currículo assumem muitos enfoques. O que ensinar? Como ensinar? Como a carga horária será dividida entre as disciplinas? Para que sujeitos ensinar? - não somente no sentido de que tipo de sujeito queremos formar, mas, também, tentando entender quem é esse sujeito, qual a sua história, qual a sua cultura. Como pensar o currículo? Ele está em sintonia com o Projeto Político-Pedagógico? Os sujeitos para quem o currículo é direcionado participaram de sua elaboração? O currículo formal é operacionalizado da forma como foi construído? Que discursos estão presentes nos currículos que são trabalhados na escola? Esses e outros questionamentos permeiam o currículo, que se apresenta como um campo aberto de discursos, problematizando os processos de homogeneização das práticas curriculares e a consequente produção de subjetividades.

Na perspectiva dos discursos curriculares, Silva (2017) aborda três teorias curriculares – teorias tradicionais, críticas e pós-críticas –, destacando como cada uma delas formula, interpreta e atribui sentidos ao mundo, corporificando saberes, prescrições, programas, valores, relações de poder e modos de subjetivação.

Sem a intencionalidade de mergulhar na complexidade das teorias curriculares, mesmo considerando a sua importância em nossa prática pedagógica, apoio-me em Silva (2017) para fazer um breve sobrevoo sobre as concepções que as fundamentam e os modos como cada uma delas produz diferentes realidades. A seguir, discorro brevemente sobre cada uma das três teorias de currículo citadas por Silva (2017):

a) Teorias tradicionais - são consideradas neutras, científicas e desinteressadas. Enfatizam questões acerca de temáticas como ensino-aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, dentre outras. Na perspectiva dessa teoria, o currículo não problematiza as questões sociais e produz um apagamento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, apresentando apenas um conjunto de conteúdos selecionados como os que são necessários para o ajustamento do indivíduo à sociedade, desconsiderando totalmente as discussões sobre a estrutura social vigente. Nas palavras de Silva (2017, p. 30), "as teorias tradicionais são teorias de

aceitação, ajuste e adaptação que colocadas no interior do processo educacional produzem práticas de assujeitamento dos envolvidos no processo".

b) Teorias críticas - compreendem a escola como espaço de lutas e de contradições, mas, também, como espaço de superação de conflitos, e constituem-se de abordagens baseadas na crítica ao modelo de currículo centrado na reprodução social e à sistematização de um currículo de base hegemônica. Essas teorias enfatizam temas como reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação - currículo oculto, resistência, cultura. Na perspectiva crítica, os conhecimentos são vistos como uma práxis pedagógica ligada à dinâmica da vida social, à luta de classes e à cultura.

c) Teorias pós-críticas - o currículo consiste em um espaço de pluralidade dos sujeitos, de incertezas, contrastes, de diferentes sentidos e linguagens. Nas palavras de Silva (2017, p. 130), o " [...] campo curricular defende o multiculturalismo que não separa questão de conhecimento, cultura e estética de poder, política e interpretação". Essas teorias enfatizam temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, entre outros.

A partir da sucinta apresentação das teorias curriculares, cabe ressaltar que este estudo situa o currículo numa perspectiva crítica, partindo da ideia de que ele se apresenta como "uma área contestada, uma arena política" (SILVA, 2017, p. 21), na qual as relações de poder, da ideologia e da cultura são elementos marcantes e presentes na construção curricular.

O flerte com as teorias críticas para enfoque deste estudo parte, também, de algumas premissas, dentre elas as ideias freirianas: o currículo não é neutro, ele faz parte do sistema escolar desde a sua origem, integrando um projeto de sociedade que vai muito além de uma proposta de organização dos conteúdos; o conceito de educação como ato de conhecimento e sua perspectiva emancipadora; a concepção de cultura como arena de lutas e contradições; a superação da educação bancária. Nesse flerte busco apoio, embora sem a intenção de imergir nas profundezas das concepções, no currículo enquanto "Violência Simbólica" (BOURDIEU; PASSERON, 2010), do currículo a serviço da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 2008), do currículo como base de emancipação e liberdade, entre outras ideias críticas.

Retomando a ideia de que pensar o currículo criticamente significa fazer escolhas, tomar decisões sobre quais conhecimentos devem ser ensinados e para quem serão ensinados, por que ensinar conhecimentos em detrimento de outros, ou ainda, por que aprender determinados conhecimentos e não outros, concordo com Popkewitz (2008, p. 192) quando entende que "a escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido". Essa imposição começa na seleção oficial do que deve ser ensinado.

Explicitando a importância do currículo, Arroyo (2018, p. 13) também afirma que, "na construção do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território, mais normatizado. Mas, também, mais politizado, inovado e ressignificado". De fato, são muitas as diretrizes e os referenciais curriculares elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino. No caso da educação indígena, incluem-se as Diretrizes e os Referenciais Curriculares para a Educação Indígena Básica e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.

Por outra via, Michael Apple (2006) considera que na vida cotidiana todos os acontecimentos e experiências não podem ser compreendidos isoladamente, devendo ser analisados perante as relações de dominação, exploração e hegemonia que permeiam e remanejam as sociedades. Assim, o currículo assume a responsabilidade de formação não somente escolar, mas, também, humana, apresentando-se como um componente do Projeto Político-Pedagógico da escola, que garante a organização, o controle e a eficiência da função escolar. Em conformidade com esse pensamento, Freire (2005) afirma que o currículo permite a validação dos conhecimentos e a seleção dos conteúdos que atuam diretamente na formação do "Ser" que se transforma por meio da educação. Complementando esse pressuposto, o currículo produz a caminhada que o sujeito irá fazer ao longo de sua vida escolar, tanto em relação aos conteúdos apropriados quanto às experiências que o estudante vai vivenciando e construindo ao longo do percurso educativo.

Na perspectiva de Apple (2006, p. 98), a escola não controla somente as áreas de conhecimento por meio do currículo, mas exerce, também, "controle sobre as regras e as rotinas para manter a ordem, sobre o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade [...]. O controle também é exercido através dos significados que a escola distribui". Penso que esse controle exercido pelo currículo vai muito além da definição de disciplinas e ementas a serem estudadas no espaço escolar, é a transformação do incerto, do impreciso em conhecido, é busca de alternativas, é rotina, é conquista, é um gesto, uma música,

é arte, é movimento, é poesia, é todo um arcabouço de impressões e de sentidos produzidos no interior da escola.

Para Moreira e Candau (2008), existem várias concepções de currículo que traduzem diversos posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, incorporando, com maior ou menor ênfase, debates acerca de conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade do corpo educativo. Ressaltam ainda que diversos fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja compreendido como

> (a) Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 86).

Em qualquer perspectiva, o currículo nunca é simplesmente uma elaboração imparcial de conhecimentos que, de alguma forma, aparece nos livros e é executado em sala de aula, sempre parte de uma seleção feita por alguém, da visão que algum grupo social tem do que seja o conhecimento válido. Nesse sentido, ele é regido por interesses que garantem o consenso social e a hegemonia de poder estabelecido.

Por tudo o que foi exposto, entendo que o currículo, mesmo que implicitamente, tem um direcionamento ideológico que contribui para a concretização das finalidades requeridas à educação escolar. Partindo dessa ideia, percebo que o currículo expressa um projeto social e impõe-se como uma visão de mundo, não podendo estar alheio às relações existentes na sociedade. Assim, é importante considerar que o currículo concretiza um conjunto de práticas socioculturais que, de forma implícita ou explícita, consciente ou inconsciente, relacionam-se nas diferentes instâncias e em todos os tempos e espaços escolares. Nesse movimento, reproduz-se os conhecimentos que são definidos no currículo enquanto muitos outros foram excluídos, o que nos faz refletir sobre o nosso lugar em relação às escolhas e definições acerca de um currículo indígena, cuja cultura possui suas especificidades e diferenças.

Vale destacar que o currículo é uma escolha intencional de concepções de mundo, valores e de homem, pois seleciona práticas sociais que nem sempre são conscientes, preservando tradições culturais e de classes sociais com a perspectiva de legitimar organizações socioculturais hegemônicas e ratificando o “capital cultural” em interação com um “currículo

oculto" (APPLE, 2006). Nesse sentido, o currículo, na vertente crítica, também, tem a preocupação em conhecer as diferenças sociais e os mecanismos de controle do poder para superá-los ou perpetuá-los. Ressalto, ainda, que algumas reflexões críticas são fundamentais para a compreensão das concepções de currículo da escola indígena *locus* deste estudo e sua perspectiva diferenciada, que é a bandeira de luta das comunidades indígenas.

Nessa medida, um currículo levado a uma comunidade indígena, sem considerar o etnoconhecimento dessa comunidade e pensado à revelia dos sujeitos para quem ele está sendo ofertado, atende à lógica da reprodução sociocultural, atribuindo à escola o papel de impor, arbitrariamente, a cultura dominante para um povo social e economicamente desfavorecido.

2.2 Nas trilhas do currículo: da educação para índios à educação escolar indígena diferenciada

> "Até que ponto vamos ser nós os delimitadores do que os índios devem saber?"
> (Paulo Freire)

Para tratar desse conteúdo, considero importante trazer as concepções das expressões "educação para índios", "educação indígena" e "educação escolar indígena" para que possamos compreender a dimensão de cada uma dessas expressões e quais suas representações para a comunidade indígena, campo desta pesquisa. Para apresentá-las, trarei as vozes de autores que discutem esses conceitos, bem como os documentos legais que fazem alusão a essa temática.

Caminhando na perspectiva teórico-crítica, abordo a educação para índios, a educação indígena e a educação escolar indígena, sendo esta última a síntese das duas primeiras, assumindo uma dialogicidade e dando voz aos saberes locais, considerando a realidade da comunidade, uma vez que o conhecimento precisa ser contextualizado e sua apropriação acontece por meio do diálogo, nesta situação específica, do diálogo entre as duas culturas.

Inicio pelo conceito de "educação para índios" que, na perspectiva de Silva e Ferreira (2001), é uma expressão utilizada para nomear a educação que é ofertada atualmente aos povos indígenas, por acreditar-se que, para essas comunidades, a escola vem de "fora para dentro", com modelos de educação da sociedade envolvente, incluindo a prática educativa dos jesuítas,

as escolas administradas pelo poder público e, até mesmo, as que pertencem às organizações não governamentais. Complementando essa ideia, Lobo (2018, p. 24) aponta que

> esse termo não considera o princípio da diferença e serve para nomear a educação não-índia de má qualidade que é levada para as comunidades indígenas como forma de desprestigiar a cultura, os saberes tradicionais e os processos próprios de ensino-aprendizagem desses povos.

Nessa mesma direção, Kahn (1994) afirma que os termos "educação escolar para índios" limitam-nos a uma mera condição de receptores de modelos educacionais alheios à sua cultura. Nesse sentido, a escola é uma instituição que vem de fora para dentro do universo indígena, representando ideologias e valores que não pertencem ao mundo indígena.

Assim, na perspectiva da "educação para índios", o currículo assume o papel de instrumento mediador das relações entre poder público e sociedade indígena, as quais, historicamente, têm sido pautadas pela imposição da força do poder vigente. Tal imposição se dá através do que Bourdieu (2007, p. 9) chama de "sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e de comunicação", dos quais a educação e a religião também são parte e contribuem para um processo de "acomodação", que pode ser definida como integração social.

Dessa forma, o currículo da "educação para índios", pensado de "fora" de sua cultura, de sua história e de sua língua materna, pode ser compreendido como instrumento comprometido com a reprodução do sistema vigente. Conforme Bourdieu e Passeron (2010, p. 82), "a escola, através do currículo, é ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, passando por cima ou excluindo os diferentes e neutralizando as diferenças". Nesse sentido, um currículo alheio às especificidades históricas, linguísticas e culturais, imposto pelo sistema escolar às comunidades indígenas, assume a dimensão de "violência simbólica", termo usado por Bourdieu e Passeron (2010, p. 33-35) para referir-se à ruptura com todas as representações e as concepções espontâneas de ação pedagógica. Eles veem o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas que direcionam a reprodução social baseada na reprodução cultural que se materializa através do currículo. Sendo assim, não se pode pensar em currículo sem considerar que ele representa as indagações e os questionamentos de experiências relacionadas a grupos e a classes sociais que transcendem o espaço escolar reverberando na vida do educando em todas as suas dimensões.

Bourdieu e Passeron (2010, p. 53) também chamam a atenção para o fato de que "toda ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder

arbitrário, de um arbitrário cultural". Nesse viés, é possível refletir acerca do fato de sujeitos estarem sendo produzidos/construídos através do currículo da "educação para índios" que tem sido ofertado para as comunidades indígenas. Pode-se, ainda, associar a "educação para índios" à teoria dos "aparelhos ideológicos do Estado", de Althusser (2003), que concebe a escola, juntamente com outras instituições, como um aparelho a serviço do poder dominante, que instrumentaliza saberes práticos para assegurar a subserviência à ideologia dominante. Sendo o currículo o principal instrumento utilizado pela escola para a produção de sujeitos, é possível inferir que a "educação para índios" concorre para inculcar os padrões de comportamento desejáveis pelo Estado, uma vez que, historicamente, o currículo que tem sido trabalhado pela escola na aldeia atende ao formato ocidental e tem sido utilizado como instrumento para integrar os indígenas à sociedade nacional.

A concepção de "educação indígena" vai muito além da escola, representando, também, os espaços não formais de ensino e aprendizagem que incluem os ensinamentos da família, dos ritos, das tradições, do modo de vivenciar sua história e sua cultura. Nessa mesma direção, Munduruku (2012, p. 195) afirma que

> a educação indígena é muito concreta, mas ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se concretiza pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência, como se tudo fosse uma coisa única, mas uma forma de operacionalizar o que temos a pensar e a viver.

Nesse sentido, a expressão "educação indígena" surge como uma ideia de educação diferenciada, como um sonho de construir uma escola que respeite a educação indígena. Tal sonho surge com a Constituição Federal (CF) de 1988, que abriu caminho para outras legislações seguirem a linha do respeito aos modos diferenciados de ser e de viver das comunidades indígenas.

É importante ressaltar que os documentos oficiais que advêm do Ministério da Educação (MEC) utilizam a denominação "educação indígena" para estabelecer a nomenclatura de uma modalidade de ensino. Essa expressão tem abrangência em todas as normativas legais, como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena (BRASIL, 1994) e o Plano Nacional de Educação, que traz metas específicas para a educação indígena - Lei 13.005 (BRASIL, 2014). Luciano (2006, p. 130) corrobora com essa ideia de educação indígena afirmando que "os pais e avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a idade mais

tenra, a sabedoria aprendida de seus ancestrais". As crianças, desde cedo, vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitem inserir-se na vida social, e assim fazem, principalmente por meio da observação, da imitação e de experiências proporcionadas pelos rituais e costumes presentes na cultura de cada povo.

Dias (2015, p. 19) também alude que "o saber tradicional é aquele que se constrói naturalmente, contextualizado, dando-se, principalmente, através da oralidade. É acumulativo, mas nem por isso é apenas reproduzido". A educação indígena é, então, uma forma de perpetuar o "ser indígena" em cada comunidade, através de sua arte, seus valores, suas tradições, sua cultura.

Na mesma direção, reforçando a concepção de educação indígena, Melià (2008) entende que ela possibilita a espontaneidade e a realização dos sujeitos dentro de uma margem de muita liberdade. Também é o espaço de expressão de todas as manifestações artístico-culturais em que acontece a transmissão dos valores tradicionais ao longo do desenvolvimento dos indígenas, ou seja, dos saberes originários transmitidos oralmente de uma geração para outra. A educação indígena, portanto, refere-se aos processos de transmissão e de produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas.

A expressão "educação escolar indígena", partindo das noções da educação indígena, refere-se aos padrões de ensino que ocorrem no âmbito da instituição escolar enquanto invenção do "homem branco", mas considerando as especificidades indígenas. Como salienta Luciano (2006, p. 129), a "educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores". Para Kahn (1994), a educação escolar indígena considera na educação sistematizada os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada comunidade, de forma a valorizar a cultura de cada povo. Essa autora afirma ainda que educação para índios é algo que "deve ser evitado", enquanto a educação escolar indígena é algo que "deve ser alcançado".

Com base nas ideias desenvolvidas pela autora, compreendo que o currículo voltado para a educação escolar indígena se relaciona com os conhecimentos sistematizados pela sociedade ocidental e, também, com os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos culturais que permitem os aprendizados do modo de vida da aldeia e a forma de transmitir os saberes. Partindo das noções supracitadas, a educação escolar indígena refere-se

aos padrões de ensino que ocorrem no âmbito da instituição escolar enquanto invenção do "homem branco", mas considerando o etnoconhecimento da comunidade. Como destaca Baniwa (2006, p. 129), a "educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores".

Ainda atrelada a essa questão, Nascimento (2017) utiliza dois conceitos muito interessantes representados pelos termos "dentro" e "fora" para categorizar os discursos indígenas acerca de escola e currículo, que podem ser associados às concepções de "educação para índios" e "educação escolar indígena":

> Performados nas categorias dentro e fora, os discursos indígenas sobre a escola refletem as dinâmicas de forças presentes nos contextos de interação entre indígenas e não indígenas, entre escola convencional e escola diferenciada, entre professor indígena e professor branco, entre currículo monocultural e currículo intercultural. Apreendidos como categorias nativas da discursividade política indígena, o dentro e o fora referenciam, então, o jogo de relações estabelecidas nestes contextos, nos quais os projetos de escola indígena, em uma perspectiva diferenciada, são gestados (NASCIMENTO, 2017, p. 375).

Segundo a autora, a expressão "de fora" é usada para nomear os não-indígenas, a escola "do branco" e, no geral, a sociedade não índia e suas instituições, a partir das experiências vivenciadas pelos povos indígenas orientadas pelos princípios assimilacionistas e integracionistas dos "de fora". A expressão "de dentro", por sua vez, diz respeito aos próprios índios que compartilham a vida na comunidade em seus diferentes aspectos: nas crenças e práticas espirituais, nas lutas políticas e instituições indígenas. Compreendo que é possível associar as categorias "de fora" e "de dentro" aos conceitos "educação escolar para índios" e "educação escolar indígena" ou "educação escolar dos índios", respectivamente.

A categoria "de fora" refere-se a uma educação escolar para os indígenas pensada nos moldes da sociedade majoritária, um modelo de educação alheio às especificidades socioculturais, linguísticas e históricas da comunidade indígena. Em contrapartida, o conceito "de dentro" refere-se a uma educação escolar orientada, em termos curriculares e de modo geral, pelos princípios de interculturalidade, especificidade, diferenciação, bilinguismo/multilinguismo e pelo aspecto comunitário, alicerçada na ideia de protagonismo indígena e nas particularidades de cada povo como modos de fortalecimento de suas lutas pelo reconhecimento de suas identidades e de direitos diferenciados. Pensar o currículo de "dentro", ou seja, na perspectiva indígena, é relacionar currículo e cultura, considerando o sentido das relações intersocietárias indígenas, colocando a cultura a serviço da construção do caráter

diferenciado de suas escolas. A cultura, além de ser um aspecto de diferenciação na escola indígena, ao fazer-se presente no currículo, torna-o uma trincheira de lutas, demonstrando seu poder de produção de sujeitos conscientes de sua história e protagonistas de suas decisões, fazendo valer suas necessidades e interesses.

Partindo desses pressupostos, considero importante discorrer sobre os conceitos de "etnoconhecimento" e "interculturalidade para o entendimento da abrangência do conceito de educação escolar indígena, assim como também são indispensáveis para a compreensão do ensino específico e diferenciado que, de acordo com a legislação educacional vigente, deve ser promovido nas comunidades indígenas.

2.3 Etnoconhecimento e interculturalidade no currículo: concepções importantes na travessia para um ensino diferenciado na escola indígena

"Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes."
(Paulo Freire)

Compreender a "educação diferenciada" implica entender a abrangência das concepções sobre etnoconhecimento e interculturalidade, que são imprescindíveis na caracterização da educação escolar indígena diferenciada. O termo educação diferenciada significa a pretensão de "inferir tratamento diferenciado à escola indígena, distinguindo-a das outras unidades de ensino" (BARBALHO, 2012, p. 180). Nascimento (2013) explica o diferenciado como aquilo que parte do currículo, priorizando a ruptura epistemológica, política e ideológica em relação às pedagogias dominantes.

Na mesma direção, Silva (2015) afirma que a educação diferenciada está ligada ao entendimento da escola indígena como ativo de resgate/fortalecimento da língua, da cultura e das tradições, da afirmação da identidade indígena, como também de espaço de fronteira e de diálogo entre as diferenças. Uma escola indígena diferenciada pode ser aquela em que o "'resgate'" de costumes e tradições não se resuma ao exótico, ao folclórico, à fixação de um indígena genérico, abstrato, preso numa cultura estática, reivindicando uma identidade cultural congelada num passado morto [...]" (SILVA, 2015, p. 122). Para avançar nessa discussão, precisarei introduzir dois outros termos que se relacionam à educação diferenciada, que, aliás,

é um critério para que essa perspectiva de ensino se efetive: etnoconhecimento e interculturalidade.

Nascimento (2013) conceitua o termo “etnoconhecimento” como saberes e tradições (cultura) passados de geração a geração nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os cerca e seus fenômenos naturais. Nesse sentido, acredito que o etnoconhecimento envolve as simbologias, a oralidade e expressões comuns de um povo influenciadas pela localidade e pela ancestralidade, bem como pela relação entre ser humano e natureza. A escola que contempla o etnoconhecimento em seu currículo pode ser considerada um instrumento de valorização dos saberes tradicionais da comunidade em seu entorno, onde pode acontecer a preparação e o desenvolvimento de uma aprendizagem com as gerações anteriores, na oralidade dos conhecimentos passados dos avós e avôs para os netos e netas, dos pais e mães para os filhos e filhas. Nesse sentido, aprender na perspectiva do etnoconhecimento da comunidade indígena é um estado de poesia em que cigarras, araras e vento falam, cantam, enfim, tudo comunica.

Moreira e Candau (2008) afirmam que o currículo precisa ser orientado no sentido de contribuir para a construção de um mundo que aceita e respeita as diferenças. Posteriormente, Candau (2012) reafirma que a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Nesse sentido, pensar o currículo intercultural significa respeitar a identidade étnica e racial, reconhecer o “outro”, o diferente.

A interculturalidade, por sua vez, está presente na perspectiva do espaço em que ocorre o encontro entre culturas. É onde as ações ocorrem, as pessoas manifestam-se, os processos dinamizam-se e criam-se projetos com as possibilidades que surgem de dois ou mais mundos. A dinâmica do encontro entre diferenças culturais sempre exerceu um fascínio sobre mim, principalmente a força elíptica, o que está oculto nas entrelinhas, a simbologia dos gestos, dos costumes e das crenças. Penso que todos esses saberes devem ser inseridos no currículo da escola indígena. Nesse sentido, Urquiza (2017, p. 47) afirma que

> a interculturalidade no campo sistêmico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas e postulados de uma totalidade teórica dominante que impregna o processo de construção de conhecimentos [...] Incluir saberes indígenas no currículo, não se trata de inserir um saber subalterno de menor valia, mas apenas de um outro saber, com outra lógica epistêmica, o qual o diferencia por um lado, e por outro lado o coloca em pé de igualdade com outras formas de saberes.

Dessa forma, é possível inferir que pensar um currículo que promova a cidadania intercultural indígena pressupõe fazer da escola indígena um espaço de valorização das práticas culturais da comunidade local. O currículo traduz um encontro entre culturas e é na trama das relações interculturais que o ensino diferenciado se efetivará, mediatizado pela interação entre as pessoas; dinamizando os processos e circunstâncias, combinando palavras, gestos e comportamentos que se consolidam a partir do contato entre sociedades diferentes e suas respectivas culturas.

Nas últimas décadas, os movimentos indígenas, na luta por uma educação escolar específica diferenciada e intercultural, têm reivindicado que seus conhecimentos sejam tratados de forma igual dentro das suas escolas, e defendem que o currículo escolar deve ser elaborado "seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados ao conhecimento de outras culturas, de forma integrada" (BRASIL, 1998, p. 60). Um currículo intercultural é um critério para uma educação diferenciada, direito adquirido pelos povos indígenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 (BRASIL, 1996), que o poder público tem a obrigação de garantir com o intuito de proteger as práticas culturais indígenas e assegurar o acesso ao conhecimento historicamente dominado pela sociedade majoritária.

O pesquisador indígena Gersem Luciano (2011, p. 286), mais conhecido como Baniwa, propõe a possibilidade de diálogo entre ambos os saberes dentro do espaço escolar a partir de uma "complementariedade epistemológica e ontológica entre os saberes tradicionais e saberes científicos, em razão da incompletude própria de cada cultura". Nessa direção, quando pensamos numa educação intercultural, inferimos que sua efetividade passa pela definição de um currículo escolar que contemple um diálogo que possibilite a convergência de saberes para promover uma convivência menos desigual com a sociedade dominante e, ao mesmo tempo, para possibilitar a resistência necessária à sobrevivência cultural das comunidades indígenas. A perspectiva intercultural, conforme Candau (2009, p. 166),

> promove uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes conhecimentos culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder, entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades.

Dessa forma, a interculturalidade não deve ser vista apenas como uma política de fortalecimento dos saberes tradicionais, mas também como uma estratégia de convivência com a diferença entre os povos, pautada pelos princípios de respeito às diferenças. Nesse convívio, é como se apenas os indígenas tivessem de estar preparados para a convivência intercultural,

quando nós, os “brancos”, temos sido pouco incentivados a viver com a diferença. Partindo dessa premissa, todos nós precisamos compreender e relacionar-nos com as práticas interculturais no nosso dia a dia, não somente os indígenas, como tem acontecido ao longo dos anos. Torna-se, portanto, imprescindível enfatizar que a interculturalidade não diz respeito às situações específicas deslocadas do cotidiano e da dinâmica escolar, ela envolve todos os personagens e os vários aspectos da prática educativa: afeta o currículo, as linguagens, as práticas didáticas, o papel do(a) professor(a), a relação com a comunidade, entre outros.

Na perspectiva intercultural, é necessário ressignificar o currículo considerando os saberes locais de forma articulada com o mundo global, sem que um saber se sobreponha ao outro. Esse diálogo fundamental entre os diferentes conhecimentos tem como resultado um currículo que valoriza a identidade da comunidade indígena e que é capaz de fortalecer sua cultura, sua língua, seus saberes, além de possibilitar a construção da subjetividade de cada indígena. No universo escolar indígena, esses processos são definidos pelo currículo, que representa todo o universo dos saberes trabalhados na escola. Essa dialogicidade consiste na possibilidade de interações com as diferenças que se estabelecem entre os conhecimentos necessários para formar o cidadão indígena – pertencente a uma cultura tradicional, que deve ser valorizada e transferida para as novas gerações – e os saberes da cultura ocidental, para que ele possa relacionar-se em condições de igualdade com a sociedade envolvente.

Afirmar que a educação escolar indígena deve ser intercultural implica defender a ideia de que as comunidades indígenas precisam de ambas as culturas em uma relação dialógica, sem subalternização, bem como do ensino da Língua Portuguesa pautado na interculturalidade, ou seja, dos conhecimentos da língua oficial brasileira que precisam dominar para não serem lesados, para defenderem-se e para estabelecerem, quando quiserem, comunicação com os não-indígenas. Nesse sentido, Silva (2017a, p. 204), explica que

> esse tipo de educação revê valores e busca alternativa frente ao modelo hegemônico vigente em nosso país. Ou seja, leva em consideração os aspectos ecológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, epistêmicos e linguísticos. A partir dessas ideias, é possível propor mudanças pedagógicas, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar, possibilitando uma articulação, tanto com a cosmovisão de cada povo indígena quanto com as demandas advindas da vida intercultural.

Nesse sentido, acredito que uma educação indígena, para alcançar seus objetivos, precisa considerar os saberes e as vivências de sua comunidade, tendo como ponto de partida o uso da língua materna, pois ela faz parte do arcabouço cultural que caracteriza um povo e que

une seus membros como semelhantes. Nessa mesma direção, Silva e Souza (2018, p. 13) afirmam que "estimular a criança a conhecer os saberes e as histórias de seu povo é essencial para uma educação comprometida com a interculturalidade".

Contudo, para Herbetto (2018), as práticas pedagógicas na escola indígena são quase sempre baseadas no regime disciplinar de forma fragmentada, da mesma forma como na escola não-indígena, apontando para um modo de organização do conhecimento vinculado aos saberes ocidentais e às noções de modernidade, reforçando categorias de hierarquia e descontextualizando a realidade. Assim, o desafio da escola indígena diante da implementação de um ensino intercultural, para efetivamente assumir práticas pedagógicas transformadoras, é ultrapassar as disciplinas fragmentadas e considerar os processos próprios de aprendizagem de suas comunidades. Nesse contexto, conforme Grupioni (2006, p. 43),

> Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

O currículo que tem voltado-se para a produção de sujeitos subalternos e estrangeiros de sua própria cultura pode, também, ser utilizado para promover o reordenamento de conteúdos e posturas didático-pedagógicas nas salas de aula das aldeias, na tentativa de promover a autoestima de cada indígena, de falar sua própria língua, de valorizar sua cultura, como um conhecimento tão importante como "o conhecimento do branco", como dizem os indígenas. Fica bastante evidente o papel uniformizante da escola, através do currículo, em favor da cultura dominante "branca" (não índia) e o quanto essa uniformização é fator de manutenção das desigualdades sociais.

As reflexões expostas vêm ao encontro do que penso acerca da inserção do etnoconhecimento no currículo da comunidade indígena. Os saberes indígenas não podem ser tratados como algo relacionado ao senso comum ou considerados como saberes subalternos. De certa forma, são saberes transversais que devem ser ponto de partida para vários conhecimentos. Essa transversalidade pode ser percebida quando os professores indígenas levam seus alunos para o pátio da Aldeia Escalvado, por exemplo, e simulam em aula o Ritual

do Batismo do *Kupen*[11], ou qualquer uma das tradições do povo Canela. Da mesma forma, nas aulas de Artes podem ser inseridos os instrumentos musicais, os cantos, as danças, a cestaria e a pintura corporal do povo Canela Ramkokamekrá.

Ainda na direção de um currículo transversal gerando rupturas, por que não inserir no currículo de Geografia a localização espacial de comunidades indígenas da região, com a confecção de mapas e a importância do território para a continuidade das nações indígenas? Ou a discussão da categoria "trabalho" nas sociedades indígenas e como é a organização dessas sociedades? Por que não inserir nas aulas de Ciências as experiências práticas com a extração de pigmento vegetal e um estudo da arte gráfica, utilizando conceitos etnomatemáticos para a pintura corporal e a caracterização dos alunos nas apresentações musicais? Por que não trabalhar em História a memória das relações conflituosas dos povos Canela com os fazendeiros locais e os conflitos de outras etnias da região com a sociedade envolvida como, por exemplo, o Conflito de Alto Alegre? Este foi um dos maiores conflitos entre indígenas e não-indígenas ocorrido em Barra do Corda, no qual os dois povos Canela tiveram participação ativa na perseguição aos povos Tenetehar-guajajara, ao lado dos militares "brancos".

Cabe, também, enfatizar a importância da oralidade nesse currículo transversal. Segundo Bergamashi (2007, p. 203), a oralidade na cultura indígena está presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra: escutar e entoar os cantos e dispor-se ao ensinamento que é oferecido pela palavra são marcas importantes da educação dos povos tradicionais. Assim, o currículo não pode desconsiderar a oralidade como um importante processo de ensino e aprendizagem a serviço da valorização e da transmissão dos saberes indígenas.

A partir dessa reflexão, retomo a discussão da necessidade de o professor indígena assumir plenamente o protagonismo dos processos educativos em sua comunidade, uma vez que ele tem mais possibilidades de saber "traduzir" esse currículo de forma a vivenciar o currículo indígena como um lugar de diálogos entre os diferentes saberes e, por conseguinte, um espaço de fortalecimento das lutas do movimento indígena, dada a sua importância nos processos de construção da interculturalidade.

[11] *Kupen ou Cupê* na língua canela significa "homem/mulher branco(a)" (não índio). O Ritual do Batismo do *Kupen* é uma tradição Canela em que o visitante não índio é oficializado como pertencente a uma família Canela que o escolhe desde a primeira vez que ele vai à aldeia.

2.3.1 Percursos legais do currículo intercultural para a educação escolar indígena

"Precisamos pensar nossas crianças como parte do pressente.
Se não fizermos assim estaremos destruindo o futuro."
(Gersem dos Santos Baniwa)

Para compreender a construção do currículo intercultural indígena, é importante conhecer a trajetória dos instrumentos normativos que estabeleceram o diálogo entre as culturas no currículo escolar. Partindo de uma cronologia que tem início com a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), concebo o currículo a partir do que está posto nesse documento que promoveu avanços notáveis em várias áreas da educação, apresentando-se como um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas quando assegura o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

A Carta Magna do Brasil não somente assegura a esses povos o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, como estabelece que é dever do Estado "proteger" suas manifestações culturais, "garantindo" às comunidades indígenas o acesso a uma escola com currículos específicos, que busquem a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneçam os instrumentos necessários para que se situem frente ao contato com outras sociedades, de forma igualitária.

Segundo Fleuri (2003), a partir da Constituição de 1988, os indígenas brasileiros deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições.

A Constituição atual inovou, garantindo às populações indígenas não somente o direito à cidadania plena, liberando-as da tutela do Estado, mas também o reconhecimento e a manutenção de suas identidades diferenciadas, atribuindo à União o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. Nesse sentido, a "[...] Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado através de

vários textos legais" (BRASIL, 2002a, p. 30). Além disso, no Título VIII, Capítulo VIII da Constituição de 05 de outubro de 1988, são restituídas aos indígenas suas lídimas, prerrogativas incontestáveis de cidadãos genuinamente brasileiros, que pela primeira vez assumem visibilidade no cenário nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 - regulamentou os dispositivos da CF, contemplando etapas, modalidades e procedimentos de ensino em todas as esferas do sistema de educação do país. Ela dispõe especificamente da educação escolar indígena nos artigos 78 e 79, os quais asseguram a elaboração de programas de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar indígena específica e diferenciada, com a anuência das comunidades indígenas. Nessa lei fica assegurado, às comunidades indígenas, o direito à educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna. Ela ainda define que cabe ao Sistema de Ensino da União, em colaboração com os entes federados,

> Art. 78. [...]
>
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II - garantir aos índios, suas comunidades e seus povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.
>
> Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
>
> § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação terá os seguintes objetivos:
>
> I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
>
> II – manter programas de formação de pessoas especializadas, destinado à educação nas comunidades indígenas.
>
> III - desenvolver currículos e programas específicos neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
>
> IV – elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado (BRASIL, 1996, texto digital).

Na perspectiva da LDB atual, aspectos como "peculiaridades de cada região e de cada cultura" devem ser observados pelo currículo escolar. Nesse sentido, o currículo deve buscar

contemplar suas idiossincrasias para adequar-se a um calendário ajustado às determinações de cada povo, de suas culturas e de seus modos de vida.

Do que a LDB estabelece com relação ao calendário escolar, cabe ressaltar que o mesmo deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. A escola pode organizar-se de acordo com as conveniências culturais, independentemente do ano civil. No art. 23, a Lei trata da diversidade na organização escolar, que poderá ser de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros.

Dentre os demais documentos que integram os discursos indígenas e indigenistas a respeito da diferença e da interculturalidade nos currículos das escolas indígenas, ganham relevo, no âmbito do MEC, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI ou RCNE/Indígena - BRASIL, 1998); e o Referencial Curricular para a Formação de Professores Indígenas (RFPI - BRASIL, 2002b), elaborados no âmbito das novas atribuições do MEC dadas pelo Decreto nº 26, de fevereiro de 1991, que transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação a gestão das políticas educacionais para os povos indígenas (BRASIL, 1991). Os referidos documentos reconhecem as dificuldades de contemplarem as especificidades dos diversos povos indígenas ao enfatizarem, como faz o RCNEI, a sua condição de referenciais.

> [...] enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (BRASIL, 1998, p. 14).

No ano de 1998, o MEC apresentou os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, documento que visa consolidar a proposta da escola específica e diferenciada, no plano didático-pedagógico e na formação do professor indígena, como instrumento de discussão e reflexão dessa nova escola indígena.

Embora não seja uma normativa, os RCNEI são orientações para a construção de currículos indígenas, elaboradas pelo Ministério da Educação a partir das visões de professores indígenas atuantes em suas respectivas aldeias, em atendimento às determinações da Lei 9.394/96, que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena em relação às demais

escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna e pela interculturalidade. Conforme este documento,

> as questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares [...] Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo (BRASIL, 1998, p. 64).

O RCNE/Indígena, logo na introdução, explicita por que e para quem esse documento curricular foi construído e enfatiza que "foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas" (BRASIL, 1998, p. 11). Apresenta-se como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a

> explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas; b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras; c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (BRASIL, 1998, p. 13).

Além da parte introdutória, o RCNE/Indígena traz a parte I, intitulada *Para começo de conversa*, que aborda os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena que atenda às reivindicações das comunidades indígenas. A segunda parte, *Ajudando a construir os currículos das Escolas Indígenas*, faz um direcionamento de como deve ser a prática pedagógica dos professores nas escolas indígenas, contudo, sem ser uma camisa de força e sem ter a pretensão de dar receitas prontas, mas com a intenção de apoiar os professores na reinvenção contínua de suas atividades pedagógicas.

O RCNE/Indígena tem como fundamentos: o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade dos conhecimentos indígenas; a autodeterminação para decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando seus projetos de educação; a comunidade indígena educativa, que possui seus próprios processos de socialização e de formação de pessoas.

Ensino comunitário, intercultural, bilíngue/multilíngue, específico e diferenciado são princípios que caracterizam a educação escolar indígena preconizada pela Constituição Federal de 1988, pela LDB 9.394/96 e referendada pelo RCNE/Indígena. Um breve histórico da educação escolar indígena também consta nesse referencial, trazendo uma abordagem sobre as

relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, as quais são marcadas por duas tendências: a de dominação, por meio da integração e da homogeneização cultural, e a do reconhecimento do pluralismo cultural.

> A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade (BRASIL, 1998, p. 26).

A tendência integradora e de homogeneização cultural prioriza um currículo de conhecimentos da sociedade dominante, em que as línguas indígenas, quando consideradas, servem "apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura 'nacional'" (BRASIL, 1998, p. 27). Nessa perspectiva, a língua materna é utilizada na sala de aula como forma de mediação para que os conteúdos da cultura dominante sejam aprendidos. De acordo com os interlocutores, os educandos aprendem melhor quando utilizam a língua materna para traduzir os conhecimentos expressos na língua oficial.

A segunda parte do RCNE/Indígena trata das orientações curriculares, apresentando sugestões para auxiliar os professores na organização curricular das escolas indígena de forma a estabelecer um diálogo e reflexões contínuas sobre:

> 1) Os fundamentos pedagógicos de suas decisões curriculares; 2) as questões socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdos curriculares; e 3) as perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo - Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física - em contextos educacionais indígenas (BRASIL, 1998, p. 53).

Complementando as áreas de estudo, o RCNE/Indígena também aborda os temas transversais que se apresentam como elos entre as áreas de estudos e estão relacionados a um contexto político e social específico, ancorados na vivência histórica particular de cada comunidade indígena.

> Os seis temas aqui apresentados — terra e biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde - formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras. Apresentados de forma simplificada, os temas são explicados em sua importância e atualidade. No entanto, são os professores, em acordo com suas comunidades, ao discutir seu projeto educativo e a programação curricular de suas escolas, que vão relacioná-los aos conteúdos de estudo nas áreas, tornando a aula mais prazerosa e adequada aos interesses dos alunos (BRASIL, 1998, p. 93).

Esses Referenciais, bem como os demais instrumentos legais que asseguram a escola indígena diferenciada, com currículo intercultural e bilíngue, foram resultados de muita luta dos movimentos indígenas. Ressalta-se, também, o papel desempenhado pelos professores indígenas no registro de suas culturas e as interlocuções com a sociedade envolvente, pressionando o Estado no sentido de reconhecer a especificidade de suas escolas e regulamentar seus direitos. Assim sendo, há um conjunto de dispositivos favoráveis que reconhecem e asseguram a escolarização específica e diferenciada dos povos indígenas. O desafio agora é garantir que as orientações curriculares sejam consideradas na elaboração dos currículos indígenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas pela Resolução CEB nº 03/1999, apresentam como ponto de partida o entendimento de que todos os povos indígenas brasileiros, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos que permitem a transmissão de seus conhecimentos e a socialização de seus membros, entendendo ainda que a escola enquanto instituição é fruto do contato histórico destes povos com segmentos da sociedade nacional (BRASIL, 1999).

Essas Diretrizes fazem alusão à LDB atual, definindo como um dos princípios norteadores do ensino no Brasil o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas também plurais. O artigo 79 da LDB prevê que a União deve apoiar, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento de uma educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa de acordo com as expectativas das comunidades de cada povo (BRASIL, 1996). O objetivo é fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, a partir do desenvolvimento de programas e currículos específicos, incluindo o contexto cultural e linguístico dos indígenas. Além disso, deve-se elaborar e publicar sistematicamente material didático e pedagógico específico e diferenciado em relação aos demais que correspondem ao sistema de ensino nacional.

Nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994, p. 12), é chamada a atenção para a necessidade de o currículo estar de acordo com as demandas, necessidades e interesses dos povos indígenas, com vistas à

> [...] conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e

> científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas.

Nas normatizações que se seguem à LDB, merecem destaque as Diretrizes Nacionais do CNE que, diferentes dos referenciais, trazem orientações mais gerais, referindo-se, além do currículo, a vários aspectos dos processos educacionais, como avaliação, Projetos Político-Pedagógicos, criação e funcionamento das escolas indígenas, competências dos entes federados, dentre outros. Explicando de outra maneira, as diretrizes do CNE, talvez expressando outra lógica de orientação destinada aos sistemas de ensino, sugerem como o currículo pode ser construído sem entrar em maior nível de detalhamento sobre componentes curriculares, deixando tal tarefa para a escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012, afirmam que:

> O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 24).

Em consonância com os dispositivos da LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) determina que à União compete "[...] desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respetivas comunidades [...]", tendo em vista o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada povo indígena, produzindo, disponibilizando e fomentando materiais didáticos específicos, interculturais e bilíngues.

Ainda no contexto do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), algumas estratégias específicas da educação indígena são essenciais para o alcance de metas gerais estabelecidas no referido documento. Trago a especificação das que estão mais relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas escolares.

Quadro 1 – Metas e estratégias do PNE 2014-2024 que se relacionam com as questões curriculares e pedagógicas da Educação Indígena

Metas	Estratégias
Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
Meta 7: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.	7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; 7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.
Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e 11 Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Fonte: PNE 2014-2024 - Lei 13.005 (BRASIL, 2014, texto digital).

Sem pretender fazer uma análise exaustiva das metas e estratégias do PNE que se referem a aspectos curriculares e de práticas pedagógicas, trago para este tópico a contribuição

da Conferência Nacional de Educação Indígena para a formatação das metas e estratégias do II Plano Nacional de Educação. Fazendo um comparativo das proposições feitas na CONNEI/2009, as comunidades indígenas foram parcialmente contempladas no II PNE, estando presentes em 13 metas de um total de 20, compondo 16 estratégias.

O conjunto desses documentos é constitutivo de uma ordem discursiva a respeito dos direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas que se reverberam na construção dos projetos pedagógicos e dos currículos das suas escolas, os quais, orientados pelo paradigma da interculturalidade, dão lugar de destaque às culturas e identidades indígenas. Isto é, a visão da escola como local das culturas e das identidades indígenas resulta dos processos de apropriação dos discursos que têm como efeito a indigenização da cultura e da identidade na escola.

Quase dez anos se passaram, estamos encaminhando-nos ao final da vigência do Plano Nacional de Educação (2014-2024), e a avaliação que se faz é que não houve avanços que possibilitassem o alcance das metas. O Plano Nacional de Educação em vigência prevê, em diferentes metas, o direcionamento de recursos didáticos e financeiros para a educação escolar indígena. É prevista, em especial, a extensão de programas do MEC às comunidades indígenas. Na perspectiva dos instrumentos legais, há uma vontade de promover a infraestrutura física, pedagógica e administrativa da educação escolar indígena. É mais do que necessário que essas metas reforcem os direitos constitucionais à Educação Básica a que fazem jus todos os brasileiros. A reafirmação, embora redundante, é imprescindível devido ao abandono da educação indígena pelo poder público, como acontece no estado do Maranhão.

Recentemente tivemos, no Estado do Maranhão, as Conferências Municipais de Educação, seguidas das Conferências Regionais ou Intermunicipais, que representam um espaço democrático para a avaliação das metas do atual Plano Nacional de Educação, que acontece por meio de discussões nos eixos temáticos inseridos no tema central das referidas conferências. Esse tema, este ano, está voltado para a *Gestão democrática, inclusão e equidade: um compromisso com a educação do futuro*. A partir desse tema central, os eixos foram definidos na perspectiva de avaliar o alcance das metas e de elaborar proposições para o próximo Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Cabe destacar aqui que desempenhei a função de conferencista e mediadora/expositora em quatro municípios dessa região e na Conferência Intermunicipal (Regional) de Educação, apenas como mediadora do eixo sobre *Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos*, no qual a educação escolar indígena estava inserida. Entre os participantes, estavam as lideranças

indígenas de cada município e as discussões culminaram para a proposição de que, além de garantir os direitos educacionais que os indígenas já possuem, ou seja, a efetividade do que dispõe a Constituição Federal de1988, a Lei 9.394, e os objetivos e metas do PNE para a educação escolar indígena, é necessário a alocação de um orçamento específico para esta modalidade de ensino, a criação de um programa federal de educação indígena que contemple rubricas específicas para equipamentos, transporte escolar, material didático, treinamento de professores bilíngues, publicação de textos em línguas indígenas, entre outras ações para a oferta de uma educação de excelência para as comunidades indígenas.

As metas para a educação escolar indígena descritas no Quadro 01 não foram nem parcialmente alcançadas, de acordo com a avaliação das lideranças indígenas das Conferências Municipais de Educação e da Conferência Intermunicipal (Regional) de Educação no Estado do Maranhão, possibilitando inferir que não houve avanços nessa modalidade de ensino. Em alguns quesitos, houve até retrocessos, como é o caso da meta nº 15, que trata da implementação de programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL, 2014). Exemplo desse fato é a suspensão, desde o ano de 2019, dos editais do Programa de Apoio às Licenciaturas para Professores Indígenas – PROLIND.

Essa falta de total efetividade das metas definidas no PNE para a educação escolar indígena faz emergir a relação desta modalidade educacional com o pensamento da escola dualista (ESTABLET; BOUDELOT, 1987) na qual há um modelo de educação que prepara as elites para assumir seus papéis da classe dominante e um outro formato educacional pensado para as minorias continuarem na condição de classes subalternas. Dentre essas minorias, os povos indígenas encontram-se em situação de invisibilidade no que se refere às políticas educacionais que não chegam às suas comunidades. Talvez esse processo de negação de direitos aconteça pelo fato do indígena ser visto como "o diferente", aquele que não se tornou um consumidor permanente numa sociedade capitalista que sobrevive da exploração da produção.

Para ilustrar esses pressupostos, basta fazer um comparativo da escola localizada numa comunidade indígena com uma escola em contexto urbano, mesmo ambas sendo escolas públicas. Ao compará-las, há um abismo que distancia a infraestrutura física, administrativa e pedagógica das unidades de ensino. Se há uma diferença acentuada entre a escola das elites e a escola pública ofertada para as classes trabalhadoras, esse distanciamento amplia-se quando se

trata de comparar a educação que é ofertada para as elites à educação que é levada aos povos indígenas.

Nesse sentido, a educação, através da escola e de seu currículo, assume o desafio de ser um processo dialógico de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais que, na perspectiva freiriana, "[...] se apresenta como um instrumento de luta dos grupos sociais subalternizados ou excluídas no processo de colonização" (FREIRE, 2005, p. 79). Para além da transformação das relações sociais desiguais, Paulo Freire (2005) enfatiza a necessidade de um diálogo com os povos indígenas a partir de uma educação para a humanização, na qual a relação dialógica se apresenta como categoria central de um projeto pedagógico crítico que oportunize a emancipação desses povos que ainda são invisíveis nesta sociedade.

O alcance das metas do Plano Nacional de Educação que se referem à educação escolar indígena, ou pelo menos a execução parcial dessas metas, representaria uma vitória da luta dos povos indígenas pelo reconhecimento da diferença e pelo direito às culturas diferentes dos povos. Na perspectiva freiriana, isso traduz-se na ideia de um espaço onde todos aprendam e ensinem a conviver, sem perder a sua identidade, estabelecendo um diálogo com o povo oprimido para a conquista da humanização. Contudo, as discussões ocorridas dentro do eixo *Educação e diversidade: inclusão, justiça social e direitos humanos*, nas Conferências Municipais e Intermunicipal de Educação nesta região central do Maranhão, convergiram para a conclusão de que as metas que menos avançaram foram as relacionadas à educação indígena, permitindo a inferência de que não houve a execução de nenhuma estratégia elencada para o cumprimento das metas definidas no PNE (2014-2024).

É importante ressaltar que os participantes indígenas e outros profissionais não-indígenas foram unânimes em afirmar que é necessário e urgente que as proposições feitas nas referidas conferência possam ser incluídas no próximo Plano Nacional de Educação e que se encontre uma estratégia mais rigorosa de avaliação e acompanhamento da execução das metas. As proposições encaminhadas para a Conferência Maranhense de Educação (estadual) podem ser sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Proposições feitas no eixo temático Educação e diversidade: inclusão, justiça social e direitos humanos – COMAE/2022

Prioridade	Proposição
01	Criação de um fundo orçamentário específico para a educação escolar indígena, uma espécie de FUNDEB voltado para custear todas as ações da educação escolar indígena (FUNDEBI).
02	Municipalização das escolas indígenas no estado do Maranhão.
03	Criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino.
04	Reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação de professores indígenas em nível superior.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das proposições da *V Conferência Intermunicipal de Educação* (Regional de Barra do Corda) em 2022.

Nas discussões no eixo temático de *Educação e diversidade: inclusão, justiça social e direitos humanos* na V Conferência Intermunicipal de Educação, ocorrido no dia 10 de maio de 2022, as lideranças indígenas apresentaram como justificativa para a proposição de municipalização da educação escolar indígena no que se refere ao Ensino Fundamental e ao Médio, a comissão da esfera estadual no atendimento das demandas da desta modalidade de ensino. Conforme seus argumentos, a esfera municipal, que já atende melhor a Educação Infantil indígena, tem possibilidades de atender os outros níveis de ensino com maior presteza e qualidade, uma vez que está mais próxima das comunidades e que as lideranças têm mais liberdade e oportunidade para fazer suas reivindicações para melhorar a educação que é ofertada às comunidades indígenas.

2.4 O currículo intercultural na Base Nacional Curricular Comum – BNCC do Ensino Fundamental

A educação escolar indígena, referida nos textos legais (CF de 1988; LDB 9.394/1996, dentre outros) como Educação Indígena, é uma modalidade educacional, assim como a Educação Especial, a Educação Quilombola, a Educação do Campo, a Educação Profissional, a Educação a Distância e a Educação de Jovens e Adultos.

O termo “modalidade” tem origem no latim *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Trata-se, pois, de um modo de existir com

características próprias. Uma modalidade educacional, portanto, pode ser entendida como uma oferta de ensino a um público-alvo específico. A Educação Indígena abrange programas de Educação Básica e também de educação superior para a formação de professores.

Conforme Baniwa (2019, p. 41) a "BNCC é um documento de caráter normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças, jovens e adultos em escolas de Educação Básica de todo o Brasil". O autor indígena chama a atenção para o fato de que a BNCC não é um currículo, uma vez que o "conjunto de saberes nela previsto servirá de norte para a construção e adaptação de currículos de todos os sistemas de ensino do País" (BANIWA, 2019, p. 41).

Nesse sentido, a BNCC pode ser entendida como um caminho traçado pelo próprio Estado, no qual são definidos os saberes básicos para todos os estudantes com a finalidade de regulamentar a educação nacional no que se refere à isonomia de conteúdos comuns e de níveis de aprendizagem em qualquer sistema de ensino do país. Como um documento normativo que expressa um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, o objetivo preconizado pelo referido documento curricular é garantir o direito à aprendizagem a todos os/as alunos(as), independente da condição socioeconômica (BRASIL, 2017).

Nesta linha de pensamento, o entendimento é de que a BNCC estabelece os conhecimentos essenciais que os currículos de todas as redes, níveis e modalidades de ensino devem contemplar. O currículo, então, perspectiva-se para além da Base Nacional Comum Curricular, que apenas destaca, em linhas gerais, o que ensinar. O currículo, nesse sentido, inclui princípios e estratégias metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento dos conhecimentos que o referido documento curricular propõe.

Pode-se afirmar, então, que a BNCC tem um papel complementar para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa, nível e modalidade da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só materializam-se mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

A LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), garantiu o direito a uma educação multicultural, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada para cada povo indígena. Contudo, ao analisar

a Base Nacional Comum Curricular, é possível inferir, que apesar dos avanços da legislação, a educação escolar indígena é invisível - as poucas ações que acontecem nas escolas indígenas são ações padronizadas das escolas não-índias. É necessário conhecer quais são as expectativas dos professores acerca do currículo a ser trabalhado na escola indígena com possibilidades de inserir nesse currículo a forma de organização social da comunidade, suas festas, suas crenças, sua arte, sua cosmovisão e a vida da comunidade. Essas questões são pertinentes a reflexões sobre o currículo da escola indígena, que efetivamente ainda não teve espaço para essa discussão, uma vez que a escola "para índios" já vem pronta em um formato precarizado da escola do mundo do "branco" transportada para o universo indígena.

Seguindo nessa minuciosa análise da BNCC, pude observar que não há um olhar para a educação escolar indígena. O documento que propõe uma diretriz curricular para o país como um todo deixou uma lacuna no que se refere à referida modalidade de ensino. Contudo, não vejo esse fato como um grande entrave porque se não há referências à revogação de documentos curriculares anteriores que garantem a especificidade da educação escolar indígena, então há uma diretriz tácita para que os povos indígenas continuem construindo seus currículos específicos, seus projetos pedagógicos e seus materiais diferenciados, interculturais e bilíngues.

Nessa perspectiva, o principal instrumento norteador para a elaboração do currículo indígena continua sendo os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas - RCNEI. Vale lembrar que, na tentativa de estabelecer uma diretriz curricular, o RCNEI apresenta eixos/temas relevantes visando à formação integral, "permitem um elo de discussão entre as áreas de estudo" (BRASIL, 1998, p. 93), atendendo ao projeto social definido pelas diferentes comunidades. São eles: terra, conservação e biodiversidade; sustentabilidade; direitos, lutas e movimentos. Conforme o referencial, a partir desses, outros temas podem ser elaborados visando a atender as especificidades de cada povo indígena e a sua organização sociocultural.

Voltando a falar da educação escolar indígena na BNCC, fiz um momento de discussão sobre este conteúdo com os professores indígenas acadêmicos das licenciaturas em Educação Intercultural da UFG e da UEMA, interlocutores desta pesquisa (APÊNDICE E), pois muito me interessava para este estudo a visão deles sobre como estavam vendo as diretrizes curriculares de seus processos educativos no referido documento, e fui surpreendida com as reflexões dos professores-acadêmicos indígenas. Durante as discussões, eles observaram que, embora não seja tão específica quanto à educação escolar indígena, a BNCC deixa

possibilidades para completar as lacunas e omissões com conteúdos que possam traduzir as especificidades e os processos próprios de aprendizagem da escola básica indígena e trazer para as salas de aula os saberes ancestrais da comunidade. Muitos desses conteúdos têm sido produzidos pelos estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação (lato sensu) nos cursos de Educação Intercultural Indígena da UFG e da UEMA.

Nos cursos de Licenciatura em Educação Intercultural, em especial a que é ofertada pela UFG desde 2007, a produção científica e de material didático tem feito uma grande diferença para as comunidades dos acadêmicos. Além de material referente à diversidade plurilinguística (produzidos nas línguas maternas e na língua portuguesa), evidenciam a perspectiva indígena da sua própria história, como no caso dos contatos, minimamente vistos na perspectiva não-indígena. Os materiais didáticos produzidos por professores indígenas para o trabalho pedagógico são poucos. *História do fogo (*Goiânia,2018*)*, de autoria de Ricardo Kutokrê, e *Pepcahàc – Jo Amjikin* (Palmas, 2020) de Ligia Raquel Soares, Francisquinho Tephot, Ricardo Kutokrê e outros professores indígenas, são os únicos livros e pesquisadores/autores indígenas Canela Ramkokamekrá. Os referidos livros foram publicados pelas universidades federais de Goiás e do Tocantins, respectivamente. Esse fato ilustra que a escassez de material didático diferenciado é um grande entrave para a efetividade de um currículo intercultural nas escolas indígenas.

A BNCC é silenciosa quanto aos direcionamentos curriculares para a educação escolar indígena e outras modalidades educacionais. Esse silêncio é o retrato da indiferença em relação aos povos indígenas, empreendido pelo Estado brasileiro ao longo dos séculos, e torna-se mais evidente nas escolas brasileiras, embora a BNCC enfatize muito a efetividade da história e das culturas afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

Outro ponto que considero importante destacar e que foi observado durante as discussões com os professores acadêmicos nos estudos que fizemos sobre a BNCC diz respeito à possibilidade das comunidades indígenas decidirem, por meio da BNCC e em conformidade com o Art. 36, incisos I a V da LDBEN 9.394/96, os Itinerários Formativos Integradores em comunidades indígenas, em articulação com toda a legislação vigente que garante as especificidades a estes povos. Em tese, os itinerários formativos possibilitam as construções e o aproveitamento que os/as estudantes fazem das opções e oportunidades que estão ao seu alcance, além de ampliar a ideia de desenhos curriculares, incluindo expectativas, aprendizagens não formais e experiências significativas.

Acredito que é importante fazer referência aos marcos normativos dos itinerários formativos, em especial da formação técnica profissional, como a Lei nº 13.415/2017, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a Portaria MEC 1.432/2018 e a Resolução CNE/CP nº 1/2021. De acordo com a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), o currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Os itinerários formativos são compostos por um conjunto de unidades curriculares, que possibilitam aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e preparar-se para prosseguir com os estudos ou para o mundo do trabalho. São cinco possibilidades de oferta de itinerários: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional – que integra a Educação Profissional e Tecnológica (FTP).

Embora a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 não apresente a quantidade específica de horas para os itinerários, evidencia-se que, até 2022, a carga horária total do Ensino Médio deve ter 3.000 horas. A carga horária destinada à BNCC deve ser de, no máximo, 1.800 horas. Dessa forma, os itinerários formativos terão, no mínimo, 1.200 horas. Vale ressaltar que o § 6ºdo Artigo 7 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 define que a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2018).

É importante explicar que o itinerário da FTP compreende um conjunto composto de um curso técnico ou de um conjunto de cursos de qualificação profissional técnica. Na hipótese do sistema de ensino optar pela oferta de curso técnico como itinerário formativo, este terá a carga horária de 800h, 1000h ou 1200h. Nas opções de curso técnico com 800h ou 1000h, necessitará ofertar a complementação em forma de qualificação profissional (cursos de Formação Inicial e Continuada) e ou componentes complementares. De forma geral, além dos cursos de qualificação profissional técnica, a complementação pode ser realizada com unidades curriculares eletivas, atividades complementares, estágio, programa de aprendizagem e práticas em ambientes simulados.

Na linha das “conversas” com os professores acadêmicos da UFG e da UEMA, tendo em vista as considerações feitas, trago alguns eixos dos itinerários formativos, além da Formação Técnica Profissional, que podem ser definidos de forma coletiva, conforme necessidades, autonomia e possibilidades das comunidades, sendo organizados a partir de

situações-problema do contexto vivido e de forma interdisciplinar.

Nesse sentido, a BNCC não impede que cada povo indígena, amparado na legislação e, de acordo com suas demandas e suas questões contextuais, possa organizar seus currículos por meio de Itinerários Formativos Integradores, considerando cada realidade escolar e as decisões das comunidades. Dentre os itinerários formativos relacionados às questões contextuais de cada comunidade, estão os dispostos na figura a seguir.

Figura 1 – Possibilidades de Temas para Itinerários Formativos no Ensino Médio da Educação Escolar Indígena - BNCC-EM

Fonte: Elaborada pela autora com base na BNCC-EM (BRASIL, 2017).

Partindo do pressuposto do silenciamento do referido documento curricular, é importante ressaltar que, na educação escolar indígena, preencher as lacunas da BNCC significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa, também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios.

Com base nesses pressupostos, acredito que o currículo indígena deve considerar as várias dimensões da cultura indígena e sua prática cotidiana espontânea. De acordo com relatos de anciãos da comunidade, por exemplo, não há preocupação em fazer “arte” através das

manifestações culturais. As danças, pinturas, cestarias, cantos, adereços e ornamentos são produzidos com a finalidade de transmitir a cultura para as novas gerações indígenas. Não há uma intencionalidade em fazer arte e, quando praticam rituais, não se preocupam de forma específica com a estética, mas com a necessidade de manter sua cultura através dos tempos. Nessa direção, Silveira (2010) afirma que "a arte faz parte da vida da comunidade e não está separada da realidade do grupo". Todos partilham da arte, pois ela está inserida nos rituais, nas festas e nas atividades comuns do dia a dia. Por outra via, mas não muito distante dessa abordagem, Baniwa (2019, p. 287) afirma:

> A Base Nacional Comum Curricular não precisa reproduzir as relações de poder desiguais e injustas, formadoras da nação, pois se assim fizer, não estará contribuindo para a necessária transformação da educação e da sociedade. A proposta da base necessita contemplar a transformação de propostas de educação intercultural em andamento em muitas universidades brasileiras. Estes trabalhos trazem impactos tanto do ponto de vista da educação escolar indígena, que teve um intenso crescimento nas últimas décadas, quanto na educação escolar não indígena, no que se refere aos estudos da cultura e saberes indígenas, quilombolas e populações tradicionais na formação básica de todo brasileiro.

Nesse sentido, acredito que a BNCC deve promover e oportunizar outras epistemologias como parte da estrutura curricular. Caso isso não aconteça, haverá sempre um menosprezo pela diversidade. Espera-se que a base curricular, inversamente, atue para trazer à tona estas outras formas de conceber e produzir o mundo, e que a formação dos sujeitos tenha como fundamento uma relação horizontal e equacionada entre os conhecimentos. Dessa forma, os saberes indígenas e de outros povos culturalmente diferenciados devem ter o mesmo valor que os de uma matriz epistêmica eurocêntrica. Sob essa perspectiva, solicita-se que tais saberes façam parte estruturalmente de espaços escolares não apenas das comunidades indígenas, mas também das escolas urbanas.

Além do que já foi discorrido, convém relatar que as escolas indígenas também poderão ter professores com notório saber, podendo estes desenvolver atividades formativas, em consonância com o currículo e a gestão da escola. Isso significa que os mais velhos e as pessoas que possuem conhecimentos ancestrais e das línguas poderão atuar como professores na escola indígena. Na prática esse fato já acontece, como relata o professor Kutokrê (2019): "*Sempre levamos os anciãos do Prokham para falar de nossos saberes e de nossos costumes"*.

Contudo, é importante evidenciar que todas as mudanças a serem implementadas para atendimento das orientações curriculares da BNCC, na escola indígena *locus* desta pesquisa, ainda se encontram no campo teórico e de forma incipiente. Em conversa com o interlocutor Unidade Regional de Educação (URE), no final do ano de 2019, foi questionado se foram

promovidos momentos de formação com estudos, reflexões e discussões sobre o documento curricular em pauta. A resposta ao questionamento evidenciou que não houve nenhuma iniciativa da URE de Barra do Corda, nem da Secretaria de Estado da Educação. A percepção que tive foi que os próprios técnicos da Coordenação de Educação Indígena ainda não passaram por processos de formação e não se apropriaram das orientações curriculares da BNCC, e muitos menos de como elas devem ser aplicadas no contexto escolar indígena.

O que dizer, então, acerca da implementação da Base Nacional Curricular Comum no universo escolar indígena, onde não há professores efetivos, acompanhamento pedagógico, formação continuada docente, material didático (nem o comum, muito menos o diferenciado), enfim, como implementar as mudanças trazidas pelo novo documento curricular quando a escola indígena campo desta pesquisa não possui nenhuma infraestrutura física, administrativa e pedagógica? Ao pensar essa questão, corroboro com a concepção da violência simbólica conceituada por Bourdieu e Passeron (2014, p. 7-8) como "[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento". Considerando a forma natural como a violência simbólica acontece, eles ainda acrescentam que "[...] em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado; está em toda parte e em lugar nenhum, e é muito difícil escapar dela" (BOURDIEU, 2007, p. 270).

Na perspectiva de dominação, marcada pela violência simbólica aliada aos interesses das classes hegemônicas, a educação que é levada às comunidades indígenas institucionaliza-se e reproduz a estrutura social vigente, graças à construção sócio-histórica da desigualdade e da exclusão desses povos que, apesar dos movimentos reivindicatórios por melhorias da educação escolar ofertada, terminam por aceitar uma prática educativa que contribui para a perpetuação das relações de poder. Esse fato materializa-se numa escola sem infraestrutura, sem nenhum profissional de apoio, além de docentes contratados de forma temporária, sem equipamentos, mobiliário, apoio pedagógico, material didático, formação continuada e nenhuma perspectiva de implementação da BNCC a curto e a médio prazos.

2.5 A formação de professores indígenas e novos olhares para o currículo

> "Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;
> e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.
> Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças
> e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades."
> (Boaventura de Souza Santos)

As políticas de formação de professores indígenas no estado do Maranhão são ainda muito incipientes. Sua primeira ação foi um curso de Magistério Indígena que teve duração de seis anos (1996-2002), com a formação de 146 (cento e quarenta e seis) professores indígenas dos povos Ka'apor, Tenetehara-Guajajara, Ramkokamekrá, Apanyekrá, Krikati e Krepu'n kateyê. Foi a primeira e única formação concluída de professores indígenas ofertada pelo governo estadual, através da Secretaria de Estado da Educação, na qual 115 (cento e quinze) professores indígenas concluíram o referido curso.

Esse hiato entre a conclusão da primeira turma de magistério indígena e o início da segunda turma fez com que muitos professores indígenas buscassem uma formação em instituições particulares. Assim, de acordo com o Relatório Técnico da Pesquisa *Formação de Professores Indígenas na Região Central do Maranhão*, realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/EM),

> a necessidade de ter uma formação para poder atuar nas escolas das aldeias fez com que os indígenas professores buscassem na cidade um curso particular. As professoras tenetehara-guajajara se juntaram e fizeram juntas o magistério na cidade de Barra do Corda (MA), pois assim elas não ficavam sozinhas e uma ajudava a outra a terminar o curso (LOBO; FERREIRA, 2018, p. 13).

Um segundo movimento foi realizado pelo Centro de Educação Padre Pio (CEPAP), instituição que ofertava cursos de formação para o magistério e que chegou até a Aldeia Escalvado, do povo Canela Ramkokamekrá. Constituiu-se uma turma, levando até a aldeia a formação docente convencional em nível médio e num tempo relâmpago, aos finais de semana, durante um ano, no período de 2015 a 2018. Sendo uma instituição particular, as mensalidades eram pagas pelos próprios indígenas.

Outro movimento realizado pelos professores indígenas, devido à ausência de ações do estado em relação à formação docente, foi a busca de uma licenciatura intercultural em outro estado: a Licenciatura de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Como afirma a pesquisadora Pereira (2015) em sua análise sobre o referido curso, essa foi uma demanda dos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins, que abrange os estados de Goiás, Mato Grosso e Maranhão. Vale ressaltar que dos 14 (catorze) professores indígenas que ingressaram na Licenciatura em Educação Intercultural, apenas 05 (cinco) professores indígenas concluíram essa graduação.

As experiências de cursos superiores específicos para os povos indígenas surgiram em 2001, quando a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) criou a experiência pioneira do ensino superior. Em seguida, outras instituições também criaram seus cursos interculturais antes do edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que data de 2005. As licenciaturas interculturais, incentivadas e garantidas através da meta 17 do Plano Nacional de Educação, ganham um incentivo maior com o PROLIND para os professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias.

O PROLIND surge do Programa Diversidade na Universidade (Diversidade), de cooperação internacional, implementado pelo MEC entre 2003 e 2008. Segundo o pesquisador Barnes (2010, p. 63), esses programas seriam melhor definidos como projetos, pois "são formulações circunscritas a um ciclo de execução finita", mas com expectativas de transformação em políticas públicas futuramente.

O Edita nº 2, de 07 de agosto de 2013, do Programa Diversidade na Universidade do MEC (BRASIL, 2013), último publicado, trouxe novidades em relação aos editais anteriores. Ele determinava apenas dois eixos temáticos: "Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para a formação de professores indígenas em nível superior" e "Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais específicas para a formação de professores indígenas em nível superior". A segunda mudança foi o apoio para a criação de cursos de Pedagogia Intercultural para professores indígenas e, por fim, a exigência de que a instituição de educação superior elabore a proposta de curso com as comunidades a serem atendidas. Segundo o MEC (BRASIL, 2013), as propostas que contemplassem a produção de material didático para as escolas teriam prioridade.

É nesse contexto de iniciativas de políticas públicas específicas para o fortalecimento e a criação de cursos superiores para os professores indígenas que surge o primeiro curso de Licenciatura Intercultural no estado do Maranhão, em 2016. Essa ideia de uma política de formação superior para professores indígenas começou a desenvolver-se em 2011, através da

criação de um Grupo de Trabalho (GT) de Educação Indígena, composto por lideranças e professores indígenas dos povos presentes no estado do Maranhão, representações da SEDUC/MA e das instituições FUNAI, UFMA, IFMA, UEMA, Faculdade Santa Teresinha (FEST), Comissão das Associações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA), Ministério Público Estadual e Federal, Conselho Missionário Indigenista (CIMI) e Rede de Gestão Ambiental do Maranhão (REGEAMA), sendo que esta coordenou o referido Grupo de Trabalho (GT).

Em decorrência das discussões e deliberações do GT de Educação Indígena, foi pactuado um Termo de Conduta pelo Ministério Público Federal e a SEDUC, em abril de 2012. Nesse termo, a Secretaria compromete-se a apresentar, no prazo de dez meses, um projeto de formação específica dos professores e gestores da educação indígena. A SEDUC/MA então aciona a Universidade Estadual do Maranhão através de Ofício nº 319/2013-GS/SEDUC, para firmar uma parceria para a elaboração de uma Proposta de Licenciatura Intercultural e Bilíngue.

Dessa forma, a Licenciatura Intercultural ofertada pela Universidade Estadual do Maranhão surgiu da reivindicação de representações indígenas nas discussões ocorridas em um grupo de trabalho que discutiu as demandas da educação escolar indígena no Maranhão. Além da demanda de formação de professores, outras demandas emergenciais foram apontadas e consolidadas num Termo de Ajuste de Conduta (TAC): a melhoria da infraestrutura, a elaboração de um currículo específico e a realização de concurso público para as escolas indígenas.

O processo seletivo para o curso de Licenciatura Intercultural, intitulado *Processo seletivo simplificado de acesso ao curso de licenciatura intercultural para a Educação Básica indígena*, foi regido no Edital nº 062/2016. Este documento define três critérios para selecionar os candidatos que poderiam concorrer ao seletivo: devem ser indígenas, possuir o nível médio e serem indicados pelas comunidades para assumir o processo de escolarização em suas aldeias (UEMA, 2016). Foi utilizado o critério linguístico e não o critério de especificidade por povo. O curso iniciou em 2016, teve sua quinta etapa entre janeiro e julho de 2019, e a sexta etapa, iniciada em janeiro de 2020, não foi concluída em razão da Covid-19. A alternativa de aulas remotas não foi utilizada. Nessa turma ingressaram 08 (oito) professores indígenas Tenetehara-guajajara de Barra do Corda e Jenipapo dos Vieiras e 05 (cinco) professores indígenas da etnia Canela Ramkokamekrá.

Os indígenas estudando na universidade provocam um debate acerca dos regimes de conhecimentos ocidentais e os múltiplos e diversos regimes de conhecimentos dos povos ameríndios, em especial, dos Canela Ramkokamekrá. Pensar uma possível articulação entre os diversos regimes de conhecimento, modos de conhecer e de fazer, buscando a construção de pontes dialógicas ou de complementariedades epistemológicas e ontológicas na universidade, é ainda um processo em construção que se busca compreender através da etnografia em cada contexto, como a presente tese se propõe a refletir.

Quando se fala em indígenas na universidade, há duas possibilidades: indígenas ingressando em cursos superiores de maneira geral, conseguindo acesso pelo regime de cotas, e indígenas em cursos superiores voltados para formação específica em licenciaturas que os possibilite atuar na formação das novas gerações em suas comunidades. Sobre esta última possibilidade é que recai o nosso olhar, porque interessa aqui investigar como os professores que fazem licenciaturas interculturais concebem o currículo a ser trabalhado na escola indígena.

Nesse sentido, Lobo (2018) considera que os professores indígenas que participam de licenciaturas interculturais desenvolvem uma visão de currículo intercultural e buscam operacionalizar essa visão em sua prática pedagógica, porém, encontram algumas dificuldades, visto que o currículo formal não traz as especificidades indígenas. Ressalta-se que o quantitativo de indígenas que cursam licenciaturas interculturais ainda é muito pequeno, fato que dificulta a efetividade de uma prática pedagógica intercultural nas comunidades.

Sobre o ensino e o currículo na comunidade indígena, é possível afirmar que:

> O modelo de ensino “vem de fora”, ou seja, é pensado pelo “branco” e imposto pela SEDUC/MA, não atendendo às especificidades indígenas. Os professores indígenas, acadêmicos das licenciaturas, iniciam um processo de construção de um currículo e de um ensino diferenciado com fundamentação teórica e com as práticas curriculares da formação docente, começando assim a compreender e a operacionalizar os princípios do ensino diferenciado e intercultural da escola indígena (LOBO, 2018, p. 71).

Nessa mesma direção, Lobo (2018) considera que há um grande desafio para a escola indígena ser de fato intercultural e que o ponto de partida é o currículo, mas que todos os processos da escola têm de sinalizar o diálogo entre as culturas. Entre os entraves da escola indígena, a mesma autora cita o calendário escolar, que não inclui as especificidades da comunidade; a falta de acompanhamento e de orientação pedagógica, que dificulta um planejamento de ensino e uma prática pedagógica na perspectiva intercultural; a falta de

docentes indígenas efetivos para atender às demandas do ensino; e a inexistência de material didático diferenciado para atender aos critérios da interculturalidade.

Ainda tecendo considerações sobre o ensino diferenciado que tem o currículo como ponto de partida, Lobo (2018, p. 129) afirma que

> a formação de professores indígenas é uma grande travessia para o ensino diferenciado na comunidade indígena, contudo, é apenas um ponto de partida para a efetividade do que está posto nos documentos. Há a necessidade de se transformar o que está definido nos documentos legais em práticas pedagógicas que realmente valorizem os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos pela sociedade envolvente.

Corroborando a ideia da autora, é possível inferir que a grande questão a ser resolvida quando se discute educação indígena diferenciada e intercultural, começando com a concepção de currículo, é operacionalizar conteúdos que conversem com os dois universos, o indígena e o não-indígena, por meio de material didático produzido de modo a considerar o etnoconhecimento e através de metodologias que incluam a participação da comunidade.

3 O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ: BELEZA E RESISTÊNCIA DE UM POVO TIMBIRA NA REGIÃO CENTRAL DO MARANHÃO

Barra do Corda está situada em pleno cerrado maranhense e tem toda a sua história, até aqui registrada, vitalmente ligada à presença dos rios Corda e Mearim. Sua fundação, em 1835, aponta, dentre outras contingências, à estratégia de melhor comunicar norte e sul do estado. A cidade é popularmente conhecida tanto pela presença dos povos Tenetehara-Guajajara (tronco Tupi) quanto dos Canela (tronco linguístico Macro-jê). Estes povos têm inspirado alguns estudos acadêmicos, muito embora ainda haja uma certa escassez, dada a quantidade de eventos em sua história.

Sobre a relação entre as qualidades histórico-geográficas da cidade e as situações de seu povoamento envolvendo a presença de povos indígenas, informa-nos Everton (2016, p. 33-34):

> Por suas características naturais, muitos grupos indígenas, notadamente das etnias Tenetehara-Guajajara e Canela, procuraram ali estabelecer-se. Os vários conflitos nos quais acabavam envolvidos fizeram com que naquele ponto se alocassem. Em função das potencialidades econômicas locais – por suas ricas florestas e recursos, por sua localização geográfica e pelos rios, particularmente, os que banham a cidade de Barra do Corda –, a área passava a ser de grande importância no processo de expansão das fronteiras do Estado, sobretudo, com vistas à exploração econômica de interesses privados e ao próprio projeto civilizatório.

Por essas peculiaridades demográficas, a cidade em tela vira um notável campo de observação de diversas relações sociais que emergem da interação, nos mais variados sentidos, entre indígenas e a dita sociedade nacional.

Minha escolha pela comunidade indígena Canela Ramkokamekrá para campo desta pesquisa deu-se em razão das relações mantidas com este povo indígena, desde 2011, quando o IFMA-Campus Barra do Corda foi procurado para ajudá-los em suas demandas de qualificação profissional. Desde então, já são dezenas de iniciativas que abrangem não somente

a pesquisa, mas a promoção de eventos que confiram espaço de fala a indígenas dentro do IFMA/BC.

São nove anos de muitos projetos realizados, troca de conhecimentos e de grandes aprendizagens. Poderia elencar aqui uma série de coisas que aprendi com esse povo alegre, orgulhoso de seus costumes, crenças e tradições e de sua história. Guardo bem viva na memória a lembrança da primeira vez em que estive na aldeia Escalvado do povo Canela Ramkokamekrá, que também é conhecida como Aldeia do Ponto. Esta aldeia está localizada no município de Fernando Falcão, a 100 km de Barra do Corda-MA. Foi um encontro mágico, que me fez compreender, de forma imediata, que aquela seria a primeira visita de uma série que se sucederia por longos anos, e que a amizade entre mim e essa comunidade indígena seria intensa e duradoura.

Contudo, antes de falar sobre o povo Canela Ramkokamekrá, é importante contextualizar que é um dos nove povos indígenas que habitam no Maranhão, estado que totaliza aproximadamente 38.000 (trinta e oito mil) habitantes indígenas pertencentes a dois troncos linguísticos: Tupi (Tentehara-Guajajara, Ka'apor e Awá Guajá) e Macro-jê (Krepu'kateyê, Krenyê, Krikati, Apanyekrá-Canela, Ramkokamekrá-Canela, Pukobyjê-Gavião). Do quantitativo total de povos indígenas do Estado do Maranhão, 1.961 pertencem à etnia Canela Ramkokamekrá (IBGE, 2021).

Nessa região central do Maranhão, estão presentes os povos indígenas Tenetehara-Guajajara (nas cidades de Barra do Corda, Grajaú, Itaipava do Grajaú e Jenipapo dos Vieiras); Canela *Apanyekrá* e *Ramkokamekrá* (município de Fernando Falcão); Krenyê (povo recentemente instalado na zona rural do município de Tuntum, em terras que fazem limites com Fernando Falcão); e *Krepu'n Kateyê* (município de Itaipava do Grajaú).

Os povos indígenas falantes de línguas Macro-Jê, que vivem no Maranhão, estão subdivididos na família linguística timbira. Isso explica, em parte, a grande semelhança cultural existente entre eles. Dentre as características que os tornam culturalmente semelhantes destacam-se a língua, o corte de cabelo, o formato da aldeia e a Corrida com Toras (PANET, 2003).

O povo Canela, ou Kanela (na língua Jê), corresponde a uma das ramificações dos povos Timbiras e está dividido em dois grupos étnicos: Apanyekrá e Ramkokamekrá. Este termo indígena, conforme Nimuendajú (1946), significa "índios do arvoredo de almécega". Ainda de acordo o autor, a palavra *Apanyekrá* significa "o povo indígena da piranha". Nimuendajú supõe

que eram chamados por esse nome porque pintavam o maxilar inferior de vermelho, remetendo à imagem do peixe carnívoro. O povo Apanyekrá localiza-se na Aldeia Porquinhos e possui menos tempo de contato com a sociedade não-indígena que o povo Canela Ramkokamekrá. Embora muito semelhantes em sua língua, história e cultura, preferem autodenominar-se como povos distintos.

Ao chegar na Aldeia Escalvado, perguntei ao nosso anfitrião, o Cacique Raul Kanela, por que eles eram chamados por esse nome; respondeu-me que é em razão de terem habitado, no início do século XX, em terras bem próximas à Serra Canela. Pesquisando posteriormente, descobri que o Capitão Paula Ribeiro (1958) utilizou a expressão "Canelas finas", mas revela desconhecer a etimologia do termo. Crocker (1990), por sua vez, utiliza tal termo por ser o mais corrente, tanto nas instituições relacionadas aos indígenas quanto na autodenominação de muitos deles.

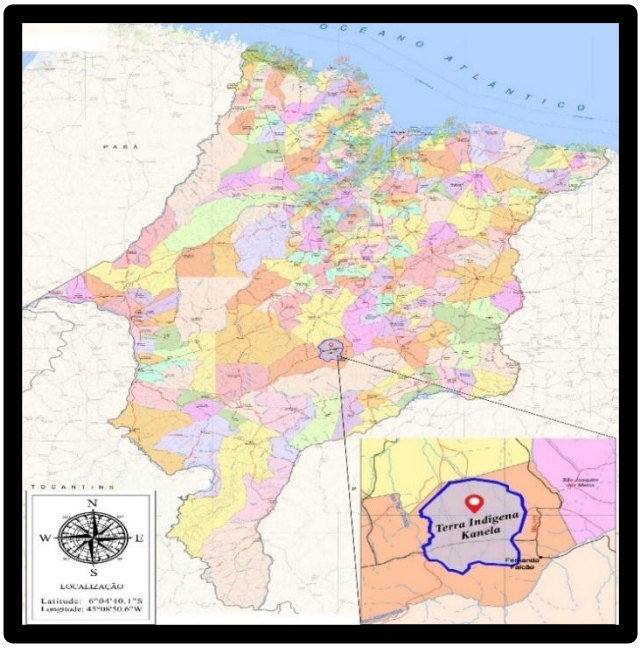
Diante dos não-indígenas, os Canela identificam-se como *mehim*, palavra indígena que eles traduzem para o português como "nossa carne" ou "nossa gente". A palavra mehim faz oposição a cupê ou kupen, palavra utilizada pelos Canelas para designar o não-indígena. Segundo Nimuendajú (1946), o povo canela usava o termo cupê para designar, naquela época, os diversos povos indígenas não timbiras, termo hoje restrito aos não-indígenas. Observei, desde que estive na Aldeia Escalvado pela primeira vez, que eles chamam também os não índios de "gente da cidade", quando se trata de moradores da cidade de Barra do Corda, Fernando Falcão ou qualquer outra cidade do interior do estado. Quando se trata de não-indígenas de São Luís ou de outras capitais, são denominados de "gente da cidade grande".

Oliveira (2018, p. 85) afirma que os Timbiras constituem um conjunto de grupos independentes porque assim autodefinem-se e organizam-se politicamente, embora partilhem uma mesma tradição linguística e cultural. Assim, os Ramkokamekrá e os Apanyekrá são considerados, junto aos demais Timbiras orientais, como falantes de uma mesma língua pertencente ao tronco linguístico Jê.

A terra indígena Canela possui 125.212 hectares e sua demarcação ocorreu entre 1971 e 1983, sendo que já se encontra homologada e registrada. Até recentemente, essas terras de cerrado ficavam no município de Barra do Corda, mas agora localizam-se no novo município de Fernando Falcão, que se estruturou a partir do crescimento da antiga vila Jenipapo dos Resplandes, que fazia parte da zona rural de Barra do Corda, e foi desmembrada desta cidade

no ano de 1996. O limite sul da terra indígena Canela fica é, em grande parte, delimitado pela serra das Alpercatas.

Figura 2 – Localização da terra indígena Canela



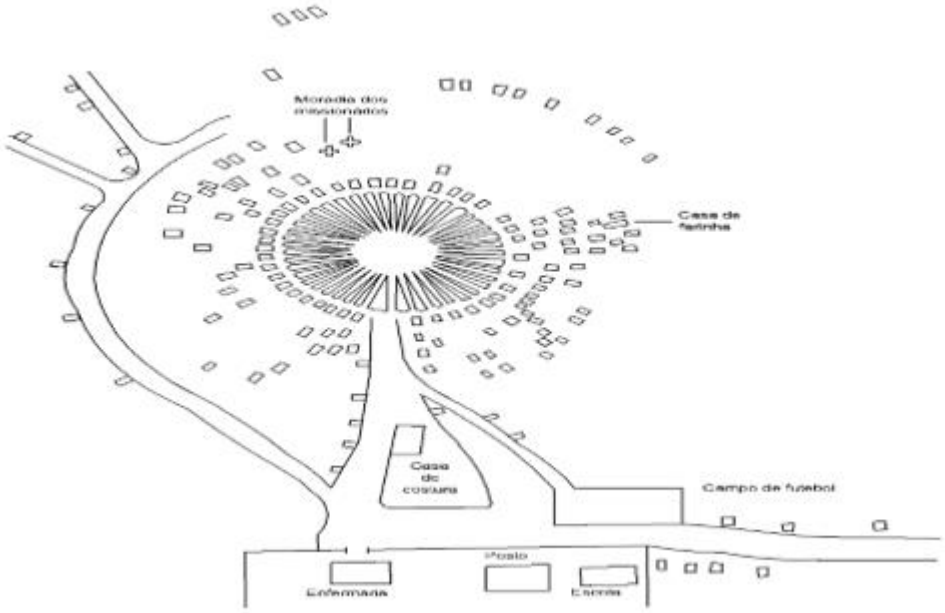
Fonte: Adaptada de Feitosa e Trovão (2016, p. 102).

A Aldeia Escalvado é conhecida pelos sertanejos e moradores de Fernando Falcão e de Barra do Corda como Aldeia do Ponto. O acesso a essa aldeia é por uma estrada de chão cuja entrada é no Povoado Leandro, a cinco quilômetros da sede do município de Fernando Falcão.

Desde a primeira vez em que estive na Aldeia Escalvado, fiquei encantada com sua organização, desde sua estrutura circular (figura a seguir) até a forma como se organizam nos aspectos político e social. Sobre o formato da aldeia, Rolande (2017, p. 26) afirma que:

> Os canela tem uma estrutura circular, as casas são dispostas em círculo e ligadas por caminhos radiais a um outro círculo menor, chamado pátio que se localiza no centro da aldeia. [...] A ligação entre as casas e o pátio é feita por, aproximadamente, cinquenta caminhos radiais, que correspondem a cada casa que se encontra na margem do Kricape (caminho circular que fica na frente das casas), cuja medida aproximada é de 300m de diâmetro. De acordo com o grau de parentesco, outras fileiras de casas são construídas atrás daquelas que compõem o formato circular. O pátio, também, é o local onde os problemas são expostos, decisões são tomadas onde os de "fora" se apresentam, ou se reapresentam.

Figura 3 – Desenho da Aldeia Escalvado do povo Canela Ramkokamekrá



Fonte: Adaptada de Rolande (2017, p. 27).

Tudo na aldeia Canela representa uma teia de significados. O centro da aldeia é um lugar sagrado para o povo Canela Ramkokamekrá, onde acontecem os rituais e recebem os visitantes. Essa experiência de ser recebida no pátio foi inesquecível: ao pôr do sol, com toda a comunidade no pátio, fomos apresentados pelo Cacique Raul Canela ao Conselho de Anciãos e demais pessoas da comunidade. Respondemos às perguntas sobre o nosso objetivo naquela comunidade, explicando de forma detalhada a razão de nossa visita.

Figura 4 – Imagem aérea da Aldeia Escalvado

Fonte: Imagem de drone de Joaquim Ferreira (19/04/2022).

Nessa primeira visita, aprendi que o povo Ramkokamekrá se reúne todos os dias no pátio, ao nascer e ao pôr do sol, para discutir os problemas da comunidade e para planejar os

rituais. As reuniões são conduzidas pelo Prokham, que é o Conselho de Anciãos composto pelos indígenas mais idosos da tribo. Segundo Crocker (1990, p. 65), o Prokham "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".

Figura 5 – Reunião no pátio para a discussão de problemas da aldeia

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

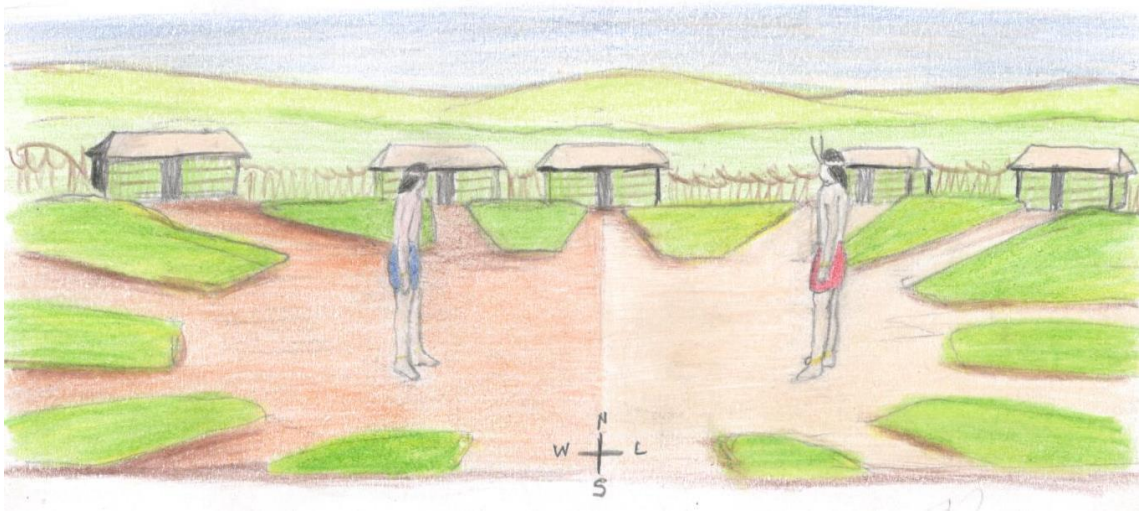
Um aspecto muito importante da organização da sociedade Canela é a divisão da aldeia em duas metades ou partidos, como eles chamam atualmente. O partido "de cima", Koykateyê, consiste nas pessoas que moram no lado em que o sol nasce, enquanto o partido Harakateyê, que representa o partido "de baixo", é formado pelos moradores das casas localizadas do lado em que o sol se põe na aldeia. Os dois grupos possuem diferenças quanto aos privilégios políticos dentro da hierarquia da aldeia. Do partido Harakateyê saem as lideranças que tomam as decisões, e o seu poder não pode ser questionado. Mas, como forma de balancear a relação de poderes, o cacique da aldeia sempre é do grupo Koykateyê, no entanto, o seu mandato pode ser retirado a qualquer momento pela comunidade, fato que não ocorre com o partido "de baixo". Os dois partidos possuem uma divisão interna por grupos de idade, formados apenas pelos homens.

Quadro 3 – Primeira divisão do povo Canela-Ramkokamekrá – metades ou partidos

Koykateyê (Koykatejê)	**Harakateyê (Harakatejê)**
Metade/Partido Alto ou de Cima Lado em que o sol nasce	Metade/Partido de Baixo Lado em que o sol se põe
Cacique da Aldeia	Membro do Prockan- Conselho de Anciãos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Figura 6 – Gravura que simboliza a primeira divisão do povo Canela Ramkokamekrá



Fonte: Ricardo Kutokrê Kanela (2022).

Quadro 4 – Segunda divisão do povo Canela-Ramkokamekrá – grupos cerimoniais

Grupos cerimoniais do Pátio	
KOIRUM	HARARUM
Haká – Jiboia	Awxét - Tatu
Xon- Urubu	Kédre - Periquito
Terê- Morcego	Cupê - Tribo estranha
Grupo A	Grupo B

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

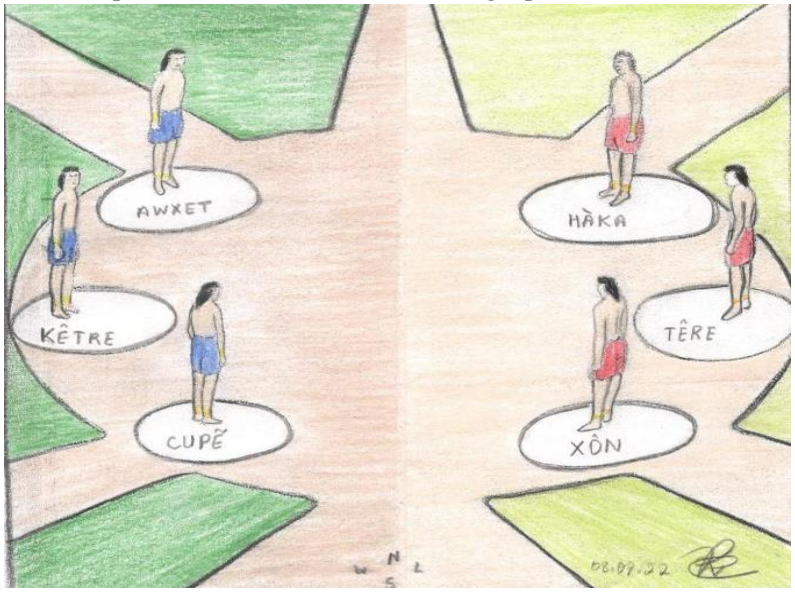
A divisão em grupos cerimoniais ou grupos do pátio tem a finalidade de organização do ciclo extenso de rituais e não se relaciona com a primeira divisão. A composição dos grupos é feita de forma alternada pelos homens que nascem a cada dez anos, ou seja, pelas classes de idade: 10, 30, 50 e 70 anos ficam em uma metade ou partido e os de 20, 40, 60 e 80 anos ficam na outra metade. Assim, pude compreender que a divisão dos Grupos do Pátio ou Grupos Cerimoniais representam uma segunda divisão na organização social Canela (a primeira divisão é em metades/partidos) e que existem seis grupos cerimoniais, sendo três do lado leste (Kóirun) e três do lado oeste (Harárum), que organizam os rituais e cerimônias e disputam na corrida de

toras e em alguns amjikin (festas/rituais). Conforme o Professor Kutokrê (2021), em uma de nossas conversas:

> *Através desta criação, temos a segunda divisão dos grupos no pátio composto por seis grupos que se juntam ao local, conforme o nome que recebeu do tio onde pertence na festa de Kêtuwajê – primeira formação parcial dos jovens na reclusão em coletiva. Nesta ocasião, temos os grupos de (Xôn) urubu; (Terê) morcego; (Hàka) e jiboia, fica ao lado em que o sol nasce. E os grupos de (Kupẽ) "tribo estranha" hoje se chama civilizado; (Kêtre) periquito; (Awxêt) e o peba que fica ao lado em que o sol se põe.*

Falando das divisões dos grupos, Professor Kutokrê relata que "*em cada amjikin ocorre uma divisão cerimonial diferente*". Ele segue exemplificando que a segunda divisão é adotada para a festa *do Ketuwajê*, que é um dos rituais de formação dos jovens rapazes da aldeia, que ocorre no ritual da reclusão. A figura a seguir ilustra um exemplo dessa divisão em grupos cerimoniais, contudo, o Professor Kutokrê (2021) alerta que "*cada cerimônia pode ter uma variação na organização dos grupos cerimoniais*".

Figura 7 – Segunda divisão do povo Canela-Ramkokamekrá – grupos cerimoniais



Fonte: Ricardo Kutokrê Kanela (2021).

Os *amjikin* dos Canela Ramkokamekrá, conforme os interlocutores deste estudo, Francisquinho Tephot e Ricardo Kutokrê Kanela, são celebrações que traduzem os saberes ancestrais representados pelas festas e rituais dos quais fazem parte os cantos, as danças, a pintura corporal, o artesanato, as narrativas, os costumes, as crenças, os mitos e a cosmovisão do referido povo indígena.

Também pude observar pelas "conversas" e em situações rituais que um conjunto de conhecimentos ancestrais são retratados durante os *amjikin*: os cantos que alegram a aldeia, a pintura corporal e os adornos que fortalecem e protegem o corpo, os mitos que oportunizam

grandes aprendizagens e cujo repertório inclui heróis que se transformam em animais, além de fundamentar a cosmologia Canela Ramkokamekrá, moldam as relações deste povo com a natureza, as plantas, as pessoas, o mundo sobrenatural e os fatos e fenômenos do cotidiano da aldeia.

Nesse repertório mitológico, inclui-se o Mito da Criação do Sol e da Lua , mito que os interlocutores consideram ser o fundador dos Canela Ramkokamekrá, que retrata um pouco a organização do mundo na cosmovisão do povo, conforme resumo de Crocker (2009, p. 105):

> O sol (Pùt) criou os canelas ao sair da fonte de um brejo da chapada seguido por uma fila de indivíduos Canelas. Ele estabeleceu a vida ideal, inteligente, na qual o trabalho era levado sem esforço: machados e facões movimentavam por si próprios, derrubando árvores, cortando o mato, fazendo clareiras no chão para as roças. A lua (Putwré) que era humana, assim como o sol, modificou o mundo ideal devido a sua individualidade e seu jeito desastrado, criando a morte, as enchentes, as secas, os incêndios na mata e o trabalho árduo. Por causa da Lua, os homens por seus próprios esforços tiveram que começar a brandir machados e facões na preparação do solo para a plantação de roças. Por causa da intervenção da Lua, buritis que eram baixos tornaram-se altos, de modo que suas frutas se tornaram mais difíceis de serem colhidas. Lua criou também muitas coisas ruins, doenças, conflitos, fome [....] Depois de muito tempo, o Sol ascendeu ao céu levando Lua com ele, porque sentia-se mal devido aos incesto, guerras e muitas coisas ruins que ocorriam entre sua gente. Sol quis distanciar-se dá natureza canela má que foi criada com a intervenção da Lua.

Outros mitos fazem parte do repertório mitológico Canela Ramkokamekrá, como o Mito de Aukê, que consiste em uma criança timbira com o dom especial de transformar-se em qualquer animal - por conta de seu dom, era perseguido e morto pelo seus próprios parentes, até que finalmente conseguiram matá-lo queimando seu corpo. Após transformá-lo em cinzas, todos os indígenas mudaram para uma nova aldeia que fundaram; anos depois, ao retornar à antiga aldeia onde deixaram as cinzas de Awkê, este havia transformado-se em um homem "branco", que tinha transformado a aldeia numa vila próspera, construído uma casa grande, com muitos escravos a seu serviço, uma vida farta e era muito respeitado e temido na região. Apesar do que seus parentes indígenas fizeram com ele, Awkê perdoou-os e mandou buscar sua mãe, que vivia na aldeia para onde foram quando mataram Awkê, para morar com ele.

Além do formato circular da aldeia e da organização política, das festas, dos mitos, da arte, muitas outras peculiaridades chamaram-me a atenção no povo Canela: o corte do cabelo, o jeito muito particular de resolver conflitos, seu ciclo extenso de rituais, o fato de serem excelentes anfitriões, entre outras especificidades. Foi possível comprovar, desde a primeira visita, o que Panet (2003) afirma sobre a forma como os Canela valorizam a paz interna e como recebem os visitantes, quando fui adotada por uma família Canela: Raimundo Nonato Koiré Kanela sendo meu *inxu* (pai) e Diana Koiré Kanela minha *inxê* (mãe). Esse é um dos costumes

deste povo: ao receber os visitantes, eles são adotados e passam a pertencer a uma família Canela. Meu *inxu* (falecido em 02/04/2020, vítima da Covid-19) fazia parte das lideranças do povo Canela, foi uma das principais lideranças indígenas da comunidade de Escalvado e Secretário de Assuntos Indígenas do município de Fernando Falcão.

Para Crocker (1990), a adoção do *kupen* por uma família Canela é um mecanismo para assegurar que os não-indígenas adotados provenham alguns bens para sua família na cultura. Na adoção, um adulto Canela, homem ou mulher, decide que o visitante será seu filho e, a partir desse momento, passa a tratá-lo como tal. É de bom tom que o novo filho presenteie os membros de sua família, que prontamente também oferecem pequenos presentes, como braceletes e colares, esperando retribuição. Por outra via, Rolande (2017) aponta que o batismo de um *kupen* também pode ser visto com uma forma de "domesticar" o não-indígena, ao mesmo tempo em que o submete às regras de convivência Canela. Seria uma forma de encontrar um lugar na cultura Canela para acomodar o "de fora" e torná-lo parte de seu jogo.

A adoção de um *kupen* é legitimada através do ritual do batismo, ocasião em que recebe um nome indígena e é apresentado ao conselho da aldeia, no pátio central. A inserção na estrutura organizacional Canela, através do batismo, garante ao visitante alguns "privilégios" dentro daquela sociedade, como o livre acesso à casa dos parentes, mas, por outro lado, ele deve prover bens em forma de presentes, que podem ser alimentos, objetos pessoais ou até mesmo dinheiro. O ritual do batismo, na minha perspectiva, traduz a alegria com a qual este povo recebe os visitantes. Após ser adotado por uma família Canela, é acertado o batismo para a próxima visita do novo membro da família, momento em que o *kupen* deverá ofertar presentes e deverá proporcionar alguns alimentos para os convidados que participarem do Ritual do Batismo no Pátio.

Existe toda uma preparação que envolve a vestimenta e a pintura corporal adequadas. Passei por esse momento e fiquei muito maravilhada. O primeiro passo do ritual é a vestimenta, que consiste somente no *penkó* (tecido colorido amarrado na cintura) e num turbante na cabeça; acima da cintura sem nenhuma vestimenta, só a pintura corporal. No meu batismo, não segui à risca o ritual quanto à vestimenta, optando por usar o *penkó*, o turbante e uma blusa, além da pintura corporal. A pintura corporal é feita pelas mulheres da família que está recebendo o novo membro *kupen*. É importante salientar que as cores de tinta da pintura corporal têm toda uma simbologia, sendo o vermelho e o preto utilizados para os momentos festivos na aldeia.

Depois de pronta (vestida e pintada conforme a tradição), fui conduzida pela minha *inxê* para o Pátio, onde a comida e a bebida foram distribuídas aos indígenas que se faziam presentes. Começa então a cantoria feita ao som de instrumentos indígenas, e as mulheres dançam em fileiras. Eu, como nova filha da cultura Canela, juntei-me às mulheres indígenas que dançavam.

É importante, também, ressaltar que, entre os Canela, existe a tradição de dar presentes. Ao chegarmos na aldeia Escalvado recebemos presentes, como artesanatos da cultura indígena, brincos, pulseiras, colares e outros artefatos indígenas. Retribuindo a gentileza do povo Canela, sempre que vou à comunidade indígena levo tecidos coloridos para as mulheres usarem como penkó e miçangas de cores variadas para fazerem bijuterias.

As pinturas corporais continuam sendo um hábito bastante presente entre os Canela, principalmente entre os mais jovens, que dificilmente são vistos sem algum tipo de pintura dentro da aldeia. Eles ainda utilizam o jenipapo[12], o urucum[13] e o pau-de-leite[14], que é uma planta com uma seiva branca e viscosa com a qual se traça o desenho no corpo e esfrega-se carvão para que grude na seiva e fixe o desenho.

O jenipapo é ralado ainda verde, sendo o seu sumo misturado com água e, em seguida, levado ao fogo até obter uma coloração preta. O líquido é guardado em recipiente para ser utilizado quando for conveniente, sendo aplicado ao corpo com talas finas de folhas de palmeiras, cuja ponta é enrolada com um pedaço de tecido de algodão. A pintura feita com jenipapo permanece no corpo por umas duas semanas. Outro fruto usado para fazer a tinta que é utilizada na pintura corporal é o urucum, do qual utilizam a semente que, após levada ao fogo para fervura, propicia uma nata de corante vermelho, a qual, depois de fria, torna-se uma massa consistente, que é aplicada ao corpo com um talo de buriti.

A pintura corporal, para os Canela Ramkokamekrá, marca as etapas de um ciclo de vida, funcionando como uma espécie de cartão de identidade. De acordo com Rolande (2017), através da diversidade de ornamentos corporais, é possível afirmar que os Canela trocam de

[12] Jenipapo é o fruto do jenipapeiro, uma árvore que chega a vinte metros de altura e é da família Rubiácea, a mesma do café. É encontrada em toda a América tropical. Em guarani, *jenipapo* significa "fruta que serve para pintar". O jenipapo é usado por muitas etnias da América do Sul como pintura corporal (FERREIRA, 2008).

[13] Urucu, ou urucum, é o fruto do urucuzeiro ou urucueiro (*Bixa orellana*), arvoreta da família das bixáceas. É utilizado tradicionalmente pelos índios brasileiros na culinária, como condimento, e como corante (FERREIRA , 2008).

[14] Árvore lactescente (*Brosimum galactodendron*) da família das moráceas, nativa da América do Sul, com folhas rígidas e frutos arredondados, apreciada pela seiva, que pode ser utilizada como leite; árvore-de-leite (FERREIRA, 2008).

pele/vestimenta. Ao longo de minha convivência com eles, conheci vários padrões de pintura, dentre os quais pinturas cotidianas, para os rituais e, também, por faixa etária.

Figura 8 – Pinturas do ancião da Aldeia Canela Ramkokamekrá

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

As vestimentas do povo Canela incluem um grande número de adornos, tais como pulseiras, colares, brincos e cintos, confeccionados de miçangas, tiririca, fibras de buriti, de tucum, najá e algodão. Utilizam, ainda, unhas de veado e de outros animais e também cabacinhas na confecção de alguns adornos. A variedade de adornos está presente, principalmente, em momentos ritualísticos, quando são percebidos em maior escala.

Figura 9 – Adereços fabricados pelas mulheres Canela Ramkokamekrá

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Quanto às vestimentas usadas pelo povo Canela, atualmente, os homens vestem calças ou bermudas e, não raro, é possível ver alguns usando camisetas também. As mulheres utilizam *penkó* em volta da cintura, sendo que parte delas, principalmente as mais jovens, vestem tangas ou calcinhas por baixo. Quando há visitantes nas aldeias, as mais jovens cobrem os seios com a segunda parte dos biquínis ou com sutiãs. De forma geral, os cabelos continuam sendo

cortados com os sulcos horizontais. Os rapazes em idade adolescente geralmente recusam-se a cortar seus cabelos daquela forma, alegando que "ficarão feios".

Na verdade, poucos rapazes ainda perfuram o lóbulo da orelha (*kapak-krê*[15]) para o uso do *kuj* (disco auricular de madeira). Nos rituais de que participei e nos projetos de pesquisa de extensão que coordenei e participei na Aldeia Escalvado, vi somente dois rapazes jovens com a orelha perfurada e usando o *kuj*. Os outros indígenas que conservam esse costume são os que possuem mais de quarenta anos.

Quanto aos outros elementos do ciclo ritual do povo Canela, ganham destaque os ritos *Ketuwajê*[16] e *Pepjê*[17], que são caracterizados por um processo de reclusão dos meninos a partir dos dez anos de idade. O *Ketuwajê* refere-se à reclusão dos meninos em prisões individuais e o *Pepjê* está relacionado à reclusão dos meninos em espaços coletivos. Nesse ritual de iniciação, eles ficam dentro de um cercadinho de madeira coberto de palha, construído no quintal de cada casa (*Ketuwajê*), e em cercadinhos coletivos (*Pepjê*), durante dois a quatro meses por ano, recebendo as orientações do pajé e dos tios sobre como ser um homem na aldeia.

Tanto o *Ketuwajê* como o *Pepjê* são processos de formação masculina durante os quais ocorre a reclusão dos meninos. É o início da formação da primeira classe de idades (a partir de dez/onze anos). Quando terminado esse período de formação que corresponde ao período de dois a quatro meses, no ano em que estão concluindo seu processo de formação, os meninos passam por um outro ritual, chamado *Pepcahàc*[18]. Esse ciclo corresponde à iniciação masculina e compreende etapas de três ou quatro meses anuais durante quatro anos seguidos. Os ritos de iniciação dos meninos em seu período de reclusão compõem as principais atividades ritualísticas dos Canela Ramkokamekrá.

Um outro ritual que muito me impressionou foi o rito fúnebre, do qual participei em dois momentos. Durante as minhas idas à Aldeia Escalvado para trabalhar em cursos de extensão, presenciei dois velórios e pude observar algumas práticas que constituem os ritos

[15] Perfuração no lóbulo da orelha para colocar o *kuj*, uma espécie de disco de madeira para alargar a perfuração auricular.
[16] Ritual de formação dos rapazes. Ocorre alternadamente, a cada dois anos. Em um ano é o *Ketuwajê* e no seguinte é o *Pepjê*. Em ano de *Ketuwajê* a reclusão dos rapazes é individual.
[17] Ritual de formação dos rapazes. Ocorre alternadamente, a cada dois anos. Em um ano é o *Ketuwajê* e no seguinte é o *Pepjê*. Em ano de *Pepjê* a reclusão dos rapazes é coletiva.
[18] *Pepchàc* é o ritual de conclusão da formação dos rapazes. É realizado todos os anos como uma espécie de formatura para os rapazes que completam o ciclo de quatro anos de reclusão.

funerários do povo Canela. Fiquei muito impressionada com a relação que estabelecem com a morte.

As práticas funerárias do povo Canela são instituídas de acordo com os papéis sociais do falecido. Fiquei impressionada como o corpo do morto é tratado e da forma como se dá a relação que os vivos mantêm com *mekarõ*[19], cuja tradução feita para mim pelo Sr. Francisquinho Tephot, chefe do *Prockhâm* (Conselho de Anciãos), é "alma dos mortos". Sobre as representações Canela acerca da morte, Rolande (2017, p. 155) alude que

> os espíritos vivos (caxwyn) vão se transformando em espíritos mortos (mekarõ). E é a partir dessas transformações que indicam como os canela interpretam o ato de morrer [...] que para eles significa transformar-se em outro ser. [...] Os canela consideram como morto o indivíduo ainda doente, tratando da doença, em alguns casos como o roubo do caxwyn pelos mekarõ. Para os Canela os, é responsabilidade dos cay (pajés) resgatar o caxwyn antes que se transforme em mekarõ. Portanto, os Canela não iniciam seus lamentos antes da certeza que o caxwyn não voltará para o corpo.

Conversando com o Sr. Francisquinho Tephot, que é considerado uma biblioteca viva da Aldeia, ele relatou-me que, quando um Canela morre à noite, não é velado antes de o sol nascer, pois é possível que a alma do vivo (*caxwyn*) retorne ao corpo e também porque os vivos têm muito medo de *mekarõ* à noite.

O primeiro rito fúnebre que presenciei entre os Canela foi de uma senhora já idosa. Ao chegar na Aldeia, o velório já estava acontecendo, então, dirigi-me à casa da falecida. A cena com a qual me deparei foi surpreendente. O corpo da falecida estava no chão, numa esteira de palha de buriti, e as mulheres indígenas choravam copiosamente, sentadas no chão, contornando a esteira. Faz parte do ritual funerário também levar o corpo do falecido na esteira para visitar os vizinhos para uma celebração de despedida.

O sepultamento é um momento muito peculiar. No ritual que acompanhei, os objetos pessoais da falecida, como lençol e roupas, foram sepultados junto com ela. É interessante, também, a cova onde é depositado o corpo: primeiramente, eles cavam; em seguida, colocam umas tábuas forrando a cova e cobrem com muitas folhas; depois, depositam o corpo sem a urna funerária, só com a esteira de palha de buriti; por fim, colocam todos os pertences da falecida dentro da cova e cobrem com muita folhagem. Enchem o túmulo de folhas, depois mais tábuas e, por último, uma camada fina de terra. Na saída, os indígenas que acompanharam o cortejo varreram as pegadas de todos com uma vassoura que levaram para o sepultamento.

[19] Morte/Entidade que simboliza a morte.

Conforme explicação do Sr. Francisquinho Tephot (2021), *"as pegadas são varridas para que mekarõ não siga os passos dos indígenas até a aldeia e não os leve para o mundo dos mortos"*.

Ao retornarem do sepultamento, o marido da falecida autorizou os vizinhos a levarem outros objetos dela, ficando a casa praticamente sem nada. O viúvo muda-se para a casa de um parente até construir outra moradia, e o local onde a falecida residia fica totalmente abandonado. Além disso, os parentes próximos do(a) falecido(a) cortam o cabelo bem no centro da cabeça, e todos que tiveram contato próximo com o(a) morto(a) tomam um banho de ervas para serem purificados. O terreiro da casa do morto também é varrido pelos vizinhos. Passado o dia do sepultamento, os parentes não podem ficar lembrando do(a) morto(a).

Segundo Crocker (1990, p. 109), "é perigoso pensar muito nos mortos, porque se os enlutados lembrarem da pessoa amada muito intensamente, ela poderá retornar como alma para reivindicar suas vidas". Portanto, cabe às pessoas mais próximas do(a) enlutado ajudarem a não lembrar do ente querido que deixou o mundo dos vivos.

Poderia escrever muito mais páginas para apresentar a rica cultura do povo Canela que, bravamente, tem resistido ao contato com a sociedade não índia e tem mantido, na medida do possível, seus costumes e tradições. A intenção aqui foi mostrar um pouquinho do "ser Canela" para dar uma visão geral de quem são os interlocutores deste estudo.

Quanto à questão da língua materna, o uso da língua Canela é constante na aldeia, só sendo usado o português para a comunicação com o não-indígena. Mesmo na presença de visitantes eles conversam entre si na língua Canela quando não querem que os visitantes entendam o que estão falando, situação deveras constrangedora à qual fui submetida várias vezes. Na escola não é muito diferente: os/as alunos/as conversam na língua materna e assistem às aulas em Língua Portuguesa dos professores não-indígenas e de alguns professores indígenas.

4 CAMINHOS DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS

> "No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:
> - Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
> - Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
> - Eu não sei.
> O gato, então, respondeu sabiamente:
> - Sendo assim, qualquer caminho serve.
> Contanto que dê em algum lugar, Alice completou."
>
> (Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*)

Para iniciar a travessia metodológica desta pesquisa, valho-me de um excerto literário de *Alice no País das Maravilhas*, obra clássica da literatura conhecida no mundo inteiro, escrita por Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwindge Dodgson. A obra retrata as aventuras de uma menina chamada Alice que cai numa toca de coelho e é transportada para um lugar fantástico, povoado por criaturas peculiares e antropomórficas, caracterizado por sonhos, recheado de alusões satíricas, paródias e poemas (CARROLL, 2019).

Na mesma perspectiva de Alice, que não sabe aonde vai, enquanto pesquisadora, embora partindo de uma ideia, sou consciente de que tudo é incerto, pois "o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (ROSA, 1994, p. 43). Nesse viés, assemelho-me à personagem principal desse clássico da literatura infantil mundial, compreendendo que, muitas vezes, no meio do caminho é necessário mudar o percurso. De forma análoga a Alice, a pesquisa mostra-nos a perspectiva de desafiar o que sabemos para buscar novos rumos e diferentes trajetórias e, ainda, ensina-nos que existem múltiplos caminhos possíveis e abertos à possibilidade de explorar, de conhecer coisas novas, mesmo sem saber qual é o seu destino.

A trajetória da pesquisa, portanto, traduz-se num caminho repleto de incertezas. De um lado, a busca por explicações às questões que norteiam a investigação e a insegurança de estar fazendo os questionamentos adequados; por outro lado, precisamos aproximar-nos, vivenciar a realidade que estamos investigando. Percorrer os caminhos do currículo indígena nesta investigação é trilhar o percurso de minhas experiências pessoais, de minhas angústias, inquietações e de minha vontade de ver uma escola indígena que atenda aos anseios da comunidade onde está inserida.

Na pesquisa, a inquietação leva-nos a delinear caminhos porque é necessário ter uma direção como ponto de partida, com uma expectativa de chegada para a trilha investigativa. Mesmo que essa expectativa não seja concretizada, ajuda-nos a compreender quais as possibilidades de fazer a caminhada, que ferramentas levar, que caminhos explorar e que ângulos precisam ser revistos

Nesse sentido, Sordi (2017, p. 97) afirma que “ao pesquisar sabemos de onde partimos, mas nunca sabemos onde vamos chegar, não sendo possível nos blindar dos desvios que a pesquisa toma no transcurso de sua marcha”. Assim, é necessário estabelecer de forma prévia um caminho a percorrer como forma de melhorar a perspectiva de chegada, que sempre abre oportunidades para novos caminhos e para outras travessias.

Para percorrer caminhos e procedimentos adotados durante esta investigação, apresento, neste capítulo, a caracterização da pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos, os procedimentos para a construção de elementos necessários ao estudo proposto e o método para análise de dados.

4.1 Caracterização da trilha investigativa

Para a realização da pesquisa, foi desenvolvido um estudo com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa permite refletir sobre as percepções subjetivas dos indivíduos diretamente envolvidos com determinado fenômeno. Segundo Lüdke e André (2017, p. 12), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente ou com a situação que está sendo investigada, via de regra pelo trabalho intensivo de campo.

Quanto à sua finalidade, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que propõe uma aplicação em uma situação específica (SEVERINO, 2015), ou seja, a pesquisa propõe, em um de seus objetivos, além da inclusão dos saberes indígenas no currículo escolar indígena, a elaboração de um material didático diferenciado que contemple o etnoconhecimento da comunidade que será o campo da pesquisa.

Este estudo é, também, uma pesquisa de campo em que realizei uma investigação qualitativa, que envolveu sujeitos e contextos de ensino-aprendizagem. Sobre a pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2019) afirmam que consiste na observação e na busca de elementos sobre fatos e fenômenos que ocorrem espontaneamente. Para as autoras, a pesquisa bibliográfica é a primeira etapa da pesquisa de campo e é necessária para o conhecimento do que já se sabe sobre o tema abordado. Contudo, as pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que a pesquisa bibliográfica não é "uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 200).

Com base nesse pressuposto, utilizei a pesquisa bibliográfica para dialogar com as vozes que guiam esta travessia, no sentido de contextualizar a investigação sobre o etnoconhecimento da comunidade indígena no currículo da escola indígena pesquisada, com a perspectiva de novos olhares para as inferências dos autores que discutem o tema investigado. Considerando a realização da pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizei as técnicas próprias desse tipo de investigação: entrevista semiestruturada, diário de campo, observação não participante, fotografias e filmagens para auxiliar os instrumentos anteriores e registrar o percurso pela travessia da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2019, p. 208) definem a observação como:

> Uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste em apenas ver e ouvir, mas também, examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Gil (2017, p. 117) também aponta que a observação é "um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação com a finalidade de realizar uma investigação científica", sendo fundamentada na necessidade que todo o pesquisador sente de "relativizar o espaço social para aprender a ter empatia com os sujeitos da pesquisa".

Considerando a relevância desse instrumento de pesquisa, fiz uso desta técnica de forma sistemática, com objetivos preestabelecidos, com a utilização de roteiros, quadros, anotações e filmagens e outros dispositivos que auxiliaram na produção de dados através do instrumento em questão. Vale ressaltar que optei por realizar a observação não participante, de forma que naturalmente observei meus interlocutores em contextos pedagógicos na escola e na comunidade, mas não me envolvi com os momentos de processo de ensino e aprendizagem que estavam sendo observados.

Cabe salientar que a Pandemia COVID-19, oficializada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, dificultou a realização desta pesquisa, embora já houvessem sido feitas três etapas de observação, com permanência de duas semanas na comunidade indígena em cada uma dessas etapas. A mencionada pandemia foi oficializada no dia 17 de março de 2020, através da Portaria 343/2020. No âmbito do Estado do Maranhão, o Decreto Governamental Nº 35662 de 16/03/2020 (MARANHÃO, 2020, texto digital),

> dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão.

A partir de então houve outros decretos sucessivos prorrogando a suspensão das aulas presenciais, como o decreto nº 35.897, de 30 de junho de 2020 (prorrogando a suspensão das aulas até 02 de agosto de 2020) e, subsequentemente, houve a suspensão por tempo indeterminado.

A educação escolar indígena faz parte do sistema estadual de ensino e suspendeu as atividades presenciais no dia 17 de março de 2020. Nessa data só estavam funcionando as turmas de Educação Infantil e algumas turmas de Ensino Fundamental, num prédio anexo à escola maior, que havia sido destelhada para ser reformada. Cabe destacar que a empresa contratada pela SEDUC-MA realizou o destelhamento da Escola Indígena General Bandeira de Melo poucos dias antes da oficialização da pandemia de Coronavírus, e, com a formalização desta, a empresa saiu da aldeia e não mais retornou.

O isolamento social por conta da COVID-19 fez com que eu suspendesse as atividades de observação e as entrevistas planejadas para acontecerem na Aldeia Escalvado no ano de 2020, retomando as entrevistas a partir de abril 2021. Contudo, durante o segundo semestre de 2019, no mês de fevereiro e no início de março de 2020, eu havia feito muitas atividades de

observação, tanto das práticas curriculares na escola indígena como dos rituais que aconteceram na Aldeia Escalvado nesse período. Quanto às entrevistas, elas foram realizadas com alguns dos interlocutores por meio de *WhatsApp*, nos encontros agendados com eles quando vinham à Barra do Corda e no período de abril a agosto de 2021, nas minhas idas à Aldeia Escalvado.

Para buscar compreender o etnoconhecimento Canela Ramkokamekrá e sua inserção no currículo formal da escola indígena da Aldeia Escalvado, realizei as entrevistas semiestruturadas com roteiro previamente elaborado. Segundo Szymanski (2004, p. 12), "a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si". Nesse sentido, tudo tem importância no ato de entrevistar: os gestos, os silêncios, a entonação de voz, as pausas, entre outras notações léxicas, fato que comprovei em todos os momentos em que conversei com os interlocutores de minha pesquisa.

Pude comprovar, também, que a grande vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata da informação desejada e pode permitir o aprofundamento de outros conteúdos apontados em outros instrumentos de pesquisa. Nesta etapa da pesquisa busquei estar atenta, pois, na interação entre entrevistador e entrevistado, há uma gama de gestos, expressões, entonações, hesitações e sinais não verbais que são muito importantes para a compreensão e a validação do que foi informado durante a entrevista. Assim, olhei os sujeitos deste estudo e busquei colocar-me no lugar deles para uma melhor compreensão do fenômeno estudado, sem perder de vista de que o deve ser considerado é a perspectiva do entrevistado.

Corroboro com Manzini (2009, p. 154) quando afirma que a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Fundamentei-me nestes pressupostos para elaborar o roteiro da entrevista e, durante as "conversas" com meus interlocutores, pude comprovar na prática os argumentos do referido autor.

Devo explicar que na comunidade indígena e em todos os momentos que estive com meus interlocutores, não utilizei a palavra "entrevista". Fiz uso do termo "conversa", pois compreendo, como Silva (2015), que uma entrevista tem em sua natureza a característica de interação entre entrevistador e entrevistado, tal qual uma conversa, um diálogo. Entendo essa "conversa" como possibilidade de encontro em um espaço-tempo de interação, de confiança na busca da aproximação dos dizeres, saberes, sentidos produzidos e expressos durante a conversa.

Para facilitar o registro das informações, as entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos interlocutores da pesquisa que responderão a esse instrumento de produção de dados. Fiz, ainda, as devidas anotações das respostas dos entrevistados, considerando que as notas fazem parte do trabalho de seleção e de interpretações das informações produzidas.

A fim de auxiliar nos registros da observação, bem como para anotar todas as impressões e demais anotações dos percursos da pesquisa de campo, utilizei também o diário de campo como instrumento de coleta e produção de dados. Aprendi, com o diário de campo, os significados das situações vividas em sala de aula pelos interlocutores da pesquisa, que são os professores indígenas em processos de formação docente. Assim, na trilha desta travessia, no que se refere ao diário de campo, aproximo-me de Macedo (2010, p. 13) quando este afirma que:

> Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Adotei o diário de campo para registrar o cotidiano dos professores indígenas em suas práticas curriculares. Foi uma técnica conjugada com a observação, utilizada nos momentos em que estive no campo de investigação, a Escola Indígena General Bandeira de Melo, na Aldeia Canela Ramkokamekrá de Escalvado. É válido ressaltar que não precisei de tempo para familiarizar-me com o campo e os interlocutores da pesquisa, pois tenho relações próximas com essa comunidade indígena desde o ano de 2011, tendo promovido e participado de muitas ações de educação profissional na referida aldeia.

O diário de campo foi utilizado para registrar as atividades de observação não participante que foram realizadas na escola campo da investigação e também para auxiliar nos registros das “conversas” com os interlocutores desta pesquisa. Logo, serviu para o registro de tudo o que foi experienciado durante esta etapa da pesquisa de campo, que ocorreu no último bimestre de 2019, em fevereiro e no início de março de 2020 e de maio a agosto de 2021. O caráter subjetivo do diário de campo, tal como indicado por Macedo (2010), permitiu-me observar e apreender os significados das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa.

As fotografias e filmagens também foram utilizadas como instrumentos para subsidiar as reflexões e para dar visibilidade aos momentos de interação com os interlocutores deste estudo. Embora não tenham sido alvo de uma análise minuciosa, foram imprescindíveis para

registrar a travessia desta pesquisa e auxiliar na análise e na interpretação da observação não participante, dos registros no diário de campo e das conversas com os interlocutores, assim como de outros elementos relacionados com as situações de aprendizagem da comunidade indígena pesquisada, dentre os quais eventos escolares e rituais da comunidade. As fotos e as filmagens possibilitaram, também, analisar cronologicamente os acontecimentos e fazer as contextualizações necessárias às interpretações dos instrumentos citados.

De acordo com Guran (2012, p. 64),

> uma fotografia pode ser o ponto de partida de uma reflexão antropológica ou o resultado dessa reflexão. No entanto, jamais poderá se constituir na própria reflexão em si, já que a fotografia, por natureza, é eminentemente descritiva, sem prejuízo das suas dimensões simbólicas e opinativas. Ela descreve, representa ou até mesmo interpreta tudo o que pode ser visto e somente isso, ficando fora do seu alcance a apresentação de conceitos, ideias e processos de raciocínio.

Considerando esse pressuposto, fiz uso da fotografia e da filmagem, na perspectiva de que a imagem não fala por si, ela é tão real quanto artificial, partindo da compreensão de que a imagem e a tecnologia são uma contribuição e não um fim em si mesmo. Na mesma direção e corroborando com o pensamento de Guran (2012), Achutti (2004, p. 10) afirma que

> a fotografia nos ajuda a recolher mais rapidamente certos detalhes próprios a rituais ou à cultura material: adornos, vestimentas, ferramentas de trabalho, etc. Ela pode também representar uma grande fonte de inspiração para o pesquisador após ter deixado seu trabalho de campo, permitindo-lhe chegar às novas conclusões.

A fotografia é uma poesia estática e abre possibilidades para a imaginação e a emoção, além de registrar os instantes que se eternizam. Sua linguagem visual é uma intensa forma de expressão e comunicação, capaz de captar a magia dos momentos e eternizá-los. Por tudo isso, o percurso desta investigação foi registrado com fotografias, para capturar cada detalhe, cada movimento, para recortar espaços em fração específica de tempo, para eternizar o passo a passo na longa jornada desta investigação. É através das imagens que os instantes se eternizam.

As filmagens, segundo Carvalho (2007, p. 32-33), consistem num instrumento que permite ao pesquisador ver e rever quantas vezes forem necessárias as informações coletadas. Essa dinâmica de ver e rever pode enriquecer a pesquisa com dados novos que não foram vistos no momento da coleta, por exemplo, na observação não participante. As filmagens foram utilizadas, portanto, com a mesma intencionalidade das fotografias: registrar o percurso da travessia pela pesquisa e auxiliar os outros instrumentos de produção de dados.

Nessa perspectiva, as filmagens foram realizadas por mim e também pelos

interlocutores da pesquisa, para o registro de momentos de prática pedagógica que eles consideraram importantes. Uma situação específica de relevância para registro através de filmagens é entendida como "[...] um recorte feito na aula, uma sequência selecionada em que situações-chave são resgatadas" (CARVALHO, 2007, p. 33). Registros fotográficos e filmagens, portanto, têm a finalidade de complementar a travessia desta pesquisa, de modo a registrar situações específicas que foram descritas em outros instrumentos e para ilustrar o percurso deste estudo.

A pesquisa documental também fez parte do universo deste estudo. Conforme Calado e Ferreira (2005), a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem, e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato ou fenômeno. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, o que requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Lüdke e André (2017), nessa mesma direção, afirmam que na pesquisa documental utilizam-se instrumentos dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentam declarações do pesquisador. Com base nesses pressupostos, fiz um meticuloso estudo do calendário escolar disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação, através da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda (ANEXO A; ANEXO B), o qual não é específico para a escola do povo Canela Ramkokamekrá, mas para as escolas dos nove povos indígenas presentes no estado do Maranhão. Planejava, também, analisar os documentos curriculares e o Projeto Político-Pedagógico da escola indígena campo de pesquisa, contudo, não foi possível porque a informação obtida é que a EI General Bandeira de Melo não possui um Projeto Político-Pedagógico e inexistem documentos curriculares para direcionar o fazer pedagógica na referida escola. Para o acesso aos documentos ao calendário escolar, solicitei autorização, através de Termo de Anuência (APÊNDICE C), para a URE/BC.

Para uma melhor compreensão dos instrumentos utilizados nessa travessia metodológica, proponho, nos quadros expostos na sequência, uma síntese que relaciona os tipos de pesquisas e os instrumentos utilizados, associados aos objetivos que me propus a alcançar e que nortearam o caminho que escolhi percorrer.

Quadro 5 – Demonstrativo síntese: tipos de pesquisa/fontes/documentos relacionados aos objetivos

Tipos de Pesquisa	Fontes/documentos/ técnicas	Objetivos relacionados
Bibliográfica	- Bibliografias de autores que abordam a temática - Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena - Referenciais Curriculares Nacionais para a Escolas Indígenas	- Discutir as concepções de currículo e suas relações com o currículo da escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá
Documental	- Documentos curriculares oficiais disponibilizados pela SEDUC/MA para as escolas indígenas (inexistente) - Projeto Político da Escola (inexistente) Indígena Canela Ramokamekrá -Calendário Escolar - Livro Didático	- Relacionar os saberes tradicionais e os processos próprios de ensino e aprendizagem presentes no currículo formal e os que não fazem parte das práticas curriculares da escola Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado
De campo	- Observação não participante - Entrevista semiestruturada - "conversas" - Diário de campo - Fotografias/filmagens	- Investigar o etnoconhecimento no currículo escola e suas contribuições para o ensino diferenciado na escola campo da pesquisa - Construir um material didático sobre os saberes indígenas da comunidade

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 6 – Demonstrativo de instrumentos de produção de dados relacionados às ações/atividades realizadas

PESQUISA DE CAMPO		
Instrumentos	**Ações na pesquisa**	**Atividades relacionadas**
Observação não participante	- Investigação das práticas curriculares formais e não formais na comunidade indígena Canela Ramkokamekrá	- Observação das práticas pedagógicas em sala de aula - Observação dos rituais e demais eventos realizados na comunidade
Entrevista Semiestruturada - "conversas"	- Realização da entrevista com os sujeitos da pesquisa	- Conversas com os interlocutores da pesquisa: professores e membros da comunidade
Fotografias e Filmagens	- Registro de imagens e cenas	- Registros fotográficos e filmagens de todas as atividades da investigação
Diário de Campo	- Anotações e registros das etapas de observação, da aplicação de entrevistas	- Registros feitos diariamente e de forma pontual a cada atividade realizada na investigação

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Assim, a partir dos procedimentos metodológicos descritos, foi possível investigar o currículo adotado na escola indígena campo da pesquisa, bem como os saberes que compõem o etnoconhecimento da comunidade indígena Canela Ramkokamekrá, que necessitam ser contemplados no currículo oficial da escola indígena deste povo.

4.2 O campo de investigação – A escola que deveria encantar

> "Durante muito tempo, a educação foi um instrumento importante na estratégia do Estado brasileiro de negar a existência dos povos indígenas. Somos educados para repetir a imagem do indígena transmitida no século XVI, ou seja, uma imagem que reforça a visão estereotipada criada pelos colonizadores."
> (Daniel Munduruku)

Este estudo foi realizado na Escola Indígena General Bandeira de Melo, escola da comunidade indígena Escalvado, do povo Canela Ramkokamekrá. Desde a primeira visita à escola, intrigou-me o seu nome e questionei aos professores indígenas presentes na época e, durante as conversas com meus interlocutores, reforcei o questionamento: Por que o nome de um general numa escola indígena, algo muito inadequado considerado o contexto de lutas, resistências e os grandes movimentos indígenas para a valorização de sua cultura? Perguntei-lhes, ainda: Por que não nomear a escola homenageando um cacique, um membro do Prockam ou um professor indígena?

A resposta dos interlocutores confirmaram as informações que obtive na primeira vez em que estive na Aldeia Escalvado: o nome da escola foi dado pela FUNAI, no início da década de 1980, quando a escola foi construída. Eles não souberam precisar o ano, mas afirmaram que não houve a participação da comunidade na escolha do nome e que as lideranças deliberaram no Pátio que, quando a reforma da referida escola for concluída, eles mudarão o nome por um outro, que será definido pela comunidade obedecendo ao critério de ser um nome de homenagem a algum indígena Ramkokamekrá já falecido que tenha contribuído para o desenvolvimento da Aldeia Escalvado.

Selecionei essa comunidade indígena para campo da pesquisa em razão de ter relações próximas com esta comunidade e de já ter promovido várias ações na área de educação profissional e formação de professores para os indígenas da referida aldeia. Desde 2011, tenho contato com essa comunidade indígena, realizando atividades de pesquisa e extensão, dentre as quais cursos de formação inicial e continuada na área de formação de professores indígenas. Além do mais, a referida comunidade apresenta-se como umas das mais tradicionais por conservar muitos traços de sua cultura e pela prática constante de seus rituais.

A atuação na área de pesquisa e extensão com atividades realizadas na referida comunidade foi um fator decisivo para a escolha do campo de investigação, uma vez que dirijo uma instituição que muito tem contribuído com ações para a comunidade indígena citada, em especial na área de formação de professores indígenas. A linha de pesquisa *Formação de Professores, Estudos do Currículo e Avaliação* foi escolhida em função de a pesquisadora ter formação nessa área há mais de trinta anos.

O nome oficial da escola-campo da pesquisa recentemente foi alterado para Centro de Educação Indígena General Bandeira de Melo, Código no INEP 21114889. Conforme Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2020), possui 740 alunos, distribuídos conforme o quadro a seguir.

Quadro 7 – Demonstrativo de alunos matriculados na CEI General Bandeira de Melo

Ano	Nível de Ensino	Quantidade de alunos	Quantidade de turmas	Turno de funcionamento	Dependência administrative
1ª Etapa	Pré-Escola Educação Infantil	51	02	Matutino	Municipal
2ª Etapa	Pré-Escola Educação Infantil	48	02	Matutino	Municipal
1º Ano	EF	64	02	Matutino	Estadual
2º Ano	EF	66	02	Matutino	Estadual
3º Ano	EF	61	01	Vespertino	Estadual
4º Ano	EF	43	01	Vespertino	Estadual
5º Ano	EF	43	01	Vespertino	Estadual
6º Ano	EF	43	01	Vespertino	Estadual
7º Ano	EF	42	01	Vespertino	Estadual
8º Ano	EF	45	01	Vespertino	Estadual
9º Ano	EF	48	01	Noturno	Estadual
1ª Etapa	Nivel I – EJA	30	01	Noturno	Municipal
2ª Etapa	Nivel I – EJA	28	01	Noturno	Municipal
1ª Etapa	Nivel II – EJA	17	01	Noturno	Municipal
2ª Etapa	Nivel II – EJA	17	01	Noturno	Municipal
1º Ano	EM	32	01	Noturno	Estadual
2º Ano	EM	30	01	Noturno	Estadual
3º Ano	EM	32	01	Noturno	Estadual
Totalização		740	22		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do Educacenso (BRASIL, 2020).

Antes de avançar por esse caminho de contextualização e caracterização do lócus da pesquisa, cabe destacar que somente em tempos recentes (a partir de 2014), conforme informações da Coordenação de Educação Indígena da Unidade Regional de Barra do Corda, é que há uma discussão entre as lideranças, professores indígenas e membros do Prockham sobre as vantagens e desvantagens da Educação Infantil ser ofertada na escola, pois antes esse papel era assumido pela comunidade, através das lideranças, do Prockham e até mesmo do Pajé.

Figura 10 – Turma do 5º Ano do Ensino Fundamental da EI General Bandeira de Melo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (fevereiro/2020).

Figura 11 – Turma do 6º Ano de Ensino Fundamental da EI General Bandeira de Melo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (fevereiro/2020).

Conforme já mencionado, a pandemia de Coronavírus impactou na educação através das suspensão das atividades letivas presenciais e trouxe prejuízos irreparáveis para a EI General Bandeira de Melo, na Aldeia Escalvado. Em razão de não haver internet nessa localidade, não foi possível adotar a alternativa das aulas remotas através de plataformas digitais, nem houve a adoção da medida de fazer chegar até o aluno os conteúdos impressos. Essa informação foi dada pelo setor de Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda e confirmada pelo diretor da referida, escola Prof. Ricardo Kutokrê Kanela.

Figura 12 – Situação atual da EI General Bandeira de Melo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (maio/2021).

Na figura apresentada, é possível observar o retrato do descaso do poder público com a educação escolar indígena. A escola da Aldeia Escalvado foi destelhada no início do mês de março de 2020, na perspectiva de uma reforma geral, contudo, logo após a formalização da Pandemia COVID-19, a reforma foi paralisada e ainda não foi retomada.

É necessário lembrar que há um Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta celebrado entre o Ministério Público Federal, através da Procuradoria da República no Estado do Maranhão, e a Secretaria de Estado da Educação, no qual esta assumiu a responsabilidade a promover a reforma e a adequação da infraestrutura física, pedagógica e administrativa da escola. Dentre essas adequações, incluem-se construção e reforma de escolas, distribuição de material didático-escolar, formação específica e diferenciada para professores indígenas, acompanhamento pedagógico específico para a escola indígena, elaboração de projeto pedagógico específico e diferenciado para a educação indígena e promoção do funcionamento regular do Conselho de Educação Indígena do Estado do Maranhão, com estrutura adequada para o desenvolvimento de suas atividades consultivas e de controle social.

Já se passaram dez anos desde a assinatura desse Termo de Compromisso de Ajuste de Conduta e praticamente nada aconteceu. Participei de algumas reuniões sobre a reativação do Conselho de Educação Escolar Indígena e ainda estamos aguardando as deliberações necessárias ao seu funcionamento. Quanto às outras ações constantes no referido termo, não houve avanços. Mesmo reconhecendo que os desafios são imensos, corroboro com Baniwa (2019, p. 23) quando afirma que,

> sem a adequação de processos administrativos específicos, não é possível resolver os problemas de infraestrutura nos rincões das florestas, dos rios, igarapés e montanhas. Muitas comunidades indígenas estão localizadas nessas regiões, onde se refugiaram nos tempos de perseguição, violência e massacres praticados pelas frentes de colonização. Aliás, são esses povos que mais precisam e demandam presença e atendimento do poder público, pela situação de precariedade de suas escolas e por nunca terem tido atendimento digno, dadas as enormes distâncias e dificuldades de acesso. Não se deve olhar apenas para os altos custos ou para as dificuldades de atendimento, que em geral assustam e desanimam planejadores e gestores, mas para os ganhos das políticas públicas e da (re) conquista de dignidades de sujeitos e coletividades.

Partindo desse pressuposto, é necessário um olhar, por parte do poder público, para a efetividade das políticas educacionais pensadas para as populações indígenas no âmbito do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), cujos objetivos e metas fundamentaram o Plano Estadual de Educação do Maranhão (Lei 10.099/2014), que delineia melhorias significativas na infraestrutura das escolas indígenas, na universalização da Educação Básica, na formação de professores, na produção de material específico e diferenciado, entre outras melhorias. O cumprimento dessas metas e objetivos traduzem os avanços necessários que há décadas os movimentos indígenas reivindicam no Estado do Maranhão. Nessa direção, Baniwa (2019, p. 23), acrescenta:

> Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante é também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas.

A escola indígena, por sua localização geográfica e por outros desafios, não pode ser usada para justificar sua exclusão. Conforme Baniwa (2019, p. 87), “a escola indígena precisa encantar as crianças e os jovens, com sua capacidade de corresponder às suas ansiedades, inquietações, potências, energias, vitalidades, sonhos”, mas como irá fazer isso se não tem o mínimo necessário para o seu funcionamento?

A figura a seguir traduz a precariedade e o descaso com que a escola indígena da Aldeia Escalvado é tratada pelo poder público, e essa realidade aqui descrita não é exclusividade da escola escolhida para campo deste estudo, é um retrato da maioria das escolas indígenas do estado do Maranhão.

Figura 13 – Sala de aula - EI General Bandeira de Melo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (maio/2021).

O Decreto Governamental nº 36.630, de 26 de março de 2021 (MARANHÃO, 2021), dispôs sobre o retorno, a partir de 29 de março de 2022, das aulas presenciais nas escolas de forma híbrida, no entanto, essa medida não foi possível ser cumprida na Aldeia Escalvado porque o principal prédio escolar foi destelhado para ser reformado, e as três salas de aula que funcionam num prédio em anexo encontram-se sem carteiras e sem condições de funcionamento, conforme as figuras a seguir.

Figura 14 – Imagem externa do prédio anexo da EI General Bandeira de Melo - 03 salas de aulas

Fonte: Arquivo da pesquisadora (maio/2021).

Figura 15 – Interior da sala de aula do prédio anexo –EI General Bandeira de Melo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (maio/2021).

Os desafios da educação escolar indígena são inúmeros e podem ser compreendidos por meio do percurso escolar do aluno: acesso, permanência com êxito e qualificação para prosseguimento de estudos no ensino superior ou formação técnica para o mundo do trabalho. O sucesso desse percurso formativo tem como referência, também, a posterior contribuição à sua comunidade, seja como professor, enfermeiro ou outro profissional na comunidade. Nesse sentido, é importante considerar os desafios concretos do acesso e da permanência do aluno indígena na escola: infraestrutura física, quadro efetivo de professores e demais profissionais da educação, Projeto Político-Pedagógico da escola, formação de professores indígenas, produção de material didático específico e diferenciado, entre outras demandas.

O poder público conseguiu chegar às aldeias com a escola, mas ainda precisa garantir sua qualidade, por meio de formação de professores, materiais didáticos e infraestrutura adequada. Na perspectiva de Baniwa (2019, p. 89), "não será fácil alcançar essa qualidade da escola, em função da inadequação das políticas vigentes para as realidades das comunidades indígenas, as maiores vítimas das políticas universalistas, enraizadas na sociedade hegemônica urbana". Ilustrando esse pensamento, a figura apresentada na sequência retrata o funcionamento de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, funcionando no prédio da igreja Assembleia de Deus, em razão da EI General Bandeira de Melo ter sido destelhada para a reforma e não ter sequer iniciado esse processo.

Figura 16 – Turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental – funcionando no salão da igreja Assembleia de Deus

Fonte: Arquivo da pesquisadora (abril/2022).

4.3 Os interlocutores da pesquisa – Os guardiões da memória ancestral e do cotidiano da aldeia

Quanto aos sujeitos da pesquisa, em razão da pandemia de Coronavírus, tive de reduzir o quantitativo dos interlocutores desta pesquisa: um dos professores indígenas interlocutores da pesquisa faleceu em 02/04/2020, em função de complicações respiratórias pós-Covid, e outros que estavam previstos isolaram-se totalmente na aldeia, com receio de serem acometidos pela Covid, considerando que as condições de atendimento aos casos de Covid-19 na aldeia eram completamente inexistentes. Assim, o número de interlocutores foi reduzido para 04 (quatro) professores indígenas que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e 01 (uma) professora não-indígena que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Foram, também, interlocutores deste estudo o Cacique da Aldeia Escalvado, Demi Kocrê Kanela, 01 (um) membro do Prokhâm (Conselho de Anciãos) e o Coordenador do Setor Indígena da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda, órgão responsável pelo acompanhamento da educação escolar indígena nessa região. A seguir, constam informações sobre os interlocutores deste estudo.

Ricardo Kutokrê Kanela, diretor da EI General Bandeira de Melo é professor de Língua Materna dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e também é professor da disciplina Artes. Tem 48 anos, contratado pela rede estadual de ensino, estudante de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal do Goiás, cursando o sétimo período, e fez a opção pela habilitação em Ciências da Linguagem. É autor do livro *História do*

fogo, produzido no contexto dos projetos extraescolares da Licenciatura em Educação Intercultural e publicado pela Editora da UFG, e de alguns artigos, como *O processo de formação de cantadores Ràmkôkamẽkra/Canela*, em coautoria com sua orientadora Ligia Raquel Rodrigues Soares, publicado em 2017, na revista *Articulando e Construindo Saberes*, da Universidade Federal de Goiás. Também faz parte dos autores e é ilustrador do livro *Pepcahàc Jõ Amiji Kin*, produzido pela Universidade Federal do Tocantins, através do projeto *Cantar e encantar o mundo: rituais e cantos para os Ramkokamekrá-Canela*. Na denominação como interlocutor desta pesquisa, é chamado de Professor Kutokrê.

Oziel Irongukré Kanela é professor contratado pela rede estadual de ensino, licenciado em Ciências Humanas através da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFG. Possui 35 anos, trabalha há oito anos como professor das áreas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia do Ensino Médio. Foi o primeiro indígena Ramkokamekrá Canela a concluir uma licenciatura intercultural, em 20/09/2018, e, em seguida, ingressou no mestrado em Antropologia Social na mesma instituição, tendo concluído o referido mestrado em novembro de 2021. Este interlocutor é identificado, no presente estudo, como Professor Irongukré.

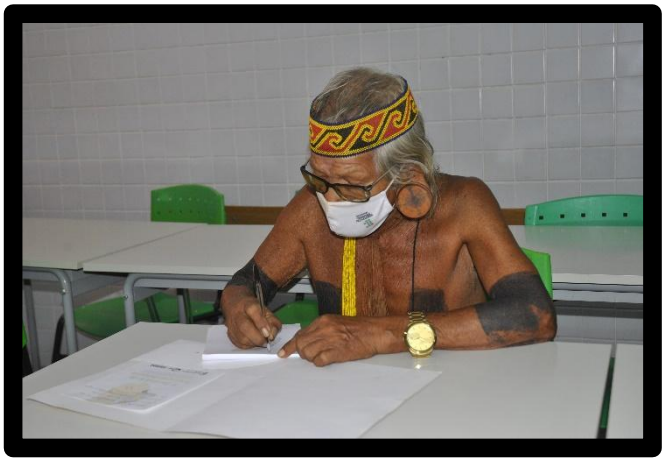
Amarildo Johkrin Kanela é professor contratado pela rede estadual de ensino, ministra Língua Portuguesa do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Faz a Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão, cursando atualmente o oitavo período, e optou pela habilitação em Ciências da Linguagem. Por sua habilidade com fotografia e atuação como fotógrafo nos rituais e cerimônias na comunidade indígena, Professor Johkrin, como o identifico neste estudo, fez registros fotográficos e filmagens, a meu pedido, de momentos do trabalho pedagógico e de ocasiões que envolvem as manifestações culturais do povo Ramkokamekrá Canela.

Ricardo Kaperikó Kanela é professor de História e Geografia do Ensino Fundamental. Faz parte do quadro de professores contratados e está cursando o último período da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, a partir da qual será habilitado para a área de Ciências Humanas. Foi orientador do Programa Saberes Indígenas na Escola, que esteve em atividade até o final do ano de 2018. Tem 29 anos e é professor na EI General Bandeira de Melo há nove anos. Neste estudo, é identificado como Professor Kaperikó.

Francisquinho é o maior guardião da cultura Ramkokamekrá Canela, motivo pelo qual convidei-o para ser interlocutor deste estudo. Atualmente é quem preside o Conselho de

Anciãos (Prokhãm), que é constituído pelos homens idosos (com mais de sessenta anos). Este conselho é superior ao cacique e é formado por quem toma as decisões que afetam a vida da comunidade. Francisquinho Tephot é muito engajado em todos os projetos que visam fortalecer a cultura e a educação da Aldeia Escalvado, e sempre está disponível para colaborar com pesquisadores e instituições. Foi o principal interlocutor-correspondente do antropólogo William Crocker, que pesquisou os costumes e as mudanças ocorridas na Aldeia Escalvado durante mais de cinquenta anos. O que mais me chamou a atenção foi a preocupação que Francisquinho Tephot tem com a escola da comunidade, com as condições precárias de educação que é ofertada para as crianças e jovens Ramkokamekrá Canela, bem como com a ameaça de muitos conhecimentos de sua cultura perderem-se por não terem registros formais sobre esses saberes. Este interlocutor é o principal "cantador" da Aldeia Escalvado, já representou seu povo em várias conferências, seminários, fóruns nacionais e internacionais.

Figura 17 – Francisquinho TepHot – Interlocutor da pesquisa representante do Prockhãm



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Professora Osmarina Alves é professora "branca" (expressão utilizada na aldeia para referir-se aos não-indígenas), formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e atualmente, cursando a Especialização em Educação Escolar Indígena no IFMA - Campus Barra do Corda. É professora na Aldeia Escalvado desde o ano de 2009. Atualmente, foi contratada para ministrar Biologia e Filosofia no Ensino Médio, além de também dar apoio na organização da escola. Neste estudo, a interlocutora em questão é identificada como Professora Alves.

O Cacique da Aldeia Escalvado, Demi Kanela, também é interlocutor desta pesquisa. Ele é agricultor, tem 40 anos, escolaridade até o Ensino Médio completo e está como cacique da Aldeia Escalvado há dois anos. Cabe ressaltar que a escolha do cacique é feita pelo *Prockhãm*, depois de várias reuniões no Pátio, e que não há um período para o mandato da referida

liderança. O que determina o tempo do escolhido na liderança da aldeia é sua articulação e capacidade de resolver os problemas da comunidade.

Considerando a necessidade de o Interlocutor URE não ser identificado, utilizo essa denominação para referir-me às informações do Setor de Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda. Este interlocutor já é servidor da rede estadual lotado há mais de dez anos na URE-BC, mas somente com quatro anos neste setor. Tem formação superior completa e é servidor efetivo do quadro da rede estadual de ensino.

4.4 Trajetória ética da pesquisa

Esta investigação envolveu as instituições Escola Indígena General Bandeira de Melo, localizada na Aldeia Escalvado, município de Fernando Falcão; e a Unidade Regional de Educação de Barra do Corda. Por se tratar de uma pesquisa em comunidade indígena, também foi necessário o envolvimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), aqui representada pela Coordenação Técnica Local (CTL) do povo Canela. Solicitei a autorização deste órgão, embora tenha livre acesso ao campo da pesquisa pelo contato já existente com a comunidade.

Quanto aos interlocutores da pesquisa, todos confirmaram a sua participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E). Tais termos exigem que apareçam seus nomes na língua indígena, e é desta forma que serão declarados.

Considerando que a pesquisa também envolveu momentos de práticas curriculares que incluem os processos próprios de ensino e aprendizagem na comunidade, e considerando também que foram utilizadas imagens do cotidiano e das manifestações culturais do povo Canela Ramkokamekrá, das quais participei no período de realização da pesquisa, e, ainda, em atenção à tradicional organização política da aldeia, na qual o cacique é o representante legal, solicitei autorização à liderança máxima da Aldeia Escalvado através de termo de anuência (APÊNDICE B).

Para a Escola Indígena General Bandeira de Melo foi solicitada a autorização através de carta de anuência para ter acesso à pesquisa nas salas de aula e para a divulgação do nome da escola. Para a Unidade Regional de Educação de Barra do Corda, foi solicitado o acesso ao currículo oficial e ao calendário escolar das escolas desta região central do estado do Maranhão.

4.5 Percursos da produção de dados na travessia pela pesquisa

Em todas as situações da vida, é necessário planejamento, O que faz tornar real a conquista de nossos sonhos, traçando o caminho mais viável para que possamos chegar até eles. Embora tudo seja incerto e sempre sejamos surpreendidos na travessia pela vida, assim como na pesquisa, planejei cada atividade em conformidade com os objetivos pretendidos, para não me desviar da trilha, inicialmente, delineada.

Como em *Alice no País das Maravilhas*, se não sabemos para onde queremos ir, qualquer opção vai servir. Penso que há muitas lições contidas nessa metáfora, entre elas a questão de fazer escolhas - independente de que caminho queremos trilhar, devemos estar abertos para possibilidades, inclusive para perder-se nesse caminho e depois encontrar-se, estarmos aberto ao inusitado, ao imprevisível. É importante ter um planejamento prévio para percorrer a trilha que escolhemos seguir sem, contudo, perder de vista a flexibilidade desse planejamento, que poderá ser adaptado durante a travessia investigativa.

No percurso desta investigação, os objetivos foram faróis que iluminaram a caminhada e serviram de base para a criação dos quadros apresentados a seguir, que relacionam os instrumentos e a produção de dados, especificando interlocutores e as atividades realizadas para a obtenção das informações:

Quadro 8 – Concepções de currículo relacionadas à educação que é ofertada para os indígenas da etnia Canela Ramokamekrá

Interlocutores	Instrumentos de produção de dados	Atividades	Período	Produção de dados
04 (quatro) professores indígenas **01 (um) membro do Prockan**	- Observação - Entrevista semiestruturada - "conversas" - Diário de campo	- Permanência de seis semanas alternadas na Aldeia Escalvado - Encontros agendados em Barra do Corda - Conversas por *WhatsApp*	- Novembro e dezembro/2019 - Fevereiro/2020 - Maio e junho/ 2021 - Fevereiro a junho/2021 - Março a junho/2021	- Concepção de currículos dos interlocutores da pesquisa e suas relações com o ensino ofertado no CEI General Bandeira de Melo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quadro 9 – Concepções de currículo diferenciado, intercultural e bilíngue adotado na escola do povo Canela Ramkokamekrá

Interlocutores	Instrumentos de produção de dados	Atividades	Período	Produção de dados
04 (quatro) professores indígenas **01 (uma) professora não-índia** **01 (um) membro do Prockan** **01 (um) técnico do setor de Educação Indígena da URE/BC**	- Observação - Entrevista semiestruturada - "conversas" - Diário de campo	- Permanência de seis semanas na Aldeia Escalvado - Encontros agendados em Barra do Corda - Conversas por WhatsApp	- Novembro e dezembro/2019 - Fevereiro/2020 - Maio e junho/ 2021 - Fevereiro a junho/2021 - Março a junho/2021	- Perspectiva dos interlocutores sobre currículo diferenciado, intercultural e bilíngue

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quadro 10 – Relação entre os instrumentos de produção de dados e atividades presentes no currículo formal e os que não fazem parte das práticas curriculares da escola Canela Ramkokamekrá

Instrumentos de produção de dados	Atividades	Período	Produção de dados
- Pesquisa documental: calendário escolar e livro didático - Entrevista semiestruturada (conversas com os interlocutores da pesquisa) com professores indígenas	- Estudo do livro didático e do calendário escolar - Realização das conversas com um roteiro produzido anteriormente, mas com espaço para os interlocutores fazerem suas contribuições naturais	- Fevereiro a junho/2021 - Março a junho/2021	- Relação de conhecimentos tradicionais e processos próprios de aprendizagem presentes no currículo na escola campo da pesquisa - Relação de conhecimentos tradicionais que não estão no currículo formal, mas que são trabalhados na escola campo da pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quadro 11 – Relação entre instrumentos de produção de dados, interlocutores e atividades para a construção de um material didático sobre o etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá

Interlocutores	instrumentos de produção de dados	Atividades	Período	Produção de dados
04 (quatro) professores indígenas **01 (um) membro do Prockan**	- Observação - Entrevista semiestruturada - "conversas" - Diário de campo	- Permanência de uma semana na Aldeia Escalvado - Encontros agendados em Barra do Corda - Conversas por *WhatsApp*	- Novembro e dezembro/2019 - Fevereiro/2020 - Maio e junho/ 2021 - Fevereiro a junho/2021 - Março a junho/2021	- Organização de uma coletânea de textos produzidos durante as conversas com os interlocutores da pesquisa para a publicação de material didático

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao seguir essa trilha, busquei o alcance dos objetivos mais pormenorizados deste estudo, além de investigar o etnoconhecimento no currículo formal da educação indígena e suas contribuições para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue na escola do povo Canela Ramkokamekrá.

4.6 Análise dos achados da travessia investigativa

De acordo com Lüdke e André (2017. p. 56), a fase mais formal de análise tem lugar quando a produção de dados está praticamente encerrada, momento em que há um direcionamento teórico do estudo para o início da análise do material acumulado na trajetória da pesquisa de campo. Desse modo, a análise de dados foi realizada com o suporte teórico da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Para esta autora, a análise de conteúdo é um método empírico, dependente do tipo de interpretação que se pretende como objetivo, necessitando ser reinventada a cada momento. Nas palavras da autora, a análise de conteúdo é:

> Um conjunto de técnica de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência relativa às condições de produção. [...] O aspecto inferencial da análise do conteúdo que, acrescido das outras características fundamenta a sua unidade e especificidade (BARDIN, 2016, p. 44-45).

Complementando esse pressuposto, com base em Bardin (2016), é possível inferir que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Em termos objetivos, a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que me permitiu analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado durante a travessia metodológica da produção de dados da investigação. Na análise do material, busquei classificá-los em temas ou categorias que auxiliassem na compreensão do que está por trás dos discursos. Para a interpretação das informações produzidas, realizei a análise de conteúdo das transcrições das conversas e organizei-as por categorias de análise.

A condução da análise dos dados abrange várias etapas que podem ser organizadas nas seguintes fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

Quadro 12 – Sistematização das etapas da Análise de Conteúdo

Pré-análise	
Leitura flutuante	Primeiro contato com os documentos da produção de dados, momento em que comecei a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas.
Escolha dos documentos	Procedi à seleção dos documentos, bibliografias, diário de campo e material produzido durante as entrevistas para o estudo em questão. Dentre as bibliografias, os Referenciais Nacionais para as Escolas Indígenas e os documentos disponibilizados pela URE/BC foram analisados, atendendo aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.
Formulação de hipóteses e de objetivos	Todo o material disponibilizado e produzido durante este estudo foi analisado com foco nas questões norteadoras e objetivos da pesquisa.
Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores	Considerei as orientações desta etapa para interpretar o material coletado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

Concluída a primeira fase, descrita no quadro apresentado, passei para a exploração do material, que constitui a segunda fase. A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e a agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.

Bardin (2016) define codificação como a transformação, por meio de recortes, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nessa fase, o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registro. Tomei, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chave foram identificadas, e fiz o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias foram agrupadas de acordo com temas correlatos e dão origem às categorias iniciais, que foram agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias, as quais, também aglutinadas em função da ocorrência dos temas, resultaram nas categorias finais. Assim, o texto das entrevistas

é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, as inferências e interpretações, que consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa foi realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. Sintetizando o método de Análise de Conteúdo, temos o quadro a seguir.

Quadro 13 – Síntese sequenciada do método de Análise de Conteúdo

Ord.	Atividades sequenciadas da Análise de Conteúdo
01	Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos)
02	Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral
03	Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico
04	Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados)
05	Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns
06	Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais)
07	Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

É importante enfatizar que o processo de formação das categorias, na perspectiva de Bardin (2016), tem início na seleção do material (entrevistas, anotações feitas durante as observações no diário de campo, fotografias e filmagens), seguida pela leitura flutuante e exploração do referido material para depois ser realizada a codificação. Assim, a codificação deu-se em função da repetição das palavras, que, uma vez triangulada com os resultados observados, constituiu-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva (categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais), considerando as peculiaridades do tema em estudo.

Em síntese, após a transcrição das “conversas” com os interlocutores da pesquisa e de todo o material da pesquisa, procedi à organização de todo o material do estudo (descrição). Passei, então, à etapa da codificação, na qual a unidade de registro analisada teve foco nas temáticas currículo e saberes indígenas, considerando a unidade de contexto na qual se insere

as temáticas em questão. Na sequência, fiz a categorização progressiva das categorias iniciais, intermediárias e finais, a partir da problematização da pesquisa, dos objetivos propostos neste estudo e no referencial teórico.

Os quadros de sistematização e os detalhamentos realizados nesta seção têm por finalidade apresentar uma visão mais clara da abordagem metodológica deste estudo, com vistas a facilitar a compreensão do leitor sobre os percursos da pesquisa.

As categorias iniciais foram elaboradas a partir das primeiras impressões deste estudo. São os primeiros resultados da codificação das conversas e foram constituídos a partir de fragmentos selecionados das falas dos entrevistados, fundamentando-se, ainda, no referencial teórico, nos objetivos e no roteiro das entrevistas.

Quadro 14 – Categorias iniciais da pesquisa

Categorias iniciais
Currículo
Currículo diferenciado
Formação de professores
Projeto Político-Pedagógico
Participação dos professores e comunidade na elaboração do PPP
Calendário escolar diferenciado
Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas
BNCC
Escola e comunidade
Os idosos e a educação de novas gerações
Materiais indígenas
Ketuwajê
Pepjê
Pepcahàc
Língua maternal
Saberes tradicionais
Mitos
Reclusão
Corrida de Toras
Mekarõ (morte)
Resguardo
Cantos
Artesanato
Pintura corporal
Belrubu
Pulseiras, colares, brincos, cintos, miçangas
Cestaria
Kuj
Batismo do *kupen*
Material específico e diferenciado

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

Para delimitar a análise dos dados, fiz o agrupamento das categorias iniciais que resultaram nas categorias intermediárias, que estão pautadas nas narrativas dos entrevistados, no referencial teórico e nas observações. A aglutinação das primeiras seis categorias iniciais originou a primeira categoria intermediária, denominada *Instrumentos e concepções*

curriculares. A definição desta e das outras categorias intermediárias foi pautada nas conversas com os interlocutores, nos objetivos propostos para este estudo e nas observações e demais registros no diário de campo.

Quadro 15 – Primeira categoria intermediária

Categoria inicial	Síntese da análise das respostas	Categoria intermediária
Currículo	Denota conhecimentos pragmáticos sobre o tema	Instrumentos e concepções curriculares
Currículo diferenciado	Evidencia que só depois de participar de formação de professores passaram a compreender o conceito	
Formação de professores	Aponta para total inercia da SEDUC /MA e algumas iniciativas do IFMA-Campus Barra do Corda	
Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas	Denota que só os acadêmicos das licenciatura em Educação Intercultural tem conhecimento sobre o RCNEI	
BNCC	Indica que os professores indígenas até o momento das conversas desconheciam a BNCC	
Livro didático Matriz curricular Calendário escolar	Aponta que é o livro didático o principal instrumento de sequência curricular utilizado	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

A segunda categoria intermediária, *Escola indígena comunitária*, referencia, descreve e analisa as formas como se dá as relações da comunidade com a escola nos aspectos descritos nas categorias iniciais, que foram construídas a partir de palavras e expressões que se repetiram nas conversas com os entrevistados.

Quadro 16 – Segunda categoria intermediária

Categoria inicial	Síntese da análise das respostas	Categoria intermediária
PPP	Evidencia a inexistência de PPP	Escola indígena comunitária
Escola e comunidade	Relata interações significativas entre a escola e a comunidade	
Os idosos e as novas gerações	Aponta para uma participação efetiva dos idosos na educação dos jovens	
Participação da comunidade nas atividades da escola	Explicita verdadeiro sentido da escola comunitária	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

A terceira categoria intermediária reúne as categorias iniciais constituídas das expressões da arte Canela. Essa categoria discute e analisa as representações artísticas que foram mencionadas pelos interlocutores durante as conversas evidenciando o que, para eles, simboliza o universo de sua arte.

Quadro 17 – Terceira categoria intermediária

Categoria inicial	Síntese da análise das respostas	Categoria intermediária
Artesanato	Relata que a cestaria feita com a palha do buriti e os adereços feitos com miçanga e sementes são as principais formas de artesanato Canela Ramkokamekrá.	Arte Canela Ramkokamekrá
Contos e narrativas	Indica a relevância dos contos e narrativas sobre o modo de ser do povo Canela Ramkokamekrá.	
Pintura corporal	Explicita que há várias formas de pinturas adequadas a cada ocasião, específica para homens e mulheres na aldeia.	
Cantos	Denota uma preocupação dos mais velhos para ensinar os mais jovens para que assumam a função de cantadores na aldeia.	
Danças	Referencia que as danças estão presentes em todos os rituais e em todas as celebrações na comunidade.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

A quarta categoria intermediária refere-se aos costumes das crendices e das superstições dos Canela Ramkokamekrá. Para compor esta categoria, como nas anteriores, fiz o agrupamento progressivo das palavras que se repetiam nas conversas com os interlocutores e

que apontavam para o mesmo universo de sentido. Assim, essa categoria discute o modo de ser Canela, aspectos de sua cosmovisão e comportamentos em sua vivência cotidiana.

Quadro 18 – Quarta categoria intermediária

Categoria inicial	Síntese da análise das respostas	Categoria intermediária
Corte de cabelo	Ilustra a preocupação dos mais idosos em relação aos mais jovens não seguirem a tradição.	Costumes, crendices e superstições do povo Canela Ramkokamekrá
Mitos	Indica o mito de Awkê e o mito do Sol e da Lua como os principais mitos.	
Resguardo	Explicita o costume da comunidade em cumprir as dietas desse período.	
Mekarõ	Relata o rito fúnebre da comunidade e as concepções de morte.	
Casamento	Narra o rito cerimonial da comunidade.	
Batismo	Ilustra uma forma de receber bem e de interagir com os não-indígenas.	
Kuj	Ilustra a preocupação dos mais idosos em relação aos mais jovens não seguirem a tradição.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

A quinta categoria intermediária, constituída também a partir de trechos selecionados da fala dos entrevistados relacionada à fundamentação do referencial teórico e com base no problema e nos objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa. Esta categoria intermediária expressa uma grande preocupação da comunidade com a continuidade da prática de seus rituais e, por essa razão, acreditam que são conhecimentos que devem ser escritos e publicados e que devem ser trabalhados na escola da comunidade para que não se percam, uma vez que pouco material foi produzido sobre o ciclo de rituais deste povo indígena.

Quadro 19 – Quinta categoria intermediária

Categoria inicial	Síntese da análise das respostas	Categoria intermediária
Ketuwajê	Denota um rito de iniciação masculina.	Ciclo de rituais do povo Canela Ramkokamekrá
Pepjê	Indica a sequência de um ritual de iniciação masculina.	
Pepcahàc	Festa presente nos rituais de iniciação masculina, para consolidar o ritual da reclusão.	
Corrida de Toras	Evidencia que é uma atividade presente em todos os rituais.	
Reclusão	Referencia que para a comunidade é um processo de ensino-aprendizagem.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Para construir as categorias finais, utilizei-me da progressão das categorias iniciais e intermediárias. Compreendo que as categorias finais traduzem a síntese do arcabouço das significações, identificadas no decorrer da análise e interpretação dos dados produzidos durante a pesquisa. Assim, a composição final deste estudo é formada por duas categorias, denominadas *O currículo e a participação da comunidade nas atividades da escola do povo Canela Ramkokamekrá* e o *Etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá*.

Quadro 20 – Primeira categoria final

Categoria intermediária	Conceito norteador	Categoria final
Instrumentos e concepções curriculares	Indica a precariedade de instrumentos curriculares norteadores e relata as concepções dos professores sobre o currículo. Denota a relação de conhecimentos tradicionais e processos próprios de aprendizagem presentes no currículo na escola campo da pesquisa.	O currículo formal e a participação da comunidade na atividades curriculares da escola do povo Canela Ramkokamekrá
Escola indígena comunitária	Ressalta a participação das lideranças, anciãos e de toda a comunidade nos processos educativos escolares.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Quadro 21 – Segunda categoria final

Categoria intermediária	Conceito norteador	Categoria final
Arte Canela Ramkokamekrá	Constitui num conjunto de manifestações artísticas que caracterizam valores essenciais deste povo indígena.	O etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá
Costumes, crendices e superstições do povo Canela Ramkokamekrá	Evidencia o modo de ser, de comportar-se e de agir deste povo indígena.	
Ciclo de rituais do povo Canela Ramkokamekrá	Expressa um ciclo extenso de rituais que consolidam os valores e princípios culturais do povo Canela Ramkokamekrá.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Com base em Bardin (2016) e com a intenção de explicitar a construção progressiva das categorias de análise que resultaram deste estudo, elaborei o quadro a seguir, que ilustra a síntese dessa construção.

Quadro 22 – Síntese de progressão das categorias

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Currículo	Instrumentos e concepções curriculares	O currículo formal e participação da comunidade nas atividades curriculares da escola do povo Canela Ramkokamekrá
Currículo diferenciado		
Formação de professores		
Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas		
BNCC		
Língua maternal		
Projeto Político-Pedagógico	Escola indígena Comunitária	
Participação dos professores e comunidade na elaboração do PPP		
Calendário escolar diferenciado		
Escola e comunidade		
Os idosos e a educação de novas gerações		
Artesanato	Arte Canela Ramkokamekrá	O Etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá
Pintura corporal		
Cantos e danças		
Narrativas e mitos		
Corte de cabelo	Costumes do povo Canela Ramokamekrá	
Resguardo		
Mekarõ		
Casamento		
Batismo		
Kuj		
Ketuwajê	Ciclo de rituais do povo Canela Ramkokamekrá	
Pepjê		
Wyty		
Corrida de Toras		
Reclusão		

Fonte: Elaborado pela autora a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

5 TESSITURA DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES DA TRAVESSIA PELA PESQUISA

"O mundo de verdade é o de nossos antepassados que jamais morrem."
(Daniel Munduruku)

Após realizar todas as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), incluindo todas as atividades sequenciadas que culminam na categorização (inicial, intermediária e final), seguida das inferências e interpretações fundamentadas no referencial teórico, apresento as categorias que seguem:

a) **O currículo formal e a participação da comunidade nas atividades curriculares da escola do povo Canela Ramkokamekrá** – esta categoria abarca as informações produzidas durante a pesquisa documental e teve como instrumentos analisados os documentos de orientações curriculares (RCNE/Indígena e BNCC), o calendário escolar, a matriz curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, livros didáticos do Ensino Médio. Nesta categoria também foram incluídas as informações acerca das relações da comunidade com as práticas curriculares da escola, a partir das conversas com os interlocutores da pesquisa.

b) **O etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá -** categoria que abarca as informações produzidas pela observação *in loco* e durante as conversas com os interlocutores. Nesta categoria inserem-se as subcategorias ou categorias intermediárias Arte Canela Ramkokamekrá, Costumes do povo Canela Ramkokamekrá e Ciclo de rituais do povo Canela Ramkokamekrá

c) **Produção de material didático específico e diferenciado** – Esta categoria refere-se à seleção de conteúdos do etnoconhecimento Canela Ramkokamekrá, com o objetivo de

publicação de um material didático para ser trabalhado na CEI General Bandeira de Melo. Acredito ser importante ressaltar que esta categoria é o produto da categoria anterior, o etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá.

5.1 O currículo formal e a participação da comunidade nas atividades curriculares da escola do povo Canela Ramkokamekrá

Categoria que se relaciona ao objetivo de discutir as concepções de currículo e de currículo diferenciado para a educação escolar indígena, bem como ao de relacionar os conhecimentos tradicionais e os processos próprios de ensino e aprendizagem presentes no currículo formal e os que não fazem parte das práticas curriculares da escola Canela Ramkokamekrá.

5.1.1 Concepções de currículo e de currículo diferenciado dos interlocutores da pesquisa e o currículo formal da escola Canela Ramkokamekrá

O tempo de convivência com a comunidade indígena de Escalvado fez-me perceber que a educação indígena acontece em vários espaços: na família, onde a criança indígena convive após o nascimento; na comunidade, espaço onde o/a indígena convive a maior parte de seu tempo, com tios e tias, amigos(as) e lideranças; na escola, que é um terceiro ambiente de formação, ou pelo menos é o que se espera do trabalho pedagógico da escola: que através de um currículo adequado aos anseios da comunidade, promova uma formação cidadão às novas gerações indígenas.

Compreendo que o currículo perpassa toda ação educativa, pois ele é como nos aponta Corazza (2012, p. 01) :"[...] Não há currículo que não expresse ou não viva uma vida. Vida impessoal, que precede hábitos, rotina, regularidades, posições dos sujeitos, objetos reconhecíveis, valores instituídos, normas legitimadas, ordens estabelecidas, verdades transmitidas". A autora explica ainda que "[...] Não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percurso para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver" (CORAZZA, 2012, p. 02).

Nesse sentido, compreendo que o currículo é um caminho a ser percorrido pelo educando numa trilha de emoções, sentidos, entregas e percepções, no qual prevalecem as perguntas que se renovam a cada resposta encontrada. Nesse movimento, o currículo apresenta-se como instrumento que direciona não somente a formação do educando, mas a sua própria vida. Diante dos apontamentos elencados, e considerando as conversas com os interlocutores deste estudo, trago de forma sintetizada as suas concepções sobre o currículo.

Quadro 23 – Concepções dos interlocutores professores sobre currículos

Interlocutor	Concepções de currículo
Professor Kutokrê	Tudo o que se ensina na escola/ Tudo o que é trabalhado na escola
Professor Kapericó	Conteúdos e metodologias trabalhados na escola/ Conhecimentos da sociedade e da comunidade indígena
Professor Johnkrin	Vários tipos de conhecimentos que a escola trabalha/ Conhecimentos gerais e da comunidade
Professor Irogunkre	Conhecimentos da cultura do índio e conhecimento do "branco"
Professora Alves	Pode ser o programa de conteúdos da SEDUC com os conhecimentos dos índios/ Conhecimentos que estão no documento da URE e conhecimentos da cultura indígena

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As conversas, de forma descontraída, possibilitaram aos interlocutores manifestarem-se livremente com sua compreensão de currículo, conforme sintetizei no quadro anterior, expressando fielmente a fala dos sujeitos deste estudo. As respostas levaram-me a refletir que os interlocutores estão familiarizados com a ideia conceitual de "currículo" e, durante os momentos de conversas informais, foi possível perceber que as ideias deles sobre "currículo" foram construídas e desenvolvidas no percurso das formações de professores indígenas.

Na sequência da entrevista realizada no formato de conversas, os interlocutores responderam à questão acerca de sua concepção sobre o currículo intercultural e as respostas convergiram para a ideia de "diálogo entre culturas diferentes onde conteúdos acumulados historicamente pela sociedade não índia conversam com os saberes da comunidade indígena". Os professores indígenas acrescentaram que a aprendizagem desse conceito ocorreu no curso de Licenciatura Intercultural, na qual este tema é muito debatido. O Professor Kutokrê (2021) lembra que só em tempos recentes começaram a compreender o que é o currículo, reforçando que "o que nós trabalhamos vai além de conteúdos a serem ensinados, ele reflete o modo de viver da comunidade, a relação com os mais velhos, com a natureza, com outras comunidades".

As observações e os momentos de conversa fizeram-me perceber que a experiência indígena no currículo busca incorporar os saberes que são ensinados na sala de aula ao que é vivenciado pelo aluno no seu dia a dia na aldeia. Na continuidade das conversas, os

interlocutores mencionaram que não há na escola da aldeia um documento que tenha um direcionamento sobre que conhecimentos priorizar para trabalhar em sala de aula, que apenas recebem o livro didático e seguem a sequência de conteúdos que ele contém. As conversas também foram conclusivas no que se refere à inexistência de um Projeto Político-Pedagógico na escola e de formações para professores promovidas pela rede estadual, seja sobre currículo ou sobre outro tema referente ao trabalho em sala de aula. De acordo com Professor Kutokrê (2021),

> *Nos últimos cinco anos as formações que tivemos foram as do IFMA-Campus Barra do Corda, uma sobre Educação Intercultural e a outra sobre Práticas Pedagógicas Interculturais. Participamos também de um outra que o IFMA veio fazer aqui na aldeia sobre a Matemática e como podemos trabalhar nossos conhecimentos através da matemática ou como podemos trabalhar a matemática através de nossos saberes.*

As falas dos outros interlocutores confirmaram o que Professor Kutokrê informou e focalizaram, ainda, a participação da comunidade nas atividades letivas da escola. Foram unânimes em dizer que a comunidade participa das atividades na escola quando são convidados pelos professores e pelo diretor. No entanto, evidenciaram que as decisões importantes sobre o funcionamento da unidade de ensino são tomadas com a participação da comunidade, que discute e decide em reunião com as lideranças, no Pátio.

Quando questionados sobre a utilização de materiais indígenas sendo levados para a sala de aula, a resposta obtida é que, em alguns momentos, levam artesãs indígenas para ensinar às meninas indígenas como fazer cestarias, adereços indígenas e, também, para fazer a pintura corporal. Nessas ocasiões, os materiais indígenas, como palha de buriti, urucum, pau de leite, jenipapo, sementes, cabacinhas, cordas de tucum, entre outros materiais, são levados e trabalhados em sala de aula. Sobre essa questão, o Professor Irogunkre (2021) explica:

> Aprendemos com nossos professores da Licenciatura Intercultural que era muito bom levar para sala de aula os nossos saberes, foi quando começamos a desenvolver os projetos extraescolares que passamos a trazer nossa cultura para escola, mesmo sem ter um documento formal que nos dê uma orientação de como fazer isso. Então nós começamos a trazer as artesãs para ensinar as meninas a aprenderem nosso artesanato. Na nossa cultura só as mulheres fazem o artesanato.

A partir das explicações de Professor Irogunkre, concluí o que já havia observado: só as mulheres indígenas desempenham as atividades de artesãs e realizam a pintura corporal, e o fazem com grande dedicação e alegria, utilizando um instrumento de madeira semelhante a uma agulha e, muitas vezes, apenas talos de buriti ou de outra planta.

Quando perguntei aos interlocutores deste estudo sobre os conhecimentos do povo

indígena que são trabalhados em sala de aula, a resposta foi consensual, indicando que a Língua Indígena, o artesanato, a pintura corporal e algumas narrativas do povo Canela são levadas para o trabalho pedagógico na escola da aldeia. As informações dos interlocutores da pesquisa vêm ao encontro das orientações contidas no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI).

> Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual (BRASIL, 1998, p. 23).

Essa passagem do RCNEI é suficientemente sugestiva para trazer-nos uma ideia de como deve ser o processo educativo em sua prática efetiva numa comunidade indígena. Esse olhar sobre o diálogo entre os saberes e sobre a existência das formas de educar que vão além da escola evidencia-nos que toda comunidade indígena tem um papel muito importante *na* educação das novas gerações, fato que me foi confirmado durante as conversas e nas observações que fiz nos momentos em que estive com o povo Canela Ramkokamekrá.

5.1.2 Travessias curriculares na escola comunitária

As “conversas” com os interlocutores desta pesquisa sinalizam para uma atuação docente voltada para mudanças na forma de trabalhar o currículo que incluem a valorização da língua indígena, de alguns saberes ancestrais e da comunidade educativa, embora não haja nenhum documento formal do sistema estadual de ensino que traga uma orientação nesse sentido.

Em diálogo com os interlocutores Demi Kocrê Kanela, Cacique da Aldeia Escalvado, e o membro do Prockan, Sr. Tephot, perguntei sobre a relação da comunidade com a escola, e a resposta confirmou as impressões obtidas em momentos de visita à referida comunidade indígena. De acordo com o chefe do Conselho de Anciãos (TEPHOT, 2021):

> *A comunidade toma muitas as decisões sobre a escola. Decide quem serão os professores a serem contratados, que professores vão para as formações, ajuda a*

> *fazer o calendário da escola e quando faz isso coloca no calendário todos as festas e rituais da escol. Nós, os anciãos também somos convidados para falar sobre nossa cultura na escola. Além disso nós ensinamos as crianças e jovens em todos os nossos rituais, nas festas e nas cerimônias.*

Em relação a essa questão, vale mencionar Maher (2007, p. 28): "[...] nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia-a-dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade". Nessa mesma direção, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 24) caracteriza a escola indígena como comunitária porque

> [...] é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Embora ainda não de forma sistematizada e ainda não referendada pelo órgão normativo (CEE-MA) e pelo órgão executivo (SEDUC-MA) do sistema estadual de ensino, do qual as escolas indígenas fazem parte, a comunidade tem uma grande participação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas indígenas. Isto é muito evidenciado nas falas dos interlocutores da comunidade.

> *Os indígenas mais idosos vão para a escola contar coisas de nossa cultura. Falam sobre a pintura do corpo para deixar os indígenas mais fortes. Contam nossas histórias, falam de nossos costumes e as artesãs ensinam na escola a fazerem cestos, esteiras, cintos, brincos, pulseiras, colares e outros objetos. E a comunidade ensina através dos rituais e das nossas cerimônias.*

Quando, durante as conversas, perguntei se os professores participavam das festas e rituais organizados pela comunidade, foram unânimes em responder que os professores indígenas ajudavam a organizar todas as cerimônias ocorridas na aldeia e que as crianças e jovens indígenas participavam da organização como uma atividade escolar. No período em que acontecem as festas cerimoniais, a escola ajuda na realização dos rituais. Conforme o Cacique Demi Kanela (2021):

> *Alguns professores "brancos" participam, outros aproveitam que a escola está fechada para irem para a cidade. Os rituais não são trabalhados na escola, os professores ensinam os rituais juntamente com os mais velhos quando os rituais estão acontecendo na comunidade. Eles deixam de dar aula na escola e ajudam os anciãos que conduzem as cerimônias a ensinar aos alunos sobre as nossas festas. É assim que acontece.*

As conversas com o Cacique Demi Kanela e com o Chefe do Conselho de Anciãos, Francisquinho Tephot, também evidenciaram que o ciclo de rituais do povo Canela Ramkokamekrá é muito extenso, e que nem todos são trabalhados dentro da escola, mas na

própria comunidade. Dentre os conhecimentos indígenas trabalhados na escolas, eles citam a Língua Materna, que é trabalhada como disciplina e sempre ministrada por um professor indígena.

5.1.3 Instrumentos curriculares norteadores

Esta categoria intermediária, produzida a partir dos resultados obtidos através da análise de conteúdo, inclui o estudo dos documentos que foram encontrados na escola e os dados produzidos através das entrevistas com a coordenação do setor de educação indígena. Por uma questão ética, e a pedido do entrevistado, ele será identificado como Interlocutor URE. O setor de Educação Indígena da Unidade Regional de Educação disponibilizou toda a documentação existente relativa à escola indígena campo da pesquisa.

O Interlocutor URE confirmou o que o gestor da EI General Bandeira de Melo já havia informado: a referida escola não possui um Projeto Político-Pedagógico. Acrescentou a informação de que havia um planejamento para dar início à discussão do referido instrumento na citada escola, contudo, com o início da pandemia de Coronavírus, esse planejamento foi adiado indefinidamente.

O Setor de Educação Indígena da URE disponibilizou o calendário escolar, que é o mesmo para todas as escolas indígenas da região, e a matriz curricular, que, na prática, é a mesma das escolas não-indígenas, pois a parte diversificada, que contempla a diversificação curricular, prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não foi efetivada. A matriz curricular do Ensino Médio (ANEXO A) disponibilizada pela URE traz como flexibilidade no currículo a possibilidade de itinerários formativos em Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas, Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra, Ciências Humanas e Linguagens, Direitos Indígenas, entre outros. Essa matriz está em vigência desde 2021, mas ainda não foi implementada na EI General Bandeira, em razão de a escola aguardar a conclusão da reforma e, também, por ainda não ter acontecido a contratação de professores para ministrarem os itinerários formativos.

A matriz curricular do Ensino Fundamental (ANEXO A) tem pouca diferença da implementada nas escolas não-indígenas. A diferença está na parte relacionada à diversificação, que ainda não foi plenamente implementada, incluindo a Língua Materna e os Direitos

Indígenas, componente curricular que, segundo os interlocutores deste estudo, nunca foi ofertado na Aldeia Escalvado.

O Interlocutor URE disponibilizou, também, a relação de professores contratados para atender à demanda da EI Indígena General Bandeira de Melo, que totalizam 42 (quarenta e dois), sendo 38 (trinta e oito) professores indígenas e 04 (quatro) professores não-indígenas.

Em conversa com o Interlocutor URE, perguntei sobre a relação da URE com a comunidade indígena onde está inserida a EI, ao que foi respondido:

> *Por falta de condições a URE pouco se faz presente na EI General Bandeira de Melo ou em qualquer outra escola indígena, No geral algum técnico da URE, às vezes a Diretora de Educação ou o próprio Gestor de Educação acompanha os técnicos da SEDUC-MA quando vêm fazer entrega de material escolar ou outro material. Nos últimos quatro anos não temos feito nenhum tipo de acompanhamento de forma pontual às escolas indígenas desta regional* (INTERLOCUTOR URE, 2021).

Quanto ao calendário escolar das escolas indígenas, ao perguntar se os técnicos da URE fazem parte da elaboração do referido instrumento, a resposta obtida foi que a SEDUC-MA já encaminha o calendário escolar pronto e eles apenas enviam para as comunidades indígenas para que seja executado pelas comunidades. Contudo, foi enfático em dizer que os gestores das escolas indígenas são orientados a incluírem as datas e os rituais da comunidade que considerarem necessários.

A função da URE, de acordo com o Interlocutor URE, é dar suporte à SEDUC em suas ações junto às escolas indígenas. A URE é mais um mediador entre as políticas educacionais implementadas pela SEDUC e as escolas da rede estadual, e o setor indígena exerce esse mesmo papel no que se refere às escolas indígenas.

> *A URE não participa da elaboração das políticas educacionais nem para as escolas indígenas, nem das outras escolas da rede estadual. Recebemos tudo pronto para repassar e acompanhar, da forma como é possível, a execução das políticas nas escolas. A URE não dispõe de recursos para fazer um acompanhamento mais efetivo. Fazemos o possível dentro das condições que nos são dadas.*

Para finalizar a conversa com o Interlocutor URE (2021), perguntei-lhe quais os maiores desafios enfrentados pelas escolas indígenas - ele suspirou profundamente e depois, de forma pausada e buscando palavras cautelosas, respondeu:

> *São muitos os desafios enfrentados pelas escolas indígenas: começa pela própria estrutura das escolas, muitas nem são prédios escolares e as que são estão em situações muito precárias; as escolas indígenas não possuem mobiliário, mal tendo carteiras e muitas nem carteiras tem; não existem professores efetivos nem outros profissionais necessários para dar apoio às atividades educacionais; o acompanhamento pedagógico também não existe nestas escolas e também há a*

> *necessidade de regularização das escolas indígenas junto ao Conselho Estadual de Educação. Os alunos que estudam em escolas indígenas precisam passar pro processo de regularização da vida escolar, necessitando fazer exames especiais em escolas não-índias para poder receber um certificado de conclusão. Há também a necessidade de formação de professores indígenas, pois poucos tem acesso a formação de professores em nível superior.*

As falas do Interlocutor URE foram ao encontro do que tenho vivenciado e de todas as falas dos outros interlocutores em vários momentos que estivemos conversando e em outros momentos em que estive na comunidade realizando projetos de extensão. As peculiaridades da educação escolar indígena são asseguradas por leis, e são nelas que se sustentam a importância dos processos diferenciados. Porém, ainda não se colocou isso em prática de forma plena.

Fiz-lhe, ainda, um último questionamento sobre o funcionamento das atividades letivas nas escolas indígenas, em especial na escola do Aldeia Escalvado durante a pandemia de Coronavírus, ao que ele respondeu que não houve funcionamento de 17 de março de 2020 a fevereiro de 2022. Não houve aulas remotas porque não há internet na comunidade indígena de Escalvado e não conseguiram utilizar outras estratégias. A partir de março de 2022, as turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como destacado anteriormente, passaram a funcionar no salão da Igreja Cristã Evangélica. Estão aguardando a empresa licitada para a reforma da escola retomar os serviços que foram paralisados no início da pandemia de Covid-19.

Embora já soubesse dessa informação pelos professores e gestores da escola, imaginar as crianças e jovens indígenas sem acesso ao ensino formal durante quase dois anos causou-me grande angústia e inquietação. Não houve a adoção de nenhuma alternativa para promover alguma forma de atividade escolar para essas crianças e jovens.

Voltando-me agora para a pesquisa documental, importa salientar que analisei a matriz curricular utilizada na EI General Bandeira de Melo, concluindo que é a mesma utilizada nas escolas não-indígenas, sendo os mesmos componentes curriculares com o quantitativo de aulas que são ofertadas no turno noturno. Em conversa com o gestor da escola, Professor Kutokrê, ele informou que, além das disciplinas que estão na "grade" escolar, eles trabalham 02 (duas) aulas de Língua Materna semanais nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são 05 (cinco) aulas de Língua Materna semanais em cada turma.

Outro documento analisado foi o calendário escolar, que não apresenta nenhuma especificidade dos rituais e datas festivas da Aldeia Escalvado, embora, segundo o relato de

Professor Kutokrê, todas as cerimônias do povo Canela Ramkokamekrá sejam celebradas por toda a comunidade escolar no Pátio.

> *Não está no Calendário Escolar, mas levamos os alunos para celebrar nossos rituais no Pátio. Eles ajudam a organizar, participam e aprendem durante a realização das festas. No calendário não vem estabelecido e nós também não escrevemos no calendário, mas nós levamos para a nossas atividades da escola, mesmo acontecendo fora da escola.*

Não foram encontrados outros documentos na escola, nem na Unidade Regional de Educação de Barra do Corda, e as falas dos interlocutores professores indígenas e do Interlocutor URE confirmam a ausência de outros documentos curriculares orientadores a nortear as atividades pedagógicas da escola campo da pesquisa.

5.1.4 O livro didático como diretriz curricular de ensino-aprendizagem

A investigação também possibilitou-me inferir que o livro didático é uma espécie de diretriz curricular, pois é ele que estabelece a sequência didática e os conteúdos que são trabalhados na EI General Bandeira de Melo. Tendo em vista essas considerações, é importante ressaltar que os livros didáticos encontrados na EI General Bandeira de Melo são os mesmos utilizados nas escolas não-indígenas. Vale enfatizar que os livros didáticos que chegam na referida escola não são escolhidos pela comunidade, não havendo a participação dos professores indígenas. Segundo o Interlocutor URE, os livros que são escolhidos pelas escolas não-indígenas são os que chegam para todas as escolas indígenas da região, através da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda. De acordo com Professor Kutokrê, os conteúdos dos livros didáticos são trabalhados na sequência em que são apresentados nos livros.

Quadro 24 – Livros didáticos utilizados na EI General Bandeira de Melo – Ensino Fundamental

Livro/Disciplina	Séries/Anos	Autor(a)	Editora
Aprender Juntos – Língua Portuguesa	1º ao 5ºAnos	Robson Rocha (Org.)	SM
Aprender Juntos – Ciências	1º ao 5ºAnos	Robson Rocha (Org.)	SM
Aprender Juntos – Geografia	1º ao 5ºAnos	Siqueira, Violla, Oliveira Silva e Abromovick	SM
Ápis – Matemática	1º ao 5ºAnos	Luis Roberto Dante	SM
Ápis – História	1º ao 5ºAnos	Ana Maria Chrlier e Maria Helena Samielli	SM
Ápis – Artes	1º ao 5ºAnos	Elian Pough e André Vilela	SM
A conquista da Matemática	6º ao 9ºAnos	José Rui Giovani Junior e Benedicto Castrucci	FTD
Sociedade e Cidadania História – História	6º ao 9ºAnos	Alfredo Boulos	FTD
Beyond Words - Língua Inglesa	6º ao 9ºAnos	Marins Costa, Almeida Freitas e Rogerio Neves	Richmond
Vida e Universo – Ciências	6º ao 9ºAnos	Leandro Godoy	FTD
Língua Portuguesa	6º ao 9ºAnos	Cibele Lopreste Costa e Gretta Marchetti	Geração Alpha
Convergências – Geografia	6º ao 9ºAnos	Valquiria Garcia	SM
Por toda a pArte – Arte	6º ao 9ºAnos	Utuari, Ferrari, Kater e Fisher	FTD

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 25 – Livros didáticos utilizados na EI Bandeira de Melo – Ensino Médio

Livros	Séries/Anos	Autor(a)	Editora
Fronteiras da Globalização	1º, 2º e 3º Anos	Lucia Marina Tércio	Ática
Fundamentos de Filosofia	1º, 2º e 3º Anos	Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes	Saraiva
Conexões com a Matemática	1º, 2º e 3º Anos	Fabio Martins de Leonardo	Moderna
Biologia Hoje	1º, 2º e 3º Anos	Sergio Linhares e Helena Pacca	Ática
Arte por toda a parte	Volume Único	Solange Utuari *et al.*	FTD
Sociologia em Movimento	1º, 2º e 3º Anos	Afranio Silva *et al.*	Moderna
História – Ensino Médio	1º, 2º e 3º Anos	Ronaldo Vainfas *et al.*	Saraiva
Física – Ensino Médio	1º, 2º e 3º Anos	Bonjorno, Clinton, Eduardo Prado e Casemiro	FTD
Português Contemporâneo-Diálogo, reflexão e uso	1º, 2º e 3º Anos	Cereja, Dias Viana e Damien	Saraiva
Química	1º, 2º e 3º Anos	Ciscato, Pereira, Chemello e Proti	Moderna
Voices Plus - Língua Inglesa	1º, 2º e 3º Anos	Rogério Tilio	Richmond

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Um ponto fundamental para a análise é que os(as) alunos(as) indígenas convivem com livros que não fazem referência à realidade da aldeia, são livros que vem de fora, com imagens desconhecidas. Por exemplo, os livros trazem gravuras de animais, frutas, plantas totalmente diferentes aos que existem na região. Não é que o material didático deva conter só o que é conhecido pelos indígenas, mas deve conter, também, imagens e conteúdos acerca do que existe na região onde estão inseridos.

Os livros didáticos das escolas não índias que são levados às comunidades indígenas sem nenhuma adaptação ou adequação refletem a visão de que é por meio das disciplinas e conteúdos ensinados que a ideologia dominante transmite seus princípios e reproduz seus interesses. Além disso, segundo Silva (2017, p. 32), "[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar".

Os livros didáticos assumem o papel fundamental e indispensável nas escolas, por exemplo, em comunidades de difícil acesso, como em algumas comunidades indígenas, em que a internet e novas tecnologias ainda não exercem papel preponderante, tornando-se, muitas vezes, um instrumento único de informação. No contexto escolar indígena, ele tendencia à

padronização. O condicionamento e a maneira como ele é organizado é pensada de tal forma que se torna um instrumento poderoso de apoio aos conceitos que se quer transmitir na cultura ocidental. As mensagens são harmonizadas, impulsionando os pensamentos a uma determinada direção, servindo como apoio ou complemento não só ao texto escrito, como também ao texto subjetivo.

O fato de não tratar da cultura indígena ou de trazer abordagens de forma equivocada reafirma a dominação ideológica, fazendo com que os conhecimentos presentes no livro didático sejam internalizados como legítimos e verdadeiros. Nessa direção, Souza (2014, p. 98) afirma que,

> para além dos textos escritos [...] toda a composição do livro didático carrega em si a potencialidade para a transmissão de ideologias. Nesse aspecto, as imagens que servem de ilustração são escolhidas com objetivos definidos para ilustrar e reafirmar o texto escrito, mas também como portadoras de valores e concepções que, [...] compõem a ideologia da classe dominante, que se encontra no topo da pirâmide social, detentora das riquezas e, consequentemente, do poder social.

A compreensão que tenho ao deparar-me com livros didáticos sendo os únicos instrumentos com um direcionamento curricular encontrado numa escola indígena é que não foram escolhidos pela comunidade, e que este instrumento didático-curricular tem toda uma intenção ideológica que divulga preconceitos, racismos, discriminações e intolerâncias, ao conter, mesmo que de forma implícita, conteúdos que venham a difundir tais concepções, conceitos e valores.

Não se pode negar que a educação escolar se consolidou como um dos mais importantes instrumentos de manutenção das estruturas sociais, sustentando e perpetuando a desigualdade social. Isso acontece à medida que as instituições escolares se configuram como locais estratégicos para a reprodução de todo o arcabouço social. Essa configuração se dá, por exemplo, através do currículo, em especial do livro didático, que determina o que vai ser ensinado, aprendido e apreendido.

É importante, também, o entendimento de que o sistema educacional faz parte de uma estrutura maior, que inclui o poder público e a sociedade, com uma intencionalidade de manutenção da sociedade de classes através das ideologias disseminadas, de forma implícita, por todos os seus instrumentos, a fim de que a aceitação das condições sociais seja algo plenamente natural. Um dos principais instrumentos utilizados para o cumprimento desse objetivo é o livro didático. Sobre isso, Souza (2014, p. 102) alude que

> [...] O livro didático e os elementos que o compõem se personificam como parte dessa conjuntura de poder. E o Estado, que domina e manipula a educação, também norteia a elaboração do processo de produção, escolha e divulgação do livro didático para ser utilizado na educação popular, por meio do PNLD e do Guia do livro didático.

Considerando todos esses pressupostos, compreendo que, se o conteúdo do livro didático não contempla as diversidades indígenas, ele contribui para o silenciamento dessas culturas e para as representações estereotipadas marcadas pelo desconhecimento das realidades locais e regionais e, assim, serão repetidas as informações e representações marcadas pelo etnocentrismo "branco". Tal material didático não promove o debate das questões culturais e não cumpre um papel ativo na construção da cidadania; um livro didático de "branco" numa escola indígena cumpre um papel de reprodução das condições socioeconômicas vigentes. Nessa perspectiva, o currículo assume o papel de instrumento de reprodução da sociedade atual, priorizando saberes, conhecimentos, tecnologias e representações de interesse das classes dominantes. Assim, de acordo com Althusser (1998), o ensino priorizaria, em detrimento do histórico e cultural, os saberes práticos e teóricos necessários ao bom funcionamento do sistema produtivo.

5.2 Travessias interculturais: etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá no currículo escolar

As conversas com os interlocutores produziram uma relação de saberes da comunidade ou etnoconhecimentos, que tantos os professores indígenas como a liderança indígena e o membro do Conselho de Anciãos relataram que gostariam que fossem incluídos no currículo formal da escola do povo Canela.

Durante a interlocução, pude perceber que, na perspectiva indígena, não há nenhuma incompatibilidade entre os conhecimentos indígenas, não-indígenas e outros conhecimentos. Eles consideram bastante positivo que os(as) estudantes indígenas aprendam os conhecimentos da sociedade não índia, mas ressaltam que é importante que os conhecimentos tradicionais sejam formalizados através do currículo formal da escola. Sabem que os saberes ancestrais são trabalhados de forma informal pela escola e são aperfeiçoados ao longo da vida familiar e comunitária da aldeia. Sobre essa questão, Professor Irogunkre (2021) ressalta:

> *Na verdade a gente não tem muita história registrada do nosso povo, então quem faz esse tipo de trabalho de contar sobre nossas narrativas são os anciãos, que a gente chama de vez em quando para contar coisas de nossa cultura para os alunos. Eles vêm e falam sobre os ancestrais, as caçadas, os costumes, nossos rituais e de que como era a vida em nossa aldeia nos tempos passados.*

Falas como essas são comuns entre todos os interlocutores da pesquisa, e evidenciam o papel que as pessoas mais velhas têm na transmissão dos conhecimentos e na produção de uma memória. Fica claro, também, que aspectos da cultura Canela Ramkokamekrá são ensinados por meio da memória oral, que prioriza a lembrança dos mais velhos e as narrativas orais que são levadas para a sala de aula, mesmo que não haja um documento curricular norteador para essa finalidade.

A participação da comunidade indígena nas atividades educativas preenche um pouco da lacuna deixada pelos livros didáticos, já que estes silenciam a participação indígena na história de nosso país. Tratando-se de silenciamento, só em tempos recentes, segundo os interlocutores, há aproximadamente quinze anos é que a Língua Materna passou a ser uma disciplina trabalhada na escola e, de acordo com Professor Irogunkre (2021):

> *O ensino da língua materna na escola, permitiu começar um trabalhos com os saberes dos nossos ancestrais e outro fator importante para a valorização de nossos saberes foi nossa participação nas licenciaturas interculturais. Foi lá que compreendemos como a nossa cultura deve ser valorizada e somos nós que temos essa responsabilidade de falar de nossa cultura para as crianças e jovens indígenas.*

A análise dos enunciados explícitos e implícitos nas falas dos interlocutores, como a supracitada de Professor Irogunkre, permitiu-me perceber em que momento se iniciou a transição dos saberes tradicionais no campo epistêmico da educação escolar indígena, possibilitando a articulação do processo próprio de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas da escola indígena, tornando-a um potencial instrumento de valorização da cultura indígena.

Em relação à importância da Língua Materna ser trabalhada na escola, o interlocutor Tephot (2021), liderança indígena e membro do Prockan, ressaltou:

> *É através de nossa Língua Materna que transmitimos os nossos saberes às crianças, é ela que nos liga também ao mundo espiritual. Muitas coisas da nossa cultura não possui tradução na Língua Portuguesa, por isso é importante que a Língua Materna esteja no dia a dia da escola.*
>
> *A presença da Língua Materna dá um novo sentido aos nossos saberes tradicionais e depois que os professores indígenas passaram a falar de nossa cultura na escola e trazer os alunos para os rituais no Pátio os mais jovens começam a mudar o comportamento, pois já se via jovens com de coisas de nossa cultura. Não cortavam mais o cabelo do jeito de nosso costume, não furavam a orelha, não queriam correr com as toras.*

Tendo em vista as conversas com os interlocutores deste estudo, cabe aqui uma digressão de que a escola é uma referência para a comunidade e possui o papel de discutir a questão da língua materna e dos saberes ancestrais entre os jovens para o fortalecimento da

identidade cultural de cada povo indígena. É importante, também, ressaltar que, na concepção intercultural da escola indígena, as práticas da educação escolar são entrelaçadas na realidade sociocultural das crianças, uma vez que buscam estabelecer as relações recíprocas entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas, no intuito de possibilitar a continuidade da educação familiar das crianças no campo da educação escolar, sem fragmentá-la.

Questionados se os saberes tradicionais e os processos próprios de ensino e aprendizagem estão presentes no currículo, os interlocutores foram unânimes em dizer que não estão no currículo formal, e que, na verdade, nem existe um currículo formal que direcione o fazer pedagógico na escola indígena. Mesmo assim, a cultura indígena é trabalhada na escola e esta vai para o Pátio, onde as novas gerações indígenas são educadas através dos processos próprios de ensino e aprendizagem desenvolvidos pela comunidade.

As conversas possibilitaram-me reformular os questionamentos e indaguei sobre os conhecimentos tradicionais ou "saberes ancestrais" - expressão mais utilizada pelos interlocutores - que eles trabalham na escola e na comunidade, e que eles gostariam que constasse no currículo e no material didático da escola indígena Canela Ramkokamekrá. Os relatos dos professores indígenas deram a tônica do que deveria ser incluindo no currículo e nos livros didáticos diferenciados. Um aspecto muito enfatizado foi a necessidade de registro de aspectos históricos e culturais para serem ensinados às novas gerações, como se verifica nos relatos que seguem:

> *O que eu penso é que deveria ter coisas de nossa cultura na escola. Podia elaborar uma cartilha para nossos filhos e os nossos netos que estão nascendo daqui para a frente. Por isso, estamos aprendendo a pesquisar nossa história, os nossos costumes, os nossos antepassados. Estamos fazendo licenciatura intercultural para aprender a ensinar na escola a nossa cultura, os rituais, os cantos, a pintura do corpo, como era a história antigamente e a história de tudo na nossa aldeia. Como nosso parentes viviam antigamente e como estão agora (KAPERIKÓ, 2021).*
>
> *É importante aprender na escola como nós mais velhos fazem nossas cantorias. Estamos pesquisando e ajudei num projeto de ensinar os mais jovens nossos cantos. Ensinei no pátio aos jovens e foi gravado em vídeo e contei meus conhecimentos para pesquisador que colocou tudo num livro. O livro chegou para nós e vai ser ensinado na escola (TEPHOT, 2021).*
>
> *Os nossos costumes devem ser ensinado na escola, nosso artesanato, nossa pintura corporal, como vivemos na aldeia, nossa natureza, o plantio, a caçada, nossos cantos, tudo da nossa vida e da vida dos nossos parentes. Como nossos parentes viviam no passado. Como eram as coisas, as festas os rituais no tempo de nossos antepassados (JONHKRIN, 2021).*
>
> *Na nossa forma de ensinar é diferente da escola, existem coisas que se aprende na escola e existem coisas que ensinamos na comunidade. Estudando no mestrado agora vejo que podia também na escola ensinar um pouco do que a comunidade ensina.*

> *Como na reclusão que preparamos os meninos jovens da aldeia onde aconselhamos, falamos sobre a preparação do corpo, nossos costumes, sobre Mekarõ, sobre nossa alimentação, o berubu, para deixar o corpo sadio (IRONGUKRÉ, 2021).*
>
> *Com os projetos extraescolares abrimos os olhos para aprender a pesquisar nossa cultura, nossos objetos sagrados, nossas festas, os costumes, o resguardo, nossos alimentos, as colheitas, a cestaria, nossos colares e todos os adereços. Nossos parentes do passado deixaram todos esses saberes para nós que a comunidade foi trabalhando de geração em geração e chegou esse conhecimento até nós e nós queremos passar adiante (KUTOKRÊ, 2021).*

Diante das conversas com os interlocutores deste estudo, foi possível perceber que as reivindicações apontam para a inclusão de conhecimentos específicos da comunidade que concorram para o fortalecimento das identidades indígenas no currículo como elementos articuladores centrais da seleção, organização a distribuição de saberes no percurso de toda a escolarização.

Conforme Tassinari (2001,p 89), o currículo da escola indígena é como "uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos". Nesse sentido, o currículo indígena é um espaço de fronteiras, que não pode ser alheio à vida da comunidade em todos os seus aspectos sociais, organizacionais, culturais e linguísticos e, por outro lado, não pode ser constituído apenas dos conhecimentos locais, pois os indígenas compreendem os conhecimentos não-indígenas ou, como chamam, "conhecimentos do brancos" ajudam-lhes na sobrevivência e na luta do cotidiano, considerando desde o fato de não serem enganados no comércio da cidade ao entendimento dos direitos que possuem e do protagonismo que precisam assumir na história e na cultura brasileiras.

De volta à construção do currículo diferenciado, os relatos dos interlocutores indígenas deram a tônica de que alguns conhecimentos indígenas deveriam configurar neste currículo específico para o povo Canela Ramkokamekrá. A partir desses relatos, foi possível construir as categorias que representam o pensamento dos interlocutores deste estudo.

Para possibilitar uma visualização inicial, elaborei um quadro-síntese, que representa a categoria do etnoconhecimento, que as conversas evidenciaram como os conteúdos principais a serem oficializados no currículo formal da escola da comunidade. Tais conteúdos são descritos sem a intenção de explorá-los em sua complexidade, mas apenas como um sobrevoo, para dar uma ideia do que a comunidade indígena prioriza para ser trabalhado em sala de aula.

Quadro 26 – Síntese das categorias do etnoconhecimento a serem contempladas no currículo da escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá

Categorias do etnoconhecimento	Conteúdos do etnoconhecimento
A arte Canela Ramkokamekrá – Memórias ancestrais, resistências e saberes	Cestaria – Tessitura de memórias e saberes
	Adornos e adereços - Imagens, formas e sentimentos em travessias
	Pintura corporal - Força e beleza na construção de corpos
	Cantos e representações musicais – Oralidade e memória
	Mitos e narrativas do povo Canela Ramkokamekrá – Memórias ancestrais e histórias da tradição
Costumes do Povo Canela Ramkokamekrá – A vida que se repete e se renova nas tradições ancestrais	O casamento Canela Ramkokamekrá – Riqueza cultural e conexão com o sagrado
	Ritual fúnebre do povo Canela Ramkokamekrá-Mekarõ e a simbologia da passagem
	Corte de cabelo Canela Ramkokamekrá
	Berubu - A comida dos rituais do povo Canela Ramkokamekrá
	O(a) amigo(a) formal – Em todas as trilhas e travessias
	Batismo do Kupen – Legitimando laços de amizade e de parentesco afetivo
Ciclo Rituais e Metamorfoses – A formação do ser Canela Ramkokamekrá	Reclusão ou Ritual da Prisão - Formação dos jovens em travessias
	Ritual do Ketuwajê - Interação com os espíritos ancestrais
	Ritual do Pepjê – Construindo guerreiros
	Ritual do Pepcahàc – Encerrando a travessia dos jovens no processo de formação

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5.2.1 A arte Canela Ramkokamekrá – Memórias ancestrais, resistências e saberes

5.2.1.1 Cestaria – Tessitura de memórias e saberes

Durante as conversas com os interlocutores, todos foram unânimes em dizer que a arte de fazer cestaria é muito significativa na aldeia e representa a principal forma de artesanato do povo Canela-Ramkokamekrá. As conversas apontam para uma valorização da cestaria enquanto arte, a partir do momento em que os homens saem em busca dos talos de buriti na mata.

De acordo com as conversas com Professor Kutokrê (2021), "*os homens são responsáveis pela retirada dos talos de buriti e quando saem para a mata em busca desses talos eles se pintam de urucum e colocam ornamentos na cabeça*". Procurando descrever o processo de construção da cestaria, Professor Irongukré (2021) acrescenta:

> *As mulheres é que trançam os cestos, mas são os homens cortam os talos e os entregam às mulheres, que carregam os talos até o local em que as cestas são confeccionada. Enquanto isso, é necessário também retirar a resina de uma árvore chamada pau de leite. Esta resina é misturada com carvão e serve para tingir os talos a serem usados na cestaria.*

Segundo informações dos interlocutores, os avós ensinaram músicas específicas para cantarem enquanto os homens tiram os talos de buriti e as mulheres tecem a cestaria, para que haja alegria durante a confecção dos produtos. Segundo os interlocutores, as canções cantadas na língua Canela, nessas ocasiões, evocam a rocha, a pedra dura da montanha, que traz força ao espírito. Esses cantos iniciam-se com a retirada dos talos e continuam durante o trabalho das mulheres que tecem os cestos, as esteiras e demais produtos de cestaria.

As conversas com os interlocutores apontaram para a ideia de que a produção da cestaria está relacionada ao conhecimento do território, dos recursos naturais, dos costumes, concebidos como um tipo de conhecimento legado pelos ancestrais, criadores da humanidade.

Foi possível perceber que o espaço da aldeia é dotado de muitos significados e é dessas percepções e dos sentidos que atribuem às plantas, às árvores, aos igarapés e dos conhecimentos ancestrais que se inspiram para a confecção da cestaria.

Figura 18 – Mulher Canela confeccionando cestos com palha de buriti

Fonte: Amarildo Jonhkrin (2021).

Pude observar, em algumas visitas à Aldeia Escalvado, que a tessitura do cesto se inicia pela base, e que a cestaria tanto pode ser confeccionada com as palhas como com os talos de buriti. Quando o trançado é feito com talos de buriti, o produto fica bem menos maleável que os trançados de palha. Nesse tipo de trabalho, conforme Francisquinho Tephot (2021), os talos são retirados em tamanho e largura igual:

> Os talos devem ser do mesmo tamanho e como são muito duros se for usado diferentes na largura e no tamanho o cesto não ficará bem feito. Quando a artesã que que os cestos fiquem de duas cores, ela mistura pau de leite com carvão e pinta os talos de buriti. O leite do pau de leite serve para fixar a tinta do carvão nos talos.

Figura 19 – Cesto bicromo de talo de buriti pintado com seiva do pau de leite e carvão

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Na figura apresentada, é bem visível o contraste dos talos tingidos em relação aos não tingidos. Em seguida, constroem-se as paredes do cesto. Pelo que pude observar, as técnicas da

elaboração do cesto bicromo evidencia profundo conhecimento do espaço e da exploração de recursos naturais que se transformam em objeto de cestaria.

As funcionalidades dos produtos de cestaria na aldeia são várias, para guardar alimentos, para decoração dos rituais, para presentear os visitantes, entre outras. O trabalho de tessitura da cestaria não pode ser considerado um mero artesanato, pois está carregado de um simbolismo que não pode ser dissociado da memória, da vida ritual, pois constitui um saber que engloba, também, a cosmovisão do povo indígena Canela Ramkokamekrá.

O *kaj* (cesto) é um produto de trançado, feito com talo de buriti e usado no dia a dia na aldeia para transportar coisas necessárias do povo Canela, assim como nos *amjikin* (rituais e festas). Em todos os rituais, a presença do *kaj* é muito valorizada pelas pessoas da aldeia. Como o povo Canela vive sempre em contato com a natureza, os materiais que utilizam nas confecções de trançados são da própria aldeia. Durante toda a minha observação, percebi que o *kaj* é um utilizado há muito tempo, de acordo com o interlocutor Tephot (2021):

> *Esse costume do Kaj vem de nossos antepassados. É um presente muito valorizado no período em que os jovens ficam reclusos no seu tempo de passagem (ikrere). Na minha língua kanela, o nome da matéria prima que é retirada da natureza para fazer o cesto é kajatê (talo de buriti), o kajate é uma casca que é retirada do talo de buriti e essa casca é específica para fazer qualquer tipo de cesta, como por exemplo o kaj que pertence a meu povo kanela desde muito tempo.*

O período em que estive na aldeia campo da pesquisa, durante as conversas com os interlocutores e observando a realidade cotidiana da comunidade, aprendi que o *kaj* é um objeto de cestaria fabricado pelas mulheres da aldeia; o marido coleta a matéria-prima no mato e leva para a esposa ou alguém fazer em casa. É uma tradição do povo Mermotunrê Canela Ramkokamekrá presentear os visitantes com um *kaj*. Eu mesma já fui presenteada com muitos *kaj*. Sobre a importância do *kaj* na comunidade Canela Ramkokamekrá, Tephot (2021) acrescenta:

> *Nos anos 1930-40, minha avó falava que não existiam produtos do mercado nessa época, pois sempre eram colocados na cesta coisas de alimentos. Na última caçada que sempre acontece tradicionalmente no ikrere, pessoas ou famílias espalham sempre da aldeia para suas roças ou lugares que escolheu para fazer caçada final. Ao longo da caçada, cada família preparava tudo que é necessário e sempre voltava da caçada pra aldeia levando kaj (cesta) já pronta, carne de caça moqueadas, inhame, batata de cor violeta, amendoim, abobora, farinha de mandioca, massa de mandioca na forma de bola, feijão verde, arroz com casca e outras coisas que não são da cidade. Então tudo isso que citei os nomes era colocados dentro do kaj (cesta) pela família do recluso para presentear pessoa que ganhou a cesta. Minha avó falava que, na época quando ela fazia parte da caçada tradicional ela mesma fazia kaj porque quase toda mulher sabia confeccionar kaj naquela época e ninguém não comprava na mão dos outros.*

Figura 20 – Cestos produzidos pelas mulheres Canela Ramkokamekrá

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

Figura 21 – Outros modelos de cestos produzidos pelas mulheres Canela Ramkokamekrá

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

A figura apresenta representações de modelos de objetos de cestaria produzidos pelas mulheres Canela Ramkokamekrá, com talos e folhas de buriti. É importante ressaltar que durante todos os momentos em que estive na Aldeia Escalvado não observei nenhuma jovem fazendo algum trabalho de cestaria ou qualquer outro trabalho artesanal. Quando interroguei os interlocutores a esse respeito, foram unânime nas respostas, e exponho aqui a fala que sintetiza o pensamento deles:

> *Estamos preocupados com o pouco interesse dos jovens para aprender nosso artesanato. Por isso, penso que se fosse ensinado na escola seria mais fácil as meninas e as jovens aprenderem. Aqui na aldeia, só as mulheres mais velhas trabalham no artesanato, as jovens olham, olham... Algumas aprendem, mas não querem fazer, outras dizem que esqueceram. Quando for uma parte obrigatória a ser ensinada na escola, todas iriam aprender* (KUTOKRÊ, 2021).

Ao ouvir esses relatos, lembrei de que a maior parte dos objetos de cestarias e os colares de miçanga e/ou sementes que me foram presenteados ou vendidos foram levados a mim por homens adultos, mas sempre relataram que foram suas esposas que fizeram. Entre o povo Canela Ramkokamekrá é uma tradição presentear os visitantes com produtos de cestaria e com colares, brincos, pulseiras e outros adornos. Todos esses objetos artesanais são confeccionados pelas mulheres adultas da aldeia.

As conversas com os interlocutores levaram-me a questionar se havia algum trabalho pedagógico voltado para a cestaria na escola, ao que me responderam que não havia, contudo, os cestos (*kaj*) são levados prontos para a escola para muitas utilidades: guardar material como fitas gomadas, canetas, giz, entre outros objetos. Falando sobre a utilidade dos cestos na comunidade e demais produtos da cestaria, Professor Irongukré (2021) relata:

> *Os kaj e todos os objetos de cestaria são importantes em todos os amjikin para fortalecer cada vez mais para que os filhos e netos da futura geração conheçam também todas as riquezas que existem na comunidade e na nossa cultura canela. Nós indígenas do povo kanela, sempre carregamos estes valores e as memórias que temos na aldeia, como objetos valiosos que existem dentro da cultura, dos saberes tradicionais que se repetem cada vez mais fortalecidos em todo amjikin e tudo aquilo que tem sua história é importante para minha comunidade.*

O interlocutor Tephot (2021) lembrou que o *kaj* também é usado na tradicional coleta de buriti e de outros frutos na mata. As mulheres saem para buscar frutos de buriti, pequi ou bacuri (frutas nativas da região). "*Na nossa cultura kanela, a busca de buriti, do pequi e do bacuri no mato de forma tradicional sempre acontece todo ano na aldeia, conforme os ancestrais deixaram*". Nessa mesma direção, Professor Kaperikó (2021) acrescenta:

> *Fazer essa busca no mato com o kaj é muito importante para os jovens saberem que não podem comer antes e nem pegar nas frutas, que precisam passar por uma cerimônia de busca como buriti, pequi, bacuri, milho verde e batata. Todas as pessoas que são importantes na aldeia, como por exemplo, o increr catê (cantor), me hõpahhi (chefe cerimonial), wýhtý (rainha) e mamkjêhti (o que vem na frente do pelotão dos reclusos) não podem comer antes da cerimônia, se não, leva picada de maribondo como os velhos falam.*

Outro produto da cestaria que é muito confeccionado e utilizado é a esteira, objeto que tem múltiplas funções na Aldeia Escalvado. É um objeto semelhante a um grande tapete, que pode ser utilizado para sentar-se ao chão, para dormir, nos rituais, utilizado para transportar alimentos, como escudo, e até em rituais fúnebres para forrar o chão e colocar o corpo falecido e transportá-lo para o sepultamento.

Figura 22 – Homens Canela Ramkokamekrá levando esteiras para rituais

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

As “conversas” apontaram que o *kaj*, bem como outros objetos de cestaria, também são usados para a ornamentação dos rituais e demais cerimônias que acontecem no Pátio. Pude presenciar vários momentos cerimoniais nos quais a presença de produtos da cestaria foram utilizados com a finalidade decorativa. Dentre esses momentos, posso citar a apresentação de trabalhos acadêmicos por alunos indígenas dos cursos de Licenciaturas Interculturais, inclusive apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Figura 23 – Ornamentação dos rituais com objetos de cestaria

Fonte: Amarildo Jonhkrin (2021).

Os interlocutores deixaram evidente o orgulho pela confecção de cestaria, que é muito comum aos Canelas Ramkokamekrá desde a produção dos vários tipos de peças que fazem a

partir dos trançados de palhas, como já enfatizava Curt Nimuendajú (2001, p. 98), ao destacar que

> a fibra usada é quase sempre a do buriti sendo as esteiras feitas com muito esmero... É de notas que os Canelas são exímios nos trançados de fibra fazendo diversas formas de tecidos [...] quando os Canelas estão enfeitados ostentam ligas de palha e algodão nos membros inferiores e superiores, testeiras também de palha de babaçu, cintos dos mesmos materiais tudo pintado com muita arte, peitorais de tucum e de trançados de fibra de buriti e em certas ocasiões de algodão e colares de sementes de dentes de animais.

Os Canela Ramkokamekrá utilizam o trançado de palha não apenas para a confecção de cestos, esteiras, abanos e outras coisas do utilitário doméstico, fazem também das palhas do buriti adornos que enfeitam e são utilizados em diversos rituais. As folhas das palmeiras, principalmente a de buriti, estão muito presentes na vida dessa população indígena, seja nas esteiras, nos adornos, nos utensílios e até mesmo nas cobertas e paredes de suas casas.

Faço, novamente, questionamentos sobre a prática da cestaria ser levada para a escola e passar a constar, formalmente, no currículo, ao que alguns interlocutores responderam: "*A confecção dos cestos e demais objetos de palha não é conhecimento que trabalhamos na sala de aula, esse ensinamento acontece na comunidade e que para nós também é escola, só que achamos que se for na escola os estudantes vão se interessar mais*".

Essa ideia que me foi passada pelos interlocutores sobre a comunidade ser uma extensão da escola faz-me pensar que o currículo pode, também, transgredir essa ideia de sistematização cristalizada, deixando de ser certezas e abrindo espaços para dúvidas e vivências; um currículo fora das normas, que pode ser traduzido em um objeto de cestaria, uma pintura indígena, um adorno, uma lenda, entre muitas outras possibilidades. Compreendi, nesta travessia pelas conversas, que eles compreendem o conceito de "educação indígena comunitária" quando concebem a comunidade como uma parte da escola e vice-versa. Mesmo que não haja um currículo formalizado abordando o que trabalhar na escola, é possível perceber que o currículo está onde conseguimos enxergá-lo, e que há várias formas de relacionarmo-nos com ele, fatos que os interlocutores deste estudo parecem compreender muito bem.

5.2.1.2 Adornos e adereços – Imagens, formas e sentimentos em travessias

Para a cultura indígena Canela Ramkokamekrá, os adornos e adereços contribuem para o embelezamento do corpo e para sua identificação e sentimento de pertença ao seu povo. Por

essa razão, eles confeccionam diversos artefatos, sendo, em sua maioria, adornos corporais para uso dos homens e mulheres durante rituais cerimoniais.

A análise dos enunciados explícitos nas falas dos interlocutores evidenciaram a importância dos adornos e adereços inseridos na arte do povo Canela Ramkokamekrá. Colares, brincos, cintos e pulseiras são os principais adornos confeccionados pelo povo Canela Ramkokamekrá, que usa como material miçangas, sementes diversas, cabacinhas, talos de buriti e dentes de animais (atualmente com pouca frequência).

As miçangas na Aldeia Escalvado são como ouro colorido e são usadas para compor inúmeros modelos de pulseiras, cordões e cintos que enfeitam os corpos indígenas, principalmente nos *amjkin* da aldeia, nas apresentações e na participação em eventos públicos e políticos. Nos vários momentos em que estive na Aldeia Escalvado, vivenciei algumas situações interessantes para pensar sobre a importância que as miçangas têm na vida dos Canela Ramkokamekrá.

O cinto é um objeto importante para o povo Canela Ramkokamekrá. Ele é utilizado durante as corridas de Tora pelos jovens que se destacam e obtêm melhor desempenho e, no final da corrida, durante a cerimônia que ocorre no pátio da aldeia, bem como em outros momentos cerimoniais.

Figura 24 – Jovem corredor usando o cinto de miçanga

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Segundo os corredores, a sonoridade produzida pelo chacoalhado das peças que estão na parte inferior do cinto instiga-os a carregar toras maiores e a chegar ao final da corrida. Segundo os interlocutores, há algumas décadas, o cinto era confeccionado de sementes, talos

de buriti e bambu, e hoje são utilizadas miçangas e tiras de buriti. Presos às miçangas são usadas unhas do animal veado-campeiro. A conquista do cinto tem grande representatividade para o corredor e para sua família, de maneira que este deve sempre utilizá-lo no dia a dia.

Creio ser importante ressaltar que, como grande anfitrião, o povo Canela tem uma forma singular de acolhimento dos visitantes, no qual presenteiam os visitantes com colares, pulseiras, brincos, cintos, cestos e outros produtos de cestaria. O visitante, em respeito às tradições, também tem de levar presentes como café, açúcar, tecidos coloridos para as mulheres usarem como *penkó* e miçangas. Assim, todas as vezes em que vou para a Aldeia Escalvado levo esses produtos para presentear minha *inxê* e toda a família que me adotou.

Sobre as miçangas, Professor Kutokrê (2021) relata que a *kenre* (miçanga) está presente em vários momentos na aldeia. São usadas pelas mulheres canela na confecção de pulseiras, colares e brincos para enfeitar o corpo e ao mesmo tempo para o artesanato. Na mesma direção, Professor Irongukré (2021) ressalta que

> *A kenre está em peças patrimoniais que estão presentes nos rituais. Antigamente, as peças usadas em grandes rituais eram feitas somente com as coisas da natureza, unhas e dentes de animais, e as vezes penas e ossos acompanham juntamente com as cordinhas feitas com fibra de tucum ou da folha de buriti.[...] Minha avó falava que quando no tempo que era mocinha, não tinha miçangas para enfeitar o corpo sempre usava hõrti (imbira), ou seja, fibra da folha de buriti. Mesmo usando somente outros materiais da natureza como imbira, fibras, sementes ou folhas, os enfeites corporais sempre ficavam bonitos, deixando as pessoas mais bonitas, alegrando os espíritos dos nossos ancestrais que acompanham durante as cerimônias realizadas. Falando em fibra, minha sogra fala que usou cordinha feita com fibra de tucum para presentear meu sogro quando eles namoravam. Ela fala que miçanga na época dela não tinha tanto valor como vemos hoje, o tamanho do valor que a miçanga tem na aldeia. Segundo ela, pois tinha vergonha de usar material feita de miçanga e ela nem dava valor. Hoje ela dá muito valor para que a miçanga se reproduza de forma rica e produtiva na aldeia. Hoje em dia, me cuprýre (as mocinhas), usam mais as pulseiras ou colares feitos de miçangas para presentear seus namorados.*

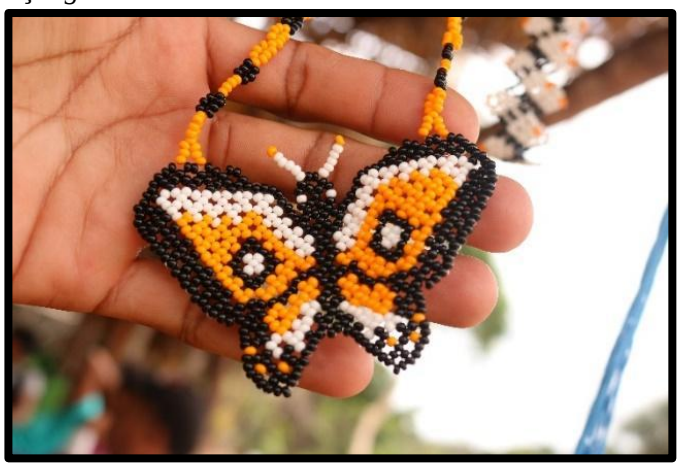
Ainda sobre os colares e demais adereços feitos com miçangas, Professor Kaperikó acrescenta:

> *As pessoas que são membros da família em grande amjikin tem responsabilidade em fazer algumas peças de honra como kojker e crat re (colares cerimoniais), precisam fazer muitos gastos para que o material de presente fique pronto até o dia da entregue para o dono. Em todo amjikin (festas) que tem miçangas representadas em peças importantes são trazidas das cidades.*

As miçangas são os presentes mais apreciados. Há as miçangas que são consideradas originais, da marca Jabolex, que custa em torno de R$200,00 (duzentos reais) o quilo, e as que eles dizem que são cópias, as da marca Estrela, que custa em média 90,00 (noventa reais) o quilo. As miçangas originais são mais valorizadas por eles, devido ao fato de sua qualidade ser muito superior, pois cada pedrinha tem o mesmo tamanho e formato, suas cores não desbotam

e são muito resistentes. Assim, quando vou à Aldeia Escalvado, já é tradição comprar as miçangas originais Jabolex, que garantem um trabalho bem feito e mais bonito, para presentear minha *inxê* (mãe) e outras artesãs.

Figura 25 – Colar de miçanga da marca Estrela



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

O trabalho com as miçangas é exclusivamente feito pelas mulheres na aldeia, que passam boa parte das tardes a confeccionar colares, pulseiras, brincos e cintos com essas pedras pequeninas tão valiosas. A maior parte do trabalho delas com as miçangas é destinado à confecção dos adornos corporais que seus maridos ou filhos usaram nos *amjikin*.

Figura 26 – Colar de miçanga da marca Estrela com desenho de peixe

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Esse fascínio que os Canela Ramkokamekrá têm pelas miçangas faz com que seus adornos festivos sejam mais variados e coloridos hoje em dia. As mulheres, por sua vez, expressam sua criatividade artística numa atividade que parece lhes trazer imensa alegria. Elas confeccionam qualquer bijuteria ou adorno corporal que antes era feito com fibras e sementes naturais encontradas no território indígena. São as mulheres que confeccionam, escolhem as cores, a forma e qual tipo de adorno será produzido para enfeitar seus familiares. Grande parte

do tempo no cotidiano feminino na Aldeia Escalvado é dedicada a produzir adornos e adereços com miçangas de variadas cores.

Durante todo o ano são produzidos novos adornos, os quais, em geral, são postos para a circulação logo em seguida, transformando-se, então, em material de troca ou para presentear, ou então mercadoria para venda nas feiras ou para os visitantes. A venda desse material, muitas vezes, não cobre os custos de sua confecção, pois os valores a serem cobrados sempre dependem da urgência em conseguir algum dinheiro. Ao mesmo tempo, a confecção de adornos e enfeites de miçangas coloridas tomou conta do embelezamento dos corpos nos *amjikin*.

É necessário ressaltar que as pessoas que exercem papéis de destaque nos rituais, como os cantadores e as rainhas dos *amjkin*, exibem enfeites com maior exuberância. Por outro lado, as mulheres e mães dessas pessoas mobilizam-se muito mais, tanto para conseguir o material necessário quanto para confeccioná-lo a tempo.

Figura 27 – Criança com adorno (colar) de miçanga (kenre)

Fonte: Amarildo Jonhkrin (2021).

As conversas e observações levaram-me a compreender que muitas mulheres na aldeia sabem confeccionar adornos e adereços com miçangas. Foi possível, também, perceber uma competição e ostentação entre as artesãs, cada uma querendo confeccionar e enfeitar pessoas da família com os adornos mais exuberantes. Conforme relatos dos interlocutores deste estudo, para eles é de grande acolhimento presentear os visitantes ilustres com os mais exuberantes colares ou pulseiras, como narra Tephot (2021):

> *Sempre damos presentes para que o Kupen recorde de nós e traga algo de bom para a aldeia. Nossos presentes são feitos de trançado de palha de buriti e de outras árvores e também os enfeites de miçanga. Esses presentes significam nossas memórias, nossos costumes e nossa forma de dizer aos Kupen que estamos aqui para compartilhar nossa cultura e para receber ajuda deles também.*

As conversas sinalizaram que o artesanato ilustra histórias e memórias que lhes distingue e identifica. Sinalizaram, também, que a capacidade de copiar também é muito bem reconhecida pelos Canela Ramkokamekrá, sendo sinal de inteligência e criatividade. Os adornos feitos com as miçangas é um exemplo dessa capacidade. Assim que comecei a ir na Aldeia Escalvado recebi muitos colares de miçangas com pingentes de pássaro, jacarés, borboletas e flores. Nas minhas idas mais recentes (2019 e 2021), recebi colares e pulseiras com desenhos de brasões de time de futebol e personagens de animações infantis.

Em conversa com alguns interlocutores, eu dizia-lhes que estava percebendo que os colares de pulseiras de miçangas estavam diferentes, com desenhos que não faziam parte da cultura da ladeia, então responderam-me que "*as artesãs veem coisas diferente e acham bonito e, se lhes agradam, tentam fazer e copiar igualzinho porque são muito criativas*".

Na cultura material dos Canelas Ramkokamekrá, é possível percebermos não apenas elementos de tradição e marcas culturais, mas, também, como refletem seus olhares, o que lhes chama a atenção e agrada do mundo dos não-indígenas ou dos lugares e coisas com que se deparam, e, assim, traduzem-nas para seu universo indígena através do artesanato. Ao pensar sobre o reconhecimento que os Canela Ramkokamekrá fazem das coisas copiadas como sendo também importantes, valiosas e demonstração de criatividade, somos levados a refletir sobre a ideia de arte e de valor na perspectiva da cosmovisão indígena.

A presença de tantos adornos e adereços feitos com miçangas no cotidiano Canela levou-me a observar o fenômeno em rede ou cadeia. A miçanga é um material comprado fora da aldeia, com o qual é gasta uma significativa quantia de recursos. Para disporem da quantidade de miçangas necessária para a produção de adornos e adereços, principalmente, nos períodos de preparação das grandes festividades, os Canela Ramkokamekrá promovem sua cultura, presenteando os visitantes e pesquisadores para que eles retribuam ao voltarem, vendendo seu artesanato e buscando projetos que financiem seus *amijikin*.

Figura 28 – Moça Canela Ramkokamekrá usando colar de miçanga

Fonte: Amarildo Jonhkrin (2021).

Cabe ressaltar que, a cada visita minha, a dívida com os parentes e interlocutores Canela Ramkokamekrá foi ficando maior, pois a cobrança por presentes é constante. A dívida é adquirida a cada ida na Aldeia, com os presentes recebidos e os pedidos feitos, além de retribuir-se a acolhida e celebrar o vínculo de parentesco com a família que me adotou. Dessa forma, sempre tenho de levar vários cortes de tecidos (cada um com no mínimo dois metros) para fazer o *penkó* das mulheres da família e quilos de miçangas para presenteá-las e, também, às artesãs da família dos interlocutores. Além disso, há a retribuição àquelas pessoas que me presentearam com enfeites e objetos do artesanato; nessas ocasiões, ocorre uma espécie de encomenda: "*Da próxima vez, me traz daquela miudinha, vermelha, amarela, verde e azul*". Ao olhar para essa minha vivência junto aos Canela Ramkokamekrá, percebo o papel importante das miçangas para as realizações de *amjkin*, no qual a esfera cerimonial nos aparece como eixo de principal interesse da vida Canela.

A escola é um dos principais lugares em que as tradições devem ser repassadas. Uma das maiores reclamações dos indígenas mais velhos, segundo os interlocutores deste estudo, é a falta do interesse de os jovens continuarem a praticar ações pertinentes à sua cultura. Nesse sentido, Professor Kaperikó (2021) relata que "*deveria ter oficinas na escola para ensinar as jovens a produzirem as peças em miçanga, os cestos e outros objetos da cultura da aldeia*". Nessa mesma direção, o Professor Kutokrê (2021) lembrou de uma oficina realizada pelo IFMA-Campus Barra do Corda sobre *O ensino da Matemática na escola indígena Canela*

Ramkokamekrá: metodologias na perspectiva da etnomatemática, no qual alguns conteúdos da matemática foram trabalhados a partir da confecção de peças artesanais como colares, pulseiras e cestaria. Na visão de Professor Kutokrê (2021),

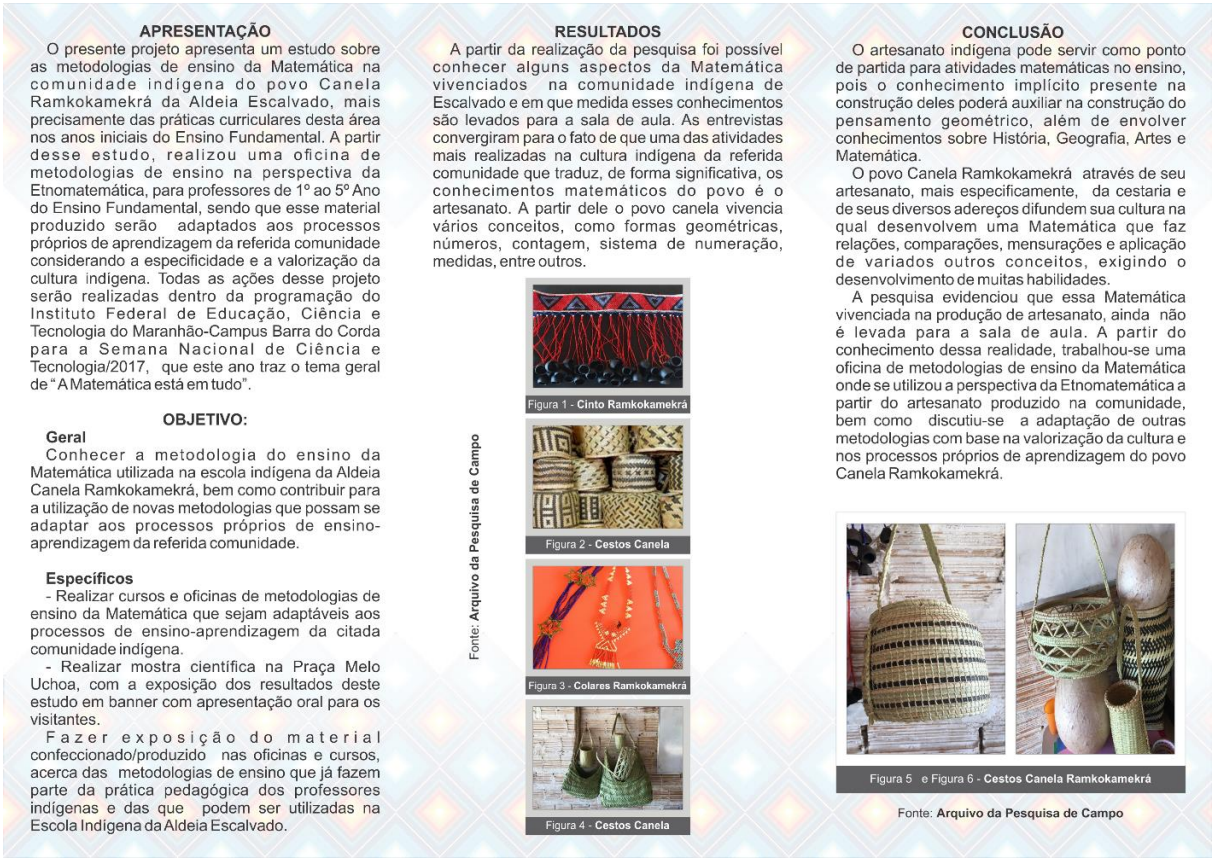
> *Foi muito importante para nós ver que podemos trabalhar a Matemática através de nossa arte. A gente não sabia que a matemática podia estar nos cestos e nos colares e nas peças cerimoniais que são feitas pelas artesãs. A oficina que nós tivemos foi só para nós professores. É importante que tenha para os alunos também.*

O relato de Professor Kutokrê (2021) trouxe-me à memória de que a oficina mencionada fazia parte de um projeto realizado dentro do programa da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia – SNCT do ano de 2017, cujo tema foi *A Matemática está em tudo*. O referido projeto envolvia pesquisa, realização de oficinas pedagógicas e mostra científica na temática *O ensino da matemática na escola indígena Canela Ramkokamekrá: metodologias na perspectiva da etnomatemática*. Fiquei surpresa quando ele me mostrou o material do projeto e ressaltou o quanto a oficina foi produtiva para a compreensão dos professores participantes acerca da matemática vivenciada na comunidade.

Figura 29 – Folder do projeto realizado na Aldeia Escalvado – SNCT (2017)

Fonte: Arquivo do IFMA – Campus Barra do Corda (2021).

Figura 30 – Parte interna do folder do projeto realizado na Aldeia Escalvado – SNCT (2017)



APRESENTAÇÃO

O presente projeto apresenta um estudo sobre as metodologias de ensino da Matemática na comunidade indígena do povo Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado, mais precisamente das práticas curriculares desta área nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse estudo, realizou uma oficina de metodologias de ensino na perspectiva da Etnomatemática, para professores de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, sendo que esse material produzido serão adaptados aos processos próprios de aprendizagem da referida comunidade considerando a especificidade e a valorização da cultura indígena. Todas as ações desse projeto serão realizadas dentro da programação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus Barra do Corda para a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia/2017, que este ano traz o tema geral de "A Matemática está em tudo".

OBJETIVO:

Geral

Conhecer a metodologia do ensino da Matemática utilizada na escola indígena da Aldeia Canela Ramkokamekrá, bem como contribuir para a utilização de novas metodologias que possam se adaptar aos processos próprios de ensino-aprendizagem da referida comunidade.

Específicos

- Realizar cursos e oficinas de metodologias de ensino da Matemática que sejam adaptáveis aos processos de ensino-aprendizagem da citada comunidade indígena.
- Realizar mostra científica na Praça Melo Uchoa, com a exposição dos resultados deste estudo em banner com apresentação oral para os visitantes.

Fazer exposição do material confeccionado/produzido nas oficinas e cursos, acerca das metodologias de ensino que já fazem parte da prática pedagógica dos professores indígenas e das que podem ser utilizadas na Escola Indígena da Aldeia Escalvado.

RESULTADOS

A partir da realização da pesquisa foi possível conhecer alguns aspectos da Matemática vivenciados na comunidade indígena de Escalvado e em que medida esses conhecimentos são levados para a sala de aula. As entrevistas convergiram para o fato de que uma das atividades mais realizadas na cultura indígena da referida comunidade que traduz, de forma significativa, os conhecimentos matemáticos do povo é o artesanato. A partir dele o povo canela vivencia vários conceitos, como formas geométricas, números, contagem, sistema de numeração, medidas, entre outros.

Figura 1 - **Cinto Ramkokamekrá**

Figura 2 - **Cestos Canela**

Figura 3 - **Colares Ramkokamekrá**

Figura 4 - **Cestos Canela**

Fonte: **Arquivo da Pesquisa de Campo**

CONCLUSÃO

O artesanato indígena pode servir como ponto de partida para atividades matemáticas no ensino, pois o conhecimento implícito presente na construção deles poderá auxiliar na construção do pensamento geométrico, além de envolver conhecimentos sobre História, Geografia, Artes e Matemática.

O povo Canela Ramkokamekrá através de seu artesanato, mais especificamente, da cestaria e de seus diversos adereços difundem sua cultura na qual desenvolvem uma Matemática que faz relações, comparações, mensurações e aplicação de variados outros conceitos, exigindo o desenvolvimento de muitas habilidades.

A pesquisa evidenciou que essa Matemática vivenciada na produção de artesanato, ainda não é levada para a sala de aula. A partir do conhecimento dessa realidade, trabalhou-se uma oficina de metodologias de ensino da Matemática onde se utilizou a perspectiva da Etnomatemática a partir do artesanato produzido na comunidade, bem como discutiu-se a adaptação de outras metodologias com base na valorização da cultura e nos processos próprios de aprendizagem do povo Canela Ramkokamekrá.

Figura 5 e Figura 6 - **Cestos Canela Ramkokamekrá**

Fonte: **Arquivo da Pesquisa de Campo**

Fonte: Arquivo do IFMA – Campus Barra do Corda (2021).

As oficinas realizadas durante o referido projeto evidenciaram que o povo Canela Ramokamekrá tem toda uma epistemologia voltada para a compreensão da matemática e que sua aplicação se efetiva no artesanato, como na cestaria e nas peças dos adereços, como colares, pulseiras e brincos. Na confecção de todos os produtos artesanais, tem-se a percepção de que a matemática está muito presente.

Aos poucos, fui também descobrindo que o etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá possui elementos teóricos e metodológicos, perpassando pelo currículo, mesmo que de modo informal, contribuindo para a construção do Ser Canela, com suas vivências, ancestralidade e sua forma peculiar de viver a vida.

Ao questionar meus interlocutores sobre como a cestaria é trabalhada na escola, a resposta confirmou o que eu já havia observado e registrado no diário de campo, que não há uma orientação nem um documento que contemple o conteúdo da cestaria. Foi lembrado por Prof. Kutokrê (2021) que o único instrumento que apresenta a sequência de conteúdo é o livro didático, e que este não contempla nenhum conteúdo do etnoconhecimento da comunidade. Contudo, os professores indígenas em processo de formação superior nas licenciaturas

interculturais, através de projetos extraescolares constantes na estrutura do Projeto Pedagógico de Curso das referidas licenciaturas, têm trabalhado os saberes indígenas na escola, mesmo que de forma descontínua e em projetos pedagógicos específicos.

O fato de não haver uma orientação ou um documento formal que legitime o etnoconhecimento no currículo denota que, na perspectiva do poder público responsável pela educação escolar indígena, os conteúdos culturais não estão em um nível de inter-relação entre os saberes escolares legitimados e os das comunidades indígenas. Na esteira desse pressuposto, é dessa maneira que, segundo Bourdieu (2007, p. 231), "a ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante está contribuindo desse modo pra reproduzir a estrutura das relações de força, num sistema de ensino dominante que tende a assegurar-se do monopólio que a violência simbólica legítima".

5.2.1.3 Pintura corporal – Força e beleza na construção de corpos

As conversas com os interlocutores da pesquisa revelaram que cabe às mulheres a função de realizar as pinturas em seus maridos e nos filhos solteiros, pois, segundo eles, uma mãe não pode tocar no corpo do filho depois que este se casa. Sinalizaram, ainda, que não somente a prática de pintar os corpos, mas também a matéria-prima da pintura, são organizadas pelas mulheres. Assim, um corpo *impej* é um corpo forte, fabricado também à base de ornamentação e pintura corporal.

De acordo com Francisquinho Tephot (2021), "*a pintura faz crescer e protege de doenças, daí a necessidade quase diária de pintar os ahkraré (meninos pequenos) e as mekupryré (meninas pequenas), os quais são vistos com mais frequência pintados*".

As duas principais tintas utilizadas para pintar os corpos entre o povo Canela Ramkokamekrá são extraídas dos frutos do jenipapo, do urucum e da seiva do pau de leite. Do primeiro, extrai-se uma tinta de coloração preta que gruda na pele, demorando cerca de oito a quinze dias para sair totalmente. Já do segundo extrai-se uma tinta de coloração vermelha e consistência pastosa que não é indelével, soltando com facilidade ao contato com água e sabão. O "pau de leite" é uma seiva extraída de uma árvore homônima, talhando-se seu tronco e recolhendo-se em um pote o líquido leitoso que escorre de seu caule. Entre os Ramkokamekrá, ela é a tinta preta utilizada com mais frequência devido à escassez do jenipapo.

Segundo Oliveira (2008, p. 71), logo após o nascimento de uma criança, “amarra-se um fio de palha de pau-de-leite nas pernas e punhos para protegê-la até o umbigo cair”. No mesmo sentido, a autora afirma que “se o resguardo de nascimento for quebrado por meio de relação sexual, o pai da criança e a amante devem dar banho com uma infusão da folha do pau-de-leite” para prevenir ou curar possíveis alterações no corpo da criança (OLIVEIRA, 2008, p. 75).

A tinta extraída do jenipapo é de uso imemorial pelos povos indígenas, é conhecida por sua capacidade de fixar-se na pele, mesmo após ser lavada. A permanência da tinta na superfície do corpo varia entre oito e quinze dias, dependendo da sua qualidade. Assim como ocorre com o urucum, os conhecimentos e técnicas que envolvem a produção e aplicação da tinta de jenipapo são eminentemente femininos. Para realizar a pintura, as mulheres utilizam pincéis feitos com a tala de palmeira babaçu em sua aplicação ao corpo, além do uso das mãos.

Conforme relatos dos interlocutores, uma das funções da pintura corporal é proteger o indígena de Mekarõ (morte). De fato, observei que os indígenas utilizam a pintura feita de jenipapo em ritos funerários, após a morte recente de um parente. Compreendi, então, que , para eles, a pintura corporal protege contra os espíritos, permitindo que as pessoas assim pintadas não sejam reconhecidas por eles. Em segundo lugar, é um potente endurecedor da pele: quando usado sem grafismo, restitui a dureza da pele de crianças muito pequenas e de pessoas que estão de resguardo. Além disso, preparam o corpo das crianças para participar dos rituais de nominação, protegendo o corpo dos nominados e dos demais participantes para os rituais.

São vários os tipos de pintura corporal, como a *ra capran peire hôc* (pintura da tartaruga), a *apàn hôc* (pintura do peixe piranha), a *cô jô cagã hôc* (pintura da cobra do brejo), e a *wet-ká-tyhôc* (pintura da troira/calango). Tais pinturas foram assim descritas por Tephot (2021):

> *A pintura fortalece a nossa saúde e o nosso corpo. Quando os parentes estão de resguardo, seja por conta de doença, sejam mulheres paridas ou seus respectivos maridos, estão restritas ao uso de determinadas pinturas. Alguns são pintados com pequenos traços semelhantes às pintas de onças, traços que passados ligeiramente com os dedos indicam que não podem receber uma pintura mais elaborada. Nos momentos de adoecimento e de pós -parto, não é permitido utilizar ornamentos. Pessoas enlutadas também não podem se pintar, uma vez que a pintura nos parentes do morto aproxima o vivo do falecido. A alma gosta de pintura e apenas o defunto deve ser pintado para ser enterrado.*

Relatos semelhantes fizeram-me perceber que eles compreendem a não utilização da pintura pelos vivos durante os ritos fúnebres, separando-os dos mortos. Além disso, segundo informação do Cacique Demi Kanela, o retorno da pintura corporal após o luto marca a relação

do enlutado com o convívio da aldeia e o distanciamento dos vivos em relação aos *mekarõ*. Acrescentando informações sobre a funcionalidade da pintura corporal, Tephot (2021) relata que

> *Cada pintura dessa é utilizada em nossos amjikin, porque entre vocês quando estão nas festas outro anda com aqueles ternos bem bonito, outra com brinco. É a mesma coisa. Tem pintura de Jõjĩnre, tem do Apàn, do Krahó, tem pintura de cada tempo, mas estes eu acho que fortalece, porque dá alegria, fica mais animado. É pra animar mais. Então essas pintura é pra fortalecer, pra alegrar mais e dizer também que estamos com alegria.*

Ao comparar a pintura com a vestimenta dos *Kupen*, Tephot (2021) destaca, de forma muito simbólica, que nunca viveram nus; pelo contrário, ressalta a variação de pinturas utilizadas a cada tempo, nas festas e no cotidiano. Nesse processo de pintura corporal, até a matéria-prima utilizada para pintar traduz uma simbologia para o povo Canela Ramkokamekrá. Conforme relatos do Cacique Demi Kanela (2021), "*o urucum serve para o crescimento dos ahkraré e protege de doenças. Por isso, até nos momentos não cerimoniais, as crianças são pintadas várias vezes, todos os dias. O objetivo de pintar o corpo é para ficar bonito que para nós e nossos parentes significa torna o corpo alegre e forte".*

Quando presenciei um ritual *Pepjê*, pude observar que muitos jovens pintavam-se e enfeitavam-se, assim como as mulheres cantoras e demais membros da comunidade. Nesse período, concluí que tanto a pintura corporal, os cantos, as danças, no contexto deste povo, estão intimamente ligados aos rituais e à visão cosmológica. Percebi que compreender a pintura corporal exige de nós, não-indígenas, o desvencilhamento das referências ocidentais de arte e de estética, além da compreensão de que essa ornamentação está articulada às interações sociais deste povo. Rolande (2017, p. 99) observou que

> Com exceção dos meninos reclusos, quase todos se pintavam nos dias de festa. [...] Os padrões mais usados pelos homens eram as pinturas de bacaba, jabuti, peixe, sucuri, pintura de homem adulto. Já entre as mulheres, há diferença com relação à idade. A pintura usada pelas mulheres é a pintura de carrapato e as jovens usam uma pintura cujo significado atribuído por Rolande foi a pintura de cobra. Porém, a informação oral a respeito do significado do grafismo foi o de que ele representa o formato dos dentes das moças jovens, que são cerrados em forma triangular e considerados muito belos.

Nesta mesma direção, Rolande (2017) alude que existe na pintura corporal Canela uma associação ao termo bonito, muito presente em suas falas, "pinta pra ficar bonito", na construção de corpos fortes e saudáveis. Para os Canela, ser saudável é estar bem, ser bonito e está relacionado ao que a sociedade concebe como ser "bonito". Nesse contexto, a arte Canela parte da perspectiva que eles têm do belo, ligando-se à ideia de bem-estar na construção de um

corpo bonito e saudável. É importante ressaltar que, na associação da pintura corporal à saúde, o povo Canela pinta-se do nascimento à morte.

A construção do corpo saudável, pelo que compreendi nas conversas com os interlocutores deste estudo, abrange, também, a matéria-prima utilizada na pintura corporal. O cheiro do urucum, por exemplo, garante que a criança cresça forte e saudável, como Rolande (2017) observa: os *ahkraré* (meninos pequenos) e as *mekupryr*é (meninas pequenas) – aqueles que ainda não se tornaram *mentuwa* (rapaz) e *mekupry* (moça) – têm o corpo pintado com maior frequência.

De acordo com os interlocutores deste estudo, diversos materiais são usados nas pinturas corporais, dentre eles a janaúba, chamada de pau-de-leite, de onde se extrai a resina misturada com carvão vegetal e, depois, aplicada sobre a pele. O urucum é fervido em água, amassado com as mãos e misturado com óleo de babaçu. O jenipapo é ralado, ainda verde, e misturado com água, fervido, e, logo após, guardado em recipientes para ser usado posteriormente.

Conforme Rolande (2017), a pintura entre os Canela está relacionada à questão estética. Pude comprovar esse fato a partir das falas de meus interlocutores: “pintamos o corpo para ficar bonito”. Além disso, como acrescenta Tephot (2021),

> *a pintura para nós também é uma vestimenta. Cada festa exige uma vestimenta diferente e assim, fazemos uma pintura para cada momento de nossa vida, assim como nas festas de vocês tem uma roupa para cada ocasião, nós também temos uma pintura para cada tempo. A pintura é para fortalecer, dar alegria para ficar mais animado.*

Ao longo de minha convivência com os Canelas de Escalvado, observei vários tipos de pintura, do corredor, dos mais idosos, do caçador, das mulheres mais idosas, das mulheres mais novas. Conforme Professor Kutokrê (2021), a pintura é usada para construir corpos. Nessa mesma direção, sobre a pintura construir corpos, Rolande (2017, p. 47) alude que

> Pessoas que estão de resguardo, seja por conta de doença ou mulheres paridas, bem como seus respectivos maridos são pintados com pequenos traços semelhantes à pintura das onças, pois os traços passados ligeiramente com os dedos indicam que estes não podem receber uma pintura mais elaborada.

Os interlocutores da pesquisa ressaltam que há diversas formas de utilizarem a pintura corporal. Com essas informações e os vários momentos de contato, através de situações vivenciadas com a pintura na aldeia, o que compreendo é que, ao pintar corpos, os Canela não estão apenas utilizando a pintura como vestimentas, mas, a partir de suas impressões e simbologias, estão, também, comunicando sua essência, falando de si mesmos e de sua cultura. Quando questionei para que utilizam a pintura corporal, foram unânimes em responder: “Para

ficar bonito". Então, questionei o que significava para eles "ficar bonito" e não hesitaram na resposta: "ficar alegre, ficar animado, ficar feliz".

Conforme Bogea (2019), os grafismos apresentados nas pinturas corporais dos Canela apresentam alguns padrões que podem simbolizar elementos de sua cultura e sentidos específicos para o grupo do qual eles fazem parte. As pinturas corporais representam relações com plantas e animais. Os materiais utilizados não servem apenas para embelezamento do corpo, mas para proteção de doenças e fortalecimento do corpo.

Figura 31 – Pintura do carrapato

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Os vários tipos de pintura fazem parte de um arcabouço de simbologias que estão relacionadas a diversos objetivos e valores. Entre esses objetivos estão a formação do corpo, tanto físico como do lugar social do ser Canela. A formação física, segundo Giraldin (2018), referindo-se às pinturas corporais indígenas de maneira geral, está ligada ao valor terapêutico das pinturas. Nesse sentido, evoco uma fala de Francisquinho Tephot (2021), em uma de nossas conversas, quando relatou que

> *o uso do pau de leite misturado ao carvão vegetal para tingir de preto as pinturas, cumpre o desejo de fortalecimento dos corpos ao mesmo tempo que provoca sua transformação pelo crescimento que se espera ao usar esse vegetal que serve para dar força e vitalidade para o corpo.*

Depois de ouvir esse relato, passei a observar em todos os momentos que estive no campo da pesquisa que, majoritariamente, crianças e jovens são pintadas com uma mistura de pau de leite com carvão ou urucum, porque acreditam que esse vegetal tem propriedades medicinais. Compreendi, após muitas conversas com meus interlocutores, que a pintura corporal Canela funciona como metáforas que ativam potências dos seres que representam. Assim, pinturas que representam pássaros servem para dar agilidade e leveza ao corpo, pinturas

de animais são para que o corpo indígena absorva as qualidades do animal representado na pintura, como, por exemplo, as pinturas de cobra, que, além de fortalecer o corpo, proporcionam saúde e evocam a agilidade das cobras.

Nesse sentido, segundo Francisquinho Tephot (2021), a pintura da "onça pintada" (apresentada a seguir) serve para dar forças, destreza, robustez e grande agilidade. Essa pintura deve ser usada por caçadores, guerreiros ou pelos jovens que aspiram desempenhar esses papéis na comunidade.

Figura 32 – Pintura da onça pintada

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Conhecer o nome de cada pintura, segundo Prof. Kaperikó (2021), "*[...] é muito importante, pois possibilita compreender um pouco a grandeza simbólica em cada padrão de pintura*". Entre os canelas, a forma como o indivíduo compreende a si e ao outro passa por alguns padrões de pintura que estão relacionados diretamente com os mundos animal e vegetal.

Figura 33 – Pintura do peixe (frente e verso)

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Com muito orgulho da sabedoria ancestral, meus interlocutores foram unânimes em enfatizar que os Canelas valem-se da pintura corporal não apenas para cobrir o corpo, mas para garantir sua identidade enquanto ser Canela, através da linguagem de símbolos que possuem duplo objetivo: deixá-los bonitos e fortes.

Figura 34 – Pintura do jacaré

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Corroboro com Menendez e Fonseca (2018, p.) quando afirmam que "[...] a relação com a pintura transcende os aspectos funcionais da arte". A compreensão que tenho é que a pintura no contexto Canela Ramkokamekrá consiste num conjunto de significados, presente na face criativa deste povo de cultura secular. Para além da lógica conceitual artística do ocidente, estabelece uma relação que não está dissociada de seu contexto social, relação esta que parte da forma específica de interpretação da cosmologia desse povo.

Figura 35 – Pintura do gavião

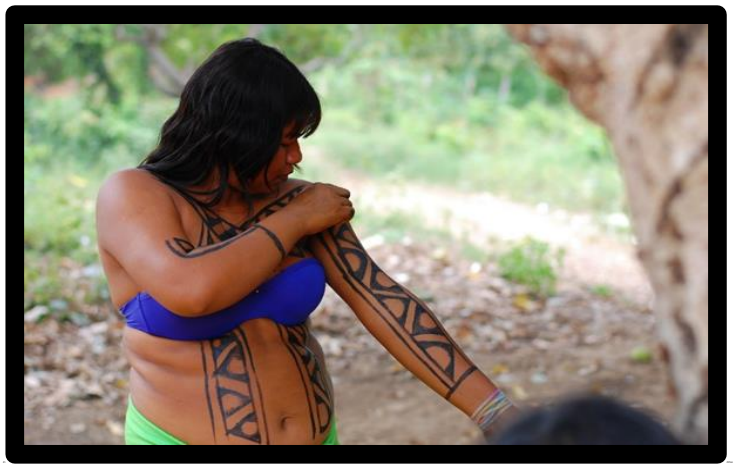
Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Figura 36 – Pintura da jiboia

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Durante as conversas com os interlocutores, fiquei curiosa para saber sobre o grafismo presente na maiorias dos tipos de pintura corporal. Queria compreender o significado do grafismo não somente pelo fato de estar presente na pintura corporal, mas, também, pela sua utilização nas cestarias, nos colares, pulseira e brincos. Eles responderam-me que os grafismos representam uma forma de decoração e significado. Segundo Tephot (2021), é uma "*arte que guarda segredos sobre cada linha traçada, trazendo características únicas para cada artesanato, como uma espécie de identidade cultural*".

Figura 37 – Pintura do morcego



Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Figura 38 – Crianças pintadas para os ritos cerimoniais

Amarildo Johkrin (2021).

Os diálogos com os sujeitos deste estudo evidenciaram, ainda, que a cor vermelha na pintura corporal é produzida pelo urucum, que também tem a função de fortalecer o corpo com uma construção física resistente, pois essa cor está associada à vida. Assim, em sua cosmovisão, os corpos pintados de urucum estão vivos e bonitos, bem como estão protegidos dos perigos de ataques de espíritos dos mortos (*mekarõ*). Nesse sentido, é comum encontrar crianças *(ahkraré*[20] e *mekupryré*[21]) com pintura corporal em urucum para que sejam protegidas dos maus espíritos.

[20] Meninos pequenos

[21] Meninas pequenas

Figura 39 – Moça pintada para ritos cerimoniais

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Este estudo levou-me a entender que a pintura corporal, bem como os cantos, as danças e outros elementos na cultura Canela, está intimamente ligada ao ciclo de rituais e à visão cosmológica da comunidade. Conhecer a arte corporal exige de nós, não-indígenas, a ação de despirmo-nos dos aspectos formais da arte nos moldes ocidentais e estar abertos para uma arte dinâmica voltada para a construção do belo, do saudável, da ornamentação estética articulada às interações sociais desse povo indígena.

Para encerrar as conversas com os professores indígenas e com o interlocutor do Prockham (Tephot) sobre a pintura corporal do povo Canela Ramkokamekrá, não porque não há mais nada a dizer, mas pelo fato de que essa subseção precisa ser concluída, perguntei a eles como a pintura corporal é trabalhada na escola, ao que foram unânimes em concordar com a resposta de Prof. Kutokrê (2021):

> *Não recebemos nenhuma orientação de como trabalhar as nossas pinturas na escola. Não há no documento escrito, nem no livro didático e também não temos um coordenador que venha orientar na escola ou na regional como vamos trabalhar esse nosso saber na sala de aula. É por nós mesmo que decidimos levar pintura corporal para os dias de comemoração na escola.*

Contextualizando a resposta dos interlocutores, sirvo-me das análises de Bourdieu (2007) para pensar nessa relação arbitrária na qual a escola levada para a comunidade indígena legitima apenas os conhecimentos ocidentais, tornando invisível, na perspectiva formal do currículo, os processos próprios de ensino e aprendizagem que valorizam os saberes advindos dos seus cotidianos.

Pensar nessa “teia de relações” faz emergir outras questões que levam a desvelar a força que a violência simbólica tem na formação das crianças e dos jovens indígenas e a sua função ideológica nas relações sociais de poder no processo de “socialização” desses povos, que mais têm sido dizimados pela educação escolar do que por qualquer outro aparelho ideológico ou repressivo do Estado.

5.2.1.4 Cantos e representações musicais – Oralidade e memória

Um outro conhecimento que os interlocutores indígenas consideram de fundamental importância para ser inserido no currículo formal de sua escola é sobre os cantos do povo Canela Ramkokamekrá. As falas dos interlocutores deste estudo evidenciaram que o extenso ciclo de rituais deste povo, no qual se insere os cantos, representa uma comunicação com a natureza e o universo, estabelecendo relações com todos os seres e a harmonia da vida em comunidade.

Nesse sentido, Soares e Canela (2018, p. 316) afirmam que

> os amjikĩn garantem as condições para a criação, recriação e reprodução dos seres do universo através da alegria estabelecida ao realizarem os mẽ amji kĩn e as performances musicais com seus ornamentos e pinturas corporais. Esses eventos proporcionam ao krĩ (aldeia) e ao mundo, o movimento necessário para a produção da vida, afastando dessa forma forças antissociais, como as doenças.

A partir desse ângulo, as conversas levaram-me a compreender que os *amjikin* são fontes de alegria e revitalização para o povo Canela Ramkokamekrá, além de servir como prevenção de doenças e forma de manter saudáveis e harmoniosas as relações sociais na comunidade indígena campo desta pesquisa. Os cantos são associados a todos os rituais da aldeia: estão presentes na Corrida de Toras, nos resguardos, nas cerimonias fúnebres, na reclusão dos meninos e nos demais rituais de formação masculina: o Ketuwajê, o Pepjê e o Pepcahàc.

Entre os Ramkokamekrá/Canela, a preparação de um *amjikin* e a execução dos cantos, com suas performances, são situações que necessitam de muita seriedade, extremo rigor e de uma preparação adequada do corpo e da memória por parte do cantador. Muito embora não exista um resguardo alimentar específico para esse fim (além do interesse e empenho do aprendiz, que passa a ser a palavra guia do aprendizado), existem algumas ações necessárias para essa finalidade. “[...] Através dos cantos que os Ràmkôkamẽkra/Canela constituem seus sujeitos, estabelecem a comunicação com outros seres, realizam a absorção de suas forças e outros atributos deles” (SOARES; CANELA, 2018, p. 318).

O ato de cantar, assim, é um meio para construir o corpo e o equilíbrio espiritual do ser Canela. Não se trata apenas de cantos para os indígenas, mas um instrumento por meio do qual eles comunicam a alegria e a vida em harmonia na comunidade. A música está sempre presente na vida dos Ramkokamekrá em todas as ocasiões, desde o amanhecer ao anoitecer. Canta-se à noite, durante o dia, convocam-se pessoas através do canto, e é através dos cantos que a comunidade sabe dos acontecimentos da aldeia.

Os cantadores cantam no pátio, nas casas, nas festas e em rituais como o batismo, a pajelança e, para cada atividade, há um tipo de cantiga correspondente, que trata da natureza e de animais. As cantigas de hoje fazem parte de uma longa tradição, passam de geração em geração pelos velhos, e estes sempre passam aos mais jovens seus saberes. O cantador observa no jovem Ramkokamekrá se possui aptidão para ser um futuro cantador e, em meio ao conselho da liderança, no Pátio, começam a ensinar este jovem. Como disse o Cacique Demi Kanela (2021):

> *As lideranças avistam que ele já tava começando a cantar, aí ele vai procurar o velho antigo pra cantar, é assim que começa esse negócio de cantar, no início ele mesmo que se interessa, aí o partido Khoikateye é que tem que escolher. Quando o cantador está velho e já sente frio, o jovem tem que fazer fogo no pátio, aí o cantador novo canta e o velho fica lá naquele fogo e vai ouvir o que ele ensinou. [...] mais como é que o nosso avô iniciou aquele início, como é que nós vai mudar? e as cantigas que Abilinho cantou, nós não muda as cantigas, e o pintura também não muda, não pode mudar, aquela cantiga que o nosso avô ensina, nós aprendeu, tem que usar aquilo, o cantiga também não muda, cada tradição.*

As cantigas têm o poder de emocionar, de entristecer, de alegrar e de provocar lembranças agradáveis e desagradáveis, como relata o Cacique:

> *Bom, sei que todas festas emite uma cantiga, cantiga que a gente se emociona, tem cantiga também que a gente fica triste porque a gente lembra dos parentes que já morreram e aquelas cantigas que é muito triste, a gente não canta, não canta ela porque os jovens choram, aí acaba aquela alegria, por isso não canta, agente seleciona as músicas mais emocionantes, aí canta, eles gostam* (KANELA, 2021).

Os Ramkokamekrá também possuem cuidados com a voz, utilizando ervas apropriadas para manterem uma voz potente. Para isso, os cantadores devem ter algumas restrições alimentares. Nesse sentido, Professor Kapericó Kanela (2021) descreve algumas dessas restrições: "*Tem certo medicamento caseiro, folhas de uma árvore especial que usa, não pode comer, beber caldo, não pode comer coisa muito carregado, gordura, porque aquilo ali, quando a pessoa tá cantando, fica forçando a voz, não tem aquele medicamento que curou*".

As conversas com os interlocutores deste estudo apontaram classificações para os *increr* (cantos): os *increr cati*, que são cantos de pátio considerados especiais ou de prestígio, cantados

somente do meio da tarde até o crepúsculo ou ao amanhecer, encerrando-se quando o sol esquenta; os *increr cahàc*, que são cantos de pátio considerados de menor prestígio ou cantos mais simples, e podem ser realizados no mesmo horário *do increr cati*. Existem também os *increr cahàc-re*, cantos ainda menos prestigiosos que o *increr cahàc*, indicando que são cantos de pátio realizados no começo da noite, cantados por cantores iniciantes, ainda na condição de aprendizes.

Há uma outra classificação considerando a relação dos cantos com os rituais, são cantos específicos, denominados "cantos rituais", e fazem parte do conjunto de cantos específicos dos *amjikin* – Wyhty, Ketuwajê, Pepjê, Ikrerê, Pĩxo (festa das frutas), Jàt (festa da batata), Põhỳ (festa do milho), Pẽpcahàc e Kokrít. Os cantos relacionados a cada uma desses rituais somente são executados nestas ocasiões especiais de suas ocorrências. O universo músico-ritual dos Ramkokamekrá conta com os seguintes instrumentos:

Quadro 27 – Principais instrumentos musicais utilizados pelos Canela Ramkokamekrá

Instrumentos musicais	Função
Cuhtôj (Maracá)	Instrumento de percussão feito com cabaça enchida com sementes ou pedrinhas e pau roxo. É usado pelo mestre dos cantos, que domina o seu manuseio correto.
Hôhhi (semelhante ao berrante)	Tipo de trombeta que produz som estridente. Feito de chifre de boi e madeira ou cana.
Cuhcônre (Ocarina/cabacinha)	Instrumento de sopro, flauta de vaso, que se caracteriza pela forma globular ao invés de tubular.
Pàtwy (trompete de cabacinha)	Instrumento de sopro direto, cujo princípio de produção de som é uma corrente de ar que percorre o instrumento com ressoadores. Feito de cabacinha ou tucum, com três furos.
Xy	Cinto chocalho masculino, usado pelo cantador.
Acacà	Cinto chocalho masculino utilizado pelos corredores de tora e dançarinos no pátio.

Fonte: Dados da pesquisa (informação verbal colhida pela autora, 2021) .

De acordo com os interlocutores indígenas deste estudo, o maracá é o instrumento sagrado dos cantadores, e sua confecção é rápida, utilizando os seguintes materiais: a vara, feita do buriti ou de pau roxo; a cabaça, pintada de urucum; as sementes, que são colocadas dentro da cabaça; e os fios, que são coloridos, para o cantador segurar. Em relação ao maracá, Tephot (2021) diz que ele "*acompanha o canto e a dança e ritual.* Na Corrida com Tora, o cantador segura o maracá com a mão direita e, de um lado para o outro, sacode o maracá, mostrando o ritmo, cantando, orientando a fila de corredores". Ele acrescenta que "*o canto é a forma de expressão usada para transmitir grande parte dos aspectos de nossa cultura. Todos os amjikin tem um cantador que conduz a cerimônia com um maracá*".

Figura 40 – Cantador em momentos cerimoniais

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

As conversas evidenciaram que os alunos se interessam pelas cantorias e são disciplinados para a participação de treinos, que acontecem constantemente na comunidade, mas não especificamente na escola, pois não há a presença dos cantos no currículo. Nos vários momentos em que estive na aldeia, observei a preocupação dos indígenas mais idosos, em especial do Sr. Francisquinho Tephot, em relação à formação de cantadores na aldeia. Segundo ele, restam poucos cantadores na aldeia, e estes estão com idade bastante avançada, fazendo-se necessário que os jovens da aldeia aprendam o ofício.

Falando sobre a formação dos cantadores, Professor Kutokrê (2021) contou-me sobre um projeto de formação de cantadores que foi realizado na aldeia em anos anteriores. Esse projeto foi realizado pelo Centro de Trabalho Indigenista e consistiu, basicamente, em aulas ministradas por um *pahhi* dos cantos[22] aos jovens rapazes da comunidade indígena. As aulas foram gravadas em vídeos que foram utilizadas, posteriormente, na escola. O *pahhi* dos cantos do projeto em questão foi Francisquinho Tephot, que teve a colaboração de uma mestra cantora que detinha um repertório variado, com o conhecimento de ordenamento, sequencialidade, além das letras e das performances musicais.

Os jovens aprendizes, com a disponibilidade do *pahhi* dos cantos, tornam o aprendizado algo constante em sua vida. Dessa forma, todos os dias são reservados momentos para esse aprendizado. Eles recorrem à escrita das letras das músicas no caderno; gravam no celular e escutam constantemente; treinam os cantos e o manuseio do maracá;

[22] Mestre dos cantos, cantador oficial da comunidade.

mostram aos seus avós o seu aprendizado recitando a letra da música e, por vezes, mostrando a performance a ser realizada.

Conforme Soares e Canela (2018), o *pahhi* dos cantos sempre está à disposição daqueles que o procuram com a intenção de aprender sobre os cantos. Há sempre a disponibilidade dos cantores e cantoras da aldeia para passar os ensinamentos para as novas gerações. Soares *et al.* (2020) mencionam que os cantos noturnos durante os *amjikin* são de uma beleza indescritível, e todos da comunidade vêm cantar. Eles descrevem o canto como alto e uníssono, pois muitas vozes cantam em conjunto, ressaltando a importância desses cantos serem anunciados para o tempo e para todos que ali estão reunidos no pátio.

Cada festa cerimonial ou ritual tem uma especificidade de cantos. A festa do Pepcahàc, por exemplo, tem início pelos cantos diurnos, que começam na casa dos cantadores. Em seguida, os cantadores vão para o Pátio e, do centro da aldeia, chamam a comunidade para participar dos cantos. Inicialmente, só as moças acompanham o cantador, que chama toda a aldeia, enquanto os rapazes ficam em silêncio e os indígenas mais velhos ficam acompanhando de longe.

Soares *et al.* (2020) explicam que os cantos também são encenados em alguns rituais cerimoniais, como, por exemplo, a encenação de caçadas. Para essas encenações, os cantores ficam posicionados no centro do Pátio e dançam com arco, flexa, bordunas ou outros instrumentos relacionados à caça.

Em conversa com os interlocutores, ficou claro que os cantos são diversos e variados, sendo utilizados de forma específica para cada situação cerimonial. As caçadas têm seus próprios cantos, assim como a Corrida de Toras, as festas, como Pepjê e Pepcahàc, a reclusão dos meninos, enfim, toda a vida cerimonial da aldeia é acompanhada por seus cantos.

Figura 41 – Os cantos em momentos rituais do povo Canela Ramkokamekrá

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Perguntei aos interlocutores sobre a presença dos cantos durante o período de reclusão dos meninos, ao que responderam que os cantos estão presentes desde o primeiro momento, quando os meninos são apanhados em suas casas maternas e levados, inicialmente, ao Pátio. Em seguida, são levados para serem confinados nos quintais de suas casas, onde foi preparada uma construção improvisada para que o menino fique recluso. Toda essa movimentação, de acordo com os interlocutores, acontece embalada por cantos. Os *increr catê* (cantores) executam os cantos e vão revezando-se durante todo o ritual da reclusão.

Em momentos em que presenciei algumas cerimônias, pude observar o cantador andando de um lado para o outro, cantando e movimentando o maracá com o ritmo correspondente. Observei também que, para cada canto, o cantador faz um ritmo com o maracá, marcando o tempo e, ao findar cada música, o cantador afasta-se por um determinado instante, indo em direção ao centro do Pátio, respira, e, logo em seguida, volta em direção aos indígenas que estão organizados em fileiras, e algumas vezes em círculos, rodando o maracá para dar início às novas músicas.

Francisquinho Tephot (2021), durante nossas conversas, mostrou-se muito preocupado com o desinteresse dos jovens em aprender a função de cantadores. Disse que atualmente só há sete cantadores na Aldeia Escalvado, e todos já com mais de setenta anos, e ele teme que, no futuro, não haja cantadores para conduzir os ritos cerimoniais.

O Cacique Demi Kocrê Kanela (2021), durante nossas conversas, falou sobre a importância dos cantos para a comunidade Canela Ramkokamekrá:

> *Para o nosso povo a preparação de um amjikin pede os cantos que organizamos bem antes. Decidimos qual cantador vai conduzir cada parte da cerimônia. Só um cantador pode conduzir o ritual, dois cantadores não podem cantar ao mesmo tempo, quando um canta o outro para de cantar e espera sua vez. Os cantos estão em todos os momentos de formação dos meninos o Pepjê, o Kêtuwajê e Pep-cahàc e para isso tem que ter o treinamento dos cantadores, que também acontece nos dias de reclusão.*

Os Ràmkôkamẽkra/Canela possuem uma vida ritual muito intensa, constituída por diferentes rituais, que possuem finalidades específicas dentro do processo de vida, que está ligado não só aos povos Ràmkôkamẽkra/Canela, mas do *pjê cunẽa* (Universo).

O interesse do aluno pelo aprendizado, assim como a disciplina e os treinos constantes, são sinais de que o aluno poderá vir a ser um grande cantador. Os Ràmkôkamẽkra/Canela, assim como quase todos os povos indígenas, apontam que o interesse é um ponto fundamental para o aprendizado do aluno. Ou seja, no aprendiz está centrada toda a perspectiva com relação aos conhecimentos possíveis de adquirir, tornando o aprendizado algo constante em sua vida. Essa relação se dá preferencialmente com os avós, porque são professores por excelência de seus netos, ou pode ser com o tio que nomeou o sobrinho, assim como de seus sobrinhos que possuem o mesmo nome. Conforme Soares e Canela (2018, p. 245),

> Os treinamentos do jovem aprendiz se tornam constantes nessa fase. Durante esse período o tio nominador do rapaz, que está em processo de aprendizado, prepara para ele um cuhtõj (maracá). Esse período é marcado especialmente pelos resguardos. No caso do rapaz que estiver em processo de aprendizado deve evitar ingerir carnes de algumas caças consideradas inadequadas para quem está em processo de aprendizado dos cantos, assim como também não deve ingerir o caldo dessa caça. Esse maracá é entregue ao jovem aprendiz, após a família dele ter dado o Hàcwỳr ao prohkam no pátio.

Os interlocutores explicaram-me que há um período em que ocorrem muitos testes no Pátio, tanto de cantoras como de cantores (CANELA; SOARES, 2017). Esse momento é marcado pela confecção e uso de ornamentos para os iniciantes. No caso dos cantores, são confeccionados ornamentos de palha de buriti. Também é utilizado pelo cantador iniciante um *ihkrã kà* (enfeite para a cabeça do homem feito com palha de buriti). Esses são os momentos de aprendizados na prática para esses jovens, momento de perder a vergonha e demonstrar sua coragem ao apresentar-se em público. Esse é um momento em que todos os olhares estão voltados ao jovem aprendiz e ao seu desempenho.

Na maioria das vezes, os jovens iniciantes executam cantos de *increr cahàc-re* (GIRALDIN; SOARES, 2017, p.)

> Escolhe-se dois rapazes a partir da avaliação do prockham. Essa escolha é feita com base no empenho e dedicação que esses aprendizes têm com relação a cantoria e também pela voz que esses rapazes possuem. O Prohkam, em consonância com o grupo da classe de idade da metade oposta à dos jovens cantadores, resolve escolhê-los para serem os cantadores oficiais do grupo, os chefes dos cantos de maracá, ou seja, os mẽ hõ pahhi increr catê (o chefe dos cantos, o chefe dos cantos daquele grupo) daquela classe de idade. Eles têm necessariamente que pertencer a um grupo de classe de idade da metade oposta ao grupo que os escolhem. O prockham leva inicialmente essa decisão aos avôs ou tio, para que este leve ao conhecimento da família.

Quando termina essa cerimônia, os grupos rodeiam os seus *mẽ hõ pahhi* de maracá (como também chamam os dois cantadores), chamam os velhos e estes vão aconselhar e explicar como é a vida do *pahhi* dos cantos. Explicam aos grupos que eles têm de considerar e respeitar os *me hõ pahhi*, e estes também têm atribuições para com o seu grupo.

Isso funciona como sinônimo de respeito ao novo *pahhi* dos cantos, e é por isso que são consagrados dois cantadores, tornando-se metade e metade oposta. Dessa forma, os dois cantadores serão companheiros, irmãos, nesse sentido, pois terão muitas atividades que farão conjuntamente e terão um ao outro para conversar, especialmente quando estiverem conjuntamente com a sua metade oposta.

Após o reconhecimento público dos novos cantadores, estes recebem, durante a finalização dos *amjikin* de formação, os ornamentos feitos com linha de algodão ou miçanga (*ihtexê*, *ihpaxê* e *ihkrã kà*) como sinal de reconhecimento do status que agora esse *pahhi* ocupa. Tais ornamentos são confeccionados pelos familiares. Durante as apresentações, a partir da confirmação pública de *mẽ hõ pahhi increr catê*, o cantador deve utilizar seus ornamentos, assim como o *harahpê* confeccionado com linha da folha de tucum rasteiro ou de miçanga. Esse reconhecimento também pode ser observado pelo repertório, pois, a partir do momento em que este cantador obteve a confirmação pública, o seu repertório é composto, na maioria das vezes, por cantos de *increr cati* e *increr cahàc* (GIRALDIN; SOARES, 2017). Nessa fase, o cantador começa a executar os repertórios dos principais *mẽ amji kĩn* durante o acontecimento dos rituais.

Apenas o cantador de maracá é denominado como *mẽ hõ pahhi increr catê*. O domínio da performance musical é centrada no *increr catê* (aquele que domina o canto). Aprendizes e dançarinos ficam atrás do cantador, realizando apenas os passos performáticos nas performances do Pátio. O cantador, em compasso harmônico com seu corpo, gira e manuseia o seu maracá estridente, mostrando que a voz do instrumento, como ele assim denomina o som produzido, é alegre, forte e capaz de sustentar o canto com muita alegria e animação, fator esse que atrai consideravelmente os cantadores Ràmkôkamẽkra/Canela.

Dentre as principais ações do cantador, podemos destacar o desempenho dele nos cantos do Pátio, que é uma ação fundamental e, por isso, ele desloca-se de um lado a outro em frente ao coro de mulheres que se encontra no centro do Pátio. Ele dá várias voltas, salta, mostrando, dessa forma, a maleabilidade do corpo, indo e vindo sem parar no que eles chamam de “viagens da dança”.

Como coloca Coelho de Sousa (2016), o processo de transmissão de conhecimento é uma relação social estabelecida a partir das experiências e vivências do indivíduo em seu processo social. Portanto, cada cantador experiencia conhecimentos diferentes, e sua experiência com esses conhecimentos também é única.

Os cantos do povo Canela Ramkokamekrá embalam as dimensões da memória, da luta e da resistência indígena para manter suas tradições e reconstruir saberes através, principalmente da oralidade, pois, até pouco tempo atrás, não havia nenhum registro sobre musicalidade e canções tradicionais da referida etnia. Os cantos tradicionais são fundamentais no processo de recuperação e reafirmação da identidade Canela Ramkokamekrá, cabendo aos cantores oficiais da comunidade pensar e colocar em prática as estratégias necessárias para a perpetuação deste saber ancestral.

Antigamente, o repertório musical do povo Canela Ramkokamekrá era exclusivamente baseado na tradição oral. Em tempos recentes, Tephot, um dos cantadores, executou um projeto em parceria com o Conselho Indigenista Missionário-CIMI. Tal projeto consistia na gravação audiovisual de aulas de cantos indígenas para os jovens rapazes da Aldeia Escalvado. É importante lembrar que as moças não participaram dessas aulas, apesar de haver mulheres cantoras na comunidade. Tephot (2021) justificou a necessidade de realização deste projeto em razão de os cantores oficiais da aldeia (que são apenas quatro) estarem com idade bastante avançada, tornando-se necessária a preparação de jovens para assumirem essa função de cantadores na aldeia. Depois das aulas gravadas e editadas, o acervo foi disponibilizado para o trabalho na escola e na comunidade. Contudo, não se utilizou na escola por falta de equipamento de áudio e vídeo na EI General Bandeira de Melo.

Francisquinho Tephot (2021) enfatizou, em vários momentos, a necessidade de registrar todo o acervo musical do povo Canela Ramkokamekrá. Essa preocupação é justificada por ser ele o único que conhece a totalidade do conjunto de cantos de seu povo e, como já se encontra em idade avançada (76 anos), ele enxerga uma ameaça na perpetuação desses cantos, pelo fato de os cantores jovens ainda não dominarem o repertório dos cantos.

Essa preocupação fundamentou a pesquisa de Ligia Raquel Rodrigues Soares, que, em co-autoria Francisquinho Tephot, Ricardo Kutokrê Canela, Justino Kenjawen Canela, Adriana Concrê Canela e outros indígenas, publicaram o livro *Pepcahàc – Jo Amjikin*, pela editora da UFT. Este livro narra o ritual do Pepcahàc (Festa do Gavião), e, no final da obra, há um cancioneiro contendo todo o conjunto musical da tradição do povo Canela Ramkokamekrá.

A respeito dessa preocupação com os ensinamentos dos cantos aos jovens da comunidade, Professor Kutokrê (2021) observa que "*através dos cantos o povo Canela Ramkokamekrá mantém os vínculos com o passado e ficam ligados de forma permanente com as tradições e com a memória ancestral*".

Em todos os momentos de interação com os interlocutores deste estudo e com a minha família e amigos(as) da Aldeia Escalvado, compreendi que a valorização do ato de lembrar, recordar, contar histórias, praticar os cantos e todas as atividades culturais é uma forma de perpetuar a memória ancestral. É ela que norteia a construção do ser pessoal e cria uma relação de resistência que vai além do desejo individual (MUNDURUKU, 2017). Assim, ao perpetuar os cantos através dos ensinamentos do repertório musical da tradição Canela, eles mantêm um vínculo com o passado e compreendem como viver o presente em permanente interação com os saberes ancestrais.

Encerrando as falas sobre essa preocupação de ensinar os cantos aos mais jovens, Professor Irogunkre (2021) também mostrou-se preocupado e fez menção à importância de Francisquinho Tephot na perpetuação dos cantos ancestrais. Segundo ele, o ancião membro do *Prockhãm* é um guardião de histórias do povo Canela e trabalha para manter a ancestralidade como um fio condutor que "[...] nos remete aos princípios, às origens" (MUNDURUKU, 2017, p. 116).

A inferência que faço, depois de ouvir os relatos de meus interlocutores, é que os cantos são fundamentais para o sentimento de pertença do povo Canela Ramkokamekrá. Para eles é muito importante ser de algum lugar e pertencer a esse povo, fazer parte de uma história.

A figura exposta a seguir retrata um momento de aprendizagem de um jovem adulto da comunidade aprendendo a tocar um instrumento de sopro construído pelas artesãs da aldeia. Nos ensinamentos dos cantos e de como tocar os instrumentos, há momentos de orientações coletivas e de treinos individuais para a apropriação musical.

Figura 42 – Jovem cantador usando ihkrã kà [23]

Fonte: Amarildo Jonhkrin (2021).

Durante as conversas com os interlocutores deste estudo e nos momentos de interação musical, observei que a aprendizagem dos cantos e dos instrumentos musicais acontece nas relações com os mais velhos e com a comunidade. A escola não tem um trabalho pedagógico voltado para o ensino e aprendizagem dos cantos e/ou de instrumentos musicais, assim como as demais aprendizagens, os cantos e todas as manifestações são aprendidos e vivenciados na comunidade.

Causou-me um certo estranhamento o fato de as mulheres não poderem aprender a tocar nenhum instrumento musical, mas podem aprender os cantos, quando já são adultas, casadas e possuírem mais de trinta anos. Perguntei-lhes o motivo de tal fato e simplesmente reapoderam: "*É a tradição!*".

Encerrando este subtópico sobre cantos e representações musicais, não porque não há mais nada a ser dito, mas porque precisa ser concluído, uma vez que a ideia era um breve sobrevoo sobre essas manifestações culturais do povo Canela, compreendo que a musicalidade na aldeia, através dos instrumentos e dos cantos, tem a função de expressar emoções. É, também, uma representação simbólica, pois há cantos e toques instrumentais específicos para cada ritual e para todas as ocasiões, evidenciando que a cultura do povo Canela Ramkokamekrá é movida, também, por crenças inspiradas na musicalidade. Na esteira dessas evidências, o meu olhar a partir deste estudo aponta que a musicalidade

[23] Instrumento de sopro confeccionado com chifre de boi e taboca ou bambu.

indígena é rito sagrado, que estabelece um elo com a ancestralidade para perpetuar as tradições, num processo de construção da identidade do povo Canela Ramkokamekrá.

A pergunta que não quer calar reverbera em minha mente: Por que os cantos e as representações musicais deste povo indígena não são conteúdos trabalhados na escola da aldeia? Essa pergunta faz-me voltar à questão da "educação para índios", pensada "de fora" da comunidade, que é arbitrária à educação, diferenciada, e apresenta um viés integracionista de desvalorização cultural que precisa ser superado.

A inclusão dos cantos e representações musicais indígenas, bem como de outros conteúdos do etnoconhecimento no currículo da escolar, viabiliza uma prática pedagógica diferenciada e libertadora que, diante do processo de interposição cultual, deve ser pensada como instrumento de resistência e de validação dos saberes ancestrais.

5.2.1.5 Mitos e narrativas do povo Canela Ramkokamekrá – Memórias ancestrais e histórias da tradição

O povo Canela possui muitas narrativas orais que são contadas pelos anciãos e pela comunidade adulta às novas gerações. De acordo com Munduruku (2017, p. 115), "o mundo de verdade é onde mora os antepassados que jamais morrem". Nessa perspectiva, as narrativas deste povo referem-se a aspectos da natureza, aos animais, e às situações vidas do povo Canela em suas trajetórias na alegria e na tristeza.

Durante todo esse período de interlocução na aldeia, nas conversas e nas observações que registrei no diário de campo, nas interações na comunidade, observei que os anciãos, membros do *Prockhãm*, são guardiães colecionadores de um repertório cultural muito amplo. Eles são considerados pela comunidade como bibliotecas vivas, possuidores de um fio condutor que "[...] nos remete ao princípio de tudo, às origens" (MUNDURUKU, 2017, p. 116).

Francisquinho Tephot (2021), um desses fios condutores, considerado o maior guardião da memória ancestral, relaciona as principais narrativas, enfatizando que são contadas no Pátio pelos anciãos, e ressalta que estas narrativas deveriam constar no currículo da escola da aldeia.

Quadro 28 – Narrativas do povo Canela Ramkokamekrá

Mito/narrativas	Descrição sucinta do mito/narrativa
Narrativa do fogo – *Cuhy Jaren xà*	É a primeira publicação de uma narrativa Canela pelos Canela, a qual reflete a relação dos indígenas com a natureza que respeitam e amam.
A história de Jawỳ	É uma história que envolve rituais, costumes alimentares, relação dos *memõrtumre* Canela Ramkokamekrá com as plantações, com os pássaros, os animais, além de fazer referência às crendices deste povo indígena.
Mito de Awkê – *Awkê Jaren xà*	Trata-se de uma criança indígena com poderes de transformar-se em qualquer animal. Eles faziam tudo da forma Canela de resolver problemas, lutaram para vencer muitos conflitos e superaram momentos difíceis.
Narrativa da Kryt e Wajaton	Conta a história de dois irmãos que moravam com sua família numa casa de taipa e que, todos os dias, iam buscar água no rio para crescerem rápido.
Mito da origem do *Pepcahàc*	O mito conta a história de um homem que ficou adoentado e foi deixado abandonado numa aldeia. Os pássaros, liderados pelo urubu-rei, desceram e descobriram que o homem estava vivo, mas com uma inflamação no ouvido provocada por algum inseto que ali havia entrado. Levaram-no, então, para o céu, onde diversos pássaros foram chamados para proceder à cura, a qual foi conseguida pelo beija-flor que, com seu bico fino e comprido, conseguiu atingir o fundo da cavidade do ouvido do homem e remover o inseto.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nas narrativas míticas do povo Canela Ramkokamekrá, é notória uma filosofia de resistência, em que a metamorfose é fundamental para a sobrevivência deste povo. Essa transformação é inspirada na reverência aos antepassados, em suas memórias que mantêm vivas muitas história de sofrimentos vivenciados pelos ancestrais para chegarem neste momento atual, em que as adversidades ainda são muito presentes. Na perspectiva dos interlocutores, as narrativas e os mitos alimentam a memória e conectam as lembranças da ancestralidade, reforçando seu fio condutor na teia da vida.

É importante considerar, contudo, que as narrativas indígenas não devem ser ouvidas apenas com a lógica racional, pois, assim, fogem de toda a magia e o encantamento - é necessário escutá-las com o coração. Se elas adormecerem no coração, ao acordar uma nova história será contada, a partir do sonho do contador (MUNDURUKU, 2014). Narrativas míticas devem, portanto, ser vistas como uma construção em que os saberes simbólicos e imaginários misturam-se e implicam, também, nas vidas de seus narradores.

Os mitos e narrativas também fazem reverência ao movimento de nascer, morrer, ao modo de ser, de pensar e de agir em ciclos existenciais nos quais cada momento é valorizado pela sua singularidade. Selecionei algumas narrativas com base nos critérios que meus interlocutores consideram mais importantes, as quais eles gostariam que fizesse parte dos conteúdos trabalhados na escola indígena.

a) *História do fogo (Cuhy Jaren xà)*

Esta narrativa foi publicada pela Universidade Federal de Goiás, tendo como autores alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Intercultural, e como organizadores Ricardo Kutokrê Kanela (um dos interlocutores desta pesquisa) e Arthur Ângelo Bispo, professor da referida licenciatura. As ilustrações constantes na obra foram feitas por Ricardo Kutokrê, interlocutor desta pesquisa, que traduz o modo de representar visualmente o que é narrado na história.

De acordo com a apresentação do livro *História do fogo – uma história do povo Canela*, escrita por Kutokrê (2021):

> A publicação que se apresenta se constitui no primeiro material produzindo na língua materna e na língua portuguesa. Antes ficavam somente nas memórias, mas a escrita vem acompanhadas por ilustrações lindas ilustrações feitas por acadêmicos dos cursos de licenciaturas interculturais durante as oficinas de elaboração de material didático do curso (CANELA; BISPO, 2018, p. 5).

Os interlocutores presentearam-me com o livro *História de fogo*, e é baseada nesta publicação que contamos a história do fogo, a qual começa com um diálogo entre cunhados sobre a retirada de filhotes de araras de um ninho, cuja narração descreve-se assim:

> Eles caminharam até o local. Em cima da rocha tinha uma caverna e lá eram onde os filhotes estavam. O cunhado cortou uma madeira e a colocou na rocha, segurando a madeira para o cunhadinho subir até a caverna [...]. O cunhadinho colocou o braço onde os filhotes de arara estavam e eles gritaram "aa.aa" com o bico aberto. Ele retirou a mão e disse: Eles são muito bravos! O Cunhado então falou: Você dê um jeito de tirar eles! (CANELA; BISPO, 2018, p. 14).

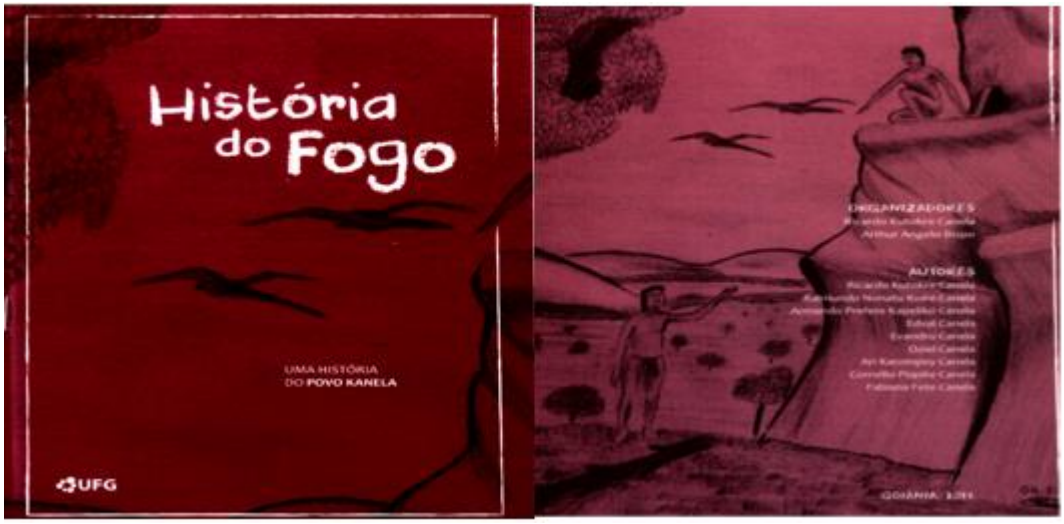
> Depois de muitas tentativas, hesitações e medo, conseguiram a confiança das araras de tal forma que elas e os filhotes já estavam pousando e defecando na cabeça de Cunhadinho. Nesta altura da narrativa é inserida outras personagens, a onça, uma mulher e uma criança (Cunhadinho). A onça nas narrativas indígenas e conhecida por ser matreira e esperta. Na *História do Fogo* a onça tenta ludibriar a mulher e a criança, mas não consegue devorá-las, porque a criança se arma de arco e flecha e consegue se defender da onça. Após confrontar a onça, a criança seguiu outro caminho até chegar na aldeia de seus avós (CANELA; BISPO, 2018, p. 37).

> No pátio, durante aquela linda tarde, souberam sobre ele. No pátio, durante a conversa um ancião disse: Nossos antepassados comiam carne crua. A carne ficava enterrada por muito tempo e parecia ter sido cozida no fogo ou no sol. Quando não havia fogo, eles comiam carne seca pelo sol. Cunhadinho, quis ouvir mais dessa história e disse:

> Conte para nós! Ao que o ancião deu continuidade à narrativa: os nossos antepassados encontraram o grande fogo que nasceu de um raio na mata e era vigiado pela onça para ninguém rouba-lo. Um guerreiro da aldeia esperou o fogo diminuir para trazer as brasas para a aldeia. Essas brasas foram divididas entre várias aldeias dos parentes e os sapos ajudaram a levar as brasas apagando parte de seu calor com a saliva. O fogo das brasas foi dividido e comeste fogo nossos avós começaram a usar para cozinhar os alimentos e iluminar a aldeia. Até esse tempo não existia fogo, quando ele surgiu foi roubado da onça pelos nossos antepassados (CANELA; BISPO, 2018, p. 41).

Ao conversar com os interlocutores sobre as narrativas indígenas que eles consideram importantes constar no currículo, percebi que eles consideram essas histórias como verdadeiras, pois mencionam a origem de costumes, da vida da aldeia e a relação com os parentes e com os outros (os não-indígenas).

Figura 43 – Livro "História do fogo", de autoria de professores indígenas Canela Ramkokamekrá



Fonte: Ricardo Kutokrê (CANELA; BISPO, 2018, capa).

A Universidade Federal de Goiás disponibilizou 100 (cem) exemplares de *História do fogo* para que seja utilizado como material didático ou mesmo paradidático na escola da aldeia. A narrativa escrita por indígenas, segundo Professor Kutokrê (2021), em uma de nossas conversas, "*representa uma memória que foi despertada para guardar e interpretar o passado*". Na mesma direção, Prof. Irogunkre (2021), que também é dos autores da citada obra, afirma que

> *Por muitos anos não trabalharam nada da cultura na escola, seguiam os livros que chegavam na aldeia e pronto. Somente depois que passaram a estudar nas licenciaturas interculturais é que foram incentivados a levar os seus conhecimentos para a escola, mesmo que não esteja escrito em lugar nenhum que eles podem trabalhar esses saberes. Estudando curso superior nós aprendemos nossos direitos, então nós estamos lembrando e escrevendo sobre o nosso passado buscando reconhecimento de nossa identidade indígena*

b) *Mito de Awkê – Awkê Jaren xà*

Existem muitas versões sobre o mito de Awkê. A primeira versão é atribuída a Curt Nimuendajú, versão recolhida por este antropólogo entre os anos de 1928 e 1936, e publicada em *The Eastern Timbira*, no ano de 1946. Ouvi a narrativa do mito de Awkê, contada pelos interlocutores Francisquinho Tephot, Professor Kutokrê e Professor Irogunkre (2021).

> *Um mulher indígena chamada Ancukwei estava grávida e ela conseguia conversar com a criança que estava em seu ventre. Inicialmente ela pensava ser vozes externas de animais que estavam nas proximidades, mas depois ela percebeu que as vozes vinha de dentro de sua barriga. Quando Amcukwëi começou a sentir as dores do parto ela foi sozinha ao mato, muito assustada com o fato dessa criança falar em sua barriga ela, aos gritos de dor, deitadas nas folhas de patí no chão, disse: "Se fores menino te matarei, se fores menina te criarei. Nasceu um menino. Ela cavou um buraco, sepultou-o vivo e voltou para casa. Sua mãe, vendo-a chegar, perguntou pela criança e quando soube o que Amcukwëi havia feito, disse que deveria ter trazido o menino, porquê ela, avó, o criaria; e quando ela foi lá, desenterrou a criança e depois de lavá-la a trouxe para casa e o criou.*

As conversas com os interlocutores deste estudo apontaram que Awkhê cresceu rapidamente. Ele possuía o dom de transformar-se em qualquer animal. Quando tomava banho, ele se transformava em peixe, e na roça assustava os seus parentes em forma de onça. Tephot (2021) continua a contar-me esta história:

> *Então o irmão de Ancukwei resolveu matar Awkê. Estando o menino sentado no chão, comendo bolo de carne, ele o bateu por trás com o cacete, enterrando-o atrás da casa. Pela manhã seguinte, porém, cheio de terra, voltou para casa: "Avó – disse ele – por que me mataste?" "Foi seu tio que te matou porque andas assustando a gente". "Não – prometeu Aukhe – eu não farei mal a ninguém". Contudo Awkê continuou assustando a todos na aldeia. Brincando com outras crianças, transformou-se novamente em onça. Então seu tio resolveu desfazer-se dele de outra maneira: chamou para ir com ele para buscar mel. Eles passaram duas serras. Chegando ao cume da terceira, ele agarrou o menino atirando-o no abismo. Mas Awkhê transformou-se em folha seca, desceu vagarosamente em espirais até o chão. Ali ele cuspiu e de repente se ergueram em redor do tio dele rochedos íngremes dos quais este debalde procurou uma saída. Aukhe voltou para casa dizendo que seu tio vinha atrás dele. Como depois de cinco dias ele ainda não tivesse voltado, Awkhê fez desaparecer outra vez os rochedos e então finalmente o tio conseguiu voltar: ele estava quase morto de fome. Porém, concebeu outro plano para matar Aukhe: sentando-o numa esteira deu-lhe comida, mas Awkhé disse que bem sabia o que ia fazer com ele. Depois o tio o derrubou pelas costas com o cacete e lhe queimou o corpo. Todos abandonaram em seguida a aldeia, mudando-se para um lugar longe. Amcukwéi estava chorando, mas sua mãe disse: "Por que estás chorando agora? Tu mesmo não o quiseste matar?" Algum tempo depois Amcukwéi pediu aos chefes e conselheiros que mandassem buscar a cinza de Awkhe, e estes mandaram dois homens à aldeia abandonada para ver se ainda a encontravam. Quando os dois chegaram ao lugar descobriram que Aukhe se tinha transformado em homem branco: tinha feito uma casa grande e criado negros de âmago preto de certa árvore, cavalos de madeira do bacuri e bois do piquiá. Ele chamou os dois enviados e mostrou-lhes a sua fazenda. Depois mandou chamar Amcukwéi para que morasse com ele.*

Ao ouvir o relato sobre o Mito de Awkê, questionei os meus interlocutores se já haviam levado essa narrativa para a sala de aula. Professor Kutokrê (2021) foi o primeiro a responder falando da importância de contar essas "estórias" para os alunos. Ele explicou que os mitos indígenas são narrativas de tradição oral, passadas de geração em geração, e funcionam como arquivos de conhecimento, documentando como aquela comunidade entende o mundo. Na mesma direção, Professor Kapericó (2021) alude que "*os mitos indígenas podem ser uma forma de começar a despertar os alunos mais novos para questões que envolvem a natureza e o ambiente, bem como a relação com a terra e com os animais*".

Em conversa com Tephot (2021), perguntei a ele sobre a importância de trabalhar as narrativas e os mitos na sala de aula, e ele relatou-me que fez parte de um programa chamado *Saberes Indígenas na Escola*, no qual exerceu a função de conteudista, que consistia em levar para a sala de aula os conhecimentos da comunidade, dentre eles os mitos e as narrativas. O programa era executado pela Universidade Federal do Goiás e começou em 2017, mas, infelizmente, não foi adiante por conta dos revezes e cortes do governo federal. Embora esse programa não tenha continuado, em alguns momentos os professores utilizam essa metodologia. Conforme Tephot (2021), de vez em quando os professores convidam-no para falar sobre os conhecimentos da comunidade. Dentre esses conhecimentos, ele costuma falar sobre as narrativas e os mitos, sendo um dos preferidos dos alunos o Mito de *Awkê.*

Francisquinho Tephot (2021) lembra que os conhecimentos do povo Canela são baseado na oralidade, sendo a memória dos anciãos evocada e recriada a cada momento em que se conta uma história ou um mito. Os saberes ancestrais, dessa forma, são transmitidos pelos guardiões a partir da memória, que são os mais velhos da aldeia. Os mais antigos já sentiram a passagem do tempo em seus corpos e, assim, trazem consigo para o presente esse passado memorial - eles são guardiões da memória (MUNDURUKU, 2012).

c) *Mito da origem do Pepcahàc*:

Conta uma das narrativas mais conhecidas do povo Canela e que, segundo Francisquinho Tephot (2021), constitui um repertório de mitos que são contados às crianças por seus avós e tios, são repetidos na comunidade em vários momentos e que, em tempos recentes, são histórias que passaram a ser contadas também na escola, não por estarem incluídas no

currículo, mas por iniciativas dos professores indígenas que estão em processo de formação nas licenciaturas interculturais.

> O mito conta a história de um homem que ficou adoentado e foi deixado abandonado numa aldeia. Os pássaros, liderados pelo urubu-rei, desceram e descobriram que o homem estava vivo mas com inflamação no ouvido provocado por algum inseto que ali havia entrado. Levaram-no então para o céu onde diversos pássaros foram chamados para proceder a cura, a qual foi conseguida pelo beija-flor que, com seu bico fino e comprido, conseguiu atingir o fundo da cavidade do ouvido do homem e remover o inseto. Curado, o homem retorna para a terra onde consegue reencontrar seu grupo que o deixara abandonado. Recuperado, o homem também trazia consigo o poder xamânico aprendido com os pássaros no processo de cura ao qual foi submetido. Assim, o ritual do Pẽpcahàc atual dos Rámkôkamekrá/Canela consiste em manter reclusos homens (desde crianças até homens maduros) que permanecem nessa condição por um período de até sete ou oito meses. E nesse período, ficam reclusos em uma habitação construída especialmente para eles, fora do círculo de casas da aldeia. Nesse período de reclusão são executados os cantos exclusivos do Pẽpcahàc, que somente são executados neste tempo e nesse espaço. Esses cantos são quase que exclusivamente cantos dos pássaros. Existem os cantos que são executados a noite, sem o uso de instrumento musical, quer ideofônico (como maracá) quer aerofônico (como flautas ou buzinas). Esses cantos são realizados com todos os homens sentados no chão da casa onde estão reclusos, quando então o cantor experiente executa com os jovens utilizando um bastão e realizando um movimento circular com o corpo (SOARES *et al*., 2020, p. 20).

Nas comunidades indígenas, memória e história confundem-se, pois a história, principalmente quando se refere à vida do grupo, é transmitida oralmente, a partir da memória dos velhos. Através de narrativas que buscam legitimidade na tradição, eles buscam evocar sentimentos através dos quais externalizam seus maiores valores, qualidades e orgulho para si mesmos. Nessa perspectiva, compreende-se que a ancestralidade é evocada para afirmar permanências culturais e identidades étnicas. Na escola, os povos indígenas afirmam a importância dos saberes ancestrais, buscando práticas que assegurem a tradição. A memória dos velhos assume a função de guardiã dessas memórias e histórias.

Francisquinho Tephot (2021) enfatiza que o professor deve priorizar a história tal como é contada pelos que vivem na comunidade. Deve ter claro que, mesmo que as crianças já tenham contato com a história de seu grupo, por intermédio dos pais, avós ou outros que, na aldeia, encarregam de contá-la, é importante conhecer a versão dos anciãos. A história da origem do *Pepcahàc* é contada na aldeia para ilustrar como começou o ritual de reclusão dos meninos e, na sala de aula, é interessante que o professor saiba como recontar essa história. Em relação ao *Pepcahàc*, Soares *et al.* (2020, p. 14),

> o Pepcahac é composto por dois mamkjêhti[24], um mais velho e um mais jovem. A participação do mais velho se encerra e o mais novo assumirá no próximo amjikin *a*

[24] Dois líderes do Pepcahàc, um de cada metade.

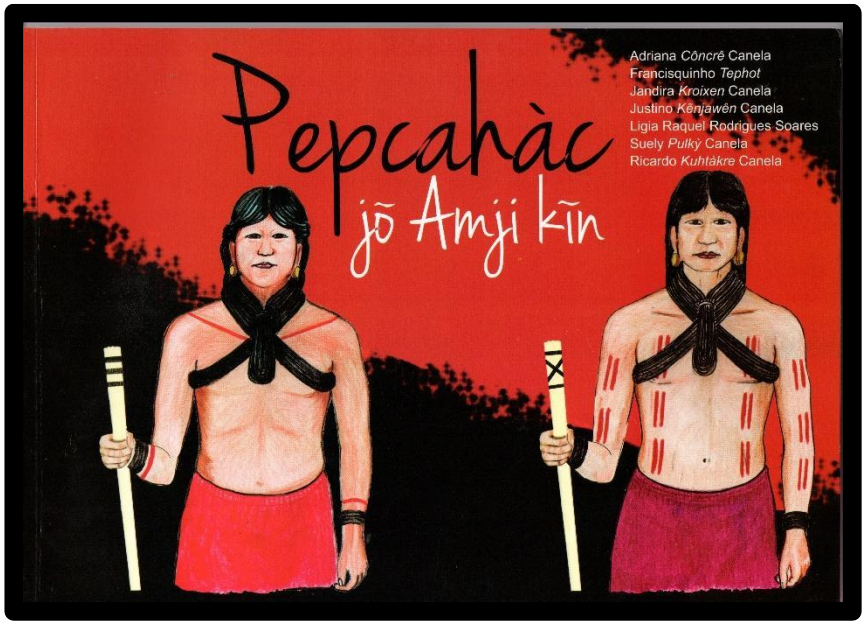
> *ser* realizado, o status de mais velho. Existem também duas meninas que são escolhidas como companheiras cerimoniais do Pepcahac, as quais possuem um alto prestígio e são respeitadas por todos da comunidade.

Francisquinho Tephot (2021) explica, ainda, que o *Pepcahàc* é uma festa em homenagem às aves, e que os preparativos para este *amijkin* iniciam-se quando o Conselho Prockan, em reunião pela manhã no Pátio, faz as combinações e planeja todas as etapas desse *amijkin*. As demandas da comunidade são ouvidas por este conselho e pelo *pahhi*[25] da aldeia. Após os pedidos serem escutados, a decisão é tomada e logo é anunciada publicamente que a festa será realizada e começam a providenciar tudo o que for necessário para a realização da festa.

Os professores Kutokrê e Kapericó (2021) falaram da necessidade de registrar essa memória na linguagem escrita, "*para que ela não se perca*", mas, principalmente, para que haja material próprio e específico para usar na escola. Nesse sentido, eles relataram que Ricardo Kutokrê, Francisquinho Tephot e outros professores Canela Ramkokamekrá são coautores do livro *Pepcahàc – Jo Amijkin*, publicado pela Editora da Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2020.

[25] Cacique da aldeia.

Figura 44 – Livro sobre a origem do ritual do Pepcahàc escrito por autores indígenas Canela



Fonte: Ricardo Kutokrê. (SOARES *et al*., 2020, capa).

O livro *Pepcahàc – Jo Amijkin* narra em detalhes a Festa do Pepcahàc (Festa do Gavião) que é considerada um dos mais importantes *amijkin* do povo Canela Ramkokamekrá. O livro é fruto da tese de doutorado de Ligia Raquel Rodrigues Soares em parceria com dois pesquisadores e cantores da Aldeia Escalvado, Francisquinho Tephot e Abilinho Taami Canela, e foi produzido a partir da preocupação destes com a memória desses conhecimentos, bem como pelo desejo deles em registrar esses saberes. Com descrição minuciosa e a documentação em áudio de todos os cantos executados, com ilustrações de Ricardo Kutokrê, este livro preserva conhecimentos do povo Canela Ramkokamekrá e objetiva proporcionar às novas gerações um valioso acervo.

d) *A história de Jawỳ*

Esta narrativa foi contada a mim pelo interlocutor indígena Professor Jonhkrin (2021). É uma história que envolve rituais, costumes alimentares, relação dos *memõrtumre kanela Ramkokamekrá* com as plantações, com os pássaros, os animais, além de fazer referência às crendices deste povo indígena. Professor Jonhkrin (2021) faz o relato sobre a História de Jawỳ:

> *Jawỳ era um índio canela Ramkokamekrá estava com seu grupo numa corrida de tora na aldeia. Depois da competição, o Jawỳ saiu pátio para casa muito cansado. Ao entrar em casa teve o desmaio, pisou na chama de jatobá e se queimou-o pé. Logo, ele ficou deitado chorando muito em casa de sua família. O jawỳ, não anda e nem come alimentação inadequada de vários meses. Ficava somente acamados na casa da família eelejá ficou lindo, tem cabelos compridos e extremamente higiênicos. Por*

> *isso, que o pai dele não queria que ninguém vê-lo. Mas não sabia de que a alma indígena, estão interessados de vê-lo, e não sabiam de que esse paciente era do seu próprio povo. Certo dia a família de Jawỳ foram para roça, deixando Jawỳ e o pai na aldeia, porque já estava no tempo certo de colher as batatas na roça.*
>
> *Todo dia o pai do Jawỳ, sai para roça perto da aldeia, mas voltava ao meio dia com as batatas cozidos para alimentar seu filho e ficava ali na porta de casa, evitando pessoas entrarem. Por isso que, quando a esposa de Jawỳ venha visitar, trazendo alimentação na cuia, o pai dele se encontra no meio do caminho ao pátio o que aconteceu com seu esposo, pois ele ainda está doente, preciso que ele possa melhorar mais rápido. E o pai de Jawỳ recebe essa alimentação e entrega cuia para sua nora e manda ela ir embora. Sempre fazia isso todo dia, não deixava ela conversar com seu filho Jawỳ. No dia seguinte, a velha alma chegou ao doente Jawỳ, querendo saber seu nome, mas ela mesmo falou nome de Cahtywrit - Esteira desgastada. Depois, ela entendeu nome de Jawỳ e se foi como um 'beija–flor. Um instante, trouxeram a folha verde para curar o ferimento. Após da medicação, o Jawỳ foi convidado para um encontro fora da aldeia e se foram como pássaro pombinha. Estava um rapaz de voz alta, dizendo que ali da casarão voando-se dois pombinhas, mas ninguém acreditava esse recado. Embora, Jawỳ se sentisse melhor, mas voltou depositado à espera de seu pai da roça. Ao meio dia, mesmo que nenhuma pessoa com Jawỳ, o pai dele aproximava da casa, recusava pessoa que não havia permitido ficar com seu filho, mas arrependia do que falava. Oferecia alimentação para o Jawỳ e ficava ali na porta, dessa vez, sem resposta de rastro de pombinha que achou no chão.*

Professor Johkrin (2021) fez uma pausa no relato e conversamos sobre a necessidade de registrar essas narrativas, ao que ele enfatizou: "*Na verdade a gente não tem muita história registrada do nosso povo, então quem faz esse tipo de trabalho são os mais velhos, que a gente chama de vez em quando para contar um pouco dessa história para os alunos*".

Falas como a do Professor Johkrin (2021) evidenciam o papel que as pessoas mais velhas têm na transmissão dos conhecimentos e na produção de uma memória. Fica claro, também, que aspectos da cultura Canela Ramkokamekrá são ensinados por meio da memória oral, que prioriza a lembrança dos mais velhos e as narrativas orais mediadas pelo professor na sala de aula indígena. Após uma pequena pausa, pedi a Professor Johkrin (2021) que continuasse a contar-me a história de Jawy, ao que ele prontamente atendeu, dando continuidade ao relato:

> *No outro dia, o Jawỳ se caminha para o brejo, mas estava indo para o encontro marcado, encontrou muitas almas de seu povo de todo jeito. Nessa ocasião, as almas fizeram com Jawỳ receber os seus poderes de ser chefe de pajelança e a descoberta de que a sua mulher já estava namorando, e até curou outra alma que vivia com problema de coluna. Depois, entregaram todas as caças, mas só recebeu um dos grupos que caçaram, um papagaio, um cutia e um rato. Todos ficaram chorando no local à saída dele, mas de longe parece seriema cantando no cerrado. Ele andou um pouco, encontrou os sapos que também deu miçanga e buriti, mas só recebeu o buriti e voltou para sua casa. E contou tudo para o pai dele, que essas caças foram recebidos por um grupo que ficaram comendo na roça da família. E de meia noite, uma onça grávida também fez a visita e caçou um mateiro na floresta para família de Jawỳ. No outro dia, o pai de Jawỳ levou pedaços para sua família que estão na roça, levando uma mensagens de Jawỳ que queria peixe. Mas, o seu cunhado não queria pescar e foi caçar no brejo, as duas pacas.*

> *Nesse momento, esse cunhado comeu fígado de pacas com a mão suja de sangue e começou sentir mal e foi levado para morrer na aldeia. No mesmo dia, a esposa de Jawỳ, também estava com seu namorado na floresta e foi atingida por um formiga no pênis e a úteros a mulher. Mas essa formiga era o Jawỳ, castigando os dois para mostrar suas experiências de pajelança. As três vítimas na aflição de uma noite, mas o Jawỳ mandou fazer fogueira de iluminar para tirar a paca que está com seu cunhado. Todos viram o Jawỳ, que agora é o curandeiro do povo, e logo, foi chamado para curar sua mulher e o namorado que estavam chorando muito da dor. Ele curou o homem e depois a sua mulher e ficou com ela, mas ela discutiu, por isso que o Jawỳ pegou talo de buriti e jogou na barriga da mulher que a criança caiu facilmente. Então, o Jawỳ deixou sua esposa e se foi aventurar no mundo, transformando-se de toda espécies, conheceu o perigo de seis elementos no local: o buraco do furacão; vulcão assassino; buriti fogueira; brejo pilador e teia alimentar de aranha. Dia seguinte, o sábio de outra etnia veio competir com Jawỳ para voar, mas foi derrotado, somente o Jawỳ conseguiu voar e trouxe adereços de outra etnia. Assim que ouvi, quando deitava com minha avó no começo das noites.*

Ao ouvir essa e outras narrativas, chego a pensar que o ato de contar essas histórias do repertório cultural do povo Canela Ramkokamekrá assume o desafio de preencher as *lacunas* deixadas pelos livros didáticos, já que estes ignoram a participação dos grupos nativos na história nacional. Nesse contexto, servem como instrumento de propagação de ideias, valores e concepções daqueles que detêm as forças dentro da sociedade e orquestram a desvalorização cultural, social e individual das massas populares, consolidando-se nessas instituições como forma de perpetuação da dominação que propaga um desenvolvimento social, no entanto, sob a forma da desigualdade.

Na mesma direção, Althusser (2008) enfatiza que, de todos os aparelhos ideológicos, a escola é o que possui uma estrutura de maior convencimento para a manutenção das relações de poder, dispondo de uma quantidade muito grande de tempo de influência sobre os sujeitos, o que é determinante na sociedade capitalista. Para o autor, "cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado [...]; papel de agente da exploração [...], de agentes de repressão [...], ou de profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 2008, p. 79).

Nessa perspectiva, a educação "para índios", pensada "de fora" da comunidade, à revelia dos povos indígenas, personifica a ideologia social dominante, contribuindo para colocar cada grupo social em seu devido lugar e acomodá-los no seu espaço previamente determinado, o que acontece gradativamente, sem que ninguém perceba, através de seu currículo, que comporta, em seu interior, a intencionalidade das estruturas existentes, quando não privilegia os saberes da comunidade, por exemplo, deixando de incluir no currículo as narrativas que contribuem para a formação de um povo indígena, e/ou quando o único instrumento orientador que apresenta uma sequência curricular existente na escola indígena é totalmente alheio à vida da

aldeia. Sobre essa questão, Paulo Freire (2005, p. 130) observa que "a ideologia tem a ver com a intenção de ocultar e/ou mascarar verdades e a linguagem é utilizada para torná-las opacas tornando os sujeitos 'míopes'". Assim, o currículo segue em execução através do livro didático, que exclui as especificidades indígenas e mascara interesses e objetivos que são imperceptíveis e passam de maneira que não podem ser plenamente compreendidos pelos seus executores.

e) *A história de Kryt e Wajatom*

As conversas com os interlocutores sinalizaram que eles compreendem a contação de histórias como uma forma de resistência cultural. Segundo Professor Kutokrê (2021): "*Estamos defendendo nossa cultura, e isso é possível graças ao conhecimento oral, que nos foi repassado dos antepassados pela ação de contar nossas histórias. Não podemos deixar que nossa história se perca no tempo*". Na mesma direção, Professor Irogunkre (2021) acrescenta: "*Precisamos registrar o conhecimento compartilhado oralmente pelos nossos anciãos, respeitar a limitação imposta por muitos anciãos na hora de contar algo, pois nem tudo que é contado pode ser registrado, os assuntos da ordem do segredo*".

Foi nesse clima que eles começaram a contar a história de Kryt e Wajatom, e eu gravei em áudio para depois fazer a transcrição, buscando ser fiel às palavras usadas pelos meus interlocutores.

> *Kryt e Wajatom eram os dois irmãos, que desde infância moravam com sua mãe e sua única irmã numa casa de taipa. Todos os dias, eles iam buscar água no rio para crescerem mais rápido, sempre ajudavam família no sustento de casa, eles faziam tudo e sempre cumpriam tudo do jeito canela. Kryt e Wajatom eram pessoas grandes e fortes, os dois sempre andavam juntos até que um dia venceram grande conflitos.*
>
> *Como na época deles haviam muitos conflitos entre os povos, pois eles enfrentavam todos os perigos, sempre lutavam muitos e sempre venciam todos os conflitos que aconteciam na época para defender seu povo dentro do território. Krýt e seu irmão Wajatom, sempre tiveram interesse e oportunidade de aproveitar todos os saberes que seu tio materno tinha ensinado para eles durante os momentos que passaram juntos.*
>
> *O tio dos meninos era também um grande guerreiro e lutador no tempo em que era moço. Devido ensinamento que tio materno passou, eles se tornaram grande lutadores da aldeia. Um dia, Kryt teve uma grande oportunidade de se tornar grande herói do povo, seu nome foi aprovado com unanimidade no processo de escolha dentro do conselho dos anciões (prohkam), ele acabou ganhando um grande prêmio histórico: o Hácjarati (grande cocar cerimonial com rabo de arara) numa final da festa de iniciação de ketuwaje, na qual foi fabricado o hácjarati pelo seu tio materno que deu o nome.*
>
> *No momento que foi entregue todos os pánjapy (rabo de arara) dos reclusos para tio materno de kryt, o tio materno levou panjapy para sua casa, onde iria desmontar todos os pánjapy dos reclusos e fazer outro cocar grande chamado Hàcjarati (cocar*

> *cerimonial) e Kruwaxwa (borduna). Alguns dias depois, o cocar foi feito pelo seu tio que deu nome para Krýt, o tio levou Hácjarati pronto junto com Kruwaxwa até os prohkam no pátio, onde foi divulgado para toda aldeia saberem. Após entrega para o krýt, que no mesmo dia e durante a noite, kryt passou a noite toda carregando seus presentes Hácjarati e Kruwaxwa. Depois de toda movimentação, ou seja, cantoria do pátio, Krýt saiu cantando a cantoria individual da madrugada até que certa horas chegou.*
>
> *Por volta das duas da manhã, Krýt começou cantar a música que puxa cantoria com maracá onde as mulheres em fileiras cantando e os homens dançando até amanhecer. Quando amanheceu, Krýt levou seus presentes hácjarati e kruwaxwa para uma casa onde iria correr na frentes dos seus amigos que vão jogar flechas com ponta não afiadas contra o guerreiro krýt.*
>
> *Os grupos dos dois lados koykateyê e haracateyê jogaram flechas contra o Krýt conforme regra e as norma da festa. Krýt não gostou de ter visto as flechas que seus amigos jogaram de pontas não afiadas contra ele, pois queria que seus amigos do pátio jogassem flechas com ponta bem afiadas que furam e matam. Segundo ele, "quando acontece um conflito na aldeia os inimigos não jogam flechas de brinquedos contra mim, pois preciso que jogam flechas de verdade contra mim pra ver se consigo enfrentar grandes conflitos". Ai os prohkam não quiseram que o Krýt voltasse para ser atacado novamente com flechas de pontas afiadas com medo de acidente que pode ocorrer.*
>
> *Depois de toda cerimônia de entrega, Krýt sempre participava de toda cantoria no pátio, onde carregava seus presentes para dançar juntos na frente de todas as mulheres que participavam das cantorias do pátio. Kryt sempre retirava os enfeites que cobriam os corpos das mulheres durante cantoria increr cati (grande cantoria da tarde) colocava na boca e saía dançando juntos com seus amigos na frente das 50 mulheres. Quando houve grande cantoria no pátio increr cati (grande cantoria), pois kryt sempre fazia essa retirada dos enfeites corporais das mulheres. Pois era único que podia fazer aquilo em todas as cantorias que acontece no pátio. Kryt era valente e muito corajoso, o mais conhecido na época pelos seus amigos da aldeia.*

Questionei aos interlocutores sobre a importância dessa história para a comunidade do povo Canela Ramkokamekrá, e o primeiro a responder-me foi o Professor Irogunkre (2021), explicando-me que "*o guerreiro kryt ganhou o cocar porque ele era único que podia ganhar na visão dos Prockhãm (conselho de ancião)*". Ele fez um comparativo com o momento atual, dizendo que:

> *Desde muito tempo que o processo de escolha no pátio pelos Prockan. A pessoa escolhida é chamada no pátio pelo hápôrcate (narrador cerimonial) para confirmação da entrega de Hácjarati. Após a entrega de panjapy para pessoa escolhida, o tio materno - aquele que dá nome para pessoa, leva panjapy para casa e faz o mesmo procedimento na fabricação de Hácjarati, como fez o tio do guerreiro Krýt na época. A escolha de pessoa para ganhar Hácjarati demora algum tempo pra ser confirmada, por causa das discursões de sim ou não pelos tios maternos que querem escolher seu próprio sobrinho ou filho para ganhar.*

Após observar atentamente a fala de Professor Irogunkre, na mesma direção, Professor Kutokrê (2021) explicou:

> *Na nossa cultura, não é certo escolher o próprio parente para ter um desses prêmios, mas ainda assim há parentes que querem que os seus sobrinhos e filhos ganhem. Na*

> *verdade, nos tempos de nossos ancestrais a escolha da pessoa sempre acontecia de forma pela visão dos Prohkam (conselho de ancião) e ainda queremos que seja assim.*

Ao ouvir as narrativas indígenas, percebi que elas revelam a força da natureza, a diversidade cultural, o respeito à ancestralidade, os desafios da vida e as problemáticas presentes na aldeia. Observei que, quando narram histórias de seu povo, os interlocutores fazem-no dentro do exercício do cotidiano, promovendo a contínua renovação da cultura, do território, do ato de ensinar e aprender e de fortalecer os valores da comunidade. Os relatos dos interlocutores apontam que muitos traços da identidade Canela emergem nas narrativas orais, nas quais cada uma tem uma feição própria, são frutos da memória, são dinâmicas e traduzem a experiência dos contadores.

Como já citado, o livro didático é o único instrumento que possui uma sequência de conteúdos, uma vez que não há Projeto Político-Pedagógico ou uma proposta pedagógica na escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá. Vale ressaltar que o livro didático não é um material qualquer, é grande a responsabilidade desse instrumento na formação dos sujeitos e, por essa razão, ao não contemplar as narrativas indígenas e outros elementos do etnoconhecimentos, legitima a relação de dominação, impondo de forma arbitrária a cultura dominante.

5.2.2 Costumes do povo Canela Ramkokamekrá – a vida que se repete e se renova nas tradições ancestrais

O povo Canela Ramkokamekrá tem um ciclo extenso de rituais, bem como um repertório complexo de costumes e crendices. Pode-se afirmar que este povo se caracteriza, também, por ser excelente anfitrião. Para eles, receber bem os visitantes é uma arte inserida em sua cultura, e a recepção inclui apresentação do Pátio (centro da aldeia e lugar sagrado onde acontecem as reuniões, os rituais e todos os momentos importantes da comunidade), o ato de presentear os visitantes com produtos de cestaria e adereços (colares, brincos, pulseiras) de miçangas, a realização da pintura corporal no visitante, bem como o ato da adoção do visitante por uma família Canela Ramkokamekrá. Dependendo do status do visitante, há uma apresentação de Corrida de Toras e, quando há aceitação por parte do visitante, é realizado o corte de cabelo no modelo tradicional Canela.

Comprovei essa característica de receber bem durante as visitas, conversas e no oferecimento de presentes (pulseiras, colares e brincos de miçangas e sementes, bem como produtos de cestaria). Nessas ocasiões, pude perceber que nem sempre a intenção do ato de presentear dos Ramkokamekrá espera uma retribuição, mas trocar, relacionar-se, ver a pessoa exibir um presente seu. Na aldeia Escalvado, ao mostrarem seus enfeites e artes, a cestaria é apresentada por eles como sendo original Canela, ou Canela de verdade. Os cânticos, ritos e práticas que compõem a cultura e a vida Canela Ramkokamekrá foram aprendidos por seus ancestrais, tios e avôs mais velhos, e com os seres da natureza.

Quando estabeleci minha primeira relação com membros de uma família Canela Ramkokamekrá, mostraram-me uma pulseira e um colar de miçangas e perguntaram-me se eu gostava - disse que sim e que eram lindos e, de forma imediata, a mulher que viria a ser minha *inxé* (mãe) já se encarregou de amarrar a pulseira em meu pulso e, com isso, avisar aos demais e a mim que nós duas tínhamos um laço. Em seguida, ajudou-me a colocar o colar. Logo, então, descobri que era um costume do povo Canela presentear os(as) visitantes.

Nessa primeira visita, fui adotada pela família Koiré Canela, quando fui escolhida pelo meu *inxu* (pai), Raimundo Nonato Koiré Canela, e por sua esposa, Diana Koiré Canela. Na visita seguinte, também levei presentes para a minha nova família. Os presentes consistiam em tecidos coloridos para as mulheres da família usarem como *penkó* (tecido amarrado na cintura), miçangas, café, açúcar e outros produtos da cesta básica.

Durante as andanças pela aldeia, vez ou outra recebia novos presentes, dentre eles muitos cordões e pulseiras de miçangas que, ao receber, devemos exibir em nossos corpos. Ao voltar para a casa da minha família Canela, sempre que percebiam algo novo em meu pescoço ou pulso, as mulheres da família perguntavam-me: “Quem te deu?” Elas não apenas queriam saber quem fez tal objeto, como também procuravam saber com quem eu estava estreitando laços. Então, pediam para ver, pegavam e olhavam de perto, atentas ao trabalho de quem fez, verificando se o objeto estava bem feito, alinhado e se as cores e desenhos agradavam-lhes; quando sim, no final sempre se referiam aos enfeites ganhos dizendo que eram *impej* (bonitos).

Um outro costume do povo Canela refere-se a “amizades” formais, que são aquelas em que se deve prestar serviço, e são iniciadas por rituais, os *hopin* (masculino) e os *hopintxwoi* (feminino). Quanto aos rituais de iniciação dos(as) jovens da comunidade, as conversas com meus interlocutores revelaram-me que a passagem das meninas para a fase jovem é marcada por um cinto de tucum ou de imbé de várias voltas (*iprê*), que a moça índia usa quando já pode casar-

se, e só deixa de usá-lo quando fica grávida pela primeira vez. Quanto à iniciação dos rapazes, o processo é mais demorado - o ciclo de passagem dos meninos para a fase jovem e adulta da tribo envolve vários rituais, que podem ser sintetizados no Ketuwajê, no Pepcahàc e no Pepjê, cada um no seu tempo e respeitando suas fases, conforme detalho mais adiante.

Em síntese, os costumes e crendices fazem referência ao modo de ser Canela, sua cosmovisão e seu pensamento de como o fluido da vida alcança todos os seres para que estes sejam protagonistas na construção do universo. Em outras palavras, traduzem a importância da vida que se manifesta em todos os seres, reverberando na tarefa que a comunidade assume de educar as novas gerações segundo os valores ancestrais que, na visão dos interlocutores, deveria, também, ser uma função da escola: ensinar o etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá.

Neste tópico dos costumes e crendices do povo Canela Ramkokamekrá, descrevo os principais costumes, conforme a perspectiva de meus interlocutores. Segundo eles, são costumes praticados por várias gerações indígenas e fazem parte do vasto repertório de saberes ancestrais que constituem o etnoconhecimento do povo Canela Ramkokamekrá e, que, de forma obrigatória, deveria constar no currículo formal da escola indígena.

5.2.2.1 O Casamento Canela Ramkokamekrá- riqueza cultural e conexão com o sagrado

O ritual do casamento na comunidade, segundo os interlocutores indígenas deste estudo, é feito quando os meninos e meninas entre 14 e 20 anos de idades escolhem-se e enamoram-se durante os *Amjikin*. Geralmente o período do namoro é muito curto, nem chegando a completar um mês, e já acontece o *Mẽ Amjitê* (festa de noivado), que é feita pelas duas famílias. O *Prockhãm* (Conselho de Anciãos) autoriza a realização da festividade, que inclui vários momentos cerimoniais. Sobre este rito matrimonial, Professor Kutokrê (2021) relata:

> *Os noivos feitos e perfeitos que decidiu nas festividades para o casamento, todos os seus parentes familiares serão convidados para fazer um casamento no pátio. Atualmente, fazem casamentos em casa da menina noiva, conforme a decisão das famílias. Quando é na casa da noiva eles ficam sentados na esteira à frente da casa, rodeados por todos os participantes do casamento de noiva e noivo que são: pais, tios, avôs e a todos que estão presente.*

O Cacique Demi Kanela (2021), participando das conversas, sentiu-se muito à vontade para relatar que

> *o pai e a mãe dos noivos não são permitidos a falar do casamento, nem outras mulheres, apenas conselhos dos seus tios e avôs que duram no máximo meia horas de conversas. Relacionando suas palavras sobre a vida e futuro dos dois, que agora se forma um belo casal de duas famílias. Sem mais nada de errado dos noivos a tratar, encerra as conversas finalizando com banquete para todos os participantes pelas famílias, que inclui ao berubu, nossa comida que está presente nos nossos amjikin. Dois dias depois, toda família da menina se reúnam para realizar uma cerimônia de* ***Ihpre*** *–* ***cintura*** *para menina casada que se mostra ao público que ela não é mais solteira, mas casada; Apenas famílias de menina, somente os homens segue uma caçada no mato e cerrado para trazer uma caça grande, como veado do campo, campeiro e mateiro. Na chegada, a família preparem essas caças encontradas e coloca na cabeça da menina levar a família do seu esposo, acompanhado por um chamador chamar famílias com voz bem altas - Mẽwỳj curêre pramte ihtỳj me xa – vocês não gosta de nora e não preste atenção – logo a família de seu esposo todos se parte na corrida e recebe uma caça e leva para distribuir em casa; A mãe do esposo que recebeu o banquete convida a menina para pintar todo corpo de urucum e sua cintura; Esse banquete será dividido entre todos seus parentes familiares da comunidade.*

As conversas com os interlocutores evidenciaram que, após o casamento, o marido passa a viver na casa da família da esposa. Uma família partilha a mesma casa, o genro sempre vai morar na casa do sogro que, por sua vez, ordena o trabalho dos genros. Quando a família transfere-se para outra parte da aldeia, constrói sua casa na mesma posição, segundo os pontos cardeais que ocupava no lugar anterior.

Considerei muito interessante o relato do Cacique Demi Canela sobre o fato de que, quando um homem Canela se casa, passa a ter obrigações com os familiares da esposa, devendo dar bons presentes e ajudá-los. Compreendi, então, que o marido é um grande devedor, devendo pagar pela acolhida da família da esposa com presentes e serviços, ajudando o sogro na roça e nas demais tarefas.

Figura 45 – Celebração do compromisso matrimonial entre as famílias

Fonte: Ricardo Kutokrê Canela (2021).

A figura apresentada retrata uma cena em que o pai do noivo e o pai da noiva conversam com eles sobre o casamento. Os noivos estão sentados numa esteira de palha de buriti, artefato da cestaria Canela que tem significados simbólicos, como lugar de descanso, de amor, da vida. A esteira é um dos símbolos fortes da cultura material Canela, e sua tessitura é feita pelas mulheres da aldeia com muito esmero e dedicação.

Não há informações escritas sobre o rito matrimonial na Aldeia Escalvado, sendo um costume que tem sido passado de geração em geração através de ensinamentos orais, onde memória dos guardiões da ancestralidade é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados, e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, que são os mais velhas da comunidade, também reconhecidos como "guardiões da memória". Na Aldeia Escalvado, essas pessoas fazem parte do Conselho de Anciãos e, dentre outras tarefas, respondem às indagações do presente sobre acontecimentos do passado para que eles sejam lembrados e praticados.

Conforme Professor Irogunkre (2021), "*a escola deve buscar fazer o resgate histórico-cultural de sua comunidade, visando a valorização da cultura para garantir ao nosso povo o direito de ser diferente do não índio e também a manutenção de nossos costumes*". Na trilha desse pensamento, algumas diretrizes propostas para o ensino de história que constam no Referencial Curricular Indígena corroboram com Professor Irogunkre (2021) e ajudam a entender um viés do ensino diferenciado, conforme destaques a seguir:

> *As diferenças e semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades; a permanência de obras, de modos de viver e de pensar de outras épocas no presente e as transformações no tempo; Confrontos, contatos e identidades construídas por seu povo nas relações com os grupos e povos do presente e do passado; Os compromissos e motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica.*

Essas diretrizes inferem uma reflexão sobre os modos de vida, o passado, a identidade que o ensino diferenciado se propõe a trabalhar nas escolas indígenas. Segundo afirmam os interlocutores e lideranças indígenas desta pesquisa, esse passado é preservado, principalmente, através das memórias dos mais velhos, que são responsáveis pela sua transmissão, de geração em geração, por meio da oralidade.

Os riscos da tradição oral apontam para maiores possibilidades dos conhecimentos serem extintos, sempre na iminência de acabarem junto à geração que detém a lembrança desses saberes, por isso, prezam os velhos e suas memórias. Por essa razão, os professores indígenas, mesmo sem um documento formal que oriente essa questão, costumam convidar os mais velhos, considerados as bibliotecas da cultura Canela, para que eles contem as histórias e os costumes de seu povo na sala de aula, para que a tradição e a memória sejam acionadas com frequência e com veemência. Um desses costumes é o rito matrimonial.

5.2.2.2 Ritual fúnebre do povo Canela- mekarõ e a simbologia da passagem

Ao buscar compreender os ritos funerários do povo Canela Ramkokamekrá, estive analisando as minhas relações com o tema “morte”, que sempre foram de muito medo e de curiosidade. Desde criança, sempre fui muito atenta aos detalhes que envolviam velórios, sepultamentos, missas de corpo presente, costumes locais de prestar homenagens aos falecidos. Quanto ao medo, era principalmente das “almas”. Havia na nossa crendice infantil a ideia de que “almas” apareciam vindo do outro lado da vida para assustar as crianças ou para pedir favores às pessoas, principalmente quando deixavam algum assunto pendente ou alguma missão inacabada.

O contato com o povo Canela Ramkokamekrá evidenciou que seus integrantes também têm muito medo dos mortos. O fato de não compreenderem esse mistério faz com a morte seja assustadora e, por isso, precisam despedir-se do falecido com as homenagens merecidas, e

também realizam, durante a cerimônia fúnebre, momentos dedicados à *Mekarõn*[26], para que esta não leve mais ninguém da aldeia.

O termo *Mekarõn* é traduzido pelo povo Canela como sendo a alma dos mortos, contudo, no decorrer de nossas conversas, percebi que utilizam o termo *karõn* para referir-se à sombra das pessoas vivas e, também, à representação da pessoa nas fotografias. Nessa direção, Rolande (2017, p.155-156) alude que,

> nas representações Canela acerca da morte, os espíritos vivos (caxwyn) vão se transformando em espíritos mortos (mekarõn). É a partir dessas transformações, que indicam como os canelas interpretam o ato de morrer [...]. Para os canela é responsabilidade dos cay(pajés) resgatar o caxwyn[27] para junto do corpo, antes que ele vire Karõ.

A esse respeito, Professor Irogunkre (2021) afirma que o choro distancia o *caxwyn*, portanto, os Canela não iniciam seus lamentos antes da certeza de que o *caxwyn* não voltará mais ao corpo. Falando dos costumes fúnebres, Francisquinho Tephot (2021) relata que

> *o ritual fúnebre do povo Ramkokamekrá Mẽmõrtumre Kanela é um ritual que utilizamos quando uma pessoa vai embora da vida, todos os parentes que são pais, irmãos, avôs familiares se juntam no velório e se começa emocionar com choro que vai começar uma grande tristeza, fraqueza e dor de tudo que a pessoa viveu, as suas trajetórias com a comunidade até dia amanhecer. Que nesse momento, seguimos as seguintes regras para o enterro do corpo.*

Os relatos durante as conversas evidenciaram que até nos rituais fúnebres existe uma consideração diferenciada nos costumes, como explica Francisquinho Tephot (2021):

> *Se for falecido é Cakrãncrà[28] – nenhuma categoria na cultura tradicional, não haja música de cantoria individual no velório, recebe apenas sua pintura de urucum ao enterro. Se for falecido são Cakrãncó[29], Mẽhõpahhi[30], Tàmhàc mẽ Hàmren[31] – altas categorias e étnicos que apresentava como Chefe do Grupo, Cantador, Animador de uns grupos, recebe em considerações uma cantoria individual ou coletiva e pintura do corpo com pena de aves. A família do falecido recebe uma grande responsabilidade da pessoa que foi preferida de ser compadre ou comadre, tomam todas providencias cabíveis durante velório e após enterro no cemitério. Após sepultura do corpo, a comadre do falecido faz o trabalho de corte dos cabelos de toda família para que a "alma e espirito" não prejudicam sua família, sejam livres no paraíso.*

[26] Morte; alma dos mortos.
[27] Espírito dos vivos.
[28] Na divisão social do povo Canela Ramokamekrá é a classe de nível mais inferior, a categoria mais comum e desprestigiada.
[29] Classe dos Chefes do Grupo, Cacique, vive-cacique, membros do Prockham.
[30] Classe dos Contadores.
[31] Classe dos Animadores e lideranças dos subgrupos.

A convivência com o povo Canela e o fato de ter presenciado alguns momentos fúnebres, por ocasião das minhas visitas à Aldeia Escalvado, compreendi que os mortos são tratados nos rituais de acordo com os papéis sociais desempenhados em vida.

Complementando as informações e dando sequência ao relato durante as conversas, Professor Kutokrê (2021) acrescentou:

> *Tomar suco de plantas medicinais de folha de sucupira e urucum pela amanhã de manhã duas vezes para purificar a família não adoecer por contagio do cheiro das plantas medicinais, o aromas de resinas da mescla, urucum e perfumes durante pintura do corpo. No mesmo dia, a família realiza uma reunião para saber se a comadre do falecido vai receber de todos os trabalhos feitos, ou continuar sendo comadre da pessoa no lugar na família, se houver, senão recebe na data marcada. No dia de Recebimento do trabalho da sepultura, a família faz chamada na frente casa e efetue o pagamento e finalizando choro.*

As conversas com os interlocutores deste estudo e os momentos fúnebres que vivenciei na Aldeia Escalvado permitiram-me compreender que o choro ritualizado e copioso marca a separação entre vivos e mortos. A participação das mulheres nessas lamentações é significativa. São elas quem choram mais numa cerimônia fúnebre. É importante a participação da amiga ou do amigo formal[32] do falecido. Cabe, também, ressaltar que as lamentações pela partida do falecido não têm a intenção de exaltar as qualidades do morto e nem de sugerir que ele fará falta, deixando saudades, mas é uma forma de mandá-lo, definitivamente, para a aldeia dos mortos.

Certa vez, antes de iniciar este estudo, durante uma conversa sobre a concepção que o povo Canela tinha acerca da morte, relataram-me que, quando um indígena Canela morre, ele passa a residir em uma outra aldeia, semelhante à que os vivos residem: a Aldeia dos Mortos. Na visão deles, todos os Canela que já morreram moram nessa aldeia.

A lógica do sepultamento Canela é extremamente simbólica, demarcando lugares para cada morto, a partir do papel social desempenhado enquanto vivo. A esse respeito, Nimuendajú (1946) afirma que, quando se trata de um morto com status importante na comunidade, muitas pessoas compareciam, e um parente do morto matava um porco para ofertar aos presentes. Da comida preparada aos visitantes, separavam uma parte numa cuia para fazer oferenda ao falecido.

> A morte é causa de muita tristeza perante a família, após chorarem por um determinado tempo, lavam o corpo do morto e, logo em seguida, tiram a sobrancelha

[32] "Amigos formais, pessoas unidas por laços de reciprocidade, de respeito, assistência e proteção" (ALMEIDA, 2009, p. 31).

> com o dedo e pintam o corpo do morto, depois, envolvem-no com uma esteira e, para se desfazer da influência do morto, após o funeral, é administrada um tipo de ducha, pelos parentes maternos (NIMUENDAJÚ, 1946, p. 174).

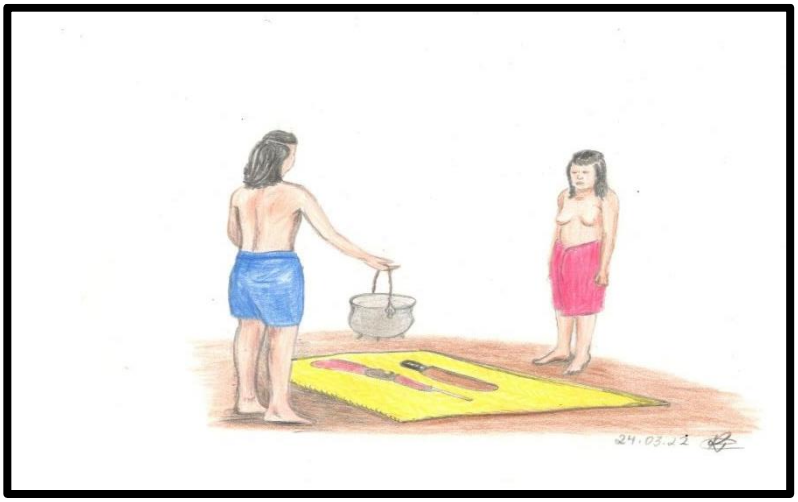
Na mesma direção, Rolande (2017) compara a cova com um jirau de madeira cuja finalidade é proteger o morto do contato direto com a terra. Esse fato eu presenciei em um dos ritos fúnebres do qual participei. O morto não tem contato direto com a terra: eles forram o fundo da cova com folhas, colocam o caixão em cima de uma armação de madeira e, depois de depositar o caixão da cova, colocam os objetos pessoais do morto - roupas, cestos, lençóis, entre outros.

Durante o velório de uma anciã, observei que ela foi velada em cima de uma esteira de palha de buriti, e as mulheres indígenas ficavam revezando-se nas lamentações e massageando o corpo da falecida com óleos aromáticos, usando lençóis para enxugar as lágrimas e para limpar o corpo da falecida. Penteavam-lhe os cabelos enquanto estavam nas lamentações.

No momento do sepultamento, observei que, após colocarem os objetos pessoais da falecida, cobriram o corpo e depois colocaram em cima do caixão galhos de mato e uma esteira de palha de buriti, para evitar o contato da terra com o morto. Depois de sepultado, os presentes saíram do local onde ocorreu o sepultamento, apagaram com galhos de mato os rastros próximos ao túmulo. Perguntei-lhes a razão daquela atitude e responderam-me: "*Tem que apagar os rastros que é para Mekarõn não seguir a gente até a aldeia*".

Em conversa com Francisquinho Tephot (2021), ele relatou-me que todos os cuidados e as etapas dos preparativos das cerimônias fúnebres são para agradar *Mekarõn*, a fim de que este não regresse para a aldeia e não leve mais ninguém da comunidade.

Figura 46 – Distribuição dos objetos da pessoa falecida aos vizinhos



Fonte: Ricardo Kutokrê (2021).

Ao retornarem do sepultamento, todos os objetos da casa do falecido (caso seja um adulto) são doados para a vizinhança, e a casa em que o morto morava é derrubada. Primeiro tiram as telhas ou a palha da cobertura da casa e doam, depois as portas, ficando só os tijolos. A casa é abandonada e os familiares do morto que moravam na casa vão ficar com os familiares mais próximos até construírem outra casa, em um outro lugar. Isso porque, segundo Tephot (2021), "*lembrar os mortos traz perigo para os vivos pois o defunto não se esquece de seus parentes e se estes não o afastarem de sua lembrança acabarão sendo arrastados para a Aldeia dos Mortos*". Nessa mesma direção, Professor Kutokrê (2021) complementa: "*É perigoso pensar muito nos mortos porque se os parentes de luto lembrarem muito da pessoa que morreu, ela poderá retornar para querer sua vida de volta ou levar um dos parentes para não ficar sozinho na Aldeia dos Mortos*".

Conforme Rolande (2017), além da derrubada da casa para afastar as lembranças do morto, a pintura corporal, em determinadas situações, também se constitui como uma estratégia para afastar *Mekarõn* da aldeia dos vivos. Segundo a autora, o morto deve ser sepultado com o rosto pintado com urucum, enquanto os familiares do morto devem pintar todo o corpo com a tinta do jenipapo. A simbologia expressa nessas pinturas marca a separação entre os vivos e os mortos, que deixam de usar o jenipapo e de pertencer ao mundo social.

Figura 47 – Casa abandonada depois de ritual fúnebre e antes da retirada da palha e dos tijolos

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Em uma de nossas conversas, falei de sonhos e de presságios para que me falassem de suas concepções a respeito desses temas. Eles questionaram-me se os *kupen* tinham sonhos que eram relacionados com *mekarõn*, então partilhei meus sonhos estranhos, que acontecem repetidas vezes, nos quais estou sempre em casas grandes, inacabadas, nas quais encontro minha mãe que já é falecida e outras pessoas queridas que já não estão neste plano terreno. Então, disseram-me que, para o povo Canela, os sonhos são presságios, e que alguns deles sinalizam coisas ruins como, por exemplo, sonhar com pássaros pretos, com muita gente dentro de casa, comendo berubu etc. - são sinalizações de que *mekarõ* está se aproximando dos familiares ou da própria pessoa. Quando isso acontece, segundo a fala de Professor Irogunkre (2021), "*é necessário pintar o corpo e recorrer ao Pajé (cay) que tem o poder de se comunicar com mekarõ*".

Nesse sentido, Rolande (2017, p. 169) relata que "o poder do cay é atribuído por mekarõ [...] ainda quando o pajé está sendo iniciado na pajelança ele é visitado por mekarõ que assume a forma animal ou humana". Concluindo a narrativas sobre os presságios em forma de sonhos, Prof. Johkrin (2021) reforçou a informação sobre o poder do *cay* para afastar *mekarõ* das pessoas e da aldeia, e que fazia isso apenas dialogando com *mekarõ*.

5.2.2.3 Resguardo do(a) primeiro filho(a) – Iniciando a construção do corpo forte

A partir das conversas com os interlocutores deste estudo, compreendo que a fase inicial da gestação é cercada de muitos cuidados, é um período de recolhimento em que a mulher deve

evitar emoções fortes, fazer longas caminhadas, além de esforço físico, pois o bebê está movimentando-se na mãe do corpo (útero) em busca do lugar onde permanecerá até o nascimento. Contudo, não há diminuição dos intercursos sexuais, pois compreendem que o corpo do novo ser não se origina de uma única relação sexual. Sobre o ritual do nascimento, Francisquinho Tephot (2021) relata:

> *O Ritual no Nascimento do povo Ramkokamekrá Kanela, é uma experiência de saberes tradicionais que se tornam aplicáveis e incentivados pelos anciãos familiares e do pátio. Oferecendo seus conhecimentos compreendidos por interesses dos mais idosos, uma regra de preparação dos jovens, que se iniciam com os pais quando uma criança se forma um ser na barriga da mãe. Quando uma criança nasce de um casal, nesse período eles serão impedidos de comer todas as alimentações inadequadas de resguardos. A mãe do bebê leva menos de três meses de resguardas e já podem comer carne normalmente para amamentar seu bebê e os 03 meses para o seu esposo em continuação ultrapassando o resguardo da mulher. É para que esse esposo seja um bom caçador garantido para sustentabilidade da comunidade em determinadas situações e festividades culturais.*

Os interlocutores, em seus relatos, falaram sobre as regras relacionadas aos resguardos e aos conceitos a cumprir para o Ritual no Nascimento do povo Canela, dentre os quais Professor Irogunkre (2021) destaca:

> *Antes do nascimento de uma criança, os pais devem dobrar o respeito e atenção à criança de tudo que a mãe sente é vida e vontade da criança liderando dia a dia. A mãe evita o uso de palavrões contra pessoas o seu jeito de ser, o exagero na alimentação inadequada, não durma de dia, não comer caminhando, acordar antes das seis horas e tomar banhos e diariamente. Depois de nascimentos, se for meninos, o pátio recebe uma criança com um grito de tempos seca e chuvoso que relaciona os dois grupos: Ahtyc mã Ahkra – Cà mã Ahkra.*

As conversas evidenciaram, também, que as mulheres Canela Ramkokamekrá, em período de gestação e parto, apropriam-se de conhecimentos que precisam ir além do uso de plantas medicinais, massagens, rezas, entre outros, que possibilitam bom desempenho no trabalho do parto. Durante a gravidez, elas recebem as orientações de familiares, especificamente de mulheres mais velhas da aldeia:

> *De acordo com nome da criança dado pelo seu tio pertence a qual grupo. O ritual no dia de Mẽhàhkrẽr - banquete tradicional para finalização de resguardo da criança. Se a mãe da criança é Rainha dos grupos, terá que se pintar com urucum e leva ao pátio o Hàcwỳr ao Prohkam, o banquete somente ao grupo de baixo pôr do sol. Do pátio, após entrega de banquete a mãe da criança se dirige a casa de seu esposo e faz chamada com urgência a volta para casa da família. No encontro do casal, eles comer juntos, mas não, apenas aproximar da boca e já é suficiente de que comeram. Está permitido os dois juntarem para viver. Toda banquete feita pela família da mãe da criança é levado para casa de seu genro entregar a família do pai da criança. Se o pai da criança for uma liderança na aldeia, deve levar banquete também para o pátio.*

Logo após a gestação, vem o período de resguardo, e é uma fase muito importante para a saúde física e espiritual da criança, da mãe e do pai. Os mesmos devem ficar sete dias de resguardo em um quarto fechado, saindo em poucas situações.

Em um momento de conversa com os interlocutores, pedi que falassem livremente sobre o resguardo e deixei-os completamente à vontade para falarem o que considerassem importante relatar. Professor Kapericó (2021) falou que havia feito uma pesquisa sobre os resguardos num trabalho extraescolar durante o período em que cursou a Licenciatura Intercultural na UFG. Conforme relatou (2021), "*o resguardo deve ser respeitado e valorizado dentro da comunidade, pois é um costume que faz parte da vida do povo Canela e serve para fortalecer a identidade cultural de nosso povo*". Nessa mesma direção, Francisquinho Tephot (2021), com uma expressão preocupada e pesarosa acrescenta:

> *Os hábitos alimentares do resguardo mudaram muito. Antes era totalmente diferente só com alimentação natural como a batata doce, amendoim, arroz, farinha de mandioca, buriti e outros alimentos. Hoje já vemos café com pão e outros alimentos que chegaram na aldeia, nós queremos ensinar os jovens e a escola também pode ensinar os jovens como é o resguardo na tradição. Os antepassados deixaram para nós esse conhecimento e nós precisamos levar adiante, repassar para as gerações que estão vindo. A escola precisa ajudar a ensinar tudo sobre o resguardo.*

As falas dos interlocutores trouxeram-me reflexões sobre como o currículo deve ser dinâmico e evoluir para atender às demandas da comunidade escolar onde a escola está inserida. Isso é evidenciado de forma natural quando, com muita simplicidade, os interlocutores sugerem que a escola deve ensinar os costumes e outros elementos culturais às novas gerações. Ratificando o pensamento dos interlocutores, o Cacique Demi Kocrê Canela (2021) relata:

> *Hoje em dia os alimentos que os resguardados comem vem da cidade e fazem mal à mãe e à criança. Os remédios eram de ervas hoje o remédio é do Posto de Saúde. Os partos também estão diferentes. São as enfermeiras que cuidam. Isso acontece porque não fazem mais o resguardo e durante a gestação tanto a mulher como o homem comem coisas que não deveriam comer. No passado, as crianças nasciam entre sua família, as anciãs sabiam dos segredos do parto, hoje tá tudo diferente.*

As conversas fizeram-me lembrar de costumes indígenas sobre os quais ouvi falar quando era criança, então, eu questionei a respeito de quando a mulher indígena tem filho, se o marido fica de resguardo e a esposa que deu à luz vai fazer os trabalhos domésticos e da roça. Os interlocutores deram gargalhadas quando ouviram meu questionamento, e cada um queria falar mais do que o outro para responder ao que questionei. O primeiro a falar foi Francisquinho Tephot (2021), que relatou:

> *A primeira regra para o pai da criança depois que a mulher completa sete meses de gestação é eles começarem a dormir separados e evitar contato com outras mulheres.*

> *O pai da criança deve deixar de comer qualquer caça. Só pode comer frutas e legumes da natureza, nada que vem dos comércios da cidade. Se a regra não é cumprida pelo pai da criança, ela vai chorar muito e ter dor de barriga e diarreia.*

Na sequência, Professor Kaperikó (2021) acrescentou, após lembrar, que as mulheres paridas são pintadas com pequenos traços, semelhantes às pintas da onça, pois, quando estão de resguardo, as mulheres não podem receber uma pintura mais cuidadosa.

> *Algumas doenças das crianças que nascem são resolvidas pelo Pajé. Quando a criança está chorando muito é sinal que seus pais não fizeram os resguardos como é para ser feito. A mulher não pode comer comida que ficou de um dia para o outro, nem comer do moqueado, nem carne mal passada. Tem que tomar banho na areia branca para a criança nascer com a pele limpa.*

Das conversas, surgiu-me a compreensão de que há uma reclamação geral sobre as mudanças nos hábitos alimentares introduzidos na comunidade e como eles são prejudiciais à saúde, principalmente nos resguardos, como aponta o Cacique Demi Kocrê Canela (2021):

> *Antes era totalmente diferente, era só alimento natural como batata-doce, farinha de mandioca, buriti. Hoje, mudou completamente com a chegada da comida que vem do comércio. Nós lutamos para ensinar os jovens sobre esses nossos costumes porque todos nós passamos pelo resguardo. Nossos antepassados deixaram este conhecimento para nós e nós queremos repassar para as gerações que estão vindo. O casal que vai ter seu primeiro filho ou filha precisa fazer o resguardo para que a criança tenha saúde. Além do resguardo, é nosso costume cortar o cabelo da criança que nasce, de seu pai e de sua mãe durante a cerimônia de apresentação no pátio, para que todos tenham saúde.*

Durante o tempo em que conversei com meus interlocutores sobre a riqueza cultural e a magnitude dos conhecimentos que compartilharam comigo em cada fala, fiquei imaginando como seria extraordinário formalizar esses saberes no currículo e, a partir dessa formalização, a esfera competente pela oferta da educação escolar indígena nesta unidade da federação buscasse alternativas para fomentar a publicação de material didático específico para essa comunidade.

Prosseguindo no diálogo sobre o resguardo, relataram-me que, há algum tempo atrás, as ervas medicinais eram suficientes para as gestantes ficarem bem. Hoje, as mulheres, quando estão esperando criança, são acompanhadas pelas enfermeiras do Posto de Saúde da aldeia e, segundo o Cacique Demi Kocrê (2021), "*precisam fazer cesariana quando não se cuidam durante a gestação, quando comem coisas que não deveriam comer*". Ele acrescenta que "*antes os bebês nasciam entre suas famílias ou com uma anciã que sabia o segredo do parto*".

Ao longo de minha vivência com os Canela, observei que os costumes e os rituais estão conectados à pintura corporal, presente, por exemplo, nos costumes do resguardo, nos momentos fúnebres e em todas as cerimônias. Com base nesse pressuposto, perguntei a eles se

há uma pintura específica para esse momento do resguardo, ao que Professor Kaperikó (2021) respondeu:

> *A pintura do corpo da mãe, do pai e da criança são iguais. E deve ser a pintura da onça. Essa pintura protege os três das almas dos mortos e das doenças. Só podem pintar com essa pintura e só pode deixar de pintar depois da cerimônia de cortar o cabelo e da entrega do berubu*[33].

Fiquei bastante curiosa para saber como acontecia a entrega do berubu e relataram-me que é um alimento sagrado para o povo Canela e que, em relação ao resguardo ou ao ritual do nascimento, ele está presente no momento de apresentação do novo membro da aldeia no pátio. Após o corte de cabelo, a família da mãe da criança faz 8 (oito) berubus enormes e distribui-os para a família do pai da criança. É uma forma de agradecimento da esposa à família do marido. Depois de receber o berubu, a família do pai da criança come 1 (um) berubu e distribui os outros para os que compareceram ao Pátio para a cerimônia de apresentação da criança.

Com feições nostálgicas e suspirando ao lembrar dos costumes dos ancestrais, Francisquinho Tephot (2021) relata algumas mudanças que têm acontecido em relação aos resguardos na comunidade, situações que ele considera um desrespeito à cultura:

> *Alguns casais não respeitam mais o resguardo. Quando a criança nasce, o casal já se olha e conversa entre si. Antes passavam mais de quarenta dias sem se conversar. Como consequência, muitas crianças já nascem com a saúde ruim e precisam ir para o Pajé para tentar resolver com ervas medicinais, quando não resolve então vão ao médico da cidade. Os casais não perguntam aos mais velhos como fazer o resguardo, fazem do jeito deles e coloca a criança em perigo. Os jovens se casam muito cedo e com tanta coisa que vem de fora da aldeia não reconhecem a importância do resguardo. Quando o casal não respeita o resguardo e dormem juntos durante o resguardo todos ficam doentes e Mekarõn pode vir atrás deles. O casal só pode ficar junto depois da cerimônia de cortar o cabelo e de entregar o berubu no pátio.*

Fiquei encantada com o relato de Francisquinho Tephot e bastante curiosa para saber sobre o período de tempo em que o casal fica "afastado". Ficou evidente para mim que a expressão "ficar junto" refere-se a "ter relações sexuais". Assim, utilizando o mesmo termo usado pelo meu interlocutor, perguntei-lhe sobre quanto tempo depois do nascimento da criança o casal pode "ficar junto", ao que me foi respondido (TEPHOT, 2021):

> *O casal não pode ficar junto no período de restrição do resguardo, que é de, aproximadamente três meses. Nesse tempo é organizada a cerimônia no pátio onde a avó paterna da criança corta o cabelo do pai e a família da mãe entrega o berubu para a família do pai. Quando o casal descumpre as regras do resguardo antes do tempo determinado, quando quebram as regras não pode haver nenhuma cerimônia de corte de cabelo e nem de entrega de berubu.*

[33] Berubu - alimento tradicional do povo Canela, feito com massa de mandioca e carne de gado, de porco ou de caça.

Chegando ao final da conversa sobre os costumes indígenas acerca do resguardo, Prof. Kutokrê (2021) acrescentou que na aldeia há um posto médico, onde há enfermeiras que fazem o acompanhamento das gestantes e que fazem o encaminhamento para que o parto seja feito no hospital da cidade. Contudo, as mulheres da aldeia ainda utilizam muito as orientações do pajé e da comunidade e que, apesar de algumas mudanças, muitos dos costumes dos antepassados durante o resguardo ainda estão sendo utilizados.

Para encerrar as conversas sobre o resguardo, questionei se de alguma forma esse tema é trabalhado na escola. A resposta foi negativa, e Professor Irongukré (2021) perguntou-me se era possível levar esse conhecimento para ser formalizado no currículo escolar e como poderia ser trabalhado. Respondi que é possível, sim, inserir esse e outros conhecimentos tradicionais na escola, por meio de rodas de conversa, de atividades dirigidas, de questões que procurem resgatar diferentes aspectos do tema.

É necessário criar abertura nos currículos para ir além dos conteúdos que reproduzem os interesses da ideologia dominante, a fim de atender às especificidades da educação indígena, que buscam dialogar com a realidade dos educandos, para que eles construam o seu próprio conhecimento a partir de suas vivências. A escola é da comunidade, por isso, cabe ao professor mediar o conhecimento e não deixar a escola trazer um conhecimento pronto, que não dialoga com a realidade indígena.

5.2.2.4 Corte de cabelo Canela Ramkokamekrá

Os costumes cerimoniais (termo usado pelos interlocutores deste estudo) são de suma importância para a construção do corpo forte e saudável. É dessa compreensão que partem todos os ritos do repertório cultural do povo Canela Ramkokamekrá (alguns preferem ser denominados como Memortumré).

O corte de cabelo dos Canela (*inkrãhkar*) também se configura como algo significativo no processo de fortalecimento do corpo, sendo uma prática proibida às pessoas enlutadas e de resguardo. No corte de cabelo, assim como já foi constatado na prática de pintar corpos, o bonito é o saudável, o forte, o que se desenvolver, conforme relatou Tephot (2021):

> *O inkrãhkar[34] também é desta maneira, diz que corta e quando já tá quase fechando [linhas laterais], torna cortar de novo. E a pintura também não esquece de pintura.*

[34] Tradicional corte de cabelo do povo Canela Ramkokamekrá.

> *O urucum, também não esquece de urucum, porque quando já tá falhando, já tá acabando pintura, torna arar. Diz que essa pintura, o urucum, diz que também dá saúde, diz que também fortalece, diz que também cresce logo, logo. Diz que sem cortar o cabelo, não tem proteção. Aí é capaz de adoecer, é capaz de mekarõ levar ele.*

Em uma das conversas com Francisquinho Tephot (2021), ele lamentou que os jovens da aldeia não querem mais seguir os costumes, e esse fato inquieta-o bastante. Ele referia-se, principalmente, ao corte de cabelo típico da cultura Canela, e ao fato de os rapazes não quererem mais deixar o cabelo crescer. Ressaltou que as moças Canela, no que se refere ao corte de cabelo, são mais frequentes na prática desse costume do que os rapazes. Referiu-se, ainda, ao uso do *kuj*[35], dizendo que poucos rapazes perfuram o lóbulo da orelha para seguir esse costume. Na cultura Canela, só os rapazes podem usar o *kuj*.

> *O corte de cabelo dá assistência, dá saúde também, porque diz que sem corte de cabelo que anda daquele tipo, diz que é as pessoas que não têm mãe, as pessoas que não têm parente, as pessoas que anda à toa, não têm conservação, não têm assistência pra eles. E diz que pessoa que anda sem cortar o cabelo assim, diz que também a alma, mekarõ, que vem quase encostando a ele. Às vezes mekarõ agarra ele, porque não tá com o cabelo cortado. E também diz que este corte também é proteção, que conserva bem e protege bem. Como a gente planta alguma plantinha.*

Mesmo considerando todos os perigos advindos de não cortar o cabelo no estilo Canela, com os sulcos nas laterais, um considerável número de rapazes já deixou de fazer esse corte. Cabe aos mais velhos, homens e mulheres, e também aos *ahkraré*[36] e *mécupry*[37], conservar tal corte, pois, nos dizeres de Tephot (2021), devem-se tomar todos os cuidados como se tem com as plantas, que precisam ser aguadas e aradas para crescer ligeiro, o que implica tornarem-se mais bonitas.

[35] Espécie de disco auricular de madeira, usado para alargar o lóbulo da orelha. Pode ser comparado a um brinco.
[36] Meninos.
[37] Meninas.

Figura 48 – Tradicional corte de cabelo do povo Canela

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

Apesar de o corte de cabelo estar sendo substituído aos poucos pelos modelos de corte dos não-indígenas, ainda perdura com grande força a retirada das sobrancelhas e cílios entre esse povo, pois, como descreveu Nimuendajú (1944, p. 54), os Canela detestam sobrancelhas fortes e compridas "como as dos cachorros". Logo, nos primeiros dias de vida, uma pessoa não apenas tem o corpo pintado; como descreve Panet (2010, p. 83):

> Uma série de práticas são efetivadas para garantir a saúde do recém-nascido. Nessas práticas, inclui-se o corte de cabelo e a retirada dos pelos do rosto, cílios e sobrancelhas, nas primeiras semanas de vida: Estas práticas vão desde a pintura corporal com urucum até o uso de folhas de fumo espalhadas pelo corpo contra os espíritos dos mortos. A mãe cortará seu cabelo nas primeiras semanas, extraindo também todos os pelos do seu rosto, cílios e sobrancelhas. Fibras secas de palmeiras, enroladas entre si, serão amarradas nos seus punhos e nas suas pernas.

Durante as minhas visitas à Aldeia Escalvado, desde o primeiro contato, observei a ausência de sobrancelhas e de outros pelos no corpo dos homens Canela, principalmente os mais maduros. A preocupação de Francisquinho Tephot e de outros membros do *Prockhãm* é em relação aos jovens não quererem mais seguir as tradições e os costumes, e deve-se, também, ao fato de a juventude na aldeia estar aderindo a muitas coisas exógenas à cultura do *mehim*, ou, como dizem: "*Querem a cultura do Kupen*".

Perguntei a Tephot que coisas da cultura do *Kupen* os jovens usavam mais e a resposta não me surpreendeu, porque já tinha presenciado muitas situações na aldeia em que observei esses elementos externos à cultura Canela. Dentre eles, Tephot (2021) mencionou relógios, celulares, refrigerantes, forró, música de sofrência, alguns tipos de alimentação, usar o cabelo como os *kupen*, entre outros elementos.

Tephot (2021) também fez alusão ao fato de que, atualmente, as moças indígenas aderem mais ao corte de cabelo do que os rapazes da aldeia, e confirmou o que eu já desconfiava: as mulheres indígenas possuem menos contato com a sociedade não-indígena. Em razão disso, elas incorporam menos os elementos exógenos à cultura de sua comunidade.

Figura 49 – Jovens indígenas com o tradicional corte de cabelo Canela

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

Durante as visitas, pude presenciar algumas cerimônias, ritos nos quais se evidenciava a construção de corpos bonitos, em que ornamentos corporais como colares, pulseiras, cintos, testeiras de fibra de buriti, pintura corporal e o tradicional corte de cabelo contribuem de forma eficaz, conforme descrito na fala de Tephot. O próprio ato de cortar o cabelo é um momento cerimonial muito importante, sendo que essa tarefa é atribuída às mulheres da aldeia, bem como a tarefa de pintar os corpos de homens e mulheres indígenas da comunidade.

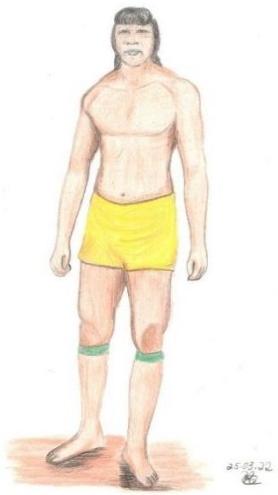
Figura 50 – Ato de realizar o tradicional corte de cabelo do povo Canela

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

Falando da simbologia do corte de cabelo, Professor Kutokrê (2021) relata que "*o corte de cabelo é basicamente uma forma de transformação, que particulariza determinado corpo e o diferencia de outros corpos, humanos e não humanos*". Nesse sentido, conforme Lagrou (2007, p.), "em muitas sociedades indígenas, os saberes são pensados como estando alojados no próprio corpo de uma pessoa e, portanto, não se dissociam de seu conhecedor".

A vida na comunidade indígena é fundamentada por saberes aplicados nos contextos cotidianos e nos rituais. Podem ser traduzidos como "modos de ser e fazer", que se desdobram em modos de conhecer, modos de ver, modos de perceber, de cortar o cabelo, de pintar o corpo, entre outras ações. O corte de cabelo, como outros aspectos que compõem o ser Canela, compreende a forma como esse povo se reconhece com relação ao grupo. Além do mais, diz respeito também a como são percebidos pelos outros.

Figura 51 – Desenho de jovem Canela Ramkokamekrá com corte de cabelo tradicional do povo Canela



Fonte: Ricardo Kutokrê (2021).

5.2.2.5 Berubu: a comida dos rituais do povo Canela Ramkokamekrá

O berubu é uma comida típica dos rituais Canela feita de carne bovina ou de caça, no formato semelhante a uma pizza. É um grande bolo de mandioca e carne envolvido em folha de bananeira, assado em pedras previamente aquecidas.

Comida presente nas cerimônias ritualísticas, o berubu é feito em vários dias pelas mulheres indígenas, que preparam a carne de caça e a massa de macaxeira para fazer o berubu. Quando a massa está preparada, vão passar na peneira enquanto os homens vão cortar as folhas de bananeira para enrolar o berubu. As fogueiras são acesas e a aldeia fica cheia de fumaça. Alimento que faz parte de todos os momentos cerimoniais, como, por exemplo, quando o primeiro filho nasce, devendo-se oferecer berubu à aldeia. Essa oferta é feita, inicialmente, pela família da mulher parida para a família do marido. Em seguida, o berubu é distribuído para toda a comunidade.

Figura 52 – Gravura de mulher indígena preparando o berubu

Fonte: Ricardo Kutokrê (2021).

O processo de fazer o berubu configura-se num verdadeiro ritual que inclui a caçada dos animais, a busca da lenha e da folha de bananeira, a seleção da mandioca, o procedimento de fazer a massa de tapioca, os cantos para quando estiverem preparando o berubu, entre outras etapas.

Figura 53 – Mulheres indígenas preparando o berubu

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

É imprescindível destacar que o berubu acompanha todos os rituais do povo Canela Ramkokamekrá: as corridas de toras, as cerimônias fúnebres, o banquete de casamento (é o

principal alimento), os resguardos, o início e o encerramento das festividades, o ritual do batismo dos *Kupen*, entre outros momentos cerimoniais.

Figura 54 – Preparação do berubu

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

Figura 55 – Berubu pronto para ser assado

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

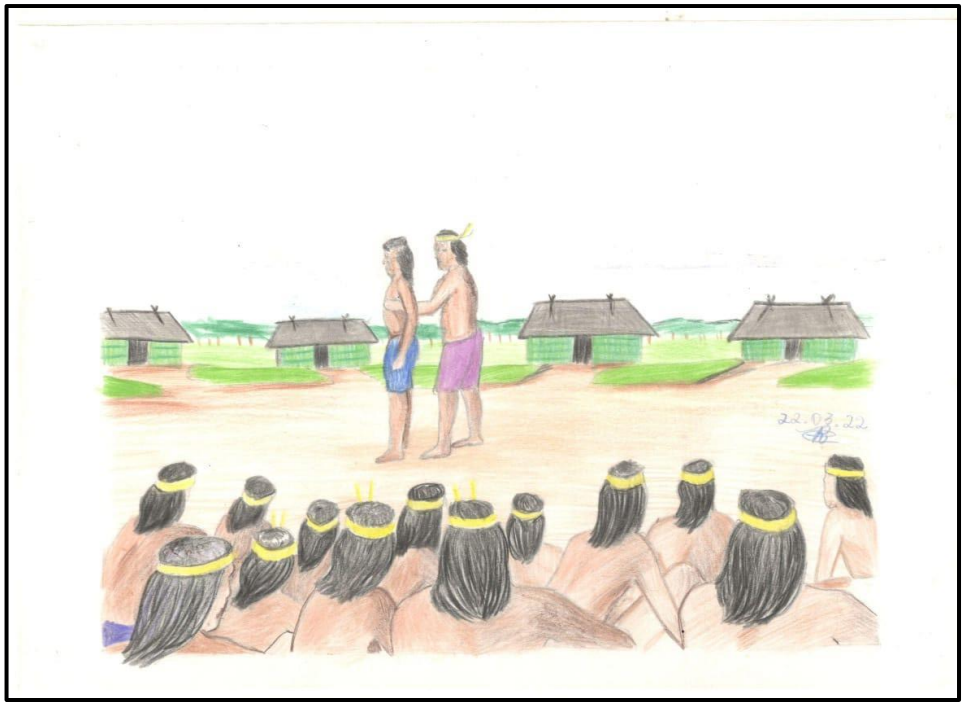
Os interlocutores lembraram que o berubu também tem um papel de destaque como alimento que ajuda a construir um corpo forte e bonito. Conforme Professor Irogunkre (2021), "*um corpo forte é modelado, também, pelos alimentos que são ingeridos, assim o berubu contribui para a fabricação da corporeidade de crianças, homens e mulheres na comunidade indígena do povo Canela Ramkokamekrá*".

5.2.2.6 O(a) amigo(a) formal – Em todas as trilhas e travessias

Os amigos formais (*mekrytxwyy*) são duas pessoas (dois homens ou duas mulheres ou, ainda, um homem e uma mulher) unidas pelos laços de reciprocidade. O vínculo entre os amigos formais é baseado no respeito mútuo, no apoio, na assistência e na proteção. Algumas regras são essenciais para a preservação do amigo formal: o amigo formal não pode ser ultrapassado na corrida de toras; um pedido de amizade formal não pode ser recusado; não pode haver nenhum laço amoroso com o amigo formal.

É fundamental a compreensão de que o vínculo entre os amigos formais é imprescindível para as relações sociais na comunidade indígena. É o amigo formal que destaca os protagonistas dos rituais, fazendo-lhes a preparação, enfeitando-os, dando-lhes presentes, apresentando-os à comunidade e defendendo-os de potenciais perigos.

Figura 56 – Amigo formal apresentando jovem para o Ritual da Reclusão



Fonte: Ricardo Kutokrê (2021).

Meus interlocutores chamaram-me a atenção para o fato de que a presença de um amigo formal na vida do *mehin* corresponde a um laço de amizade, cumplicidade e lealdade para a vida inteira. É o(a) amigo(a) formal que vai acompanhar o *mehin* em todos os meus momentos bons e ruins. Este amigo formal vai estar apresentando e protegendo seu/sua amigo/a nas festividades e nos momentos fúnebres. Explicando sobre os amigos formais, Crocker (1992) aponta para a criação do laço de uma amizade formal mesmo antes da pessoa nascer, quando os pais escolhem para seu/sua filho/filha em gestação um(a) amigo(a) formal.

As conversas com meus interlocutores sobre “amigos(as) formais” lembraram-me sobre alguns costumes regionais comuns na época de minha infância, como o de “passar fogo”. Essa cultura do “passar fogo” ocorria no período das “fogueiras”, na época das festas juninas. Tal evento acontecia principalmente nos dias 23 e 24 de junho, véspera e dia de São João, ou 28 e 29 de junho, véspera e dia de São Pedro. Escolhíamos uma pessoa para “passar fogo” e, com os dizeres “São João disse, São Pedro confirmou que você será minha madrinha (madrinha, padrinho, irmã, minha açucena, meu cravo etc.) que Jesus Cristo mandou”. Esses dizeres do passar fogo eram pronunciados pelos que estavam assumindo o compromisso de um laço formal, pulando sobre as brasas ou tição da fogueira. Aquele compromisso formal era para a vida inteira. Tenho muitas madrinhas e padrinhos de fogueira, irmãos/irmãs, primos e primas cuja consideração se estende até os dias atuais.

Da mesma forma como, nos costumes regionais, não se podia ter um relacionamento amoroso com o madrinhas/padrinhos de fogueira, entre os Canela também é proibido uma relação amorosa entre os/as amigos/as formais. A regra é clara: não há casamento ou relação semelhante, nem pode haver rivalidade entre os/as amigos(as) formais. Assim sendo, socialmente, o laço entre os/as amigos/as formais contribui para pacificar as relações na comunidade indígena.

5.2.2.7 O Batismo do *Kupen* – legitimando laços de amizade e parentesco afetivo

A primeira vez em que visitei a Aldeia Escalvado foi em meados de 2011, e fomos em nome da equipe do IFMA-Campus Barra do Corda para conversarmos com a comunidade, a fim de construirmos um Projeto Pedagógico de Curso de Agricultura Familiar para ser ofertado naquela comunidade indígena.

O povo Canela Ramkokamekrá recebe os visitantes com muitas honrarias, presentes e grande hospitalidade. Excelentes anfitriões, os canelas recebem os visitantes com presentes de seu artesanato, como colares, pulseiras e brincos de miçangas e produtos de cestaria. Logo na primeira visita, fui adotada por uma família Canela, a família Koiré Canela, na qual meu *inxu* (pai) era Raimundo Nonato Koiré Canela (falecido em abril de 2020) e minha *inxê* (mãe), Diana Koiré Canela.

Eu fui escolhida pela família Koiré Canela para fazer parte de seu núcleo familiar e, a partir dessa escolha, os laços de amizade e de parentesco foram solidificando-se, sendo

legitimado pelo ritual do batismo que aconteceu pouco tempo depois, quando recebi um nome canela, Hankrê, que na língua canela quer dizer "professora". Em seguida, fui apresentada ao Conselho de Anciãos (*Prockhãm*) no Pátio. Compreendi que a inserção do *kupen*, através do batismo, na estrutura organizacional do povo Canela Ramkokamekrá, garante ao não-indígenas um acesso privilegiado à aldeia e à casa da família que o adotou. Por outro lado, há uma relação de contrapartida do *kupen* para com sua família adotiva e com a comunidade indígena. Essa contraprestação pode dar-se em forma de presentes, como tecidos coloridos para o *penkó* (saia colorida amarrada na cintura), alimentos (café, açúcar, biscoitos etc.), miçangas para as artesãs da família, objetos pessoais e, até mesmo, dinheiro em espécie.

As conversas levaram-me a inferir que o batizado do *kupen* é uma forma de sugerir ao "branco" que na aldeia ele deve submeter-se às regras de convivência dos *mehin*, uma forma de encontrar um lugar na cultura canela para acomodar o *kupen* e torná-lo observador e participante de suas regras.

O dia do meu batizado foi inesquecível: era fim de tarde na aldeia. Meu *intxun* conduziu-me da escola (onde estávamos reunidos com os professores indígenas) até a casa dele, onde minha *intxê*, juntamente com suas irmãs, mãe e filhas, aguardavam-me para pintarem-me. Fui pintada nos braços e nas pernas por minha *intxê* e pelas mulheres da família e, em seguida, fui conduzida ao Pátio central da aldeia. Minha *intxê*, Diana Canela, conforme a tradição, levou comida para distribuir aos indígenas que estavam no Pátio - tratava-se de berubu, alimento típico das cerimônias do povo Canela Ramkokamekrá, biscoitos e refrigerantes (estes últimos elementos exógenos às tradições alimentares da aldeia).

No momento em que me pintavam, também me preparam um turbante vermelho com um tecido que eu havia trazido para minha *intxê*. Fui conduzida ao Pátio pela minha *intxê* e por minhas irmãs. No Pátio, eu era aguardada por meu pai e parentes indígenas, que cantavam e dançavam e, quando cheguei, meu *intxê* apresentou-me à comunidade como um novo membro da família.

Figura 57 – As mulheres da minha família Canela conduzindo-me para o batismo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

A cerimônia de apresentação foi muito rápida e logo estava de volta à casa de meus familiares, onde fui recebida com muitos colares, pulseiras e produtos de cestaria. É assim que o povo Canela recebe e trata os visitantes e, a partir da cerimônia do batismo, o *kupen* é vinculado a um grupo familiar Canela.

Figura 58 – Minha família Canela Ramkokamekrá

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

5.2.3 Ciclo de rituais e metamorfoses – A formação do ser Canela Ramkokamekrá

O povo Memortumre Canela Ramkokamekrá da aldeia Escalvado possui festas tradicionais anuais relacionadas ao período das chuvas e das secas ao longo do ano. Pelo que pude observar, a definição das festas está ligada ao cultivo das plantações e às festividades culturais em coletivas em certos períodos. Conforme Professor Kutokrê (2021):

> *Para ficarem mais bonitas e organizadas é melhor que todos reúnem e decidem uma programação das festas, pode ser iniciado pelo Pàr – Tora Pesada – uma corrida especial dos grupos do pátio. A comunidade, os caçadores familiares devem espalhar para caçar uma semana no mato e preparar carnes de caças para o banquete no dia de tora pesada. Após competições da corrida de 'tora pesada' Pàr – é uma aprovação dos jovens preparados de forças em um dos dois grupos, A = **Koykateyê** e B = **Haracateyê**.*

Os rituais são de suma importância para o povo Canela Ramkokamekrá, pois é através dos rituais que o calendário do referido povo é construído. Os rituais, assim como as suas atividades agrícolas, são pontos centrais para esses povos pensarem e planejarem todo o seu cotidiano. Os Canela Ramkokamekrá organizam seus rituais de maneira que podem ultrapassar ou não o que chamamos de ciclo anual. Para cada um desses rituais, há caracterização e organização específicas, que não estão somente relacionados aos rituais, mas, também, a outras passagens marcantes relacionadas a cada um desses momentos cerimoniais.

Os três rituais de iniciação e formação masculinos (Ketuwajê, Pepcahàc e Pepjê) têm como foco, além da preparação de jovens para a vida social, serem espaços de grande estímulo para formar novos *increr catê* e novas *hõkrepôj catê*. Isso porque é nesses rituais que são preparados e, posteriormente, distribuídos os principais objetos que, publicados no Pátio, anunciam a todos quem são os jovens cantores e cantoras daquele povo.

O calendário de festas do povo Canela Ramkokamekrá, de acordo com as conversas com o Sr. Francisquinho Tephot (2021), traduz os saberes do cerrado, da mata, dos rios, do céu e, de maneira geral, da natureza. Esse calendário é definido no Pátio, onde os membros do Prockhan, juntamente com as lideranças, avaliam o tempo, o clima, planejam as caçadas, considerando, para sua elaboração, o trabalho na roça e nas plantações.

A seguir, a figura 59, representa alguns dos rituais existentes no extenso ciclo de festas e cerimônias do povo Canela Ramkokamekrá. Os interlocutores desse estudo traduziram na citada figura, parte das festas realizadas na Aldeia Escalvado, mas enfatizam que não representa

a totalidade dos rituais. Afirmam, ainda, que a execução das festas acontece de forma variada. O Prockham decide, durante o período de planejamento dos rituais, quais cerimônias irão acontecer no ano em curso, sendo o ritual de formação dos jovens (Ketuwajê, Pepjê e Pepcahac), que estão relacionados à Reclusão, ritos permanentes que acontecem todos os anos.

Figura 59 – Calendário de festas e rituais do povo Canela Ramkokamekrá elaborado pelos interlocutores da pesquisa((Ano de 2020).

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2021).

A preparação das festas e cerimônias requer fartura de comida e presentes, para poder oferecer aos parentes e visitantes e alimentar a todos durante o período de festa e ritual. Como se sabe, nas populações indígenas esses acontecimentos costumam durar dias, semanas e, às vezes, meses, tempo em que o povo vive dedicado às atividades e afazeres que a cerimônia requer, não podendo, muitas vezes, durante a realização de tais atividades, ocupar-se com trabalhos exteriores na roça ou nas cidades; por isso, necessitam preparar as coisas com antecedência. Entre os Canela, os ritos só são iniciados quando se tem a garantia de suficiente comida, pessoas e enfeites para eles acontecerem. Para tanto, há um conjunto de reuniões para supervisão e divisão dos trabalhos necessários que fazem parte da preparação do ritual; ele não ocorre de forma aleatória e desorganizada, mas tudo é muito bem "combinado". Os membros sabem seu papel e todos esforçam-se para o cumprimento dele.

Em pleno estado de contemplação, em um momento da conversa, o Sr. Tephot (2021) repousa seu olhar no céu azul e afirma: "*Para construir o calendário de festas, nunca esquecemos de olhar para o céu, contando os dias, noites e luas novas com caroços de sementes, todos os anos. É como se nossos ancestrais nos guiasse a organizar nosso calendário de festas e rituais*".

Conforme relato do Sr. Tephot (2021), o ciclo de festas que compõe o calendário inicia sua temporada com a Wyhty (Festa da Rainha). Esse ritual começa com a apresentação das candidatas a "Rainha" no Pátio, e, depois da apresentação, elas ficam escondidas até o dia em que a "Rainha" for escolhida. Conforme relatos durante as "conversas" com o interlocutor Sr. Tephot, enquanto as candidatas a rainha estão escondidas, não pode haver cantoria no Pátio, nem nas ruas que circundam o Pátio, nem nas casas pertencentes aos grupos ou metades da aldeia (*Harakateyê e Koykateyê*).

O calendário de festas segue com a festa *Me Ipimrác* (festa amistosa de confraternização das metades), que pode ocorrer nos meses de abril a setembro ou de julho a dezembro, dependendo das condições da aldeia e de todos da comunidade decidirem o período mais propício. Como é uma festa de confraternização entre as metades, os membros que integram as metades (*Harakateyê* e *Koykateyê*) misturam-se e formam dois novos grupos.

Ahtyc Mã Ahkra – Grupo que organiza as festas e rituais nos tempos chuvosos. Eles organizam e participam de competições nas corridas de toras, nas caçadas. também são responsáveis para apresentar sugestões para os nomes dos bebês e organizar todos os eventos da aldeia no período das chuvas (dezembro a abril). Quando finaliza esse período, eles passam essas atribuições e responsabilidades para o outro grupo.

Càmã Ahkra – Grupo que organiza as festas e rituais nos tempo da estiagem. Exercem as mesmas atribuições anteriormente relatadas, só que sua atuação limita-se ao período da seca, que na aldeia é o período compreendido entre maio e novembro.

Em resumo, conforme relatos do Chefe do *Prockhãm*, Francisquinho Tephot, o calendário de festas divide-se em dois macro períodos: o tempo chuvoso, *Wyhty*, e o tempo da seca, *Meimpràc*. Numa entonação de orgulho e sentimento de pentença, Tephot (2021) explica:

> *Nosso calendário de festas é feito a partir da observação da natureza, do tempo, da chuva, da lua, das estrelas, da mata, dos ventos, dos animais, plantas e águas. Estas observações são muito importantes para nosso povo saber e seguir os saberes guardados pelos anciãos e sábios da aldeia, para nossa comunidade viver a realidade*

> *do dia a dia e realizar as atividades adequadas para cada tempo de trabalho e de manifestações culturais. Essas reflexões também são importantes para serem levadas para a escola, sobre educar a partir de nossos saberes que devem ser valorizados por todos na comunidade.*

A preparação das festas e cerimônias requer a fartura de comida e presentes, para poder oferecer aos parentes e visitantes e alimentar a todos durante o período de festa e ritual. Na aldeia do povo Canela Ramkokamekrá, esses acontecimentos cerimoniais costumam durar dias, semanas e, às vezes, meses, tempo em que o povo vive dedicado às atividades e afazeres que a cerimônia requer, não podendo, muitas vezes, durante a realização de tais atividades, ocupar-se com trabalhos exteriores na roça ou nas cidades; por isso, necessitam preparar as coisas com antecedência.

Entre os Canela, os ritos só são iniciados quando se tem a garantia de suficiente comida, pessoas e enfeites para eles acontecerem. Para tanto, há um conjunto de reuniões para supervisão e divisão dos trabalhos necessários que fazem parte da preparação do ritual; ele não ocorre de forma aleatória e desorganizada, mas tudo é muito bem "combinado", os membros sabem seu papel e todos se esforçam para o cumprimento dele.

> Toda a atividade econômica tem em si mesma como função garantir o bem-estar das pessoas e das coletividades. Por isso, para ser um bom pescador, não basta conseguir pescar muito peixe, é preciso também saber repartir o seu pescado e ser generoso na socialização do domínio das habilidades que o fazem um exímio pescador. A economia não tem apenas uma função material, mas também social e moral (LUCIANO, 2006, p. 197).

A vida cerimonial Canela é muito ativa, o tempo e o calendário organizam-se em decorrência dos *amjikin*, principalmente os rituais de formação do ser Canela masculino, a preparação e a manutenção para esses rituais constantes é o que consiste no núcleo da vida dos Canela Ramkokamekrá. Para os *amjikin*, é preciso confeccionar um grande número de adornos, enfeites, os quais, hoje em dia, são feitos, em sua maioria, com miçangas coloridas que custam muito caro, além de carne para moquear e alimentar os membros da aldeia e seus visitantes durante as cerimônias, e tecidos para vestir as mulheres e presentear os parentes.

Quadro 29 – Demonstrativo de alguns rituais do povo Canela-Ramkokamekrá

Estação	Festas/Ritual (Amjkin)	Resumo
Verão – Estação Seca (Abril a outubro)	Ketuwayê	Festa que inicia o ciclo de Formação Coletiva dos meninos da aldeia. Acontece no primeiro ano de Reclusão.
	Pepjê	Ritual Inicial, que faz parte da formação dos jovens da comunidade. Integra o Ritual da Reclusão e acontece de forma individual.
	Pepcahàc	Conta a história de um indígena que ficou doente porque a saúva entrou em seu ouvido. Ele foi levado pelos gaviões para que o curassem. Também realizada no ciclo de formação dos meninos, durante o período de reclusão. É o ritual para celebrar o fim da reclusão para os meninos que estão no último dia de formação.
	Tep Jarkwa	Organizada pelo Prockan, que se subdividem nos grupos das classes de idade para organizar a festa. É também chamada da festa dos peixes.
Inverno Estação Chuvosa (Novembro a Março)	Festa do Milho	Jogam peteca para cima várias vezes antes de cair no chão para ajudar o milho a crescer.
	Festa da Batata Doce	Festa em que os indígenas pintam o rosto para ajudar a batata doce a crescer rapidamente.
	Pĩxô Jarkwa	É a festa mais recente do povo Canela, criada por toda a comunidade, uma busca de frutos nativos do cerrado e do mato. Essas frutas, na região de Escalvado, são o piqui, o buriti e o bacuri.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesse panorama e dando continuidade às conversas com Francisquinho Tephot e Ricardo Kutocké Kanela, de uma forma descontraída mencionaram, dentro do campo das narrativas, relatos sobre as festas que compõem o extenso ciclo de rituais do povo Mermortunré-Canela ou Canela Ramkokamekrá. Eles falaram, com muito orgulho, que "*as festas do povo Canela vêm de uma época em que todos os elementos que compõem a natureza se misturavam com os conhecimentos e saberes que direcionam a vida em comunidade*". Segundo Francisquinho Tephot (2021), a vida na aldeia, em tempos passados, acontecia de forma bem natural. A natureza era o bastante para oferecer alimentação e elementos medicinais, como raízes, cascas, frutos, sementes e folhas. Tudo de que necessitavam encontravam na comunidade indígena, e eram impulsionados a resolver todos os seus problemas de forma sustentável, com o que a comunidade oferecia. A alegria de tirar da natureza tudo de que precisavam dava-lhes motivações para a realização de muitas festas. Algumas delas são realizadas até hoje, conforme relato de Francisquinho Tephot (2021):

> *Durante todo o ano a vida cerimonial Ramkokamekrá é celebrada, tendo uma maior intensidade no período do verão, na estação seca, momento em que acontecem os cinco maiores amjikin (festas): Ketuwajê, Pembje, Pepcahàc, que são amijikin de iniciação onde os meninos passam por alguns meses em reclusão, os outros dois normalmente ocorrem nos anos em que não há iniciação. Tepyalkhuea, e Kokrit (ou Kokrit).*

O Cacique Demi Kocrê Canela (2021), continuando a falar sobre as festas na aldeia, explicou que *"[...] entre os Ramkokamekrá Canela, a sociedade cerimonial Kokrit forma um grupo que realiza a festa das máscaras, máscaras e vestimentas, que são imitam os animais dos rios ou da terra e que fala do modo de vida Canela*". Esses relatos fizeram-me pensar que o Canela Ramkokamekrá faz parte de vários grupos sociais dentro do seu povo, a depender de seu nascimento, nomeação, família matrilinear e extensa, grupos de idade, metades etc. Além desses, os membros masculinos pertencem a seis sociedades de festas ou cerimoniais.

O Professor Kutokrê (2021) relata que faz muito tempo que a festa das máscaras foi realizada na Aldeia Escalvado, e que eles buscam informações para fazer essa festa novamente. Ele mesmo nunca participou dessa festa. Segundo ele: "*[...] uns dizem que foi há cinquenta e outros sessenta ou quarenta anos atrás. Mas, só aqueles com mais de sessenta anos falam alguma coisa sobre esses amjikins*".

O Sr. Francisquinho Tephot (2021) disse que participou da festa do capote (máscara), mas que não tinha tantas lembranças, disse que brincou muito com os mascarados. Ele informou que há algum tempo a sociedade cerimonial Kokrit dos Ramkokamekrá não se reúne para celebrar sua festa de máscaras. Na busca de compreender a festa das máscaras e adentrar na memória do povo Canela, o Sr. Tephot (2021), que muito me ensinou sobre seu povo, começa revelando-nos sobre o mito que origina a festa Kokrite:

> *Todos os dias pela manhã e à noite os homens Canela se reúnem no pátio central da aldeia para conversarem e discutirem os assuntos do povo, é lá onde o conselho de ancião - Prokan - tomam suas decisões e falam de suas preocupações. A vida cerimonial, as festas e rituais também são decididas nesse espaço. Quando se decide realizar e anunciar o amji kĩn (festas) dos capotes, a sociedade dos Kokrit se dirige a um rancho afastado da aldeia para poder confeccionar as máscaras, que são feitas de um trançado diagonal da palha de buriti. Para tecer as máscaras demora-se cerca de dois meses, e durante esse período eles não cortam cabelo e nem se pintam. Cada dono de máscara fabrica a sua própria. Ele mesmo é responsável para colher as palhas no mato, botar para secar e trançá-las. O tamanho da máscara é correspondente a altura de seu dono, que fica todo coberto por ela, nem os seus pés ficam a mostra, e nem pegadas é deixada pelo caminho passado, já que a franja de cada máscara arrasta pelo chão apagando os rastros de quem está dentro, deixando apenas os rastros no chão batido do próprio Kotrit-ho*
>
> *De madrugada ele vai avisar o tocador de maracá para tocar lá no pátio. Ele não deixa a mulher dormir não, mete o cifre, mete o cifre, até a mulher abusar e ir para o pátio. Este Tohcaiweuré, que já vai atrás do cantador, convida ele e ele vem e fica*

> *no meio deles e começa a cantar, e eles todos balançando, balançando, começa aqui depois vai começar no outro lugar e passa no círculo, vai parando com o cântico aí vai pro pátio (Tephot Canela) Os Kokrit roncam surdamente, dando às vezes uma espécie de trinado a meia voz, balançando o corpo num pé e noutro. Em seguida, as moças começam a cantar com voz clara, ao ritmo lento do maracá. Os mascarados apenas roncavam, balançando o corpo num pé e noutro. Depois o círculo se dissolve numa fila que lentamente, no sentido horário, segue pela rua circular. De vez em quando param, formando novamente o círculo, enquanto as moças continuam a cantar. Uma Espora e uma Tohcaiweure correm de casa em casa, convidando com seus gestos mudos as outras moças para dançar no pátio. As moças ficam frente aos Kokrit que dançam roncando, junto com os não- mascarados.*

As conversas com os interlocutores sobre a festa das máscaras revelam que, para os Ramkokamekrá, é uma grande e divertida brincadeira. Isso ficou bem explícito logo nos primeiros diálogos. Eles enfatizaram, em vários momentos, que os Ramkokamekrá são um povo brincante, e os mascarados dão alegria a eles, pois, como eles mesmo disseram, "*nós, Canela, gostamos muito de brincar nessa festa*". A gente faz *amjikin* porque "*não queremos viver uma vida triste*".

5.2.3.1 Reclusão ou Ritual da Prisão – Travessia na formação dos jovens

A Reclusão, também conhecida como Ritual da Prisão, é um rito cerimonial de iniciação masculina que se apresenta como um importante instrumento de amadurecimento. As reclusões são construídas nos quintais, também conhecidos como "terreiros" das casas, e elas podem ser coletivas ou individuais.

Figura 60 – Meninos no pátio recebendo orientações para o período da Reclusão

Fonte: Amarildo Johnkrin (2021).

Em tempos passados, os meninos ficavam reclusos durante quatro a seis meses por ano, mas, atualmente, esse período foi reduzido para o período de quarenta dias a três meses, e os

jovens que saíssem da reclusão, mesmo que por breves momentos, eram rigorosamente punidos. Este estudo evidenciou que uma grande quantidade de jovens, com idades variando mais ou menos entre oito e dezoito anos, passam por esse ritual a cada ano. Além deles, também ficam reclusas duas meninas associadas. Esses jovens são colocados em reclusão coletiva, em uma casa exclusivamente construída para eles, ou em prisões individuais no quintal das casas maternas. Ali eles recebem instruções dos velhos da aldeia, realizam caçadas e diversas atividades, sempre em grupo. Durante esse período, diuturnamente um cantador mestre, acompanhado de uma cantora (que já foi uma menina associada ao Ritual da Prisão no passado), executa cantos, todas as noites, enquanto estiverem reclusos.

As conversas com os interlocutores levaram-me a perceber que, desde cedo, os jovens reclusos são observados durante as reclusões, sejam elas individuais ou coletivas, pelo Prockan e pelas lideranças da comunidade. Das reclusões, os jovens saem especialistas em algumas funções essenciais para a continuidade do ser *Ràmkôkamẽkra*/Canela. Durante a reclusão, o jovem prepara o seu corpo através dos resguardos alimentares e sexuais, com a finalidade de sintonizar o seu corpo com algumas das principais especialidades (cantador, *caj*, corredor, caçador). A reclusão, e posteriormente os resguardos, preparam o corpo do jovem cantador para emparelhar-se com outros elementos importantes no processo de formação do corpo e da mente do cantador.

Figura 61 – Momento no Pátio – Saída do Ritual da Reclusão

Fonte: Amarildo Johkrin (abril/2022).

As saídas da reclusão desses *amjikĩn* são estimuladoras da produção de jovens cantores, corredores e caçadores de forma intensiva. Esses momentos são considerados pelos jovens um

ponto demarcador em suas carreiras e nos compromissos para com o seu grupo. Esses *amjikĩn* servem de um primeiro ensaio para a vida adulta dos rapazes na comunidade. Em relação à carreira de cantador, os ensaios começam pelo manuseio do maracá e depois vão estendendo-se para os cantos junto aos seus grupos na *wyhty* ou no cerrado. Esses momentos servem para treinar e para testar as habilidades, bem como para ter dimensão do que sabem e do que necessitam aprender e compreender sobre esse universo dos cantos.

Em uma visita à Aldeia Escalvado em 2018, ocasião em que pedimos licença à comunidade para realizar uma pesquisa entre os Ramkokamekrá, houve a saída dos meninos reclusos, pois era uma das etapas do grande ciclo do ritual Pepjê. Os moços haviam ficado recolhidos em seus quartos, sem poder ver o sol, alimentando-se de modo regrado. Após saírem da reclusão, os rapazes foram levados a diversas casas, de seus avós e parentes, para serem pintados por mulheres idosas. Houve uma grande corrida de toras, seguida pela distribuição de presentes. Cada um dos meninos subia no telhado de uma casa e de lá de cima jogava refrigerantes, cobertores, bacias. Outro bando de rapazes corria para apanhar as dádivas e entregá-las a jovens moças que acompanhavam a corrida. Esse foi um momento de alegria, descontração e solidariedade. A partir desse momento, os moços estavam proibidos de dormir na casa de seus pais e foram dormir no acampamento dos jovens.

A Casa de Reclusão, segundo as conversas com os interlocutores deste estudo, é um lugar de aprendizagem, onde os rapazes aprendem o modo de ser Canela. Os ensinamentos nesse período incluem a confecção de esteiras, as orientações sobre as caçadas, as informações sobre os rituais e costumes, e aprendizagens sobre os cantos. Todos esses ensinamentos acontecem através das narrativas dos mais velhos, que vão às casas de reclusão para ensinar através da oralidade.

Segundo Professor Kaperikó (2021), "*durante o período de reclusão, os banhos são frequentes pela manhã logo cedo, ao meio dia e à tardinha. Os reclusos, nesses horários, seguem correndo enfileirados em direção ao brejo e voltam na mesma carreira*". Complementando o relato de Professor Irongunkré, Cacique Demi Kocrê Canela (2021) relata que "*durante o caminho do banho, os presos mastigam rapidamente uma pimenta malagueta, porque ela retira as coisas ruins do corpo e os corredores ficam mais rápidos porque o corpo deles fica mais leve*".

Soares e Canela (2018, p. 27), referindo-se ao conjunto de ritos cerimoniais que compõem o ciclo de formação dos rapazes da Aldeia Canela Ramkokamekrá, aludem que

> a palavra respeito é sempre utilizada para se referir aos cantos do Pecahàc. Segundo os mehin o ritual da reclusão é muito importante porque inclui vários momentos cerimoniais [...]. Os adornos corporais utilizados durante todo o período de reclusão são cordões de Tuncum com caroços de bacuri queimado. Os enfeites são chamados de harahpê (cruzado no peito) , hõkretxê (no pescoço) inpaxê (braçadeira para os pulsos).

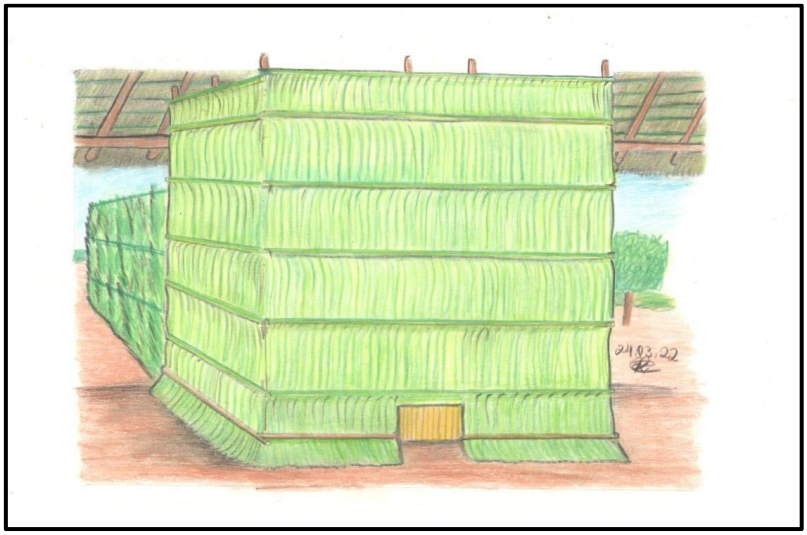
Relatando detalhes sobre o ciclo de formação dos rapazes da aldeia, Soares e Canela (2018, p. 27) falam dos castigos corporais quando o jovem recluso quebra as regras da reclusão:

> Os castigos aplicados os jovens reclusos são os açoites recebidos com um feixe de cansação ou com linha de tucum, que é bem grosso [...] Outra planta utilizada para os castigos é a palmeira do pati do cerrado. Arranca-se um feixe de folhas novas de pati, pega o toço e bate nas costas e nas pernas dos reclusos desobedientes.

Referindo-se às situações de quebra das regras de reclusão, Francisquinho Tephot (2021) menciona que a presença da escola na aldeia alterou as regras da reclusão, pois é obrigatório os meninos participarem das aulas, e esse fato faz com o sistema de reclusão admita os alunos saírem, mesmo que não seja para assistir as aulas de forma integral. Complementando as informações do membro do Prockan, Prof. Irogunkre (2021) explicou que, "*em cada casa onde há um recluso, as famílias se concentram nos preparativos dos enfeites, esteiras, cintos, colares, braceletes e demais produtos do artesanato da aldeia*".

Francisquinho Tephot (2021) acrescenta que, "*durante todo o tempo de reclusão, os jovens reclusos são chamados a comparecerem no pátio na madrugada, antes do sol sair, e à noite durante a escuridão para que ninguém da aldeias os vejam*".

Figura 62 – Casa de Reclusão dos meninos/rapazes Canela Ramkokamekrá



Fonte: Ricardo Kutokrê Kanela (2021).

É importante ressaltar que os rituais de iniciação Ketuwajê e Pepjê constituem o ciclo ritual de formação dos jovens entre 10 e 16, caracterizam-se pela reclusão e se alternam na

realização anual, como por exemplo, numa formação um mesmo grupo de jovens pode passar por dois Ketuwajê e dois Pepjê, conforme exemplo a seguir:

Quadro 30 – Periodicidade Alternada dos Rituais Ketuwajê/Pepjê

2018	2019	2021	2022
Pepjê	Ketuwajê	Pepjê	Ketuwajê

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Durante as conversas com os interlocutores, demorei a entender essa alternância de rituais. Depois de algumas explicações, compreendi que as duas modalidades incluem todas as atividades do processo de formação do período da Reclusão, com pouca diferenciação entre elas. O ritual do Pepcahàc, por sua vez , acontece todos os anos (tanto no Ketuwajê como no Pepjê), e sinaliza o fim do período da Reclusão. Ocorre a partir do oitavo dia até o encerramento do Ritual da Prisão dos rapazes, e em todos os dias há uma programação diferenciada.

É importante explicitar que o Pepcahàc acontece tanto no Pepjê como no Ketuwajê, porque é um ritual que celebra o último ano de reclusão de um grupo de rapazes que, no ano seguinte, não fará parte do Ritual de Reclusão. De forma análoga, é uma colação de grau para os jovens que já estão aptos a serem considerados homens adultos na comunidade indígena.

Figura 63 – Celebração do final da Reclusão no Pátio

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Ao longo do período de reclusão, ocorrem outras cerimônias que fazem parte deste ritual. Dentre essas cerimônias, incluem-se os cantos. O *Pepcahàc*, especialmente, tem um conjunto muito específico de cantos que, recentemente, foram estudados e publicados na forma

digital e impressa e gravados em áudio. Esse material foi elaborado com a participação autoral de professores e indígenas da etnia Canela.

De acordo com os interlocutores desse estudo, uma das caraterísticas principais que diferencia o Ketuwajê e o Pepjê é o fato do Pepjê ser uma reclusão individual, na qual o local em que cada jovem vai ficar aprisionado é construído no quintal da casa materna, enquanto o Ketuwajê é uma reclusão coletiva, na qual os jovens são aprisionados em um espaço construído para vários jovens, que dividem um cercado construído próximo às casas maternas. No ano em que ocorre o Ketuwajê, várias prisões coletivas são construídas na Aldeia Escalvado.

A síntese que faço de todos os elementos que compõem o etnoconhecimento que converge no repertório cultural do povo Canela Ramkokamekrá é que se relacionam ao ciclo de formação dos jovens da aldeia, porque arte, narrativas e mitos, pintura corporal, corrida de toras, comidas tradicionais, cantos e danças e uma grande parte do universo de costumes deste povo são praticados nos rituais da Reclusão (Ketuwajê, Pepjê e Pepcahàc).

Com muita emoção, os interlocutores concluíram que todos as festas cerimoniais objetivam construir o ser Canela para ficar forte e preparado para a vida na aldeia. Nessa direção, Munduruku (2019, p. 28) alude que

> o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da circularidade, do encontro, do sentido.

A reflexão que faço acerca de todos esses momentos de aprendizagem é que a cultura indígena, por muito tempo silenciada e negada, tem muito o que dizer e ensinar, e um aspecto que a comunidade tem como perspectiva é que na educação o essencial é ensinar a sonhar, e os rituais cumprem importante parte nessa missão.

5.2.3.2 Ritual do Ketuwajê – Interação com os espíritos ancestrais

Em uma das minhas idas a Escalvado, tive a oportunidade de presenciar parte da festa denominada Ketuwajê, que pode ser classificada como um ritual de iniciação centrado na integração dos jovens rapazes à comunidade adulta da aldeia, após passarem pelo período de reclusão. Durante esse período, os jovens passam por diversas provações e realizam várias

atividades, que se estendem por um período de quarenta dias a três meses. Conforme o Sr. Francisquinho Tephot (2021), "Ketuwajê" é a denominação que se dá aos jovens reclusos.

No decorrer das conversas com meus interlocutores, fiquei confusa quanto ao que é denominado pela palavra Ketuwajê, mas, depois de algumas falas, compreendi que tanto se refere ao ritual como ao jovem que participa do ritual. Por uma questão didática, farei referência ao ritual com a grafia Ketuwajê e ao jovem participante do ritual com a grafia *ketuwajê*.

Falando sobre a finalidade dos rituais de iniciação, que são constituídos de várias etapas e podem ser sintetizados nas festas do Pepcahàc, Ketuwajê e Pepjê, utilizando uma metáfora, meu interlocutor, Tephot (2021), explica que,

> *assim como regamos uma planta para crescer forte e bonita, os jovens da aldeia também precisam ser regados, preparados para ficarem fortes e bonitos e depois assumirem as tarefas na aldeia. Também esses período da reclusão é para os jovens entrarem em contato com os espíritos dos ancestrais. Os jovens lidarão com os espíritos durante toda a vida deles, por isso devem ser preparados para fortalecer o corpo e mente.*

O Kêtuwajê é considerado o início desse processo de transformação, crescimento e amadurecimento dos jovens enquanto sujeitos. Seus corpos são banhados diariamente para que a criança/jovem, assim como as plantas, cresça forte. Durante essa fase, ocorre o contato desses jovens canelas com os espíritos. No transcorrer de suas vidas, eles sempre terão de relacionar-se com esses espíritos. Por isso, o conselho dado a eles é que realizem os resguardos para que possam adquirir força e resistência à vida e aos espíritos. É um momento de começar a construir um corpo forte para poder lidar com os espíritos do mundo, que estarão sempre presentes na vida futura.

De acordo com Professor Kutokrê (2021), os jovens passam de quarenta dias a três meses confinados em prisões individuais (um cercado coberto no quintal da casa) ou em prisão coletiva (um cercado maior), e só saem da prisão à noite, para executar algumas tarefas, sem que ninguém os veja além das pessoas que já são determinadas para acompanhá-los. As pessoas que são designadas para acompanhar os jovens *ketuwajê* são as lideranças da comunidade: pajé, cacique, membros do Prockham e amigos formais de cada recluso. As atribuições são tanto de acompanhamento como de vigilância. As atribuições dos que acompanham os reclusos estão voltadas para garantir que o jejum e o resguardo sejam cumpridos, evitar que os reclusos saiam da reclusão em horários não permitidos e, também, impedir que as mães levem alimentos aos filhos durante o jejum.

As conversas revelaram-me que os indígenas designados para acompanhar o período do Ketuwajê são orientados e coordenados pelo "animador", que é sempre um membro do Prockan. Esse animador conduz todo o ritual do Ketuwajê. Francisquinho Tephot (2021) é um membros do Prockan que tem muita experiência na condução dos rituais na comunidade. Explicando sobre alguns detalhes do ritual do Ketuwajê, Tephot (2021) conta que todo o planejamento das festas e dos rituais é realizado no Pátio, com meses de antecedência, para que possam preparar tudo do *amjikin*. Segundo ele:

> *É necessário planejar muito tempo antes da festa porque tem que ter muita carne de caça, muito alimento, muita alegria, organizar as tintas para a pintura corporal, muito artesanato, muitos adereço para enfeitar os corpos e toda a preparação necessária para a corrida de toras.*

A convivência na aldeia no período dos rituais levou-me a perceber que é um momento em que toda a arte, a cultura e costumes encontram-se para fortalecer os laços com os antepassados e saberes ancestrais, a fim de manter a aldeia unida, alegre e com os laços fortalecidos. As conversas com os interlocutores permitiram-me compreender que os jovens que estão no grupo de formação Kêtuwajê são divididos em dois grupos, que são as metades às quais se afiliam através do nominador: *Ahtyk mã ahkra* e *Cà mã ahkra*.

Imediatamente após a apresentação do grupo cerimonial, os *hapỳn catê* pegam esses jovens e colocam-os em dois grupos no Pátio. Cada menino é colocado numa fileira ao norte ou ao sul, de acordo com a afiliação à metade do Pátio: *ahtyk mã ahkra* ou *cà mã ahkra*. Todos esses jovens rapazes, os quais se reúnem desde adolescentes até meninos de sete ou oito anos, serão membros de uma mesma classe de idade.

Após os meses de reclusão, na finalização deste *amjikin* cada iniciado possui na cabeça um enfeite amarrado nos cabelos com duas ou três (às vezes até cinco) penas de arara apontadas para o alto. Atrás dos jovens, fica uma fileira de mulheres (suas amigas formais) segurando o rapaz pelo peito, enquanto ele canta. Suas amigas formais estão ali para salvá-lo dos espíritos, dos quais estas canções provêm e aos quais elas atraem. Atrás das mulheres, vários metros distantes esté um grupo de "tios" dos iniciados, que cantam com seus sobrinhos e suas parentes femininas.

Durante a fase final do ritual de Ketuwajê, os iniciandos, gradativamente, vão saindo da reclusão. Após uma noite toda cantando, as cantigas altamente cerimoniais têm lugar num final de tarde. No dia seguinte, ocorre a corrida de toras pesadas, na qual os iniciandos ainda são muitos jovens para participar, exceto para os jovens que estão no segundo ou terceiro Ketuwajê.

Figura 64 – Preparação do Jovem para momento final do Ketuwajê

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Os rituais de formação também objetivam definir os papéis sociais dos jovens da comunidade indígena de acordo com as aptidões reveladas no período da reclusão, no qual várias tarefas são atribuídas aos reclusos, atividades que oportunizam aos rapazes demonstrarem suas performances e desempenho para serem caçadores, cantores, líderes, pajés, guerreiros, entre outras habilidades. Mencionando esse aspecto de definição de papéis sociais, Rolande (2017, p. 75) alude que "o ritual do Ketuwajê objetiva a construção de corpos, instituindo, fundamentalmente, os papéis de caçador, cantador e pajé. Nesse processo de construção, os canelas reconhecem a ação de Mekarõn (morte/espírito dos mortos) que lhes teria ensinado todos os rituais".

Na mesma direção, referindo-se à influência de *Mekarõn* no ritual do Ketuwajê, bem como em outros rituais de formação do ser Canela, Nimuendajú (2011, p.169) menciona que

> o objetivo original do Ketuwajê é levar à útil, porém perigosa para os inexperientes, comunhão com a alma dos mortos [...]. A ideia original era evidentemente que, através dos cantos executados durante este ritual, as dos mortos se aproximassem e adentrassem o corpo dos meninos, que agora agem como as próprias almas até que sejam separadas delas por meio de banhos e açoitamentos.

A reclusão no ritual do Ketuwajê é coletiva, e os jovens ficam presos na casa cerimonial por até três meses. Os mais jovens (com dez, onze anos) poderão ir dormir nas casas maternas, mas voltam para a casa cerimonial coletiva antes do sol nascer. A programação do Ketuwajê é planejada com muita antecedência no Pátio e, a cada dia, são executadas atividades como caçadas (nas madrugadas), cantorias, ensinamentos com o pajé e membros do Prockan, corridas diversas, entre outras atividades.

Figura 65 – Liderança aguardando Ketuwajê para os ensinamentos

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

5.2.3.3 Ritual do Pepjê – Construindo guerreiros

É um ritual que dá continuidade ao ciclo de formação dos jovens Canela Ramkokamekrá cuja finalidade é a construção de corpos do ser Canela e a definição de aptidões para o exercício dos papéis sociais na comunidade indígena. Nas palavras de Rolande (2017, p. 97):

> No processo de fabricação dos guerreiros fortes, as reclusões são construídas atrás da casa materna de cada iniciado, que ficam reclusos durante três meses sem serem vistos por ninguém. Outro fator que chama a atenção para a análise deste rito é a cerimônia de finalização do Pepjê, quando os corpos são pintados instituído o lugar de cada recluso nos Grupos do Pátio. Nesta ocasião, a pintua corporal além de construir um corpo forte, tem o papel de instituir os lugares sociais.

Assim como acontece no Ketuwajê, é o Prockan quem decide o período de realização do Pepjê para compor o ciclo de formação dos jovens da comunidade indígena. Conforme relatos de Francisquinho Tephot (2021), membro do Prockan, tanto o Pepjê como o Ketuwajê contribuem para a formação das classes de idade e para a instituição dos papéis sociais na comunidade indígena.

No decorrer das conversas, foi-me explicado que o termo Pepjê tanto se refere ao ritual do segundo e do quarto anos do ciclo de formação dos jovens como também aos jovens reclusos participantes. Estes jovens são selecionados por um *hapankate*[38] (apanhador de jovens para a reclusão). Os relatos apontaram que essa formação se inicia com os apanhadores buscando os jovens que irão participar do ritual, considerando que não será mais uma reclusão coletiva,

[38] Apanhador – pessoa indicada para ir buscar os jovens que irão participar da reclusão e levá-los ao Pátio, e depois à prisão em suas casas maternas.

como acontece no Ketuwajê, mas uma prisão individual. Essa é também conhecida como *ihkrehe* (casa pequena), construída com folhas de inajá ou de buriti do lado da casa materna ou no quintal, com um caminho exclusivo e fechado que leva a um local privado para as necessidades fisiológicas, de modo que o jovem não possa ser visto.

Os relatos dos interlocutores evidenciaram que, durante o início desse ritual, alguns momentos cerimoniais marcam a passagem de determinados estágios da reclusão, e são seguidos à risca por ordens vindas do Pátio. Essas cerimônias são marcadas por diferentes cantos durante um determinado período, e propiciam que os jovens reclusos possam ser vistos, especialmente por seus grupos, e por aquele que lhe deu o nome. Os cantos executados durante esse ritual demarcam momentos importantes entre os reclusos e seus grupos. Como o canto para ver o rosto dos reclusos, há o canto para ver o corpo do recluso, mas essa visão cabe somente aos membros do grupo do recluso. Falando sobre esse período, Professor Kutokrê (2021) explica que,

> *durante esse período, há um isolamento social do sujeito, sendo que apenas os tios, avôs e homens da parentela de sua mãe orientam, ensinam e aconselham o referido jovem. Esses ensinamentos tratam da cosmologia, das relações de respeito para com a sua família e com o seu grupo, assim como para com os velhos e as lideranças e tratam também do espirito de solidariedade e respeito com seu sogro que será indispensável após o seu casamento.*

Ouvindo meus interlocutores, tive conhecimento de que, nos primeiros dez dias de reclusão, o jovem passa por uma restrição alimentar, podendo comer apenas poucas quantidades de alimentos, sobretudo mingaus de farinha, arroz ou milho. Ao terminar esse período, ele receberá a primeira cinza de casca de jatobá. Será passada a cinza em todo seu corpo, com o objetivo de ele, a partir de então, poder alimentar-se para poder engordar e crescer. Passa, então, a comer batatas assadas, arroz e beiju, mas não carne.

Nessa mesma direção, explicando as atividades realizadas durante a reclusão do *Pepjê*, Prof. Irogunkre (2021) relata que,

> *completando mais ou menos um mês de reclusão, o corpo dos jovens reclusos são melados com abóbora verde moqueada, com o objetivo de proporcionar um rápido crescimento ao seu corpo, então o jovem recebe a segunda cinza da casca do jatobá, que é o sinal de que pode comer carne, Em alguns momentos durante a reclusão, ele é banhado por um(a) amiga formal. Algumas vezes no espaço da casa, em outras ocasiões já próximo do final da reclusão, eles são levados ao pátio e são banhados lá.*

Conforme Francisquinho Tephot (2021), ao saírem da reclusão, os jovens também recebem investimentos e incentivos dos cantadores oficiais para cantarem. Eles, inclusive, deixam seus maracás para que os jovens possam treinar os cantos que ali são exigidos. Pelo que observei das conversas com

os interlocutores, a definição das lideranças depende do interesse do jovem e do seu envolvimento com as atividades do período de reclusão. Eles evidenciaram, ainda, que alguns cantos marcam a volta dos reclusos à convivência da aldeia, assim, quando eles são entoados, significa que a reclusão está chegando ao fim. Durante essa finalização, o Conselho Prockan também escolhe um cantador que se destaca e entrega-lhe o bastão cerimonial *kruwaxwà*, que é confeccionado pelo nominador do *pepjê* mais velho.

5.2.3.4 Ritual do Pepcahàc – Encerrando a travessia dos jovens no processo de formação

Este ritual, ao qual os *Ràmkôkamẽkra*/Canela se referem como Festa de Gavião e sendo um dos principais que eles realizam, está relacionado ao processo de formação do ser Canela e acontece de forma conjunta com o Kêtuwajê e o Pepjê, compondo o conjunto dos rituais que têm como objetivo a formação dos jovens rapazes da comunidade ou, nas palavras de Francisquinho Tephot (2021), "*é um ritual que ensina o jovem da aldeia a ser homem e assumir seu papel social na comunidade*". Segundo ele, o ritual, ou festa do Pepcahàc, foi aprendido com os pássaros, mas, sobretudo, com os gaviões (*hàc*), no mundo do céu. Demorei a compreender que o Pepcahàc acontece tanto no Ketuwajê como no Pepjê, do qual participam os jovens que estão completando o seu ciclo de formação (quatro anos), ou seja, em seu quarto ano de reclusão, sendo o Pepcahàc uma espécie de formatura para os rapazes no final de seu ciclo de reclusão.

O período da *Wyty* (ciclo ritual) inicia-se com alegria, e o período abre-se para os grandes rituais. Os interlocutores deste estudo, durante as conversas, revelaram que, para a realização do *amjikin* do *Pecahàc*, é necessário que essa demanda seja apresentada no Pátio pelos parentes de algum jovem que irá participar do Ritual da Reclusão. Conforme Francisquinho Tephot (2021):

> *O ritual, ou festa do Pepcahàc, foi apreendido com os pássaros, mas sobretudo com os Gaviões (Hàc) no mundo do céu. Ele reúne grande quantidade de jovens, com idades variando mais ou menos entre seis e vinte anos. Esses jovens são colocados em reclusão coletiva em uma casa exclusivamente construída para eles fora do círculo das casas da aldeia. Ali eles recebem instruções dos velhos da aldeia, realizam caçadas e diversas atividades sempre em grupo.*

As conversas com os interlocutores evidenciaram que os preparativos para o Pepcahàc iniciam-se quando o Conselho Prockan, em reunião no Pátio, toma a decisão de começar os preparativos, e as providências começam a ser encaminhadas. O ritual do Pepcahàc acontece independente de no ano estar acontecendo o Ketuwajê ou o Pepjê. A primeira atividade é a limpeza da aldeia, especialmente os caminhos das casas maternas dos reclusos, e essa tarefa é

feita pelos tios dos meninos que serão confinados na reclusão. De acordo com Soares e Canela (2018, p. 14),

> há, ainda, dois hapyn catê que são homens que possuem o papel de pegar em suas casas os meninos que irão participar da reclusão e apresentá-los no pátio. Esses prendedores são responsáveis por vigiar e dar ordem de saída para os reclusos de sua casa.

O Pepcahàc, nos mesmos moldes do Ketuwajê e do Pepjê, tanto refere-se ao ritual de encerramento da reclusão como aos jovens participantes do ritual. É realizado quando é "chegado o tempo" da finalização da reclusão. Então, são realizadas atividades durante oito dias. Essas atividades variam entre corridas de toras, cantos para a saída para uma caçada, preparação de enfeites para os novos *pepcahàc*, preparação de comidas (grandes bolos de mandioca com carne, chamados de *kwỳr cupu*), apresentações musicais de jovens cantores e cantoras no Pátio, honrarias são conferidas aos jovens cantores e cantoras de destaque, cortes de cabelo dos reclusos ou de seus (ou suas) amigos formais, e empenação (colagem de penas nos corpos) dos jovens *pepcahàc*. No último ato, na noite do último dia, todos os jovens *pepcahàc* são colocados no centro do Pátio e, juntamente com toda a comunidade da aldeia, passam a noite cantando o conjunto cancional que executaram nas noites em que estavam em sua casa de reclusão.

Quadro 31 – Descrição das atividades do Pepcahàc

Dia	Atividades
1º	Realização de caçadas (na madrugada) e execução dos cantos. Pintura dos *pepchàc* com pau-de-leite (*aramhôc*).
2º	Planejamento da corrida de toras pelas lideranças, preparação das comidas e execução dos cantos noturnos.
3º	Os *pepchàc* saem pela primeira vez à luz do dia e as mulheres jovens da tribo ficam à espera dos jovens reclusos para correrem atrás deles e colocarem neles seus colares.
4º	Cantos no Pátio no amanhecer, jogo da flecha entre os *pepchàc* e as lideranças, entoação de cantos. As lideranças vão para a mata em busca das toras de madeira, saída dos *pepchàc* no final da tarde em busca de comida, corte de cabelo pelos(as) amigos(as) formais.
5º	Entoação de cantos no pátio ao amanhecer, enfeite dos corpos dos *pepcahàc* com colares, cintos, testeiras e outros adereços pelos amigos(as) formais, banho cerimonial dos *pepcahàc* no brejo.
6º	Preparação do berubu (*Kwyr cupu*[39]) pelas mulheres da aldeia, pintura corporal dos *pepcahàc*, realização dos cantos no Pátio com todos os *pepcahàc* sentados nas suas esteiras. Os cantos vão até ao amanhecer.
7º	*Pepchàc* realizam a corrida com varas ao amanhecer. Realização de cantos e danças dos *pepcahàc* ao entardecer, com a participação dos cantores e cantoras oficiais da aldeia.
8º	A comunidade prepara o banquete de porco assado, caças, gado e berubu para o encerramento do Pepcahàc. Organização de uma grande fogueira no pátio para o encerramento. Realização da Corrida de Toras pelos *pepcahàc*. Execução de cantos e danças ao redor da fogueira até o dia amanhecer. Contudo, durante o pôr-do-sol, o Prockan reúne todos os *pepcahàc* no Pátio e faz a liberação oficial dos reclusos. Já liberados da reclusão, cantam e dançam até o nascer do sol do dia seguinte.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Canela *et al.* (2020).

As conversas com meus interlocutores evidenciaram que, no final das atividades de cada dia da programação deste ritual, os *pepchàc* retornam para o espaço de reclusão. É importante dizer que o Pepcahàc envolve muitos detalhes e personagens que necessitariam mais do que um tópico desta tese para uma descrição mais fidedigna. Acerca desse ritual, alguns autores Canela Ramkokamekrá publicaram, juntamente com Lígia Raquel Rodrigues Soares, pela Editora da Universidade Federal do Tocantins, em 2020, o livro *Pepcahàc – Jo Amjikin*. Entre os autores, estão os interlocutores deste estudo Ricardo Kutokrê Canela e Francisquinho Tephot.

[39] Bolo em formato circular feito de carne de caça ou de gado com massa de mandioca.

Figura 66 – Organização da Corrida das Varas – No período final da Reclusão

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Todas as atividades da programação, tanto do Pepcahàc como dos outros rituais que fazem parte da formação dos jovens Canela Ramkokamekrá, objetivam a formação do corpo e da mente em conexão com os saberes e tradições ancestrais. Nesse sentido, Munduruku (2019, p. 26) alude que, "se educar o corpo é fundamental para dar importância ao seu estar no mundo, a educação da mente é indispensável para dar sentido a este estar no mundo. Se no corpo o Sentido ganha vida, é na educação da mente que o corpo o elabora". O referido autor ainda salienta que, "[...] na concepção do tempo indígena o presente é o único tempo real. O passado é memorial e o futuro uma especulação que quase não entra na esfera mental dos povos indígenas" (idem).

Nos rituais de formação, a educação do corpo e do espírito é realizada através do aprendizado de coisas práticas, que ensinam os jovens a suprirem as necessidade cotidianas, uma vez que estão tornando-se adultos. Durante a reclusão, os anciãos considerados guardiães das memórias contam histórias que ajudam os jovens a compreenderem o mundo indígena como um grande presente dos ancestrais.

Figura 67 – Cantadores chamando a aldeia para participarem da cerimônia do final da Reclusão

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Nós, *kupen* (não-indígenas), desconhecemos a riqueza desse universo cultural indígena. Acostumados com o "pensamento quadrado", como denomina Munduruku, não compreendemos a magnitude dos rituais na educação das crianças e jovens. Dada a sua dimensão, também, é difícil compreender porque a educação escolar levada à comunidade não adota estratégias para pensar a educação "de dentro", na qual a diversidade de experiências culturais é um importante valor da comunidade.

Figura 68 – Jovens celebrando o final da Reclusão

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

O Pepcahàc simboliza, metaforicamente, o “certificado” do jovem que passou por quatro etapas do Ritual da Reclusão. É a forma da comunidade indígena dizer para o jovem *pepcahàc* que ele está pronto para assumir suas funções de homem adulto na comunidade.

Considerando a magnitude dos rituais de formação do ser Canela, como o Pepcahàc, é incompreensível um conhecimento tão importante não estar formalizado no currículo. Esse fato faz-me entender que a lógica de quem define o que deve ser ensinado e aprendido é muito diferente da lógica da comunidade. Quem determina o currículo indígena desconsidera os olhares sobre os saberes ancestrais e desvaloriza outras formas de leitura e de escrita do mundo que a comunidade indígena possui. Na palavras de Munduruku (2017, p.), “tentaram roubar nossos conhecimentos tradicionais e tentaram tirar de nós nossa forma de escrever nossa própria escrita. Quiseram roubar - e em muitos casos conseguiram - nossa alma colocando em seu lugar um espírito que nunca foi nosso”.

Essa desvalorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas Bourdieu (2007) denomina como “violência simbólica”, em que a cultura “do branco” inferioriza o modo de vida indígena, convergindo num processo de dominação no qual os indígenas veem negados seus direitos, sua história, seus costumes, sua cultura, seu mundo... Sob a lógica de trabalhar um currículo que possibilite aos indígenas a apreensão de conteúdos necessários a uma convivência menos desigual com a sociedade envolvente, a violência simbólica, na perspectiva de Bourdieu, consolida o processo de reprodução e garante a manutenção da estrutura social dominante, em detrimento aos costumes e tradições desse povo indígena efetivado pelo trabalho escolar.

5.2.3.5 Corrida de Toras – Um ritual em todos os rituais

A Corrida com Toras é uma das principais cerimônias do conjunto cultural Ramkokamekrá Canela e, dessa forma, está em constante evidência quando se fala nessa comunidade indígena. No entanto, muitos outros aspectos desse complexo e diverso universo artístico e cultural indígena ainda são desconhecidos, principalmente quando se pensa em uma maior difusão dessa cultura nas escolas.

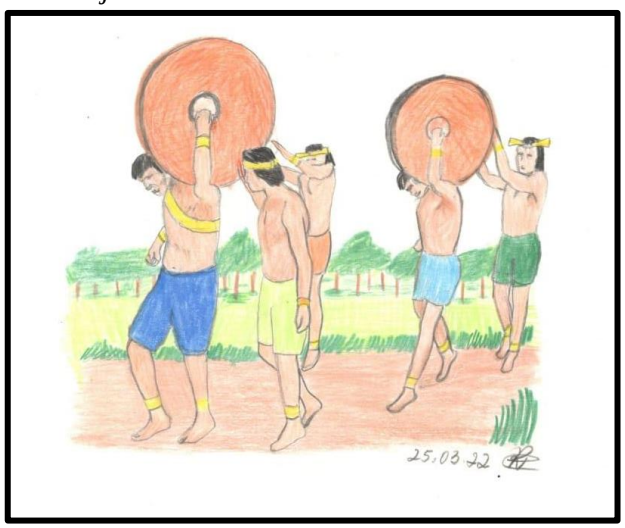
Dentre as responsabilidades da escola e do professor, estão a de inserir no currículo escolar temas e conteúdos relativos às culturas de grupos sociais historicamente

marginalizados, na tentativa de atenuar o preconceito contra essas culturas, que geralmente são trabalhadas nas escolas apenas em datas comemorativas. Partindo dessas concepções, no entanto, é necessário produzir constantes estudos e pesquisas que tragam à tona questões relativas à cultura e aos valores do outro na escola, na perspectiva de uma educação diversa e multicultural, pois o ensino multicultural de arte pode ser entendido como um processo educacional interdisciplinar com foco no desenvolvimento de empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas (DIAS, 2010).

A Corrida com Toras acontece com muita frequência e estão associadas a quase todos os ritos na aldeia, pois é a segunda cerimônia mais repetida no cotidiano dos Ramkokamekrá Canela, que, por sua vez, pode ser feita tanto pela manhã como pela tarde e, geralmente, costuma ser realizada depois de uma atividade coletiva, como uma caçada. Segundo Professor Kaperikó (2021), "*a corrida de tora é pra brincar, gostar de rir, é comum para ganhar e se não ganhar não vai chorar*".

O hábito de carregar toras, segundo Nimuendajú (2001), é uma competição esportiva entre duas equipes, na qual o treino, como prática esportiva, é sempre feito com duas toras, e os carregadores mudam constantemente. Entre os participantes estão tanto adolescentes quanto homens que são avós e, muitas vezes, três corridas são realizadas durante o dia de festividade.

Figura 69 – Corrida de Toras de jovens Canela Ramkokamekrá



Fonte: Ricardo Kutokrê (2021).

Nas várias ocasiões em que presenciei as corridas de toras, observei que, durante este ritual, eles utilizam enfeites de palha de buriti. Um dos enfeites é o que na língua canela é

chamado de *hókheikhiek*, uma espécie de diadema que tem, na parte correspondente à testa, duas pontas em forma de "V"; o outro é o *iokrétxe*, que se assemelha a um colar cujo pendente, também de palha, cai pelo dorso do corredor. Observei, também, que, nas corridas que antecederam os rituais mais solenes, utilizavam diversos cintos feitos de miçangas com unhas de veado ou cabacinhas.

Durante as "conversas" com meus interlocutores, busquei saber mais sobre as corridas de toras, e Professor Irongukre (2021) foi o primeiro a responder:

> *Homens, mulheres e crianças correm com toras, e estas, podem ser pequenas e grandes. Os meninos não participam da corrida com homens adultos. Na fase jovem eles começam a participar da Corrida com Tora feita de buriti, jatobá, maria-mole e, por serem eles os corredores, podem escolher diversos ritos.*

Na mesma direção, dando continuidade às informações, com um tom orgulhoso por falar de sua de rituais de sua cultura, Francisquinho Tephot (2021) acrescentou: "*Na Corrida com Tora dos homens adultos os velhos não participam, por serem mais fracos e por não terem mais habilidade para correr*".

Homens, mulheres e crianças correm com toras, e estas podem ser pequenas, médias ou grandes. Na corrida das crianças, os meninos são rivais das meninas, mas correm apenas com flechas, galhos ou sem nenhum artefato. Os meninos não participam da corrida com homens adultos. Entretanto, é na fase jovem que o Ramkokamekrá começa a participar da Corrida de Toras. As toras podem ser feitas de buriti, jatobá, maria-mole e, por serem eles os corredores, podem escolher diversos ritos. Outro fato interessante relacionado à Corrida com Toras é que o ritual é acompanhado por cantos em toda a sua extensão, cantados por homens (cantadores). Esses cantos alertam e mostram tanto aos participantes (corredores) quanto à aldeia em que parte está a corrida.

Figura 70 – Corrida de Toras no encerramento do Ritual da Reclusão

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

O ritual da Corrida com Toras é realizado no decorrer de outras festas cerimoniais, como é o caso dos rituais de formação dos jovens – Ketuwajê, Pepjê e Pepcahàc. A referida corrida é acompanhada por diversos cantos que servem para alertar os participantes e a aldeia de modo geral e em que etapa está a corrida. Existem cantos para mostrar a tora está sendo cortada e preparada, outros cantos mostram que estão correndo com a tora; há, ainda, cantos ao final da Corrida com Toras: cantos dos vencedores e dos perdedores.

Figura 71 – Corrida de Toras – Corredores adultos

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Segundo Francisquinho Tephot Canela (2021), há diversas músicas para os três momentos da Corrida com Tora: primeiro momento – antes da corrida (*Pytec crer* - Cantiga

aves jacu); durante a corrida (*Kukoi crer* - Animal macaco); depois da corrida – (*Hamahô* – Guariba). Tephot (2021) ressalta que essas músicas são exemplos das que são cantadas em cada período da corrida, mas que existem muitas outras que também podem ser cantadas. Tephot enfatiza que essas músicas são exemplos das que são cantadas em cada período da corrida, mas que existem muitas outras que também podem ser cantadas. Continuando o relato sobre a corrida de toras, o Sr. Francisquinho Tephot (2021) descreve que,

> *no primeiro instante da Corrida com Tora, fazemos a preparação da tora, onde derrubamos o buriti, cortamos a tora ao meio, mede-se as partes para ficarem iguais e fazem o acabamento. Neste momento, o cantador escolhe uma das músicas e o local, começando a cantar, rodando com a vara fincada ao chão. Ao aprontar a tora, a corrida começa e, enquanto correm em direção ao pátio, dando várias voltas, os outros Ramkokamekrá observam a corrida aguardam sentados um cantador.*

Nos momentos em que presenciei os preparativos para a realização da Corrida de Toras, fiquei fascinada porque cada parte é executada com dedicação, respeito e muito amor. Vale ressaltar que todas as etapas da referida corrida são acompanhadas com a entoação de cantos e muita alegria, tendo como ponto de partida a preparação da tora.

Figura 72 – Preparação da tora para o ritual da Corrida de Toras

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

As conversas com os interlocutores pontuaram que a corrida é feita na rua circular da Aldeia Escalvado, que é percorrida duas ou três vezes. Tais corridas, entretanto, realizam-se, em geral, somente em seguida a uma corrida de fora para a aldeia, jamais se começa uma corrida na rua circular com toras já usadas, para depois buscar novas toras de fora. As toras das corridas usuais chamam-se *pára* e são peças cilíndricas do tronco da palmeira buriti (*Mauritia flexuosa*), com cerca de um metro por 40-50 cm de diâmetro.

De acordo com Francisquinho Tephot (2021), as Corridas de Toras constituem um teste matrimonial: um rapaz só pode casar-se quando consegue correr com um tronco aos ombros. Ele também pontuou que a corrida de toras diverte aqueles que a praticam e também desenvolve certas potencialidades do corpo humano. Sob esse ponto de vista, é um esporte mesmo que falte o aspecto competitivo do esporte.

Na perspectiva esportiva, a Corrida de Toras é realizada durante todo o ano, a qualquer momento em que a comunidade decidir, inclusive para receber visitas na comunidade, quando acontece de forma improvisada, mas nem por isso deixa de ter o seu encanto e sua magia. De uma forma mais elaborada, ela acontece nos grandes eventos cerimoniais, como nos rituais do Ketuwajê, Pepjê e Pepcahàc.

Conforme Professora Alves (2021), das inúmeras e frequentes cerimônias que constituem a vida pública do povo Canela Ramkokamekrá, a Corrida de Toras é a que mais chama a atenção dos brancos (*kupen*) que chegam à Aldeia Escalvado.

Na mesma direção, Professor Irogunkre (2021) afirma que, "*assim como a da dança no pátio da aldeia, a Corrida de Toras é a cerimônia mais repercute na via cotidiana dos Canelas, dramaticamente, a mais impressionante*". Falando da grande relevância deste costume cerimonia, Nimuendajú (2001, p.) menciona que "a corrida de tora serve para dar maior pompa a uma cerimônia social importante, e movimentar a aldeia durante as festas".

Em todos os momentos em que estive na Aldeia Escalvado conversando com os interlocutores ou com outros membros da comunidade, observei que é importante compreender os papéis sociais na comunidade e todos os envolvidos nos rituais. A *Wyty*, por exemplo, é uma personagem muito importante nas Corridas de Toras formais, bem como os cantadores oficiais.

Uma outra aprendizagem muito relevante sobre a Corrida de Toras é que não há prêmios, lisonjas, enaltecimento de quem ganha, nem punição ou alguma forma de desmerecimento para quem perde, independente da corrida ser apenas brincadeira, esportiva ou cerimonial. O que importa é a alegria, a partilha e o treino para os corredores e toda a comunidade que acompanha a referida corrida. Sobre essa questão, Prof. Irogunkre (2021) aponta que: "*Tem corrida que eles ganharam e tem corrida que eles perderam, aí ao mesmo tempo eles cantam a música dos perdedores e dos ganhadores também*". Na mesma direção, Nimuendajú (2001, p. 77) afirma:

> [...] nenhuma só palavra de reconhecimento para os vencedores ou para os que empregaram todas as forças para resistir até o fim, nenhuma palavra de censura contra os vencidos e retardatários. Não se pode ver os rostos amorfinados ou triunfantes, pois, para os Timbira, o esporte é finalidade em si, e não um meio para a satisfação de sua vaidade pessoal.

Aprofundando a explicação, Francisquinho Tephot (2021) relatou: "*O corredor ruim, assim que tenha concluído a iniciação, poderá casar-se tanto quanto o melhor corredor, ainda que, provavelmente, muitas moças prefiram os últimos corredores do que os primeiros*". O que pude perceber, e as conversas evidenciaram, é que as Corridas de Toras fazem parte do cotidiano do povo Canela Ramkokamekrá, podendo ser comparadas à "pelada de futebol" para crianças e jovens *kupen*. As referidas corridas fazem parte de toda atividade festiva e ritual dos Canela, são integradas às festas e à iniciação dos rapazes, e, de forma específica, acontecem em setembro e outubro, quando duas classes de idade fazem competições com troncos de diversos tamanhos e pesos.

Esse estudo evidenciou que as mulheres também participam da Corrida com Toras, representando grupos ou partidos de seus pais ou maridos quando já casadas. Pude presenciar

vários momentos de Corrida de Tora entre os Ramkokamekrá, com os grupos de idades dos homens e uma corrida de mulheres. Esse ritual é um momento de grande diversão entre eles, em que os jovens e mais velhos demonstram habilidade e força, e a identidade de pertencimento dos grupos internos é reafirmada e ganha força.

Figura 73 – Corrida de Toras – Mulheres Canela Ramkokamekrá

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Como já destacado, as mulheres também participam da Corrida de Toras, mas de corridas que são específicas só para mulheres. Elas não correm junto com os homens e as corridas das quais participam não são competitivas e nem com significado cerimonial, é só para a diversão e para que se sintam parte da comunidade.

Os homens não apostam corrida com as mulheres, cada sexo corre separadamente em suas equipes. Os homens são divididos por classe de idade (oeste e leste), e as mulheres dividem-se segundo a organização dos homens. O peso da tora feita para as mulheres e meninas quase sempre vai além de suas forças, e as mulheres que já se tornaram mães participam modestamente das Corridas com Toras. Complementando as informações, Professor Kutokrê (2021) relata:

> *Tem tora que é só pra treino, pra ensinamento do novo, tem tora que é tipo o campeonato de vocês, tem que ter um cerimonial, tradicional, a mesma coisa é nós, tem uma tora que é só pra correr mesmo, como pegar o jovem pegar prática, isso não merece ter castigo nenhum, agora tem outra tora que é tora especial, que só os corredores mesmo, só aqueles craques de tora mesmo é que corre, tem cantiga, tem tudo. Há corrida de tora do dia a dia e há corrida de tora especial que é pra festa grande, aquela ali é que merece ter castigo depois da corrida de tora.*

Os relatos dos interlocutores evidenciaram que pequenas corridas ocorrem com relativa tranquilidade e sem chamar a atenção, mas, ainda assim, atraem sempre, à porta das casas, um grande número de espectadores, interessados na chegada dos corredores na aldeia. Por outro lado, extremamente impressionante são as grandes corridas, principalmente na forma como são realizadas, no fim de uma festa da aldeia, sobretudo das cerimônias Pepcahàc, Ketuwajê ou Pepjé, das quais toda a aldeia participa.

A Corrida com/de Toras faz parte do repertório cultural entre os povos Timbiras, e envolve a interação com vários outros elementos da cultura dessas etnias, entre eles a pintura corporal, a cestaria, os adereços (cintos, colares, testeiras etc.), os cantos e as danças.

Figura 74 – Corrida de Toras no ritual de formação dos jovens

Fonte: Amarildo Johkrin (2021).

Na sociedade Canela, a Corrida com Toras ou, como é chamada, “Corrida de Toras”, tem mais um caráter de rito do que de uma corrida propriamente dita, já que o objetivo não é vencer, mas correr bem. Há casos em que os adversários ajudam o partido que está perdendo para manter uma distância razoável. É importante, também, ressaltar que não há um cronograma específico para a realização das Corridas de Toras. A comunidade tem um período das Corridas de Toras dentro dos rituais do Ketuwajê, Pepjê e Pepcahàc, as corridas fora da formação dos jovens e dos outros rituais, acontecem no cotidiano sem planejamento prévio.

No final da conversa sobre a Corrida de Toras, pedi que cada um falasse espontaneamente sobre a corrida, algo que viesse às suas mentes, sem que se preocupassem com a organização das falas, algo que considerassem relevante sobre o esse costume

cerimonial. Transcrevo aqui as falas espontâneas dos interlocutores sobre esse ritual que está presente em todos os rituais e no dia a dia do povo Canela Ramkokamekrá:

> *No dia de corrida, um grupo de anciãos ficam disponíveis no pátio para animar os jovens com suas narrativas de vidas passadas, ou presentes. Através de anciãos os grupos de jovens levantam desde a madrugada, acompanhada de músicas de flautas e buzina, cantando e juntando seus colegas e convidando as moças para cantar no pátio* (KAPERIKÓ, 2021).

> *Importante entender que a corrida de toras também está relacionada com a Wỳhtỳ - as Rainhas do grupo A e do B que saem de casa, do esconderijo e vão ao pátio pela tarde. Apresentando suas pinturas horizontais de urucum nas partes dos pulsos, pernas e pescoço, são feitas por suas comadres – Pinxwyj, ou compadres - Hàpin. As rainhas são enfeitadas, cobertos de panos pelos parentescos mais próximos* (KUTOKRÊ, 2021).

> *A corrida de toras como todos os nossos rituais serve para deixar o nosso corpo forte, ter saúde, viver muito tempo, não ter doenças, para que o nosso povo tenha uma boa sorte. Sorte para nós é não ser atacado por cobra ou onça ou não morrer afogado no rio ou ainda não sofrer acidente. Ter sorte é poder aproveitar as coisas boas e a alegria de estar vivo. A corrida de toras, como outros momentos cerimoniais é para agradecer a Papã pela vida* (TEPHOT, 2021).

> *A corrida de tora é um grande ensinamento do povo Canela Ramkokamekrá. Através dela. Na organização e na realização da corrida nós falamos muito dos nossos costumes e da nossa cultura. Por isso é importante levar esses conhecimentos para a escola. Na corrida cantamos nossos cantos, dançamos nossas danças, pintamos nossos corpos e fazemos o berubu para dividir com a comunidade. A corrida é um assunto onde podemos falar de muitos dos nossos costumes* (IRONGUNKRÉ, 2021).

Os outros interlocutores acompanharam as falas sobre a Corrida de Toras e concordaram com elas, mas não acrescentaram outras considerações. Quando perguntei sobre qual conteúdo poderíamos elaborar um material didático para a escola indígena da comunidade e para que os *kupen* pudessem conhecer um pouco da cultura do povo Canela Ramkokamekrá, foram unânimes em responder que gostariam de um material didático sobre a Corrida de Toras por ser um ritual presente em todos os outros rituais.

Ainda na conversa com os interlocutores, eu perguntei sobre como a Corrida de Toras é trabalhada em sala de aula, ao que me responderam que não há nenhuma orientação para que esse conteúdo seja trabalhado na escola, contudo, quando há corrida de toras na comunidade, as aulas são suspensas para que os alunos participem desse ritual tão importante. Analisando esse fato, fica bastante evidente que o currículo pensado de "fora" da comunidade indígena se traduz, conforme a concepção freiriana, numa

> [...] A invasão cultural, que serve à conquista e a manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A "superioridade" do invasor. A "inferioridade" do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo. A invasão cultural implica ainda, por tudo isso, que o ponto de decisão da ação dos

> invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decide.

Nessa perspectiva, tudo o que foi vivenciado durante a realização deste estudo permite-me compreender que a educação escolar pensada de "fora" da comunidade indígena, com um currículo alheio às especificidades ou sem nenhum currículo formalizado, faz parte de um projeto de negação de direitos construídos pelo sistema capitalista, que divide a educação, o acesso, a permanência e o êxito escolar por classes sociais: classe burguesa, classe trabalhadora e minorias marginalizadas ao longo da história educacional deste país. Para essas minorias, nas quais se incluem os indígenas, é ofertado um ensino através de um currículo que nega totalmente os valores e a riqueza cultural desses povos, contribuindo para o processo de precarização da educação escolar em suas comunidades.

5. 3 Elaboração de material didático específico e diferenciado

Durante as conversas com os interlocutores deste estudo, ficou evidente que a falta de material didático específico e diferenciado é um fator que dificulta o trabalho pedagógico com o etnoconhecimento em sala de aula. A pesquisa bibliográfica revelou-nos que o acervo de material didático específico ainda é muito incipiente, sendo constituído somente por algumas cartilhas sobre a *Língua Canela*, produzida no âmbito do Programa Saberes Indígenas na Escola; um *Caderno sobre os saberes Timbiras*, produzido por alunos da primeira turma do Magistério Indígena, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), no ano de 2002; a *História do fogo*, elaborada por alunos da Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, entre eles um dos interlocutores desta pesquisa, que, além de autor, é também ilustrador deste livro que foi publicado pela Editora da UFG; O livro *Pepcahàc – Jo Amjikin*, que descreve o ritual do Pepcahàc, escrito por Lígia Raquel Rodrigues Soares e os autores Canela Ramkokamekrá Francisquinho Tephot (interlocutor deste estudo), Adriana Koncrê Canela, Jandira Kroixen Canela, Justino Kenjawen Canela, Suely Pulky Canela e Ricardo Kutokrê Canela (interlocutor deste estudo). A maioria dos autores indígenas cursam Licenciatura em Educação Intercultural, e o referido livro foi publicado pela Editora da Universidade Federal do Tocantins.

Uma das grandes dificuldades apontadas pelos interlocutores indígenas para o trabalho em sala de aula sobre a cultura de seu povo é a falta de material didático específico sobre os

saberes locais. Somente em tempos recentes foram produzidos e publicados saberes específicos, em razão de estudiosos indígenas começarem a produzir nos cursos de licenciaturas interculturais, além de pesquisadores não-indígenas também passarem a escrever e a publicar sobre essa temática.

Para o campo do currículo, esse é um fator de grande relevância, uma vez que a construção de uma educação diferenciada, tendo como ponto de partida o currículo, passa pela produção de material específico sobre o etnoconhecimento. Na esteira dessa assertiva, Arroyo (2018, p. 14) aponta que

> a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2018, p. 14).

Nesse sentido, há uma necessidade premente de superar a educação para indígenas, na qual o currículo é pensado "de fora" da comunidade, em que as bases conceituais objetivam a desvalorização cultural e a integração indígena à sociedade nacional, e avançar para a educação escolar indígena na qual o currículo, a partir de uma perspectiva crítica e libertadora, expressa e valoriza os diferentes conhecimentos indígenas.

Um currículo levado de "fora" para a comunidade indígena efetiva a reprodução da cultura envolvente através da teoria e da prática realizadas na escola e em função dela, seja a partir das intenções, das falas e das ações dos sujeitos; seja a partir das intenções declaradas e da lógica de funcionamento da instituição escolar ou até mesmo das intenções e práticas das políticas que são formuladas e implementadas em função da escola.

Tendo em vista que um dos objetivos desta investigação relaciona-se à produção de um material didático diferenciado, durante as conversas com meus interlocutores, pedi sugestões acerca de um conteúdo da cultura Canela Ramkokamekrá para a elaboração do mencionado produto pedagógico. Os professores indígenas respondentes desta pesquisa foram unânimes ao optarem pela Corrida de Toras, justificando ser um ritual presente em todos os rituais de sua cultura. Depois de considerar as vantagens e desvantagens, custos e dificuldades, optei por produzir uma animação didática sobre a Corrida de Toras. Assim, com base nas informações

de meus interlocutores, elaborei um roteiro (APÊNDICE K) para todas as cenas da animação didática, contratei um técnico em produção audiovisual e o resultado foi bastante satisfatório.

O título da animação é *A Corrida de Toras no currículo da escola Canela Ramkokamekrá,* e possui como personagens um idoso liderança do *Prockhãm* que está na escola falando sobre a Corrida de Toras para os alunos e alunas indígenas; o professor titular da sala de aula; e os alunos/alunas que ouvem atentamente o ancião contar como acontece o ritual da Corrida de Toras na Aldeia Escalvado.

A animação começa com um narrador que faz a apresentação do personagem Koiré Kanela. Enquanto ele fala, vai aparecendo a imagem de uma aldeia em formato circular (com uma imagem aérea que vai aproximando-se até entrar na escola, também em formato circular, coberta de palha de buriti e com o nome na fachada EI Memortumré Kanela Ramkokamekrá.

A história da Corrida de Toras é narrada numa sala de aula onde um ancião membro do *Prockhãm* está sentado de frente para um grupo de alunos e alunas crianças. O formato da sala de aula é uma meia lua (metade do círculo), decorada com cestos indígenas e cartazes com pinturas corporais. As carteiras estão dispostas em formato de contorno da sala, com duas ou três fileiras. O professor da sala está em pé ao lado da mesa, é um professor indígena e está caracterizado com adereços indígenas do povo Canela. As crianças indígenas também estão caracterizadas com adereços indígenas. Os meninos estão sem camisa, pintados no formato da tradição Canela, e as meninas estão pintadas e com os colares indígenas. No Apêndice K encontra-se o roteiro na íntegra da animação intitulada *A Corrida de Toras no currículo da escola Canela Ramkokamekrá*. Esta animação pode ser acessada através do link https://www.youtube.com/watch?v=bkv-o9DWGRE.

A construção de um currículo intercultural passa pela produção de material didático específico e diferenciado para possibilitar a construção de uma relação dialógica entre os diversos conhecimentos produzidos. Como manter a equidade dentro das aprendizagens culturais próprias da comunidade sem a publicação desses conhecimentos e com base apenas nos saberes transmitidos pela oralidade? Sem desvalorizar a transmissão oral, mas o etnoconhecimento publicado oportuniza um trabalho didático com outras estratégias de ensino-aprendizagem.

Na esteira da criação de oportunidades para várias estratégias de ensino e aprendizagem a partir da produção de material didático diferenciado, corroboro com uma das máximas freirianas que nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse contexto de valorização dos saberes do povo, é importante destacar a utilização de material didático específico, produzido pelos professores e lideranças indígenas da própria etnia ou com a participação deles, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento do ensino diferenciado na escola indígena. Assim, uma animação didática sobre a Corrida de Toras, que é um ritual presente em todos os rituais do povo Canela Ramkokamekrá, traz possibilidades de um trabalho intercultural nas escolas não-indígenas e na sociedade de maneira geral, a fim de conhecer um pouco da cultura Canela através da referida animação.

É importante ressaltar que, atualmente, não há nenhuma política de financiamento para a publicação de material didático específico e diferenciado para as escolas indígenas, os poucos materiais publicados sobre a cultura Canela Ramkokamekrá foram fomentados no âmbito dos cursos de formação de professores indígenas. Esse fato vai na contramão dos dispositivos de nossa LDB 9.394/1996, que, em suma, reafirma a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação escolar pautada pelo respeito a seus valores, pelo direito à preservação de suas identidades e pela garantia de acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1996 - Art. 78). Além disso, a lei maior da Educação Nacional, seguindo a nossa Carta Magna, delega à União a responsabilidade de prestar apoio técnico e financeiro a estados e municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos e programas específicos” e publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1988, texto digital - Art. 79). Tais dispositivos ainda não se efetivaram na educação escolar indígena.

6 REFLEXÕES FINAIS DE UMA TRAVESSIA QUE NÃO SE ENCERRA

"Tudo que já foi, é o começo do que vai vir,
toda a hora a gente está num cômpito."
(Personagem Riobaldo /*Grande Sertão: Verdades* – Guimarães Rosa)

Inicio essas considerações com o sentimento de incerteza e de incompletude. Essas sensações levam-me a questionar se a semente plantada neste estudo dará bons frutos. Apesar das dúvidas, considero essa inquietação bastante positiva, porque sei que ela continuará a inspirar novas buscas que possam apontar caminhos para a efetividade do ensino diferenciado através de um currículo intercultural no qual o etnoconhecimento seja contemplado e valorizado.

É chegada a hora de fazer uma pausa nesta pesquisa, não por não ter mais caminhos a percorrer, mas porque é necessário concluir esta etapa para que se possa descortinar novos horizontes nas discussões sobre as travessias interculturais do etnoconhecimento no currículo indígena. Nas palavras finais deste estudo, retomo as questões específicas voltadas para as concepções de currículo relacionados à educação ofertada ao povo Canela Ramkokamekrá e direciono-as para as discussões sobre currículo intercultural e processos próprios de ensino e aprendizagem nas práticas curriculares da escola do citado povo indígena. Tais questões constituem-se como desdobramentos do objetivo maior definido para este estudo, que é investigar o etnoconhecimento no currículo formal da educação indígena e suas contribuições para um ensino diferenciado e intercultural na escola do povo Canela Ramkokamekrá.

Como ressaltado na introdução, a questão inicial que delimitou o problema desta pesquisa foi minha inquietação sobre como, na percepção do povo Canela Ramkokamekrá, os saberes indígenas são contemplados no currículo da escola na Aldeia Escalvado. A travessia pelos desdobramentos dessa problemática levaram-me à compreensão de que, embora não

esteja definido formalmente no currículo, os professores indígenas que cursam licenciaturas interculturais buscam trabalhar um currículo na perspectiva de um diálogo entre o etnoconhecimento e os saberes legitimados pela cultura escolar.

Nas trilhas deste estudo, compreendi que o currículo indígena vai além de conteúdos a serem ensinados, e não se limita aos documentos curriculares oficializados pela cultura dominante. Partindo desse pressuposto, ele deve refletir as diferentes concepções de mundo, agregando a história, o modo de viver da comunidade, a relação com os mais velhos, com a natureza e traduzindo toda a experiência indígena que, embora não seja ensinada no espaço físico da escola, é ensinada na comunidade e vivenciada pelo alunado no seu dia a dia na aldeia.

Nessa mesma direção, os desdobramentos das questões norteadoras enfatizam que a educação indígena transcende os muros da escola, ela está em toda a comunidade, nos momentos de rituais, no plantio e na colheita, na arte, nos costumes e nas relações estabelecidas pela comunidade. As conversas e experiências vivenciadas durante a pesquisa de campo revelaram que a escola indígena é parte da comunidade.

Mesmo sem diretrizes formais, em todas as atividades da escola indígena ocorre a participação de membros importantes da comunidade, como lideranças, anciões e professores, traduzindo um princípio fundamental da educação indígena, que é o da escola comunitária. Para além do currículo oficial, os professores indígenas em processo de formação superior, cursando licenciaturas interculturais, têm trabalhado saberes e processos próprios de aprendizagem com a participação de lideranças, de idosos que integram o *Prockhãm* (Conselho de Anciãos) e de toda a comunidade, uma vez que o conhecimento indígena emerge da memória coletiva dos mais velhos e de suas experiências cotidianas.

A forma apaixonada como meus interlocutores falaram sobre os conhecimentos de sua cultura e, ainda, a percepção de que o trabalho da escola da comunidade transcende a questão do currículo formal, escrito, que na verdade nem existe na escola, permite a inferência de que o currículo efetivamente trabalhado, mesmo que não seja na escola, mas na comunidade, vai além de conteúdos definidos pelo plano de ensino e pelo livro didático. Nesse sentido, a Corrida de Toras, bem como todos os rituais e costumes que refletem a maneira de ser, de sentir, de pensar e de viver do povo Canela, refletem diferentes concepções, agregam a história, a vida na comunidade, a relação com os mais velhos, com a natureza, com outras comunidades. Assim, a experiência indígena no currículo busca incorporar os saberes que são ensinados na sala de aula ao que é vivenciado pelo(a) aluno(a) no dia a dia na aldeia.

Nas conversas com os interlocutores, ouvi relatos sobre as memórias da infância, quando os pais ou os avós falavam dos costumes e saberes ancestrais. Segundo os sujeitos da pesquisa, esses aspectos devem compor um currículo intercultural para contrapor-se ao modelo de escola que busca a integração dos indígenas à sociedade nacional, através da negação de sua história e de toda a sua cultura, aspectos que compõem sua identidade e, consequentemente, a sua assimilação à cultura hegemônica dominante.

No percurso investigativo, as conversas com os interlocutores apontaram o repertório do etnoconhecimento para a composição de um documento curricular formal. Tal seleção é baseada na transmissão da tradição, ancorada nas lembranças e aprendizados passados, que fazem parte memória individual e coletiva através da experiência socialmente compartilhada, ressaltando nesse repertório a importância do ciclo ritual de formação dos jovens, costumes e arte, com destaque à cestaria, aos adornos e adereços, à pintura corporal, aos cantos e às narrativas do povo Canela Ramkokamekrá, enquanto práticas curriculares necessárias para a continuidade da cultura da comunidade.

Considerando os objetivos que inspiraram esta travessia e as questões que nortearam minha caminhada investigativa, bem como todo o percurso metodológico, incluindo a análise de conteúdo dos dados produzidos, é possível inferir que o currículo formal não contempla as especificidades do etnoconhecimento da comunidade Canela Ramkokamekrá. Contudo, como apontado anteriormente, a escola no universo desse povo indígena vai muito além da instituição formal, reafirmando a concepção de educação indígena na qual os saberes transmitidos oralmente conectam toda a comunidade, desde o ancião aos mais jovens, além de relacionar-se com a territorialidade e com os ancestrais.

A relação que os Canela Ramkokamekrá constroem com a instituição escolar está imersa numa teia de lutas, esperanças e resistências articuladas com sua cosmologia, uma vez que todos os seus processos cotidianos são pensados a partir do espaço da aldeia. Partindo desse pressuposto, os canelas desenvolveram uma ética de relações sociais que transita pelos laços de solidariedade, divisão de tarefas, reciprocidade, resolução de conflitos, decisões políticas e organização social da aldeia, de modo a assegurar a paz interna e a sobrevivência do grupo.

Inserida nesse espaço comunitário, a escola é um importante instrumento de luta, afirmação e reconhecimento, através do qual se apropriam de conhecimentos sistematizados de forma diferente do que aprenderam em sua cultura predominantemente oral, e na qual

vislumbram a possibilidade de, com uma escolarização nos moldes da sociedade dominante, eles poderem conviver de forma desigual com o universo do "branco" *(kupen)*.

Todo o percurso investigativo das conversas com os interlocutores indígenas, com a professora não índia e com o interlocutor da Unidade Regional de Educação evidenciou que, na perspectiva do currículo formal, a valorização e o reconhecimento da cultura, bem como dos conhecimentos dos povos indígenas, são reduzidos à disciplina de língua materna, que é ministrada por um professor indígena. São apenas quatro cartilhas de alfabetização na Língua Materna, produzida no âmbito do Programa Saberes Indígenas na Escola, que teve oferta suspensa em 2017.

A ausência de outros componentes curriculares do etnoconhecimento e a oferta limitada da disciplina Língua Materna, bem como a escassez de material para um trabalho pedagógico mais amplo e consistente, corroboram a visão de Althusser (2008) que é por meio das disciplinas e conteúdos ensinados que a ideologia dominante transmite seus princípios e reproduz seus interesses. Outra percepção possível é que, além da falta de diretrizes curriculares que validem a forma de oferta da Língua Materna e os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, um outro fator que desafia o ensino intercultural é a escassez de material didático diferenciado em razão de inexistência de políticas de financiamento para a produção desse material pelos professores, lideranças indígenas ou estudiosos da educação e/ou da história e cultura indígenas. Assim, mesmo sem orientações curriculares pormenorizadas, a Língua Materna é trabalhada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental como componente curricular, não sendo ofertada no Ensino Médio na escola indígena *locus* desta pesquisa.

Nas várias conversas com os professores indígenas, percebi que eles compreendem bem a concepção de currículo e sabem distinguir o currículo diferenciado, inclusive externaram a preocupação de que os conteúdos do etnoconhecimento sejam folclorizados ou, ainda, que os saberes indígenas sejam vistos como conhecimentos de um passado longínquo, em contraposição aos saberes contemporâneos.

Os conteúdos do repertório cultural indígena têm sido trabalhados por iniciativa dos professores e com o apoio da comunidade, mas de forma separada das aulas formais, e os professores indígenas preocupam-se com o fato de os(as) estudantes considerarem os ensinamentos ancestrais como uma descontração, sem conceber esses momentos como um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem, em razão de acontecer em espaços não formais.

Embora não tenham verbalizado com essas palavras, os interlocutores percebem que há uma hierarquização do conhecimento, na qual o saber tradicional construído e repassado de geração em geração, por centenas de anos, é visto como algo menor diante do "conhecimento científico" ocidental. Esse é, portanto, o grande desafio das escolas indígenas na promoção da educação intercultural: romper com essas estruturas homogeneizadoras que ainda persistem nas escolas e comunidades indígenas.

Professores e lideranças indígenas Canela Ramkokamekrá reivindicam uma educação escolar na qual o ensino esteja comprometido com a valorização de suas práticas culturais e de suas formas próprias de fazer educação, e que servisse como instrumento de transformação e fortalecimento de suas identidades. Contudo, na falta de efetividade dos dispositivos legais acerca da educação escolar indígena, a escola na aldeia ainda é um instrumento de homogeneização e de reprodução cultural e social que, nas palavras de Bourdieu e Passeron (2014), reproduz a cultura dominante através da instituição escolar, como uma violência simbólica, na qual os sujeitos indígenas perdem parte de suas referências identitárias, tendo de aprender costumes e valores da classe que tem maior prestígio social e culturalmente.

Em relação ao currículo intercultural, que prescinde do diálogo entre os ocidentais e os saberes ancestrais, os professores que colaboraram com este estudo enfatizam que esse é um debate novo e que está sendo levado à comunidade. Eles observam, ainda, que, naturalmente, esse fazer pedagógico intercultural já existe na prática, uma vez que, desde os primórdios do funcionamento da escola na aldeia, o professor *kupen* (não-indígenas) está presente na aldeia. Assim, embora não exista na escola um documento que oriente a práxis da interculturalidade, ela acontece no currículo em ação durante o diálogo epistemológico dos saberes ocidentais com os conhecimentos indígenas que caracterizam a educação diferenciada.

Algumas questões apontadas pelos professores ajudam-nos a refletir sobre os desafios que a escola do povo Canela Ramkokamekrá e professores indígenas precisam enfrentar para a consolidação de um modelo de ensino intercultural em suas comunidades. A ausência de uma proposta pedagógica, assim como de um currículo próprio, evidencia que a "autonomia" dada às escolas indígenas na legislação vigente ainda não tem efetividade. Além da ausência de uma proposta pedagógica e de um currículo próprio que possa definir um modelo educativo pautado nos ideais da comunidade, há ainda outro grande desafio: formar professores da própria comunidade.

Para os interlocutores deste estudo, o maior desafio na promoção da educação diferenciada e intercultural na comunidade não está nas relações interétnicas dentro da comunidade, está em conseguir dialogar com as estruturas de poder do Estado, que, apesar do discurso de respeito e valorização da diversidade, vem tentando impor uma proposta homogeneizante indiferentes aos saberes e práticas comunitárias que deveriam ser parte do currículo escolar.

O fato de proferir discursos sobre a diversidade cultural e o respeito à diferença não garante que o sistema assuma uma postura política transformadora que atenda aos anseios do povo indígena. Na prática, o sistema de ensino do qual a escola indígena pesquisada faz parte apresenta uma distância na efetividade do direito dos povos indígenas a uma escola intercultural e diferenciada. Mesmo com todas as conquistas garantidas pela legislação, a instituição escolar e seu currículo transitam num campo de disputas políticas, ideológicas e de relações de poder. Percebo que a dificuldade de consolidação do currículo específico não está somente na falta de normas que validem os processos próprios de aprendizagem, mas reside, também, na escassez de material didático específico, sendo necessária uma política de fomento à pesquisa e à publicação desse material para a efetividade do ensino diferenciado, intercultural e bilíngue.

"Caminhando contra o vento, sem lenço, sem documento" - esse fragmento da célebre canção *Alegria, alegria*, de Caetano Veloso (2022), parece-me uma metáfora adequada para uma escola levada ao universo indígena, com uma programação curricular definida apenas nos livros didáticos que não foram escolhidos pela comunidade, nos quais os indígenas não se reconhecem. O referido excerto musical também é uma alegoria à educação escolar precária implantada na aldeia, onde não existe acompanhamento pedagógico, profissionais de apoio às atividades educacionais, uma infraestrutura física básica e os equipamentos mínimos necessários para o atendimento aos anseios dos povos indígenas. Contudo, ao "caminhar contra o vento", mesmo com todas as contradições existentes, a escola indígena contrapõe-se ao sistema educacional que, ao longo da história, tem buscado a integração e a homogeneização da população indígena à cultura dominante.

Pensando essa questão, Freire (2011, p. 25) afirma que "seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica", e propõe, como contraposição, um modelo de educação baseado num processo dialógico de problematização e

transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, que se apresenta como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados e/ou excluídos.

Freire (2011, p. 20) alerta, ainda, que "[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade". Nesse sentido, para perseguir essas finalidades, a EI General Bandeira de Melo precisa construir uma autonomia através da interculturalidade, para que possa garantir a língua materna e o etnoconhecimento visíveis aos sujeitos pertencentes a uma coletividade, e onde aprendam a Língua Portuguesa e os conhecimentos não ocidentais que lhes possibilitarão resistir "[...] ao poder, à opressão e à negação que se encontram pelo pais" (FREIRE, 2014, p. 22).

Essa questão ficou bastante evidente para mim na primeira reunião com os professores indígenas, na qual expliquei sobre o presente estudo e apresentei, de forma detalhada, como seria a participação deles nesta travessia investigativa. Um deles, falando sobre a escola que ele deseja para as novas gerações indígenas, respondeu-me que é uma escola que tenha tudo o que a escola de "branco" tem e que oferte os conhecimentos do "branco" e, ao mesmo tempo, ensine a língua materna e os conhecimentos ancestrais.

Na mesma conversa, Prof. Irogunkre (2021) fez um questionamento que me deixou sem resposta: "*Por que há mais de quinhentos vocês chegaram aqui e trouxeram a educação de vocês pra nós e agora vocês negam essa educação quando na nossa escola não tem carteiras, não tem armários, não tem uma cozinha para fazer nossa merenda, não tem nada?*". Assim, a partir de discursos de professores indígenas, percebi que alguns anseiam que sua escola possa incluir as crianças no mundo não-indígena, "*que nem a escola da cidade*", considerada por eles como uma "escola melhor", mas querem, também, uma escola em que se enxerguem com sua ancestralidade, sua história e a plenitude de sua cultura. Esse sonho, que até então, na escola *locus* desta investigação, parece uma utopia, chama-se escola diferenciada, intercultural e bilíngue, que passa, necessariamente, pelo currículo, mas passa, também, por uma infraestrutura física, administrativa e pedagógica que atenda aos anseios e às especificidades da escola no universo indígena.

Os resultados da pesquisa evidenciaram uma prática cotidiana de ensino, na qual o conteúdo oficial já vem pronto, com índice programático no livro didático que é totalmente alheio aos saberes tradicionais indígenas, e que, para serem ensinados na escola, precisam ser pesquisados, pois não constam no material didático adotado. Considerando essa questão, os

professores indígenas defendem a necessidade de trabalhar o etnoconhecimento no currículo, mas destacam as dificuldades de materializar esses saberes por não ter o conteúdo sistematizado em material didático, sendo necessário estimular a pesquisa, a elaboração e a publicação desse material, ações que representam um grande desafio para a consolidação desse currículo intercultural indígena.

A percepção que tive ao chegar no final desta travessia permite-me inferir que as respostas às questões norteadoras foram bem delineadas e respondem aos objetivos que foram propostos: a) O currículo formal da escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá não contempla seu etnoconhecimento e nem existe na escola um documento curricular formal além do livro didático, que não foi escolhido com a participação da comunidade; b) A Língua Materna é ministrada como componente curricular com pouco material didático na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; c) a forma como o professor indígena disponibiliza os seus conhecimentos facilita a implementação de um currículo diferenciado que, por enquanto, é trabalhado de forma separada dos conteúdos convencionais e fora da escola; d) a investigação permitiu construir com os interlocutores indígenas uma proposta de conteúdos do etnoconhecimentos (APÊNDICE L) que, na visão deles, devem constar no currículo formal; e) a partir dos conteúdos tradicionais indicados pelos interlocutores para constar na programação curricular, elaborei uma material didático específico, que consiste numa animação sobre a Corrida de Toras, um dos rituais tradicionais do povo Canela Ramkokamekrá que está presente em todos os rituais.

Os caminhos não estão prontos, pelo menos não os que nos levarão à valorização do etnoconhecimento num currículo intercultural na escola indígena *locus* da pesquisa, que, por sua vez, retrata a realidade das escolas indígenas do estado do Maranhão. Enquanto o sistema educacional não encontrar soluções para promover a infraestrutura física, administrativa e pedagógica adequada para a educação escolar indígena, as práticas que estão aí continuarão a ser reproduzidas e não é por elas que queremos seguir.

Retomando a metáfora de que a escola indígena está “caminhando contra o vento, sem lenço, sem documento”, enquanto não houver políticas efetivas de formação de professores indígenas para assumirem o protagonismo dos processos educativos em suas comunidades, enquanto as escolas não tiverem uma estrutura física adequada com equipamentos e mobiliário em conformidade com os padrões de qualidade exigidos pela legislação vigente, enquanto não houver material didático diferenciado e acompanhamento pedagógico feito por profissionais

qualificados na perspectiva da interculturalidade e um currículo que valorize o etnoconhecimento, os caminhos que nos levam à educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue continuarão fechados.

"Caminhar é fácil, difícil é escolher o caminho" – esse trecho de *Alice no País das Maravilhas*, Carrol, retrata o fato de que Alice só queria saber o caminho a tomar, quando várias possibilidades eram-lhe apresentadas: estradinhas, placas de orientação e uma menina indecisa sem saber aonde ir. Na mesma direção, Munduruku (2021) chama a atenção para o fato de que é difícil fazer escolhas, trocar as certezas da tradição pela insegurança da vida ocidental, porém, as escolhas fazem parte da vida e, na aldeia, traduzem-se em ciclos rituais.

Nesse sentido, sem documentos curriculares, sem uma ação efetiva do sistema educacional no qual a escola indígena está inserida, os professores indígenas assemelham-se a Alice que, como não sabia aonde ir, qualquer lugar servia, até fazer uma escolha. Embora, considerando que a "[...] natureza da gente não cabe em nenhuma certeza"(ROSA,1994), a travessia pela pesquisa apontou o caminho a ser percorrido, e essa trilha vai ao encontro dos saberes ancestrais no currículo revestindo de significados à ação docente.

"A única forma de chegar ao impossível, é acreditar que é possível" - esse também é um fragmento de *Alice no País das Maravilhas* e reflete o pensamento dos interlocutores indígenas que acreditam na possibilidade do etnoconhecimento e na construção de metodologias e formas próprias de ensino e aprendizagem no currículo a fim de contribuir, de forma efetiva, para o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue na escola campo da pesquisa.

O etnoconhecimento no currículo reflete toda a vida da comunidade, as atividades das artesãs de cestaria, fabricação de colares, pulseiras, brincos, cintos, os rituais de formação dos jovens, a pintura corporal, os cantos, as narrativas, as corridas de toras, os resguardos, o ritual do casamento, da morte, do acolhimento dos visitantes. Os processos de ensino e aprendizagem do povo indígena incluem valores como partilha, sentimento de parentesco, resoluções pacíficas dos conflitos, respeito à natureza e à vida, respeito e valorização dos rituais, que são momentos significativos nos quais os indígenas ouvem o tempo e a sabedoria dos ancestrais, sentem os sons do universo e passam por "longas e silenciosas metamorfoses para virarem borboletas"[40], para assumirem seus papéis sociais na comunidade. Os desafios para a efetividade do

[40] Rubem Alves. *A Alegria de Ensinar*. São Paulo: ARS; Poética Editora, 1994.

etnoconhecimento no currículo são muitos, mas vale a pena lutar para alcançá-los, as novas gerações indígenas clamam por isso.

O percurso desta pesquisa proporcionou-me uma percepção de currículo diferenciado a partir do olhar do “outro”, de meus interlocutores. Acredito que os achados da trajetória que construímos podem contribuir para ampliar compreensões sobre o currículo intercultural e para a efetividade de práticas pedagógicas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem da escola indígena.

Por fim, um último desejo: Que esta investigação inspire novas travessias sobre o etnoconhecimento no currículo e faça ecoar o som da diversidade e dos saberes ancestrais a fim de que, no processo de ensino-aprendizagem, as crianças e os jovens indígenas enxerguem-se com seus valores e tradições culturais numa sociedade plural. Com estas palavras, finalizo minha caminhada, que não se encerra aqui, embora tenha de pausar esta busca na qual tudo me fascina, afeta e movimenta. Ao fazer esta pausa, saio do meu ritual de reclusão da escrita para iniciar outras travessias...

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luis Eduardo. **Fotoetnografia da Biblioteca do Jardim**. Porto Alegre: Livraria Tomo Editorial/UFRGS, 2004.

ALMEIDA, Mônica M. de A. **A construção do Ser Canela**: dinâmicas educacionais na Aldeia Escalvado. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/592. Acesso em: 10 dez. 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Editora Graal, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ALVES, Rubem. **Um céu numa flor silvestre**: a beleza em todas as coisas. 7. ed. Campinas: Verus Editora, 2012.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BANIWA, Gersem dos S. L. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula – Laboratório de pesquisas em etnicidade, cultura e desenvolvimento – LACED, 2019.

BARBALHO, José Ivamilson. **Discurso como prática de transformação social**: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará. 2012. 445 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARNES, Eduardo V. Do Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. *In:* SOUZA, Cassio Noronha Inglez. **Povos indígenas**: projetos e desenvolvimento II. Rio de Janeiro: Laced, 2010. p. 63-73.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas Aldeias Guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em http//www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jun. 2022.

BOGEA, Miriam F. da S. **Representações visuais do povo Canela-Ramkokamekrá**: uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica para o IFMA-Campus Imperatriz. 2020. 231 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3182#preview-link0. Acesso em: 10 abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm#:~:text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC; SEF, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1

0806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena**: as leis e a educação escolar indígena. Programa Parâmetros em ação. Brasília: MEC; SEF, 2002a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001833.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas-INEP/ME. **Censo Escolar da Rede Estadual/Educação Indígena do Maranhão**. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE). **Estimativa da população indígena do Maranhão**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama. Acesso em: 20 ago. 2021.

CALADO, Sílvia dos S.; FERREIRA, Sílvia Cristina dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia da Investigação I – 2004/2005 (DEFCUL)**, [s.l.], 2005. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANELA, Ricardo Kutokrê; BISPO, Arthur Ângelo. **História do Fogo**. Goiânia: EDUFG, 2018.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2019.

CARVALHO, Anna Maria P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. *In:* SANTOS, Flávia M. T.; GRECA, Ileana M. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 13-48.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. **IX Anped Sul**, Caxias do Sul, 29 jul. a 01 ago. 2012. Disponível em: https://silo.tips/download/o-drama-do-curriculo-pesquisa-e-vitalismo-de-criaao. Acesso em: 12 nov. 2020.

CROCKER, William H. The Canela (Eastern Timbira) I: an etnographic introduction. **Smithsonian Contribuitions to Anthropology**, Washington, n. 33, 1990.

CROCKER, William H. Histórias das épocas de pré – pós pacificação dos Ramkokamekrá e Apaniekrá Canelas. **Antropologia**, Belém, v. 10, n. 168, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIAS, Aparecida de Lara L. **Formação específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino do Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

DIAS, B. Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. *In:* BARBOSA, A. M. (Org.). **Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer**. São Paulo: Cortez, 2010

ESPANCA, Florbela. **Sonetos**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L' École Capitaliste en France**. Paris: Librari Francois Maspero, 1987.

EVERTON, Carlos Eduardo P. **Hoje e amanhã celebrai a história para encarnar-vos no povo**: os embates de memória sobre conflito do Alto Alegre. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: https://repositorio.uema.br/handle/123456789/55. Acesso em: 20 nov. 2021.

FEITOSA, José C.; TROVÃO, José R. **Atlas escolar Maranhão**: espaço geo-histórico e cultural. Joao Pessoa: Grafset, 2016.

FLEURI, R. M. Intercultura e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação Anped**, Campinas, n. 23, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIRALDIN, Odair; SOARES, Lígia Raquel R. "Você quer mesmo escutar e cantar increr cahàc-re?": as classificações dos cantos de cà (pátio) para os Ràmkôkamẽkra/Canela. *In:* MONTARDO, Deise Lucy O.; RUFINO, Márcia Regina C. F. (Orgs.). **Saberes e ciência plural**: diálogos e interculturalidade em Antropologia. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017. p. 73-94.

GRUPIONI, Luís Donisete B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In:* GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC; UNESCO, 2006. p. 39-68.

GRUPIONI, Luís Donisete B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

GURAN, Milton. **Documentação fotográfica e pesquisa científica**: notas e reflexões. Rio de Janeiro: [s.n], 2012.

HERBETTO, Alexandre (Org.). **Novas práticas pedagógicas**: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinahaky. Goiânia: Gráfica-Editora UFG, 2018.

KAHN, Marina. "Educação indígena" versus "Educação para índios": sim, a discussão deve continuar... **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, jul./set.1994. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/204. Acesso em: 10 abr. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOBO, Marinete M. da S. **Formação de professores indígenas**: travessia para um ensino diferenciado na aldeia Canela Ramkokamekrá. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2018.

LOBO, Marinete M. da S.; FERREIRA, Ana Marta P. **Formação de professores indígenas na região central do Maranhão**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/EM. Barra do Corda: IFMA, 2018.

LUCIANO, Gersem dos S. (Baniwa). **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem dos S. (Baniwa). **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; SECAD; UNESCO, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAHER, Terezinha M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In:* KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MANZINI, Eduardo J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Londrina: Eduel, 2009.

MARANHÃO. **Decreto Governamental nº 35.662 de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de

educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390834. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARANHÃO. **Decreto Governamental nº 36.630 de 29 de março de 2021**. Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais de forma híbrida na rede estadual de ensino. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390834. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educación indígena y alfabetización**. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 2008.

MENENDEZ, Larissa L.; FONSECA, Laiane S. Arte e estética indígena: povos canela ramkokamekrá. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, São Luís, v. 4, n. esp., jul./dez. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem viver. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. Mundurukando 2. **Sobre vivências, piolhos e afetos**: roda de conversa com educadores. Lorena: UK'Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Antologia de contos indígenas de ensinamentos**: tempo de histórias. São Paulo: Richmond/Educação, 2021.

NASCIMENTO, Rita G. Escola como local de cultura: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

NASCIMENTO, Glória Cristina C. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. *In:* CANANEA, Fernando A. (Org.). **Sentidos de leitura**: sociedade e educação. João Pessoa: Imprell, 2013.

NIMUENDAJÚ, Curt. A Corrida de Toras dos Timbira. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 151- 194, out. 2001. https://doi.org/10.1590/S0104-93132001000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/fVJxRv5RG7yHZnDPZcVGqxD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2021.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Timbira orientais**. Belém: Mimeo, 1946.

NIMUENDAJU, C. NIMUENDAJU, C. **Textos indigenistas 1883-1945**: relatórios, monográficos, cartas. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

OLIVEIRA, Adalberto R. de. **Messianismo Canela**: entre o indigenismo de Estado e as estratégias do desenvolvimento. São Luís: EDUFMA, 2018.

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.

PEREIRA, Dayane Renata S. **"Temos que ajuntar conhecimento"**: professores indígenas e interculturalidade. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Goiás-UFG, Goiânia, 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 173-210.

RIBEIRO, Francisco de P. Memória sobre nações gentias que presentemente habitam o território do Maranhão. **Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1958.

ROLANDE, Josinelma F. **Moços feitos, moços bonitos**: a ornamentação na prática Canela de construir corpos. São Leopoldo: Oikos, 2017.

ROSA, João G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

SILVA, Claudionor R. **Notas pedagógicas étnicorraciais na temática indígena frente a 11.645/08**: para cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural. Olinda: Livro Rápido, 2015.

SILVA, Maria do S. P. da. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 204-216, 2017a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana K. L. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Maria S. P.; SOUZA, Lorenna Isabella P. (Orgs.) **Diálogos interculturais**: reflexões docentes. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

SILVEIRA, Erotides Montini da. **Arte Indígena**: arte indígena do Paraná. Maringá (PR).UEM. Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em: https://issuu.com/rosemarycorrea/docs/2009_uem_arte_md_erotides_montini. Acesso em: 20 set. 2021.

SOARES; Lígia Raquel R.; CANELA, Ricardo Kutokrê, TEPHOT, Francisquinho; CANELA, J. K. ; CANELA, J. K. ; CANELA, S. P. **Pepcahac Jõ Amji Kin**. Palmas: Universidade Federal do Tocantis/EDUFT, 2020.

SOARES; Lígia Raquel R.; CANELA, Ricardo Kutokrê. O processo de formação de cantadores Ramkokamekrá/Canela. **Art. Constr. Saber**, Goiânia, v. 3, n. 1 p., 314-344, 2018. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/racs/article/download/55386/26458. Acesso em: 21 set. 2020.

SORDI, José Osvaldo de. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2017.

SOUZA, Suely dos S. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana - BA, 2014. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/91. Acesso em: 21 set. 2021.

SOUSA, Mônica V. B. Práticas de Estágio Intercultural. *In:* SILVA, Maria do Socorro P. da. **Práticas pedagógicas de docentes indígenas**. Goiânia: Gráfica/UFG, 2016.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Autores Associados, 2004.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In:* LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70

URQUIZA, Antonio H. A. A interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação: reflexões a partir da ação dos saberes indígenas na escola. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017.

VELOSO, Caetano. **Alegria, Alegria**. Disponível em: https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/43867/. Acesso em: 20 jun. 2022.

GLOSSÁRIO CANELA RAMKOKAMEKRÁ

PEQUENO GLOSSÁRIO DA LÍNGUA CANELA RAMKOKAMEKRÁ (DO TRONCO LINGUÍSTICO JÊ)

Aacà – Cinto chocalho masculino utilizado pelos corredores de tora e dançarinos no pátio.

Ahkrare – Criança (menino pequeno).

Ahtyc Mã Ahkra – Grupo de homens que organizam os rituais que ocorrem no tempo chuvoso.

Ahtyk mã ahkra – Grupo de baixo que ocupa a parte oeste do pátio. Refere-se a uma das metades diametrais, relacionando as pessoas do círculo atrás das casas.

Amjikin – Significa "Alegrar-se" (amji = reflexivo; kĩn = alegria), no sentido singular. A palavra, em sentido literal, quer dizer amar-se, gostar-se. Esse termo é utilizado tanto para tratar de rituais, em que seus aspectos cerimônias estão relacionados à formação de rapazes, quanto a momentos de "alegriar" e brincar. O sentido de "alegriar" é necessário para proporcionar a reprodução dos seres, sejam eles vegetais, animais ou humano

Amjikin – Festas, rituais.

Amjikin crire – Pequenas festas.

Ampó crire – pequenas coisas.

Amji krit – Aldeia tranquila, triste, abandonada nenhum movimento na aldeia.

Apan hôc – Pintura do peixe piranha

Aucét – Tatu

Cakrancó – Classe dos chefes, das lideranças, do Prockham.

Cakrancrá – Classe mais comum, inferior.

Cà mã ahkra – grupo que organiza os rituais no tempo da estiagem.

Cay – Pajé, Xamã Ràmkôkamẽkra.

Carõ ou Karõ - Alma, espírito.

Caxêtihkwỳj – Estrela (Caxêti) mulher, personagem mitológica que ensinou a agricultura aos Ràmkôkamekrá/Canela. O sufixo "kwỳj" designa feminino.

Caxwyn – Alma das pessoas vivas.

Cahtywrit – Esteira desgastada, velha.

Cepré – Morcego.

Codn – Urubu.

Côhpip – Esteira feita de folhas de inajá ou coco babaçu.

Co jo cagã hôc – Pintura da cobra do brejo.

Crow – Nome dado ao buriti.

Crowajõti – Cerimônia realizada na abertura do tempo de wỳhtỳ para entrega do ihpre (cinto de embira de tucum) da rainha de wỳhtỳ, cujo período como "rainha" está se encerrando, e em cujo lugar entrará uma nova menina.

Cuhcônkyt – Flauta de casca ou raiz.

Cuhcônre – Flauta de cabacinha.

Cuhkõn–cahàc – Abóbora.

Cuhtõj – Maracá.

Cuhy Jaren Xá – História do Fogo

Kupen – Não índios.

Hàc – gavião, falcão – nome de uma das sociedades de festa do pepcahàc.

Hàc jara – Cocar grande, literalmente Asa de Gavião, utilizado por cantadores de Krĩcape, especializado nesse canto. Apenas àquele que sabe tal canto é permitido o uso.

Hàc mẽhcujxwỳ – Menina rainha do grupo cerimonial dos gaviões (Hàc).

Hàc-re – Gaviãozinho – cerimônia do gaviãozinho que marca o início ou término do período de wỳhtỳ.

Hàc – Gavião grande. No mito de origem do ritual pepje, Hàc-ti era um gavião gigante.

Haká – Jiboia.

Hakôr catê – Tocador oficial de trompetes e flautas.

Hàkôrxà – Instrumento musical (trompetes e flautas).

Hàmren – Pessoa muito respeitada e que possui prestígio, status cerimonial diferente das pessoas comuns.

Harahpê – Enfeite de folha de tucum ou de miçanga usado pelos melhores cantadores

Hapankate – Apanhador de jovens para a reclusão.

Hopin – Amigo formal masculino

Hopintxwo – Amiga formal feminina.

Hapỳn catê – São os homens escolhidos para realizar a reunião de todos os jovens que serão iniciados juntos. São os prendedores, aqueles que seguram os meninos.

Harakateyê – Uma das metades diametrais, ligadas ao lado oeste da aldeia

Hat-re – Mastro com carnes penduradas pelos homens das duas metades marcando também o início do tempo de festas.

Hôhhi – Trompete de xifre, semelhante ao berrante.

Hõkrepôj catê – Conjunto de mulheres consideradas mestres de canto

Hopôrcate – Narrador cerimonial.

Hõrti – Imbira, fibra de buriti.

Ihcunẽa – Totalidade, completo.

Ihkat/cumã kat – Significa o começo de algo. Assim, aqui significa a inicialização da festa de Pepcahàc.

Ihkra – Meu filho/ Minha filha.

Ihkra ká – Enfeite feito de palha de buriti para os homens da aldeia.

Ihpre – Cinto feminino ou cinto de aceitação social que todas as rainhas dos rituais recebem após o término da reclusão.

Ihtexê – Ornamentos feitos de linha de algodão.

Inpaxê – Enfeite feito de miçanga.

Impej – Bom, bonito e belo.

Increl – Cantar, canto Increl cahàc – são cantos comuns cantados no pátio, não possuem tanto prestígio quanto o increl cati.

Increl catê – Aquele que tem o domínio dos cantos ou cantadores de maracá que são consagrados pahhi durante o seu período de formação enquanto jovens cantadores.

Increl cati – Considerados os cantos verdadeiros, por serem cantos dos principais povos Timbira/Memortumré.

Inxê – Mãe.

Inxũ – Pai.

Iokrétxe – Colar com pingente de palha que se estende ao dorso masculino. Utilizados pelos corredores na corrida de toras

Jo – Indicativo de posse.

Kaj – Cesto

Karõ – Sombra, espirito das pessoas vivas.

Kédre – Periquito.

Kenre – Miçanga, pequenas contas utilizadas para produção de adornos corporais muito apreciadas pelos Ràmkôkamẽkra/Canela em suas festas.

Kuj – Disco auricular de madeira usado para alargar a orelha. Uma espécie de brinco.

Ketuwajê – Ritual de iniciação e formação masculina com reclusão coletiva.

Kokrit – Refere-se tanto a uma das máscaras confeccionadas, quanto à festa das máscara.

Kri – Aldeia

Krĩcape – Rua em frente as casas.

Krixwỳ – Amiga formal feminina.

Krowa-ti – Tora grande e pesada. Esta tora é muito respeitada pelos Ràmkôkamẽkra/Canela, considerada uma tora famosa. Utilizada na finalização do Ketuwajê e Pepjê.

Kwỳrỳ – Mandioca.

Koycatayê – Uma das metades diametrais, ligadas ao lado leste da aldeia.

Kỳj rum mẽ càxà – Grupo de pessoas do lado leste da aldeia

Kwyr cupu – Preparação do berubu.

Mamkjêhti – Nas cerimônias relacionadas ao ritual da reclusão é o personagem que fica na frente do grupo de reclusos, que vem na frente do pelotão. Líderes do Pepcahàc – são dois, um de cada metade.

Me Amjitê – Festa de noivado

Mẽ cuprỳ- Termo destinado às mulheres jovens da aldeia.

mẽ hõ pahhi – Cantador chefe cerimonial dos cantos.

Mẽ Ipiyakri-xà – "Medicamentos" (plural) utilizados durante o resguardo na preparação para ser caçador.

Me IpimrAC – Festa amistosa de confraternização das metades.

Mecarõ ou Mekarõn – Morte, espírito da morte.

Mehcujxwỳ – Moças associadas a cada um dos grupos masculinos, as quais são consideradas "esposas" cerimoniais. Consideradas rainhas das sociedades de festas.

Mehcujxwỳ tũm – Rainhas anteriores dos rituais, elas têm a função de instruir as novas rainhas, especialmente durante os momentos de execução dos cantos.

Mehi ou Mehin – Nossa carne ou nossa carne, autodenominação, nós índios.

Mehopahhi – Classe dos cantadores.

Mẽjpimràc – Um dos tempos do calendário Ràmkôkamẽkra/Canela. Refere-se ao período em que as pessoas e coisas estão misturadas, não mantendo a ordem do tempo de Wỳhtỳ.

Mẽjpimràc Kam – Período que compreende os meses da estação chuvosa, mas não na sua totalidade, entre os meses de outubro a fevereiro. Não há uma rigorosidade com relação aos meses.

Mekrytxwyy – Amigos formais.

Mekupry – Moça, mulher jovem.

Mekupryré – Criança (menina pequena)

Mẽmõrtũmre – Povo pertencente àquele lugar, um dos principais povos que compõem os Ràmkôkamẽkra/Canela.

Mĩĩti – Jacaré grande.

Mentuwa – Rapaz jovem.

Pahhi - Cacique, chefe; pahhi ti - grande líder.

Pahhi kwỳj – Chefe das mulheres da aldeia.

Pànkrỳt – Fava.

Pára – Tora de madeira, geralmente de jatobá, sucupira ou barriguda, que pode pesar até 130 kg.

Panjapy – Cocar especial usado por lideranças e o melhores cantores da aldeia.

Parare – Nome utilizado para se referir ao conselho Prohkam num determinado momento da festa do Pepcahàc.

Pàtwỳ – Trompete de cabaça.

Penkó – Tecido colorido que as mulheres Canela Ramkokamekrá usam amarrado na cintura como uma saia longa.

Pepcahàc – Ritual que celebra a conclusão da formação masculina realizado de forma coletiva,para os corredores em seu último ano de formação.

Pep-cahàc Mẽhcujxwỳ – Menina associada do grupo cerimonial Pepcahàc.

Pepej – Verdadeiro.

Pepjê – Ritual iniciação e formação masculina com reclusão individual de jovens durante um ano (hoje realizada entre 2 e 3 meses).

Pĩxo jõ amni kĩn – Festa das frutas.

Pjê – Terra (no sentido de espaço).

Pjê Cunea – Universo.

Põhy – Milho.

Põhy prỳ jõ amjĩ kĩn – Festa do Milho.

Prockhãm – Conselho formado pelos velhos da metade haracateyê.

Prockhãm tũm – Prockhãm velho.

Pry-re – Caça.

Pur kam – Período que compreende a colheita das roças para as realizações das festas, possivelmente entre abril e março.

Ra capram peire hoc – Pintura da tartaruga

Ràmkôkamẽkra – Povo de lugar da almécega.

Rarãj – Laranja Tamhàc - chefes honorários que executam o canto do popoc ao final do pepcahàc.

Tamhac me Hamren – Classe dos animadores, membros e lideranças dos subgrupos.

Tep jarkwa ou Tep jô amjĩkin – Festa do peixe, mas no sentido literal a boca do peixe, palavras dos peixes, cantorias dos peixes

Wet ka tyhôc – Pintura do calango, da troira.

Wyhty – Uma menina escolhida para ser a rainha de uma das metades diametrais. Refere-se a um dos tempos do calendário Ràmkôkamẽkra/Canela, quando são realizadas as grandes festa

Wyhty Kam – Período que compreende na maioria das vezes a estação seca, de maio a setembro em que são realizadas as principais festas.

Xỳ – Cinto chocalho masculino utilizado geralmente pelo cantador durante o canto do par.

ANEXOS

Anexo A – Estruturas curriculares da Rede Estadual do Maranhão

ESTRUTURAS CURRICULARES DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO ESTADO DO MARANHÃO

ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO INDÍGENA

ESTRUTURA CURRICULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL, REGULAR – ANOS INICIAIS

COMPONENTES CURRICULARES	1° ano		2° ano		3° ano		4° ano		5° ano		TOTAL
	Chs	Cha	Chs	Cha	Chs	Cha	Chs	Cha	Chs	Cha	
Base Nacional Comum											
Língua Portuguesa	04	160	04	160	04	160	04	160	05	200	840
Matemática	04	160	04	160	04	160	04	160	05	200	840
Ciências	02	80	02	80	02	80	02	80	03	120	440
História	03	120	03	120	03	120	03	120	02	80	560
Geografia	03	120	03	120	03	120	03	120	02	80	560
Arte	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	400
Educação Física	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	400
Ensino Religioso	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	200
Parte Diversificada											
Língua Indígena	04	160	04	160	04	160	04	160	03	120	760
TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	5000

LEGENDA: CHS – Carga Horária Semanal; CHA – Carga Horária Anual

INDICADORES:
Dias Letivos Anuais: 200
Dias Letivos Semanais: 05
Semanas Anuais: 40
Duração da Aula: 50 minutos
Intervalo: 15 minutos

ESTRUTURA CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – EJA / 1º A 9º ANO

COMPONENTES CURRICULARES	ETAPAS									
BASE NACIONAL COMUM	1ª ETAPA 1º, 2º e 3º Ano		2ª ETAPA 4º e 5º Ano		TOTAL	3ª ETAPA 6º e 7º Ano		4ª ETAPA 8º e 9º Ano		TOTAL
	CHS	CHA	CHS	CHA		CHS	CHA	CHS	CHA	
Língua Portuguesa	04	160	04	160	320	03	120	03	120	240
Língua Inglesa	-	-	-	-	-	02	80	02	80	160
Matemática	05	200	05	200	400	04	160	04	160	320
Geografia	02	80	02	80	160	02	80	02	80	160
História	02	80	02	80	160	02	80	02	80	160
Educação Física	01	40	01	40	80	01	40	01	40	80
Ciências	02	80	02	80	160	02	80	02	80	160
Arte	**01**	**40**	**01**	**40**	**80**	**01**	**40**	**01**	**40**	**80**
Ensino Religioso	02	80	02	80	160	01	40	01	40	80
PARTE DIVERSIFICADA										
Língua Indígena	03	120	03	120	240	03	120	03	120	240
Filosofia	-	-	-	-	-	01	40	01	40	80
Direito Indígena	03	120	03	120	240	03	120	03	120	240
TOTAL DE HORAS	25	1000	25	1040	2000	25	1000	25	1000	2000

LEGENDA: CHS – Carga Horária Semanal; CHA – Carga Horária Anual
INDICADORES:
Duração de cada Etapa: 10 meses
Dias Letivos por Etapa: 200
Dias Letivos Semanais: 05
Duração da Aula: 45 min.
Intervalo: 15 minutos

REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INDÍGENA

- DIURNO E NOTURNO

Estrutura Curricular	ÁREA DE CONHECI-MENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022 1ª SÉRIE		2023 2ª SÉRIE		2024 3ª SÉRIE		CH/ 3 anos
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Língua Indígena	2	80	2	80	2	80	240
		Educação Física *	1	40	1	40	1	40	120
		Arte *	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		7	280	6	280	7	280	840
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
	SUBTOTAL		4	160	2	4	160	4	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	1	40	1	40	1	40	120
		Química	1	40	1	40	1	40	120
		Física	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		3	120	3	3	120	3	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL			4	160	4	160	4	160	
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			18	720	18	720	18	720	1800

	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Produção Textual e Leitura	1	40	2	80	2	80	**240**
		Direito Indígena	1	40	1	40	1	40	**160**
		Arte e Cultura Indígena	1	40	1	40	1	40	**120**
		Projeto de Vida**	2	80	2	40	2	40	**80**
		Eletivas de Base***	4	160	2	80	2	80	**120**
		Pré IF Ciências da Saúde	1	40	0	0	0	0	**40**
		Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas	1	40	0	0	0	0	**40**
		Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	1	40	0	0	0	0	**40**
		Pré IF Ciências Humanas e Linguagens	1	40	0	0	0	0	**40**
		Eletivas de IF	0	0	4	80	4	80	**160**
		Corresponsabilidade Social e Movimento Indígena	0	0	1	40	1	40	**80**
SUBTOTAL			**13**	**520**	**13**	**520**	**13**	**520**	**1560**
CARGA HORÁRIA GERAL			**30**	**1200**	**30**	**1200**	**25**	**1200**	**3600**

LEGENDA:

- **CHS**: Carga Horária Semanal
- **CHA**: Carga Horária Anual
- **IF**: Itinerário Formativo
-

Observações para o **atendimento NOTURNO**:

- Serão 25 horas aulas presenciais e 5 horas aulas não presenciais, semanalmente.
- O tempo Escolar para o Ensino Médio Regular Parcial é de 5 horários presenciais e 1 horário não presencial, de 50 minutos, por dia letivo.
- *Os componentes Educação Física e Artes serão oferecidos em formato não presencial.
- ** O componente Projeto de Vida será ofertado com 1h/a semanal de forma não presencial.
- *** As Eletivas de base serão ofertadas 50% presencial e 50% não presencial.
- Não haverá lançamento de notas para Eletivas *de Base*, *Pré IF*, *Projeto de Vida* e *Tutoria*, sendo que o estudante será aprovado sem ressalvas com frequência igual ou superior a 75% da carga horária anual;
- ***Os Componentes Pré IF*** serão desenvolvidos para apresentar os Itinerários Formativos que deverão ser escolhidos por cada estudante para cursarem o 2º e 3º anos, serão trabalhadas 4 componentes de Pré IF anualmente, sendo 2 por semestre, com 2 horas semanais e 40 horas anuais cada uma;
- Em todos os componentes curriculares deve ser planejado o trabalho com os temas transversais.
- Em todos os componentes curriculares deve ser planejado o trabalho com os conteúdos da história e da cultura afro-brasileira e indígena, uma vez que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, conforme as leis 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008;

REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO INDÍGENA-EJA - NOTURNO

Estrutura Curricular	ÁREA DE CONHECI-MENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022 1ª ETAPA		2023 2ª ETAPA		CH/ 2 anos
			CHS	CHA	CHS	CHA	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	160	4	160	320
		Língua Indígena	1	40	1	40	80
		Língua Inglesa	1	40	1	40	80
		Arte	1	40	1	40	80
	SUBTOTAL		7	280	7	280	560
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	320
	SUBTOTAL		4	160	4	4	320
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia*	2	80	2	80	160
		Química*	2	80	2	80	160
		Física*	2	80	2	80	160
	SUBTOTAL		6	240	6	240	480
	CIÊNCIAS HUMANAS	História*	2	80	2	80	160
		Geografia	1	40	1	40	80
		Sociologia	1	40	1	40	80
		Filosofia	1	40	1	40	80
	SUBTOTAL		5	200	5	200	400
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			22	880	22	880	1.760
PARTE DIVERSIFICADA	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Projeto de Vida	1	40	1	40	80
		Direito Indígena	1	40	1	40	80
		Eletiva de Base*	2	80	2	80	160
		Pré IF Ciências da Saúde	1	40	0	0	40
		Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas	1	40	0	0	40
		Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	1	40	0	0	40
		Pré IF Ciências Humanas e Linguagens	1	40	0	0	40
		Eletivas IF	0	0	3	120	120
		Projeto de Corresponsabilidade Social	0	0	1	40	40
SUBTOTAL			8	320	8	320	640
CARGA HORÁRIA GERAL			30	1200	30	1200	2400

LEGENDA:

- **CHS**: Carga Horária Semanal
- **CHA**: Carga Horária Anual
- **IF**: Itinerário Formativo

Observações:

- Serão 25 horas aulas presenciais e 5 horas aulas não presenciais, semanalmente, sendo 50 minutos a hora/aula.
- Os componentes de História, Biologia, Química e Física serão ofertadas com uma hora aula (1h/a) semanal de forma não presencial.
- A Eletiva de Base será ofertada 50% presencial e 50% não presencial;

- Não haverá lançamento de notas para *Pré IF e Projeto de Vida*, sendo que o estudante será aprovado sem ressalvas com frequência igual ou superior a 75% da carga horária anual;
- ***Os Componentes Pré IF*** serão desenvolvidos para apresentar os Itinerários Formativos que deverão ser escolhidos por cada estudante para cursarem o 2º e 3º anos, serão trabalhadas 4 componentes de Pré IF anualmente.
- Em todos os componentes curriculares deve ser planejado o trabalho com os temas transversais.
- Em todos os componentes curriculares deve ser planejado o trabalho com os conteúdos da história e da cultura afro-brasileira e indígena, uma vez que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, conforme as leis 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008;

Anexo B – Calendário escolar escolas indígenas 2021

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021 - ESCOLAS INDÍGENAS

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

	D	S	T	Q	Q	S	S
JANEIRO						01	02
	03	04	05	06	07	08	09
	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30
	31						

Feriados: Confraternização Universal (01/01)

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

FEVEREIRO	D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05	06
	07	08	09	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27
	28						

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

MARÇO	D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05	06
	07	08	09	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	24	26	27
	28	29	30	31			

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

	D	S	T	Q	Q	S	S
ABRIL					01	02	03
	04	05	06	07	08	09	10
	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

	D	S	T	Q	Q	S	S
MAIO							01
	02	03	04	05	06	07	08
	09	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29
	30	31					

Início do Ano Letivo: 10/05/2021
Jornada Pedagógica: 12 e 13/05/2021
15 dias letivos + 2 sábados = 17 dias letivos

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

	D	S	T	Q	Q	S	S
JUNHO			01	02	03	04	05
	06	07	08	09	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19
	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30			

21 dias letivos + 2 sábados = 23 dias letivos
Formação: 12/06/2021
Corpus Christi: 03/06

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

	D	S	T	Q	Q	S	S
JULHO					01	02	03
	04	05	06	07	08	09	10
	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31

22 dias letivos + 2 sábados = 24 dias letivos

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

AGOSTO	D	S	T	Q	Q	S	S
	01	02	03	04	05	06	07
	08	09	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30	31				

22 dias letivos + 2 sábados = 24 dias letivos

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

SETEMBRO	D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03	04
	05	06	07	08	09	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30		

21 dias letivos + 2 sábados = 23 dias letivos
Formação: 04/09/2021
Independência: 07/09

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

OUTUBRO	D	S	T	Q	Q	S	S
						01	02
	03	04	05	06	07	08	09
	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30
	31						

19 dias letivos + 2 sábados = 21 dias letivos
Aparecida: 12/10
Dia do professor: 15/10

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

NOVEMBRO	D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05	06
	07	08	09	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27
	28	29	30				

21 dias letivos + 2 sábados = 23 dias letivos
Formação: 13/11/2021
Finados: 02/11

CALENDÁRIO ESCOLAR 2021

DEZEMBRO	D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03	04
	05	06	07	08	09	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	25	27	28	29	30	31	

20 dias letivos
Recesso Natalino: 24 e 25/12/2021
Recesso de Ano Novo:31/12 e 01/01/2022

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

JANEIRO DE 2022	D	S	T	Q	Q	S	S
							01
	02	03	04	05	06	07	08
	09	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	26	26	27	28	29
	30	31					

21 dias letivos + 2 sábados = 23 dias letivos
Feriados: Confraternização Universal (01/01)
Formação: 22/01/2022

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

FEVEREIRO DE 2022	D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04	05
	06	07	08	09	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19
	20	21	22	23	24	25	26
	27	28					

02 dias letivos
Atividades Avaliação Final: 03 a 09/02/2022
Resultado Final: 10/02/2022
Carnaval: 28/02 a 01/03/2022

RESUMO DO CALENDÁRIO ESCOLAR DE 2021- ESCOLAS INDÍGENAS

PERÍODO	INÍCIO	TÉRMINO	TOTAL DE DIAS LETIVOS	CARGA HORÁRIA
1º	10/05/2021	30/06/2021	40	200
2º	01/07/2021	08/09/2021	54	270
3º	09/09/2021	19/11/2021	53	265
4º	20/11/2021	02/02/2022	53	265

CARGA HORÁRIA ANUAL = 1000h/a
TOTAL DE DIAS LETIVOS DE 2021=200

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE FORMA A PERMITIR A RECUPERAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESSENCIAIS DE 2020.

RECUPERAÇÃO DO APRENDIZADO (2020)	CONTEÚDOS ESSENCIAIS (2021)	CICLO COMPLETO
200 h(1º período)	800h(2º, 3º e 4º períodos)	1000h

CONSIDERAÇÕES

- No primeiro período deverá ser trabalhada a recuperação dos conteúdos essenciais de 2020;
- Jornada pedagógica 12 e 13/05/2021;
- Haverá reuniões com os gestores e responsáveis pelas escolas mensalmente ou de modo extraordinário, casa seja necessário.

Anexo C – Calendário escolar escolas indígenas 2022

GOVERNO DO MARANHÃO
Secretaria de Educação

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CALENDÁRIO ESCOLAR-EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA 2022

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

	D	S	T	Q	Q	S	S
JANEIRO							01
	02	03	04	05	06	07	08
	09	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29
	30	31					

Feriado: Confraternização Universal (01/01)
Formação: 22/01/2022
21 dias letivos + 2 sábados - 23 dias letivos/2021

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

FEVEREIRO

D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

- Atividades Avaliação Final: 03 a 09/02/2022
- Resultado Final: 10/02/2022
- Férias Docentes: 15 dias(11.02 a 25.02.2022)
- Carnaval: 28/02

Dias letivos - 02 dias letivos/2021

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

MARÇO

D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

- Carnaval: Feriado (01/03); Ponto facultativo: Quarta-feira de cinzas (02/03).
- Jornada Pedagógica: 03 e 04/03
- Inicio do ano letivo 2022: 07/03
- Sábado Letivo: 12 e 26/03
- Reunião de Pais e Mestres: 05/03

Dias letivos: 21

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

ABRIL	D	S	T	Q	Q	S	S
						01	02
	03	04	05	06	07	08	09
	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30

Ponto facultativo: Quinta-feira Santa (14/04)
Feriados: Sexta-Feira da Paixão (15/04); Domingo de Páscoa (17/04) e Tiradentes (21/04)
Sábado Letivo: 9 e 23 e 26/04

Dias letivos: 20

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

MAIO	D	S	T	Q	Q	S	S
	01	02	03	04	05	06	07
	08	09	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30	31				

Feriado: Dia do Trabalho (01/05)
Sábado Letivo: 14 e 28 /05 ; Reunião de Pais e Mestres: 14/05
Finalização do 1º Período Letivo de 2022: 12/05
Início do 2º Período Letivo de 2022: 13/05

Dias letivos: 24

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

JUNHO	D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03	04
	05	06	07	08	09	10	11
	12	13	14	15	16	17	8
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30		

Feriado: Corpus Christi (16/06)
Sábado Letivo: 11 e 25 /06

Dias letivos: 23

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

JULHO	D	S	T	Q	Q	S	S
						01	02
	03	04	05	06	07	08	09
	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30
	31						

Feriado: Dia da Adesão do Maranhão à Independência do Brasil (28/07)
Férias docentes – Lei 9.869 (art. 54) (01 a 30/07).

Dias letivos: 00

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

AGOSTO

D	S	T	Q	Q	S	S
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Encerramento do 2° período letivo de 2022 : 15/08
Sábado Letivo: 13 e 27 /08; Reunião de Pais e Mestres: 13/08
Início do 3º Período Letivo de 2022:16/08
Dia do Estudante (11/08)

Dias letivos: 25

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

SETEMBRO

D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Feriado: Independência do Brasil (07/09)
Sábado Letivo: 10 e 24 /09

Dias letivos: 23

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

OUTUBRO	D	S	T	Q	Q	S	S
							01
	02	03	04	05	06	07	08
	09	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29
	30	31					

Feriados: Nossa Senhora Aparecida (12/10); Dia do Professor (15/10); Dia do Servidor Público (28/10).
Sábado Letivo: 08 e 22/10; Reunião de Pais e Mestres: 22/2022
Encerramento do 3º Período Letivo de 2022: 20/10
Início do 4º Período Letivo de 2022: 21/10

Dias letivos: 21

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

NOVEMBRO	D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04	05
	06	07	08	09	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19
	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30			

Feriados: Finados (02/11); Ponto Facultativo (14/11); Proclamação da República (15/11)
Sábado Letivo: 12 e 26 /11

Dias letivos: 21

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

DEZEMBRO	D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02	03
	04	05	06	07	08	09	10
	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31

Feriado de Natal (25/12)
Encerramento do 4º Período Letivo de 2022: 30/12

Dias letivos: 22

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

JANEIRO-2023	D	S	T	Q	Q	S	S
	01	02	03	04	05	06	07
	08	09	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30	31				

Feriado: Confraternização Universal(01/01)
Exames finais (02 a 06/ 01/2023
Reunião de Pais e Mestres: 07/01/2023

Dias letivos: 16

RESUMO DO CALENDÁRIO ESCOLAR DE REFERÊNCIA 2022

PERÍODO	INÍCIO	TÉRMINO	TOTAL DE DIAS LETIVOS	CARGA HORÁRIA
1º	07/03/2022	12/05/2022	50	300
2º	13/05/2022	15/08/2022	50	300
3º	16/08/2022	20/10/2022	50	300
4º	21/10/2022	30/12/2023	50	300

TOTAL DE DIAS LETIVOS = 200

Carga Horária= 1.200 h/a

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Anuência à Coordenação Técnica Local (CTL Barra do Corda)

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, RAIMUNDO MARTINS FRANCO, na condição de Coordenador da Coordenação Técnica Local (CTL) –FUNAI, órgão de assistência aos povos indígenas, localizado em Barra do Corda, subordinado a à Unidade Regional de Palmas-TO, da Fundação Nacional do Índio, responsável pelo apoio às ações educacionais na Aldeia Escalvado do povo Canela Ramkokamekrá, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará na Escola Indígena General Bandeira de Melo e contará com fotografias das aulas presenciais, fotografias do cotidiano e de manifestação culturais do povo Canela Ramkokamekrá, registro das observações dos encontros das formações docentes que acontecem nesta comunidade e que professores indígenas que participam de cursos de formação docentes serão entrevistados e observados em suas atividades pedagógicas. A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações. Por isso, esse órgão está ciente da divulgação das fotografias do cotidiano e de manifestações culturais, dos registros das observações de atividades pedagógicas e das entrevistas dos professores sujeitos da pesquisa.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.), 02 de agosto de 2019.

_____

Coordenador da Coordenação Técnica Local –CTL/Barra do Corda

_____

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO - Pesquisadora

Apêndice B – Carta de Anuência ao Cacique da Aldeia Escalvado

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, DEMI KOKRÊ CANELA, na condição de cacique da Aldeia Escalvado do povo Canela Ramkokamekrá autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido de que a pesquisa TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará na Escola Indígena General Bandeira de Melo e contará com filmes e fotografias das aulas presenciais, filmagens e fotografias do cotidiano e de manifestação culturais do meu povo, registro das observações dos encontros das formações docentes que acontecem nesta comunidade e que professores indígenas que participam de cursos de formação docentes serão entrevistados e observados em suas atividades pedagógicas.

Em todos os materiais que serão divulgados trarão os nomes dos professores participantes da pesquisa, inclusive o meu que também sou professor e integrarei os sujeitos da pesquisa. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa. A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, filmagens e observações. Por isso autorizo a divulgação das fotografias e filmagens do cotidiano e de manifestações culturais dos registros das observações acerca das atividades pedagógicas e entrevistas dos professores e dos membros do Conselho de Anciãos, sujeitos da pesquisa.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.), de agosto de 2019.

_____

Cacique da Aldeia Escalvado

_____

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO - Pesquisadora

Apêndice C – Carta de Anuência à Direção da Escola Indígena General Bandeira de Melo

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, RICARDO KUTOKRÊ CANELA, na condição de diretor da ESCOLA INDIGENA GENERAL BANDEIRA DE MELO, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari em Lajeado, RS.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá se utilizar de informações, fotografias e filmagens de práticas curriculares realizadas nesta unidade de ensino. Estou ciente também que haverá registro e fotografias das aulas dos professores que serão observadas pela pesquisadora A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografias, observações. Por isso autorizo a divulgação dos registros das observações, do diário de campo, das entrevistas, das fotografias e filmagens, instrumentos de coleta de dados a serem utilizados na etapa da pesquisa de campo que será desenvolvida na referida escola.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (MA) 02 de agosto de 2020.

_____

DIRETOR DA ESCOLA INDIGENA GENERAL BANDEIRA DE MELO

_____

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO - Pesquisadora

Apêndice D – Carta de Anuência à URE Barra do Corda

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, CLAUDIO JOSÉ DE SOUSA, na condição de gestor da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda, órgão responsável pelas escolas indígenas da rede estadual de ensino na região central do Maranhão, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari em Lajeado, RS.

Fui esclarecido de que a pesquisa TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ poderá se utilizar de informações, fotografias e filmagens de práticas curriculares realizadas nesta unidade de ensino. Estou ciente também que haverá registro e fotografias das aulas dos professores que serão observadas pela pesquisadora

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, no que se refere a informações pertinentes as políticas públicas para as escolas indígenas deste Estado, bem como aos documentos curriculares das referidas escolas.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografias, observações. Por isso autorizo a divulgação dos registros das observações, do diário de campo, das entrevistas, das fotografias e filmagens, instrumentos de coleta de dados a serem utilizados na etapa da pesquisa de campo que será desenvolvida na referida escola.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma), de agosto de 2020.

GESTOR DA UNIDADE REGIONA DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO CORDA-URE/BC

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO - Pesquisadora

Apêndice E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, RICARDO KUTOKRÊ CANELA, professor (a) da Escola Indígena General Bandeira de Melo, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará através de observações na sala de aula, observações no período das festas cerimoniais, entrevista semiestruturada em forma de conversas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias e filmagens de momentos das práticas pedagógicas na referida escola e dos rituais na comunidade.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome indígena. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.) _____de _____de 2019.

_____

Nome do (a) professor (a)

_____

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO - Pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, OZIEL IROGUNKRE CANELA, professor (a) da Escola Indígena General Bandeira de Melo, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará através de observações na sala de aula, observações no período das festas cerimoniais, entrevista semiestruturada em forma de conversas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias e filmagens de momentos das práticas pedagógicas na referida escola e dos rituais na comunidade.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome indígena. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.) _____de _____de 2019.

_____

Nome do (a) professor (a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, RICARDO KAPERIKÓ CANELA , professor (a) da Escola Indígena General Bandeira de Melo, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará através de observações na sala de aula, observações no período das festas cerimoniais, entrevista semiestruturada em forma de conversas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias e filmagens de momentos das práticas pedagógicas na referida escola e dos rituais na comunidade.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome indígena. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.) _____de _____de 2019.

_____

Nome do (a) professor (a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, AMARILDO JOHKRIN CANELA, professor (a) da Escola Indígena General Bandeira de Melo, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará através de observações na sala de aula, observações no período das festas cerimoniais, entrevista semiestruturada em forma de conversas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias e filmagens de momentos das práticas pedagógicas na referida escola e dos rituais na comunidade.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome indígena. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.) _____de _____de 2019.

_____

Nome do (a) professor (a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, FRANCISQUINHO TEPHOT CANELA, ancião chefe do *PROCKHAM (Conselho de Anciãos)* da Aldeia Escalvado, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará através de observações na sala de aula, observações no período das festas cerimoniais, entrevista semiestruturada em forma de conversas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias e filmagens de momentos das práticas pedagógicas na referida escola e dos rituais na comunidade.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome indígena. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.) _____de _____de 2019.

_____

Nome do (a) professor (a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, DEMI KONKRÊ CANELA, Cacique da Aldeia Escalvado, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará através de observações na sala de aula, observações no período das festas cerimoniais, entrevista semiestruturada em forma de conversas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias e filmagens de momentos das práticas pedagógicas na referida escola e dos rituais na comunidade.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome indígena. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.) _____de _____de 2019.

_____

Nome do (a) professor (a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, OSMARINA ALVES SILVA, professor (a) da Escola Indígena General Bandeira de Melo, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará através de observações na sala de aula, observações no período das festas cerimoniais, entrevista semiestruturada em forma de conversas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias e filmagens de momentos das práticas pedagógicas na referida escola e dos rituais na comunidade.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome indígena. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa. A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.) _____de _____de 2019.

_____

Nome do (a) professor (a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, servidor(a) da rede estadual com lotação na Coordenação de Educação Indígena da Unidade Regional de Educação, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa intitulada TRAVESSIAS INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO: PERCURSOS DO ETNOCONHECIMENTO NO ENSINO DIFERENCIADO PARA O POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ se dará através de observações na sala de aula, observações no período das festas cerimoniais, entrevista semiestruturada em forma de conversas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias e filmagens de momentos das práticas pedagógicas na referida escola e dos rituais na comunidade.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, prefiro que não divulgue o meu nome em razão de preservar meu anonimato. Atendendo a essa questão, aceito responder aos questionamentos da entrevista e minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa. A pesquisadora, também, colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (Ma.) _____de _____de 2019.

_____

Nome do (a) professor (a)

Apêndice F – Roteiro semiestruturado para os dados documentais

OBJETIVO:

- ✓ Investigar os documentos: Projeto Político Pedagógico, Matriz e Programação Curricular, Livro Didático e outros documentos curriculares para observar a presença dos saberes indígenas nos documentos que orientam as atividades pedagógicas a escola indígena lócus da pesquisa.
- ✓ Observar como se configura o ensino bilíngue e a interculturalidade nos documentos curriculares que orientam e direcionam o fazer pedagógica das escolas indígenas.
- ✓ Coletar dados sobre a política de formação continuada para professores trabalharem o currículo intercultural em suas práticas pedagógicas.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL:

30/09/2019 a 30/11/2019

DOCUMENTOS ENVOLVIDOS

Projeto Político-Pedagógico (inexistente)

Programação Curricular (inexistente)

Matriz Curricular

Livro Didático

Calendário Escolar

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

- ✓ Aspectos dos etnoconhecimento nos documentos que orientam a prática docente na escola indígena;
- ✓ A forma de oferta da Língua Materna;
- ✓ Como se organiza o ano letivo no calendário escolar.

Apêndice G – Roteiro semiestruturado para observação

OBJETIVO:

- ✓ Observar as práticas pedagógicas dos professores interlocutores da pesquisa a fim de verificar como trabalham o currículo formal e o currículo oculto na escola indígena campo da pesquisa.
- ✓ Observar os eventos e rituais e outras manifestações do etnoconhecimento da comunidade de Escalvado na perspectiva de inclusão no currículo formal da educação escolar indígena.
- ✓ Produzir informações através da observação *in loco,* sobre as relações da escola indígena com a comunidade educativa da Aldeia Escalvado.

PERÍODO:

Outubro de 2019 a abril de 2022.(Em razão da Pandemia Covid-19, não foi possível fazer a observação na Aldeia Escalvado no período de março/2020 a abril/2021)

INTERLOCUTORES DA PESQUISA:

- ✓ 04 (Quatro) Professores indígenas que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da escola indígena da aldeia Escalvado.
- ✓ 01 (um) Professora não-índia que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio escola indígena da aldeia Escalvado.
- ✓ 01 (um) membro do Prockham, guardiães da sabedoria da comunidade.

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

- ✓ O trabalho da língua materna em sala de aula para inferir se está em conformidade com o currículo formal e/ou com o currículo oculto.
- ✓ Como os saberes indígenas são trabalhados nas atividades pedagógicas da escola.
- ✓ Conteúdos trabalhados em sala de aula e se são trabalhados na perspectiva da interculturalidade.
- ✓ Processos próprios de ensino e aprendizagem utilizadas na prática de ensino diferenciada e relação da escola indígena com a comunidade.
- ✓ Utilização de recursos didáticos na perspectiva do etnoconhecimento
- ✓ Outras observações correlatas.

Apêndice H – Roteiro para a 1ª entrevista semiestruturada

OBJETIVO:

Investigar o etnoconhecimento no currículo formal da educação indígena e suas contribuições para o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue na escola do povo Canela Ramkokamekrá.

PERÍODO:

Outubro de 2019 a abril de 2022 (Em razão da Pandemia Covid-19, não foi possível fazer a observação na Aldeia Escalvado no período de março/2020 a abril/2021)

SUJEITOS DE PESQUISA:

- ✓ Quatro professores indígenas (anos iniciais do Ensino Fundamental e do E. Médio)
- ✓ Uma professora não índia (anos finais do EF e Ensino Médio)

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

- ✓ Grau de escolaridade/formação
- ✓ Está participando de algum curso de Licenciatura Intercultural
- ✓ Ano que iniciou como professor(a) na escola;
- ✓ Nível/ano de atuação
- ✓ Vínculo empregatício

QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E RELAÇÕES COM O CURRICULO

- ✓ O que você entende por currículo?
- ✓ O que você entende por currículo intercultural?
- ✓ Você tem conhecimento sobre o currículo adotado na escola?
- ✓ Teve formação de professores para operacionalizar o currículo adotado?
- ✓ Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?
- ✓ Teve a participação dos professores da elaboração do PPP da escola?
- ✓ Tem a participação da comunidade nas práticas pedagógicas da escola?
- ✓ A escola utiliza materiais indígenas nas metodologias de ensino em sala de aula?
- ✓ Quais os conteúdos da história e da cultura indígenas que são trabalhados em sala de aula, mesmo sem estar no currículo?

- ✓ Como acontece o ensinamento dos rituais, da arte e dos costumes na escola?
- ✓ Os saberes tradicionais e os processos próprios de ensino e aprendizagem presentes no currículo?
- ✓ Quais os materiais didáticos diferenciados existentes na escola indígena campo da pesquisa?
- ✓ Que disciplinas devem ser ofertadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio para contemplar uma proposta curricular da comunidade?
- ✓ Outras questões correlatas.

Apêndice I – Roteiro para a 2ª entrevista semiestruturada

OBJETIVO:

Investigar o etnoconhecimento no currículo formal da educação indígena e suas contribuições para o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue na escola do povo Canela Ramkokamekrá.

PERÍODO:

Outubro de 2019 a abril de 2022 (Em razão da Pandemia Covid-19, não foi possível fazer a observação na Aldeia Escalvado no período de março/2020 a abril/2021)

SUJEITOS DE PESQUISA:

- ✓ Cacique da Aldeia
- ✓ Membro do Conselho de Anciãos (Prockham)

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

- ✓ Nome
- ✓ Função na comunidade
- ✓ Família/ grupo à qual pertence

QUESTÕES SOBRE OS SABERES INDIGENAS QUE PODEM SER TRABALHADAS NO CURRICULO INDIGENA

- ✓ Como se dá a relação da comunidade com a escola da aldeia?
- ✓ Os professores participam das festas e dos eventos tradicionais que acontecem na comunidade indígena?
- ✓ Os costumes e rituais da cultura da comunidade são trabalhados na escola da aldeia?
- ✓ Como os indígenas mais idosos, considerados guardiães da sabedoria, contribuem para a educação das crianças e adolescentes da aldeia? Eles participam dos eventos escolares falando de seus conhecimentos e experiências na comunidade indígena?
- ✓ Quais os rituais que são trabalhados na escola?
- ✓ Como é o ciclo anual de rituais? Dá pra fazer um calendário dos rituais/festas tradicionais para serem trabalhados na escola?
- ✓ O artesanato indígena é trabalhado na escola?

- ✓ Ainda existe a pajelança e como a escola trabalha a religiosidade indígena?
- ✓ Como a língua materna é ensinada na comunidade e na escola?
- ✓ Como a comunidade adulta ensina os saberes indígenas para as gerações mais jovens?
- ✓ O que a escola na aldeia representa para a comunidade indígena.
- ✓ Espaço para uma mensagem sobre o que esperam que a escola indígena ensine para as novas gerações de indígenas da comunidade de Escalvado.

Apêndice J – Roteiro para a 3ª entrevista semiestruturada

OBJETIVO:

-Investigar o etnoconhecimento no currículo formal da educação indígena e suas contribuições para o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue na escola do povo Canela Ramkokamekrá.

- Produzir dados acerca das atribuições do setor de educação indígena da URE na valorização dos saberes indígenas no currículo e nas práticas efetivas da escola do povo Canela Ramkokamekrá.

PERÍODO:

Outubro/2019 a 03/2020/ 08/2021

SUJEITOS DE PESQUISA:

Coordenador do setor de Educação Indígena da URE/BC

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

- ✓ Nome
- ✓ Função
- ✓ Tempo de Serviço na URE/BC

QUESTÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA URE/BC JUNTO ÀS ESCOLAS INDIGENAS

- ✓ Como se dá a relação da URE/BC com a comunidade e a escola da aldeia?
- ✓ Os profissionais da URE/BC acompanham com frequência as práticas pedagógicas nas escolas indígenas?
- ✓ Os técnicos da URE/BC planejam o calendário escolar juntamente com as comunidades indígenas?
- ✓ Qual a função da URE/BC na promoção de formação continuada para o trabalho pedagógico intercultural na escola campo da pesquisa?
- ✓ Como se dá o acompanhamento pedagógico das escolas indígenas?
- ✓ Como foi elaborado o PPP da escola indígena da Aldeia Escalvado?

- ✓ Qual o papel da URE/BC no processo seletivo para professores nas comunidades indígenas?
- ✓ Qual a participação da URE/BC no planejamento e execução de políticas educacionais para as escolas indígenas?
- ✓ Na sua visão quais os maiores desafios das escolas indígenas?
- ✓ Outras questões correlatas.

Apêndice K – Roteiro animação didática

ROTEIRO DE FALAS DA ANIMAÇÃO DIDÁTICA

Elaborado por Marinete Moura da Silva Lobo

TÍTULO - A CORRIDA DE TORAS NO CURRÍCULO DA ESCOLA CANELA RAMKOKAMEKRÁ

A animação tem como personagens: narrador, ancião indígena, o professor, aluno/a/s indígenas.

NARRADOR: Este é o Ancião Indígena Koiré Kanela. Ele é um indígena idoso, faz parte do Prockham que é o Conselho de Anciãos da Aldeia Escalvado do povo Canela Ramkokamekrá. O Conselho de Anciãos tem a função de resolver conflitos e tomar todas as decisões relativas à vida coletiva nesta comunidade indígena.

NARRADOR: O Sr. Koiré mora nesta aldeia onde moraram também seus ancestrais. Na condição de pessoa idosa ele é o guardião de muita sabedoria, sendo considerado uma biblioteca viva de sua comunidade. Por essa razão ele é convidado a falar da cultura de seu povo na escola da aldeia, fazendo com que os saberes indígenas sejam passados para as novas gerações através das atividades escolares.

KOIRÉ: **Hapa'Men! (Bom dia**)

ALUNOS –CRIANÇA INDÍGENAS: **Aham (bom dia – respondendo ao cumprimento)**

KOIRÉ: **Sou Koiré Kanela, sou membro do Prockham, que é o Conselho de Anciãos da Aldeia. Fui convidado pelo professor de vocês para falar sobre a nossa cultura. Hoje vou falar pra vocês sobre a nossa Corrida de Toras.**

(Enquanto o Senhor Koiré fala sobre a corrida de toras vão aparecendo as imagens descritas nos quadros)

A Corrida com Toras é um das principais cerimônias de nosso povo porque está presente em todos os Amjikin que são os rituais e festas. Elas podem ser realizadas no início da manhã e no finalzinho da tarde.

KOIRÉ**: No primeiro instante da Corrida com Tora, acontece a preparação da tora, onde os índios vão derrubar a árvore do buriti, eles a cortam ao meio, mede-se as partes para ficarem iguais e fazem o acabamento da tora.**

KOIRÉ: **Depois que as toras são preparadas, elas são levadas para o Pátio para começar a corrida, onde os cantadores cantam para que a corrida comece.**

O Pátio é o centro da aldeia onde acontecem todas as festas, todos os nossos rituais, onde nos reunimos todos os dias para falar sobre nossa comunidade e para receber os visitantes.

KOIRÉ: Quando a corrida de toras começa muitos de nossos parentes acompanham os corredores e outros esperam no Pátio ouvindo os cantadores entoarem seus cantos.

As corridas de toras são acompanhadas com cantos entoados pelos cantadores da aldeia, tem cantos específicos para antes da corrida, tem cantorias durante a corrida e outros cantos para quando os corredores terminam a corrida no pátio.

Na corrida com tora os homens usam enfeites na cabeça feitos com palhas de babaçu ou buriti.

KOIRÉ: Ao corrida acaba quando os vencedores que chegam primeiro em frente à casa da WYHTY (pronuncia-se Vantá) que é a Rainha que foi escolhida para o ciclo de rituais.

Quando eles chegam na frente da casa da Rainha eles jogam a tora no chão e todos os corredores vão em direção ao meio do pátio para decidirem se darão uma nova oportunidade aos perdedores (os indígenas que chegaram por último).

KOIRÉ: Quando eles decidem dar uma nova chance aos perdedores dão um grito e voltam à casa da WYHTY para recomeçar a corrida ao som dos cantos entoados pelos cantadores acompanhados com seus maracás. Quando terminam a corrida, os corredores se reúnem em frente à casa da WYHTY e, em fila, são conduzidos ao Pátio pelo cantador com seu maracá, que entoa várias canções.

KOIRÉ: Não há elogios para os vencedores e também nenhuma palavra de reprovação contra os vencidos, os que chegam por último porque a corrida de toras é um ritual e não um meio para a satisfação de sua vaidade pessoal

Os melhores corredores são vistos e admirados, mas não possuem nenhum privilégio além de receberem um cinto trançado de palha e feito com miçangas.

KOIRÉ: A Corrida de Toras para o nosso povo é mais um ritual do que uma corrida, pois o objetivo não é vencer, mas sim correr bem e os corredores ajudam uns aos outros inclusive pegando a tora de outro corredor quando ele está cansado.

KOIRÉ: As corridas de toras também são testes que dizem se os corredores estão prontos para se casarem. Servem, também, para dar início ou finalizar uma cerimônia importante, e movimentar a aldeia durante as festas.

As mulheres e as meninas também participam da corrida de toras, mas não para competição apenas para se divertirem.

KOIRÉ: As corridas de toras acontecem em todos os AMJIKIN de nossa comunidade.

De forma especial nas fases do Período de Reclusão que é um ritual de iniciação dos meninos, tanto no Ketuwajê (início da reclusão dos meninos), como do Pepjê (fim do período da reclusão dos meninos).

No início e no encerramento da Festa da Rainha (da Wyhty)

Durante a festa do *Pepcahák*, outro ritual do nosso povo em homenagem às aves.

KOIRÉ: Essas são algumas informações sobre a corrida de toras. Alguém tem alguma pergunta:

(Neste momento um aluno (criança indígena) pergunta)

ALUNO INDÍGENA**: Podemos participar de uma Corrida de Toras, Professor Koiré?**

PROFESSSOR DA SALA: Podem sim. Vamos organizar um ***AMJIKIN*** com a Corrida de Toras para que todos da escola possam participar e aprender na prática como funciona a Corrida de Toras. Desde já convidamos o Sr. Koiré e todo o Conselho de Anciãos para fazer parte da organização e agradecemos a participação dele aqui hoje falando para nós sobre esse importante ritual do nosso povo Canela Ramkokamekrá.

(As crianças gritam em coro e aplaudem – todas juntas)

CRIANÇAS**: IMPEJE ! (**na língua Canela quer dizer OBRIGADO, MUITO BEM**)**

Apêndice L – Proposta de conteúdos do etnoconhecimento que deveriam constar no currículo da escola conforme os interlocutores

PROPOSTA DE CONTEÚDOS DO ETNOCONHECIMENTO QUE, NA PERSPECTIVA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA, DEVEM CONSTAR NO CURRÍCULO INTERCULTURAL DA ESCOLA DO POVO CANELA RAMKOKAMEKRÁ

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
1. Arte Canela Ramkokamekrá 1.1. Artesanato 1.1.1 Cestaria 1.1.2 Adereços	- Compreender a arte como uma forma de expressão, reconhecendo a pluralidade cultural como um direito de todos os grupos sociais. - Refletir sobre as diferentes linguagens da arte (cantos, dança, contos, artesanatos artes visuais), como se apresentam. - Ensinar teoria e pratica do artesanato canela Ramkokamekrá: cestaria e Adereços/adornos.	- Oficina de confecção cestaria e de adereços com a participação das artesãs da comunidade. - Exposição na comunidade do material de cestaria e dos colares, pulseiras, testeiras cintos e brincos.
1.2 – Mitos e Narrativas do Povo Canela Ramkokamekrá 1.2.1 Conto do Pepchac 1.2.2 História do Fogo 1.2.3 *Mito de Awkê* 1.2.4 Mito da origem Pepcahac 1.2.5 A história de Jawỳ *1*.2.6A história de Kryt e Wajatom	- Transmitir às novas gerações Ramkokamekrá, os mitos e narrativas do povo Canela da Aldeia Escalvado. - Compreender a função dos mitos e narrativas dentro da comunidade Canela Ramkokamekrá.	- Organização de um cronograma de sessões de contação de mitos e narrativas. - Participação dos anciãos da aldeia nas sessões de contação de histórias, onde narram e interagem com os alunos/as. - Ilustração dos mitos e narrativas pelos alunos através de desenho.
1.3 Pintura corporal do povo canela Ramkokamekrá	- Ensinar para as novas gerações os conhecimentos sobre a pintura corporal do	Realização de oficina de pintura corporal na sala de aula.

1.4 Cantos e representações musicais.	povo Canela Ramkokamekrá. - Conhecer e praticar os cantos e música Canela Ramkokamekrá.	Ilustração dos tipos de pintura acompanhada de explicação conceitual - Organização de apresentação musical no Pátio. - Exposição na escola dos instrumentos musicais utilizados pelos cantores da aldeia. - Oficina de construção dos instrumentos musicais
2. Costumes do povo Canela Ramkokamekrá 2.1 O casamento Canela Ramkokamekrá 2.2 Ritual Fúnebre 2.3 Resguardo do primeiro filho 2.4 Berubu 2.5 Amigo Formal 2.6 Batismo do Kupen 2.7 Corte de Cabelo	- Valorizar os costumes para que se perpetuem através das práticas das novas gerações.	- Narração em aula expositiva dos costumes do povo Canela. - Dramatização dos costumes do Povo Canela Ramkokamekrá.
3. Ciclo de Rituais do Povo Canela Ramkokamekrá 3.1 Cerimônias de Formação dos Jovens: 3.1.1 Ritual da Reclusão 3.1.1 Ketuwajê 3.1.2 Pepjê 3.1.3 Pepcahac 3.2 Outras festas cerimoniais. 3.2.1 – Festa da Wyty 3.2.2 – Festa Laranja 3.2.3 – Festa do Krokyt 3.2.4 – Festa do Tep Jarkwa 3.2.5 – outras festas 3.3- Corrida de Toras 4.Outros Conteúdos:	- Compreender a função dos ritos cerimoniais existentes na cultura Canela Ramkokamekrá, como elementos constitutivos da identidade desse povo. - Desenvolver um sentimento de pertença a partir da valorização do ciclo ritual praticado pelo povo Canela Ramkokamekrá. - Ensinar todas as etapas de corrida de toras.	- Participação da escola na organização e realização dos rituais na comunidade. - Convite aos anciãos membros do Prockham para falarem aos alunos sobre o ciclo ritual do povo Canela Ramkokamekrá. - Adequação do Calendário Escolar ao Calendário de Rituais, para que os/as estudantes possam participar de todas as etapas.

4.1 Direitos Indígenas 4.2 Língua Materna (em todos os níveis e modalidades de ensino. 4.3 – A comunidade educativa na aldeia	- Elencar as políticas públicas e os direitos dos povos indígenas. - Alfabetizar os/as estudantes na Língua Materna - Compreender a importância dos processos educativos realizados pelos anciãos e lideranças indígenas	- Organização de competição de Corrida de Toras na escola. - Participação dos anciãos para a alfabetização dos estudantes na Língua Materna. - Convite à lideranças e anciãos para a participação de todas as ações da comunidade.

Apêndice M – Propostas de matrizes curriculares construídas com professores indígenas

PROPOSTA DE MATRIZ CURRRICULAR – ANOS FINAIS ENSINO FUNDAMENTAL - CONSTRUÍDA COM OS PROFESSORES INDÍGENAS INTERLOCUTORES DA PESQUISA PARA A ESCOLA INDÍGENA GENERAL BANDEIRA DE MELO - ALDEIA ESCALVADO

EIXOS TEMÁTICOS	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			
			6º	7º	8º	9º
TERRITÓRIO, INTERCULTURALIDADE LETRAMENTOS E EPISTEMOLOGIAS INDIGENAS. IDENTIDADE. MULTILINGUISMO	Ciências da Linguagens	Língua Materna	3	3	3	3
		Língua Portuguesa	5	5	5	5
		Arte/Arte Indígena	2	2	2	2
		Educação Física/Corpo, Movimento e Esportes Indígenas	2	2	2	2
		Contos e Narrativas Indígenas	1	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1	1
	Ciências Exatas da Natureza	Etnomatemática	5	5	5	5
		Ciências e Conhecimentos Indígenas da Natureza	2	2	2	2
		Saberes e Costumes da Saúde Indígena	1	1	1	1
	Ciências Humanas	Geografia/Geografia Indígena	2	2	2	2
		História/História dos Povos Indígenas	2	2	2	2
		Cultura e Religiosidade dos Povos Timbiras	1	1	1	1
		Direitos Humanos e Cidadania	1	1	1	1
Total da Carga Horária Semanal			28	28	28	28

Dias Letivos Anuais	200
Dias Letivos Semanais	05
Carga Horária Anual	896
Carga Horária dos Anos Finais EF	3.584

PROPOSTA DE MATRIZ CURRRICULAR – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - CONSTRUÍDA COM OS PROFESSORES INDÍGENAS INTERLOCUTORES DA PESQUISA PARA A ESCOLA INDÍGENA GENERAL BANDEIRA DE MELO - ALDEIA ESCALVADO

EIXOS TEMÁTICOS	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS				
			1º	2º	3º	4º	5º
TERRITÓRIO, INTERCULTURALIDADE LETRAMENTOS E EPISTEMOLOGIAS INDIGENAS. IDENTIDADE. MULTILINGUISMO	Linguagens	Alfabetização na Língua Materna	3	3	3	3	3
		Língua Portuguesa	5	5	5	5	5
		Arte, Contos e Narrativas Indígenas	2	2	2	2	2
		Movimento Corporal e Esportes Indígenas	2	2	2	2	2
	Ciências Exatas e da Natureza	Etnomatemática	4	4	4	4	4
		Ciências e Conhecimentos Tradicionais	2	2	2	2	2
		Saberes e Costumes da Saúde Indígena	1	1	1	1	2
	Ciências Humanas	Geografia/Geografia Indígena	2	2	2	2	2
		História do Brasil/História e Cultura Indígena	3	3	3	3	3
		Mitos e Religiosidade dos Povos Tradicionais	1	1	1	1	1
Total da Carga Horária Semanal			25	25	25	25	25

Dias Letivos Anuais	200
Dias Letivos Semanais	05
Carga Horária Anual	800
Carga Horária dos Anos Iniciais EF	4.000

PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – ENSINO MÉDIO - CONSTRUÍDA COM OS PROFESSORES INDÍGENAS INTERLOCUTORES DA PESQUISA PARA A ESCOLA INDÍGENA GENERAL BANDEIRA DE MELO - ALDEIA ESCALVADO

EIXOS TEMÁTICOS	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS		
			1º	2º	3º
TERRITÓRIO, INTERCULTURALIDADE LETRAMENTOS E EPISTEMOLOGIAS INDIGENAS. IDENTIDADE. MULTILINGUISMO	Linguagens	Língua Materna	2	2	2
		Língua Portuguesa	3	3	3
		Literatura/Literatura Indígena	2	2	2
		Educação Física/ Esportes e Rituais Indígenas	2	2	2
		Arte Indígena	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
	Ciências Exatas e da Natureza	Etnomatemática	4	4	4
		Biologia/Sustentabilidade Ambiental em Contextos Indígenas	2	2	2
		Física/Física em Contextos Indígenas	2	2	2
		Química/Química em Contextos Indígenas	2	2	2
	Ciências Humanas	Geografia/Geografia Indígena	2	2	2
		História/História e Cultura dos Povos Indígenas do Maranhão	2	2	2
		Direitos Indígenas	1	1	1
Total da Carga Horária Semana			26	26	26

Dias Letivos Anuais	200
Dias Letivos Semanais	05
Carga Horária Anual	840
Carga Horária dos Anos Finais EF	2.520

Observação: Os interlocutores preferiram não sugerir os itinerários formativos, em razão de não ter tido nenhuma formação e/ou discussão sobre esse tema pela URE/BC ou SEDUC/MA.