

ETNOCONHECIMENTO NO CURRÍCULO: ARTE CANELA RAMKOKAMEKRÁ – MEMÓRIAS E SABERES

ETHNOKNOWLEDGE IN THE CURRICULUM: ART CANELA RAMKOKAMEKRÁ –
MEMORIES AND KNOWLEDGE

Marinete Moura da Silva Lobo¹

<https://orcid.org/0000-0001-7299-900X>

Angélica Vier Munhoz²

<https://orcid.org/0000-0002-2644-043X>

Resumo:

Trata-se de um estudo sobre o Etnoconhecimento no Currículo: A Arte Canela *Ramkokamekrá* – Memórias Ancestrais e Saberes, com foco na cestaria, pintura corporal e adornos e adereços. Esta pesquisa se insere numa investigação mais ampla para a obtenção do título de Doutora em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, e aborda algumas das manifestações da arte Canela como fonte de memórias ancestrais, saberes e resistências. É um estudo qualitativo, de campo, com aplicação de entrevistas e observação *in loco* na EI General Bandeira de Melo, localizada na Aldeia Escalvado, no município de Fernando Falcão na região central do Maranhão. Os sujeitos da pesquisa são professores acadêmicos de licenciaturas interculturais, o cacique da referida aldeia e um membro do *Prockham* (Conselho de Anciãos). O objetivo deste artigo é promover reflexões sobre a necessidade de inserção do etnoconhecimento e, de forma específica, sobre a arte Canela *Ramkokamekrá* (cestaria, pintura corporal e adornos e adereços) no currículo da escola da comunidade para a efetividade do ensino diferenciado na perspectiva do diálogo intercultural.

Palavras-chave: Currículo; Ensino diferenciado; Etnoconhecimento; Interculturalidade; Arte Canela.

Abstract:

This is a study on Ethnoknowledge in the Curriculum: The Canela *Ramkokamekrá* Art – Ancestral Memories and Knowledge, focusing on basketry, body painting and adornments and adornments. This research is part of a broader investigation to obtain the title of Doctor in Teaching at the University of Vale do Taquari – UNIVATES, and addresses some of the manifestations of Canela art as a source of ancestral memories, knowledge, and resistance. It is a qualitative, field study, with the application of interviews and observation *in loco* at the EI General Bandeira de Melo,

¹ Professora/Pedagoga do Instituto Federal de Educação do Maranhão, Barra do Corda –MA, Doutora em Ensino – UNIVATES –RS.

² Professora Titular da Universidade do Vale do Taquari –UNIVATES, Doutora em Educação pela UFRGS.

located in Aldeia Escalvado, in the municipality of Fernando Falcão in the central region of Maranhão. The research subjects are academic professors of intercultural degrees, the chief of that village and a member of Prockham (Council of Elders). The objective of this article is to promote reflections on the need to insert ethnoknowledge and, specifically, on the Canela Ramkokamekrá art (basketry, body painting and ornaments and ornaments) in the curriculum of the community school for the effectiveness of differentiated teaching from the perspective of the intercultural dialogue.

Keywords: Resume; Differentiated teaching; Ethnoknowledge; Interculturality; Art Canela.

INTRODUÇÃO

Pensar o currículo 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. Por essa razão, corroboramos a ideia de 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.

Por outra via, Michael Apple (2006) considera que na vida cotidiana todos os acontecimentos e experiências não podem ser compreendidos isoladamente. Devem ser analisados perante as relações de dominação, exploração e hegemonia que permeiam e remanejam as sociedades.

Em outra perspectiva, 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.

Saber “qual conhecimento deve ser ensinado” é a questão central que serve como pano de fundo para qualquer teoria do currículo (SILVA, 2017, p. 14). Fazendo uma crítica a esse fato, o citado autor afirma ainda que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2017, p. 14).

Partindo dessa ideia, é possível inferir que o currículo expressa um projeto social e se impõe 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. Neste movimento, reproduzem-se os conhecimentos que são definidos no currículo enquanto muitos outros foram excluídos, fato que nos faz refletir sobre o nosso lugar em relação às escolhas e definições acerca de um currículo indígena, cuja cultura possui as suas especificidades e diferenças.

NAS TRILHAS DO CURRÍCULO: DA EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA

Parafraseando Freire (2005, p. 58): “Até que ponto vamos ser nós os delimitadores do que os índios devem saber?”. Para entender o currículo diferenciado a ser implementado na escola indígena, é necessário compreender as concepções dos termos “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, busca-se as vozes de autores que discutem esses conceitos, bem como os documentos legais que fazem alusão a esta temática.

O conceito de “educação para índios”, na perspectiva de Lopes da Silva (2001), é um termo utilizado para nomear a educação que é ofertada atualmente aos povos indígenas, por se acreditar 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.

Nesse sentido, pensamos que 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 (2014, p. 33-35) para referir-se à ruptura com todas as representações e as concepções emergentes da 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. Nesse viés, faz-se uma reflexão acerca de que sujeitos estão sendo formados através do currículo da “educação para índios” que tem sido ofertado para as comunidades indígenas.

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

Nesse sentido, o termo 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. Luciano Baniwa (2006, p. 130) corrobora 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 se inserir na vida social e assim o fazem, principalmente por meio da observação, da imitação e de experiências proporcionadas pelos rituais e costumes presentes na cultura de cada povo. Também Dias (2015, p. 19) 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.

O termo “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 nos diz Luciano 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”.

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

Por outra via, Gomes Nascimento (2017) utiliza dois conceitos muito interessantes representados pelos termos “dentro” e “fora” para categorizar os discursos indígenas acerca de escola e de 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 (GOMES NASCIMENTO, 2017, p. 375).

Segundo a autora, o termo “de fora” é usado 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 “dentro”, por sua vez, diz respeito aos próprios indígenas que compartilham a vida na comunidade em seus diferentes aspectos: nas crenças e práticas espirituais, nas lutas políticas e instituições indígenas.

Desse modo, compreende-se 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 indígenas”, respectivamente. A categoria “de fora” referir-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.

Partindo desses pressupostos, considera-se importante discorrer sobre os conceitos de “etnoconhecimento” e “interculturalidade para o entendimento da abrangência do termo 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.

ETNOCONHECIMENTO E INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO: CONCEPÇÕES IMPORTANTES NA TRAVESSIA PARA UM ENSINO DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA

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). Por outra via, Nascimento (2013) explica o diferenciado como aquilo que parte do currículo priorizando a ruptura epistemológica, política e ideológica com as pedagogias dominantes.

Uma escola indígena diferenciada pode ser aquela em que o “resgate” de costumes e tradições não se resume ao exótico, ao folclórico, à fixação de um indígena genérico, abstrato, preso numa cultura estática, reivindicando uma identidade cultural congelada num passado morto, ciladas da diferença (SILVA, 2015, p. 122).

Para avançar nessa discussão, faz-se a imersão em 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, acreditamos que o etnoconhecimento envolve as simbologias, a oralidade e expressões comuns de um povo influenciadas pela localidade e ancestralidade, bem como pela relação entre ser humano e natureza.

Nesta medida, 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.

A interculturalidade, por sua vez, se perspectiva no espaço em que ocorre o encontro entre culturas. É onde as ações ocorrem, as pessoas se manifestam, os processos se dinamizam e criam-se projetos com as possibilidades que surgem de dois ou mais mundos. A dinâmica do encontro entre diferenças culturais exerce grande fascínio em estudiosos da temática da educação intercultural indígena, principalmente quando se considera a força elíptica, o que está oculto nas entrelinhas, a simbologia dos gestos, dos costumes e das crenças que constituem o

etnoconhecimento. Pensamos 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 circunstâncias, combinando palavras, gestos e comportamentos que se consolidam a partir do contato entre sociedades diferentes e suas respectivas culturas.

O pesquisador indígena Gersem Luciano Baniwa, 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” (LUCIANO BANIWA, 2011, p. 286).

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.

Assim sendo, 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. Historicamente, temos marcado a diferença com um traço negativo mediante práticas sociais de exclusão. É como se apenas os indígenas tivessem que estar preparados para a convivência intercultural, quando os não indígenas, têm sido pouco incentivados a viver com a diferença. Partindo dessa premissa, todos nós precisamos compreender e nos relacionar com as práticas interculturais no nosso dia a dia, não somente os indígenas, como tem acontecido ao longo dos anos.

Nesse sentido, a Lei 11.645/2008, que alterou o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), trouxe uma demanda social dos povos indígenas em terem reconhecidos e valorizados os seus conhecimentos e, a partir, da inserção da história e da cultura indígena no currículo da Educação Básica de todas as escolas brasileiras, os não-indígenas passam a conhecer e a conviver com a trajetória de lutas e resistências dos povos indígenas e são motivados para uma convivência intercultural.

O currículo que tem se voltado 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 indígena) e o quanto essa uniformização é fator de manutenção das desigualdades sociais. Na visão de Silva (2017), o currículo é um campo de lutas em torno de significados e da sociedade, tratando-se de um artefato cultural inventado, cujo conteúdo é construção social.

As reflexões expostas vêm ao encontro do que pensamos acerca da inserção do etnoconhecimento no currículo da comunidade indígena. Os saberes indígenas não podem ser tratados como um saber relacionado ao senso comum ou considerando um saber subalterno. De certa forma, um saber que deve ser ponto de partida para vários conhecimentos. Esta transversalidade pode ser vista, por exemplo, quando os professores indígenas levam seus alunos para o pátio da Aldeia Escalvado, campo de pesquisa, e simulam em aula o Ritual do Batismo do *Kupen*³, 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*.

TRAVESSIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Os interlocutores desse estudo foram quatro professores indígenas da Aldeia Escalvado que cursam Licenciaturas interculturais na Universidade Federal do Goiás (UFG) e na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o Sr. Francisquinho Tephhot membro do *Prockham*⁴ (Conselho de Anciãos) e o cacique da Aldeia Escalvado.

Em se tratando de denominações, os interlocutores da pesquisa⁵ foram identificados por: Professor Canela A, B, C, D; Cacique da Aldeia e Tephhot, membro do *Prockham* (Conselho de Anciãos).

Este estudo foi realizado na Escola Indígena General Bandeira de Melo, escola da comunidade indígena Escalvado, do povo *Canela Ramkokamekrá*, em Fernando Falcão – MA. 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 dados do Censo Escolar de 2020 (EDUCACENSO, 2020), a unidade possui 740 alunos, matriculados na Educação Básica.

³ *Kupen* ou *Cupê* – na língua canela significa “homem/mulher branco(a)” (não indígena). O Ritual do Batismo do *Kupen* é uma tradição canela em que o visitante não indígena é oficializado como pertencente a uma família Canela que o escolhe desde a primeira vez que ele vai à aldeia.

⁴ *Prockham*- Conselho de Anciãos- órgão constituído pelos homens idosos da Aldeia. É a principal estrutura de poder tribal, que escolhe o cacique e vice-cacique, discute e encaminha todos os problemas e conflitos na comunidade.

⁵ Esses interlocutores são os que participaram da pesquisa geral. Para o recorte desse artigo participaram os Professores Canela A, B, C e D, e o Sr. Francisquinho Tephhot, membro do *Prockham*.

Na trilha metodológica para a realização desta pesquisa, foi desenvolvido um estudo com abordagem qualitativa e quanto à finalidade, é uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que perspectiva a aplicação em uma situação específica (SEVERINO, 2015).

Este estudo se caracteriza, também, como pesquisa bibliográfica e de campo que envolveu sujeitos e contextos de ensino-aprendizagem.

Considerando a realização da pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizou-se as técnicas próprias deste 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.

A análise de dados foi realizada com o suporte teórico da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Para a interpretação das informações produzidas, realizou-se a análise de conteúdo das transcrições das conversas e as organizei por categorias de análise. Assim sendo, este artigo se refere a uma subcategoria ou categoria intermediária inserida na categoria geral do Etnoconhecimento do Povo *Canela Ramkokamekrá*, que traz relatos dos interlocutores desse estudo sobre a Arte Canela Ramkokamekrá no Currículo e, neste artigo, com delimitação para a cestaria, adornos/adereços e pintura corporal.

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

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, entre 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), bem como 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, entre os quais, Moços feitos, moços bonitos: a ornamentação na prática Canela de construir corpos (Rolande, 2017), Messianismo Canela: entre o indigenismo de Estado e as estratégias do desenvolvimento (Rizo de Oliveira, 2018) e Travessias Interculturais no Currículo: percursos do etnoconhecimento no ensino diferenciado para o povo Canela Ramkokamekrá (Lobo, 2022).

Antes de falar sobre o povo Canela *Ramkomekrá*, 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 (Tenetehara-Guajajara, Ka'apor e Awá Guajá)* e *Macro-jê (Krepu'kateyê, Krenyê, Krikati, Apanyekrá-Canela, Ramkokramekrá-Canela, Pukobyjê-Gavião)*. Do quantitativo total de povos indígenas do Estado do Maranhão, 1961 pertencem à etnia Canela *Ramkokamekrá* (IBGE, 2021).

Nesta 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* (Fernando Falcão); *Krenyê* (povo recentemente instalado na zona rural de Tuntum, em terras que fazem limites com Fernando Falcão); e *Krepu'n Kateyê* (Itaipava do Grajaú).

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 se autodenominam diferentemente.

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

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”.

A pintura corporal assume entre 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 dizer que os Canela trocam de pele/vestimenta.

Muito há que se falar da rica cultura do povo Canela que, bravamente, tem resistido ao contato com a sociedade não indígena e mantido seus costumes e tradições. A intenção aqui, contudo, foi mostrar um pouquinho do “ser Canela” para dar uma visão geral de quem são os interlocutores deste estudo.

TRAVESSIAS DO ETNOCONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR: A ARTE CANELA RAMKOKAMEKRÁ – MEMÓRIAS ANCESTRAIS, RESISTÊNCIAS E SABERES

As conversas com os interlocutores produziram uma relação com os saberes da comunidade ou etnoconhecimento 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 do canela.

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. E, por falar em silenciamento, só em tempos recentes, segundo os interlocutores, a, aproximadamente quinze anos, é que a Língua Materna passou a ser uma disciplina trabalhada na escola. De acordo com Professor B:

O ensino na 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 fala acima do Professor Canela B, permite-nos perceber onde se iniciou a transição dos saberes tradicionais no campo epistêmico da educação escolar indígena, possibilitando a articulação do processo próprio de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas da escola indígena, tornando-a um potencial instrumento de valorização da cultura indígena.

Questionados se os saberes tradicionais e os processos próprios de ensino-aprendizagem estão presentes no currículo, os interlocutores foram unânimes em dizer que não estão no currículo formal e que nem existe um currículo formal que direcione o fazer pedagógico na escola indígena. Mesmo assim, de acordo com os relatos dos entrevistados, 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-aprendizagem desenvolvidos pela comunidade.

Conforme Tassinari (2001), 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, 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 “conhecimento do branco” lhes ajudam na sobrevivência e luta do cotidiano, desde o fato de não serem enganados no comércio da cidade ao entendimento dos direitos que possuem.

Neste artigo, delimitamos a categoria intermediária inserida na categoria geral do Etnoconhecimento do Povo Canela *Ramkokamekrá* que traz relatos dos interlocutores desse estudo sobre Etnoconhecimento no Currículo: Arte Canela *Ramkokamekrá* – Memórias e Saberes, de forma a contemplar a cestaria, a pintura corporal e os adornos e adereços.

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 referidas conversas apontaram para a ideia de que a produção da cestaria está relacionada ao conhecimento do território, de seus recursos naturais, de seus 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, árvores, igarapés e dos conhecimentos ancestrais que se inspiram para a confecção da cestaria.

A funcionalidade 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*.

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*⁶ é utilizado há muito tempo, de acordo com o interlocutor Tephot:

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 de contato com a 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 *Canela Ramkokamekrá* presentear os visitantes com um *Kaj*.

As conversas com os interlocutores levaram ao questionamento sobre a existência de algum trabalho pedagógico voltado para a cestaria em sala de aula, ao qual responderam que “*Não há um trabalho de ensinar a produzir os cestos (Kaj), eles são levados prontos para a escola para muitas utilidades: guardar material como fitas gomadas, canetas, giz, entre outros objetos*”.

Fazendo novamente, questionamentos sobre a prática da cestaria ser levada para a escola e passar a constar, formalmente, no currículo, alguns interlocutores naturalmente responderam que “*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 foi passada pelos interlocutores sobre a comunidade ser uma extensão da escola, possibilita pensar que o currículo pode também transgredir a 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.

Foi possível perceber nesta travessia pelas conversas que os interlocutores desse estudo compreendem o conceito de “*educação indígena comunitária*” quando concebem a comunidade uma parte da escola e vice-versa. Mesmo que não haja um currículo formalizado dizendo o que trabalhar na escola, é possível perceber que o currículo está onde conseguimos enxergá-lo e que há várias formas de nos relacionarmos com ele, fatos que os interlocutores deste estudo demonstram compreender muito bem.

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.

⁶ Cesto trançado de palha de buriti, em vários formatos.

A análise dos enunciados nas falas dos interlocutores evidenciou 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 usam como material miçangas, sementes diversas, cabacinhas, talos de buriti e dentes de animais (atualmente com pouca frequência).

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.

É importante ressaltar que, como grandes anfitriões, o povo Canela tem uma forma singular de acolhimento dos visitantes, na qual presenteiam os visitantes com colares, pulseiras, brincos, cintos, cestos e outros produtos de cestaria. O visitante, em respeito às tradições também tem que levar presentes, como café, açúcar, tecidos coloridos para as mulheres usarem como *penkó*⁷ e miçangas. Assim, todas as vezes que visitamos a Aldeia Escalvado, levamos esses produtos para presentear a *inxê*⁸ e toda a família que nos adotou.

As conversas com os interlocutores sinalizaram que o artesanato ilustra histórias e memórias que lhes distinguem e identificam. Evidenciaram, também, que as artesãs possuem grande capacidade de ressignificar elementos exógenos de sua cultura, transportando símbolos que expressam sentimentos e emoções do “branco” (*kupen*) para os adereços (pulseiras, colares, brincos, entre outros) e para a pintura corporal. Para exemplificar esse fato, é comum encontrarmos jovens que pintam no braço brasões de seus times e reproduzem esses símbolos em colares, pulseiras e brincos. Esse fenômeno de observar e fazer transferência de elementos de outra cultura, é reconhecido como um sinal de criatividade e de empatia com outro universo cultural. Os adornos e adereços feitos com as miçangas é um exemplo dessas capacidades.

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 destinada à confecção dos adornos corporais que seus maridos ou filhos usaram nos *amjikin*.

Assim, na cultura material dos Canelas *Ramkokamekrá*, com base neste estudo, é possível perceber não apenas elementos de tradição e marcas culturais, mas também como refletem seus olhares, o que lhes agrada e chama a atenção deles no mundo dos não indígenas ou dos lugares e coisas com que se deparam, e dessa forma o traduzem para seu universo através da arte.

Ao pensar sobre o reconhecimento que os Canela *Ramkokamekrá* fazem das coisas transcritas como sendo também importantes, valiosas, demonstrando sua criatividade, somos levados a refletir sobre a ideia de arte e de valor na perspectiva da cosmovisão indígena.

A escola é um dos principais lugares em que as tradições devem ser repassadas. Uma das maiores reclamações dos indígenas mais idosos, segundo os interlocutores deste estudo, é a falta do interesse de os jovens continuarem a praticar ações pertinentes à sua cultura. Nesse sentido,

⁷ Peça do vestuário das mulheres Canela *Ramkokamekrá*, saia longa colorida sem costura, apenas um tecido 2,5m ou 3m amarrado na cintura.

⁸ *Inxê* – mãe

Professor Canela C relata que “*Seria muito bom se tivessem oficinas na escola para ensinar as jovens a produzirem as peças em miçanga, os cestos e outros objetos da cultura da aldeia.*”

Ao questionar meus interlocutores sobre como a confecção de adereços 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 tais conhecimentos. Foi lembrado por Professor Canela A que “*o único instrumento que apresenta a sequência de conteúdos é o livro didático e que este não contempla nenhum conteúdo do etnoconhecimento da comunidade*”.

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.

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 apenas nos filhos solteiros, pois, segundos 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 da pintura corporal.

De acordo com Francisquinho Tephot “*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.*”

Conforme relatos dos interlocutores, uma das funções da pintura corporal é proteger o indígena de *Mekarō* (morte). De fato, foi possível observar que os indígenas utilizam a pintura feita de jenipapo em ritos funerários, após a morte recente de um parente. Compreendeu-se, então, que, para eles, a pintura corporal protege contra os espíritos, permitindo que as pessoas assim pintadas não sejam reconhecidas por eles. Acrescentando informações sobre a funcionalidade da pintura corporal, Francisquinho Tephot relata:

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 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*, Francisquinho Tephot destaca, de forma muito simbólica, que “*Nunca vivemos nus; pelo contrário, ressalta a variação de pinturas utilizadas a cada tempo, de festas e do cotidiano*”. Assim, nesse processo de pintura corporal, até a matéria-prima utilizada para pintar traduz uma simbologia para o povo Canela *Ramkokamekrá*.

Presenciando um ritual *Pepjê*, foi possível observar que muitos jovens se pintavam e se enfeitavam, assim como as mulheres cantoras e demais membros da comunidade. Neste período, concluiu-se que, tanto a pintura corporal, como os cantos, as danças, no contexto deste povo, estão intimamente ligadas aos rituais e à visão cosmológica. Foi possível compreender, ainda, que a pintura corporal exige dos 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.

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 tem da concepção do que é 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. Importante ressaltar que na associação da pintura corporal à saúde, o povo Canela se pinta do nascimento à morte.

Ao longo da convivência com os Canelas de Escalvado, durante a realização deste estudo, foi possível observar vários tipos de pintura: do corredor, dos mais idosos, do caçador, das mulheres mais idosas, das mulheres mais novas. Conforme Professor Canela C, a pintura é usada para construir corpos. Nessa mesma direção, da pintura construindo corpos, Rolande (2017) 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 (ROLANDE, 2017, p. 47).

Os interlocutores da pesquisa falaram de diversas formas de utilização da pintura corporal. Com essas informações, os vários momentos de contato e situações vivenciadas com a pintura na aldeia, compreendeu-se que, ao pintar corpos, os Canela não estão apenas utilizando a pintura como vestimenta, mas, a partir de suas impressões e simbologias estão também comunicando sua essência, falando de si mesmos e de sua cultura. Quando questionado para que utilizam a pintura corporal, foram unânimes em responder: “*Para ficar bonito*” e então questionou-se o que significava para eles “ficar bonito” e não hesitaram na resposta: “*ficar alegre, ficar animado, ficar feliz.*”

Com muito orgulho da sabedoria ancestral, os interlocutores desse estudo foram unânimes em enfatizar que “os Canelas se valem 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”.

Durante as conversas com os interlocutores, também foi questionado sobre o grafismo presente nas maiorias dos tipos de pintura corporal. A compreensão do significado do grafismo é necessária não somente pelo fato de estar presente na pintura corporal, mas também, pela sua utilização nas cestarias, nos colares, pulseira e brincos. Os interlocutores da pesquisa responderam que “*os grafismos representam uma forma de decoração e significado*”. Segundo Francisquinho Tephot, membro do Conselho de Anciãos (*Prockam*) e interlocutor desse estudo, é uma “*O grafismo é uma arte que guarda segredos sobre cada linha traçada, trazendo características únicas para cada artesanato, como uma espécie de identidade cultural.*”

Concluindo as conversas com os interlocutores desse estudo, questionou-se como a pintura corporal é trabalhada na escola, ao que foram unânimes em concordar com a resposta de Prof. Canela D, que relatou

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, utiliza-se as análises de Bourdieu para pensar nessa relação arbitrária onde a escola levada para a comunidade indígena legitima apenas os conhecimentos ocidentais, tornando invisível, na perspectiva formal do currículo, os processos próprios de ensino-aprendizagem que valorizam os saberes advindos dos seus cotidianos.

Pensar essa “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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A travessia por esse estudo possibilitou inferir que o currículo indígena vai além de conteúdos a serem ensinados e não se limita aos documentos curriculares oficializados pelo sistema educacional vigente. Nessa perspectiva, ele deve refletir as diferentes concepções de mundo, agrega a história, o modo de viver da comunidade, a arte e toda a cultura, além da relação com os mais velhos, com a natureza, com outras comunidades, ou seja, inclui, necessariamente o etnoconhecimento que traz a experiência indígena buscando incorporar os saberes que, embora não sejam ensinados no espaço físico da escola, são ensinados na comunidade e vivenciados pelo aluno no seu dia a dia na aldeia.

Neste artigo, foram elencados saberes e práticas da Arte Canela *Ramkokamekrá*, com foco na cestaria, pintura corporal, adornos e adereços que, na perspectiva dos interlocutores, devem integrar o currículo formal da escola de sua comunidade.

Ao estudar a arte canela como integrante do etnoconhecimento no currículo da escola indígena da Aldeia Escalvado, foi possível compreender que, embora não esteja definido formalmente no currículo e trabalhado na escola, as manifestações artísticas são trabalhadas na comunidade, traduzindo e expressando a concepção da escola indígena como escola comunitária.

A pesquisa de campo evidenciou que a escola indígena é parte da comunidade. Ao realizar um planejamento de qualquer atividade escolar, é obrigatória a participação de membros importantes da comunidade, como lideranças, anciãos e professores. Trata-se de um princípio fundamental da educação indígena que se refere à escola comunitária.

Os interlocutores relataram, entretanto, que gostariam que a arte canela fizesse parte dos conteúdos trabalhados na escola. Simultaneamente ao trabalho pedagógico das artes renascentistas, por exemplo, poderiam discutir e apresentar a pintura corporal, a cestaria ou, paralelamente ao trabalho de contos das escolas literárias brasileiras, por que não estudar os contos e as narrativas indígenas?

Para garantir uma educação diferenciada, os professores indígenas falam na necessidade de trabalhar a arte canela no currículo, mas destacam as dificuldades de materializar esse

conhecimento por não ter o conteúdo sistematizado em material didático, sendo necessário estimular a pesquisa e a construção desse material.

A arte Canela *Ramkokamekrá* integra o etnoconhecimento que está ausente no currículo escolar. Esse fato evidencia a educação “para índios”, pensada “de fora” da comunidade à revelia dos povos indígenas e personifica a ideologia social dominante contribuindo para colocar cada grupo social em seus devidos lugares e acomodá-los no seu espaço previamente determinado.

Não valorizar os saberes indígenas no currículo da escola e priorizar os saberes ditos ocidentais da sociedade não indígena, mesmo que implicitamente, denota uma intencionalidade de domínio das estruturas existentes. No mesmo sentido, essa subalternização ocorre quando se deixa de incluir no currículo as manifestações culturais 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, neste caso o livro didático, é totalmente alheio à vida da aldeia.

A maneira apaixonada com que os interlocutores deste estudo falaram sobre os conhecimentos de sua cultura e, ainda, a percepção de que o trabalho da escola da comunidade transcende à questão do currículo formal, escrito, possibilita a inferência de que o currículo vai além dos conteúdos definidos pelo plano de ensino e pelo livro didático, uma vez que a comunidade é uma extensão da escola.

A cestaria, a pintura corporal, os adereços, bem como todas as manifestações culturais refletem a maneira de ser, de sentir, de pensar e de viver do povo canela traduzindo diferentes concepções, agregando a educação indígena ao modo de viver da comunidade e à relação com os mais velhos, com a natureza e com outras comunidades. Assim, a experiência indígena no currículo necessita incorporar os saberes que são ensinados na sala de aula ao que é vivenciado pelo aluno no seu dia a dia na aldeia.

A pergunta que não quer calar reverbera neste estudo: Por que a arte Canela *Ramkokamekrá* não faz parte dos conteúdos formais trabalhados na escola da aldeia? Essa pergunta retoma a 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 da arte Canela *Ramkokamekrá*, bem como de outros conteúdos do etnoconhecimento no currículo da escolar, viabiliza uma prática pedagógica diferenciada e libertadora que, diante do processo de interposição cultural, deve ser pensada como instrumento de resistência e de validação dos saberes ancestrais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBALHO, José Ivamilson. **Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural pankará**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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 maio. 2020.

BRASIL. Lei 11.645/2008, Art. 26-A. 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/19394.htm. Acesso em: 10 maio. 2022.

CANDAUI, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo**. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Formação específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino do Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES NASCIMENTO, Rita. **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.

LOPES DA SILVA, Aracy (Org.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. Educação Indígena. In: O Índio Brasileiro: O Que Você Precisa Saber Sobre Os Povos Indígenas No Brasil De Hoje. Brasília: Museu Nacional/Laced, 2006.

LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. 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.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

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, PB: Imprell, 2013.

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.

ROLANDE, Josinelma Ferreira. **Moços feitos, moços bonitos: a ornamentação na prática Canela de construir corpos**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

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, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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. Aguilera. **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.

Recebido em: 23/09/2022

Aceito em: 28/11/2022