

PERFORMANCE E TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA INDÍGENA BAKAIRI

Celia Letícia Gouvêa Collet *

RESUMO

Tendemos a ver a escola indígena através de nossos (pré)conceitos sobre a instituição “escola” como somente um local de aprendizado de certos conteúdos e formação pessoal e profissional. Através de uma etnografia dos Bakairi (grupo indígena localizado em Mato Grosso) e, mais especificamente, de sua escola, pude perceber que esta instituição foi apropriada por eles a partir de referenciais culturais bastante próprios. A escola foi identificada aos rituais ‘tradicionais’, não apenas por ser um espaço de socialização e performance, mas também por ser um local de ‘transformação’ e de garantia da perpetuação de seu povo e suas famílias.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena – Bakairi – Transformação

ABSTRACT

PERFORMANCE AND TRANSFORMATION IN BAKAIRI INDIGENOUS SCHOOL

We tend to see indigenous school through the prism of our prejudices about “school” as an institution where one acquire certain contents and personal and professional formation. Through an ethnography of the Bakairi (indigenous group located in Mato Grosso - Brazil) and, more specifically, of their school, I could observe that this institution was re-appropriated by them on the base of the own cultural references. They associated the school to their traditional rituals, not only for being a space of socialization and performance, but also for being a space of ‘transformation’ and warranty of their people and families permanency

Keywords: Indigenous school education – Bakairi – Transformation

* Doutora em Antropologia. Professora da Universidade Federal do Acre. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Acre, Campus Universitário – Rodovia BR364, km 04, n. 6637 – Distrito Industrial – 69915-900 Rio Branco/Acre. E-mail: celiacollet@hotmail.com

Este artigo trata da apropriação da escola por parte dos Bakairi, grupo indígena de língua karib, localizado no Estado de Mato Grosso. A partir de uma etnografia¹ que investigou sua história, organização social, cosmologia e modos de formação de pessoas procuro compreender o lugar destinado à escola na vida social bakairi. Como vêem a sua escola? A partir de que referenciais? Como funciona a escola bakairi? Como explicar a sua posição de destaque na vida social bakairi e, ao mesmo tempo, a pouca importância dada aos aspectos diretamente relacionados à aprendizagem dos conteúdos escolares?

Estes questionamentos surgiram da forte impressão inicial de que a escola bakairi, mesmo apresentando uma exterioridade moldada completamente nos padrões oficiais de escola, é em si algo instigante, complexo e original, a ser explorado. A escola bakairi parece querer excluir tudo o que diz respeito à vida ‘nativa’ extra-escolar, desejo expresso pelos próprios professores que vêem como discriminação qualquer tentativa de afastá-la dos modelos urbanos. Entretanto, no decorrer da pesquisa, percebi que essa contraposição (escola nativa x urbana) é falsa e que, na verdade, a busca pela domesticação do padrão de escola do ‘branco’ faz parte do modo próprio dos Bakairi lidar com a alteridade e se reproduzir enquanto um grupo discreto, enquanto famílias e enquanto pessoas. Dito em outras palavras, a forma dos Bakairi serem ‘eles mesmos’ passa pela sua ‘transformação’ (*âtugudyly*)² em ‘outro’ e a escola representa esse ‘outro’ (‘branco’), ao mesmo tempo em que é um instrumento privilegiado de mediação.

Segundo os mitos bakairi, desde o início dos tempos, o domínio de alteridade que importava domesticar era representado pelos *iamyra*³, seres surgidos com a separação entre o ‘céu’ e a ‘terra’ e que vivem de forma simultânea no céu e na água dos rios. Surgiram, assim, as diversas espécies de *kado*, cerimônias coletivas pelas quais a interação com os *iamyra* acontece através das danças, dos cantos, das ‘vestimentas’ (máscaras, pinturas corporais), e do oferecimento de comida. Chamar a si esses seres é a garantia da reprodução das famílias, valor maior para um Bakairi. Essa interação é acompanhada sempre por um pajé, pessoa que tem conhecimento e po-

der sobre os *iamyra* e pode assegurar que a mediação seja feita de forma segura.

Houve, contudo, na história bakairi, um novo desdobramento de seu cosmo, dessa vez não por uma divisão, mas por adição. Refiro-me à chegada dos *karaiwa* (como os Bakairi chamam os ‘brancos’), com suas roupas, armas, tecnologias, que, ao mesmo tempo em que fascinaram, subjugarão os Bakairi. Podemos dizer que a domesticação dos Bakairi por parte dos *karaiwa* foi simultaneamente uma domesticação dos *karaiwa* por parte dos Bakairi. Pois, se os Bakairi a partir de então passaram a depender cada vez mais dos ‘brancos’, aquilo que lhes chegava a partir destes (hábitos, objetos, língua, dentre outras coisas) foi sendo incorporado a partir de referências pré-existentes. Foi o que aconteceu com a escola. É uma constatação que, aparentemente óbvia, nos leva, contudo, ao que realmente nos interessa: não apenas dizer que a domesticação é mútua e que os Bakairi não ficaram passivos no processo de integração à sociedade brasileira, mas fundamentalmente, entender, *como* eles realizaram essa apropriação.

Foi a partir da ‘atração’ dos Bakairi pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no início do século XX que começou a se instaurar esse novo e importante domínio de alteridade, em que o ‘outro’ é o *karaiwa*, ‘dono’ de recursos hoje intensamente desejados pelos Bakairi para a continuidade da produção de suas famílias, como dinheiro, emprego, bens. Se a mediação com os *iamyra* é feita por meio de ritos coletivos (*kado*), a escola se tornou a instituição que centraliza a relação com os *karaiwa*. A escola, aos poucos, foi se consolidando a partir das formas como foi introduzida e se desenvolveu. A ênfase dada a ela no regime do SPI ocorreu concomitantemente ao empenho deste mesmo

¹ Etnografia feita para tese de doutorado “Ritos de Civilização e cultura: a escola bakairi”. PPGAS. Museu Nacional, UFRJ, 2006.

² O termo *âtugudyly* é usado pelos Bakairi, para referir-se, por exemplo, à transformação de um pajé em ‘espírito-animal’ ou de uma pessoa (*kurâ*) em espírito (*kadopâ*) depois que morre. Ele diz respeito a um ‘vir a ser’, que não pressupõe um tornar-se definitivo, nem substituição de ‘identidades’: ser Bakairi e *karaiwa*.

³ *Iamyra* são espíritos sub-aquáticos ‘donos’ dos recursos naturais de que dependem, sobretudo, a pesca e a agricultura.

órgão em enfraquecer o *kado*; a consequência foi firmar a escola como importante espaço de cerimônias públicas, sobretudo ‘civilizadoras’.

Mais recentemente, sob a administração da Funai, a escola passou ao controle dos Bakairi. Conservou-se o modelo do SPI, fundamentalmente no que se refere aos ritos patrióticos⁴, à organização e à disciplina, apesar desta última ter sido amenizada para se adequar aos padrões interacionais bakairi, que não admitem nenhuma manifestação de agressividade. A mediação com os ‘brancos’ deu-se pela experiência da civilização⁵.

Hoje, podemos dizer que a escola ocupa, na vida social bakairi, um espaço que anteriormente pertencia tão somente ao *kado*, o das cerimônias coletivas, nas quais pela escrita (*iwenyly*, nome que antes só designava ‘desenho’), pelas roupas (*âtâ*) e por ações performáticas, os Bakairi se ‘transformam’ (*âtugudyly*) no ‘outro’ e, assim, conseguem condições de reprodução de seus grupos familiares.

A família – apesar de todas as mudanças ocorridas na vida social bakairi – continua sendo a causa última de todos os esforços: cuidar, reproduzir, alimentar os seus. Se, no passado, a reprodução familiar e social bakairi era propiciada pelas cerimônias coletivas (*kado*) que garantiam os recursos necessários a sua sobrevivência (controlados pelos *iamyra*), hoje esta manutenção da família passa também pela escola como lugar fundamental do aprendizado da mediação com os brancos. Através da escola, dizem, “querem ser alguém na vida”, referindo-se a ter um salário como funcionário, professor, agente de saúde.

A aparência da escola – suas edificações, as roupas, a escrita, os livros, a organização e a disciplina – operaria como as máscaras que fazem parte do *kado*. Estas últimas são constituídas por uma visibilidade-desenho que remete a um ‘mundo outro’ (dos *iamyra*, no caso), sendo, ainda, animadas por *kurâ* (pessoas) que, enquanto ‘vestem’ as máscaras, devem ser chamadas apenas pelo nome do *iamyra* que estão ‘ativando’ ou ‘vivendo’. Da mesma forma, a escola, através de comportamentos, objetos e técnicas que remetem à civilização ou ao ‘mundo dos *karaiwa*’, permite que os Bakairi se ‘transformem’ nos seres desse mundo estrangeiro, os civilizados⁶.

Há dois modos de associação entre escola e *kado* que sugeriram aos Bakairi que estes domínios coletivos poderiam conter os mesmos significados: *substituição*, operação efetivada pelo SPI, quando funções e sentidos do *kado* passaram para a escola; *analogia*, entre dois espaços públicos extremamente ritualizados, com atribuições de mediação (interna e externa) e de captura de recursos. Outro modo de relação surgiu com a escola, em sua configuração enquanto Escola Indígena, entendida como *locus* da ‘cultura’, o que fez com que o *kado* pudesse ser usado como representação da ‘cultura bakairi’, firmando, assim, uma nova via de interação com a sociedade brasileira. Observamos este aspecto naquelas atividades escolares conhecidas como extra-classe, ou seja, ‘apresentações’ e festas, quando os Bakairi utilizam símbolos culturais e patrióticos para celebrar e vivenciar seu ser índios-brasileiros.

Além do *kado*, existem ainda certas congruências entre o modelo escolar, a educação doméstica bakairi e o processo de reclusão dos iniciados (na vida adulta, em pajé, etc). Assim como acontece no interior do espaço doméstico, o aprendizado escolar bakairi segue a metodologia da prática, da repetição e da participação; a escola é o lugar, também, de uma semi-reclusão, maneira eficiente de formar os jovens. Neste caso, as analogias com o contexto extra-escolar são parciais e às vezes até contraditórias, como atesta o fato de que a frequência à escola impede aos alunos de acompanhar os pais em outras atividades, como construção de casa, confecção de artesanato, trabalho na roça, prejudicando o aprendizado dessas atividades pelos mais jovens. Além disso, se a reclusão pubertária coletiva de ‘antigamente’ se restringia aos

⁴ Homenagens à bandeira e ao hino nacional, festejos do dia sete de setembro.

⁵ A partir do final da década de 1990, principalmente com os projetos de formação de professores indígenas em nível de Ensino Médio (Projeto Tucum) e depois de 3o grau (UNEMAT), a escola passou a abrigar mais uma dimensão de mediação entre ‘brancos’ e Bakairi: a cultura.

⁶ ‘Civilizado’, neste caso, se definiria fundamentalmente em contraposição ao modo de vida dos Bakairi antigos e xinguanos (protótipo dos índios primitivos). Ao se identificarem enquanto ‘civilizados’ e buscarem a civilização, os Bakairi pretendiam sobretudo neutralizar a desigualdade com a sociedade que os domina; a escola aparece como a instituição mediadora por excelência entre os Bakairi e os civilizados/karaiwa.

rapazes, a escola, hoje, abriga alunos de ambos os sexos.

A escola bakairi atual, portanto, é um híbrido de elementos variados, provenientes tanto das formas ditas ‘tradicionais’ de formação do *kurâ* – aprendizado doméstico, reclusão, e principalmente o *kado* – quanto de uma vivência definitiva, de mais de 80 anos, com o Estado e seus agentes (SPI, Funai, MEC, governo de Mato Grosso). Neste sentido, a escola é para os Bakairi o local privilegiado da mediação com os *karaiwa*, ‘donos’ de recursos que, a cada dia, se tornam mais necessários em termos de meios de subsistência, de troca e de status. É na escola que os Bakairi, por mais tempo e com mais intensidade, *vivem como* civilizados e ‘viram’ civilizados, conforme sua visão xamânica de ‘transformação’ (*âtugudyly*), no presente e no futuro.

Em suma, ao pretender seguir o padrão oficial, a escola não se afasta do modelo bakairi de instituição pública; muito pelo contrário, desta forma, ela se mostra como um típico espaço coletivo bakairi, caracterizado, este último, por dois níveis de integração: **entre as parentelas** (*kurâ* [nós] junto com *yagonron* [outros] e **entre Bakairi e não-Bakairi** (onde *kurâ* tanto pode designar Bakairi em oposição a *karaiwa*, quanto ‘gente’ em oposição a *iamyra*). Ou seja, a escola foi apropriada pelos Bakairi como um espaço de convivência pan-familiar bem como de mediação com o universo dos *karaiwa*.

A escola é a instituição pública onde os Bakairi passam mais tempo. Durante a maior parte do ano (nove ou dez meses), crianças, jovens e adultos estão envolvidos em atividades escolares, sejam aulas ou atividades extra-classe⁷. É muito difícil alguém faltar à aula; mesmo as crianças pequenas, ainda não matriculadas na escola, pedem a seus pais para frequentarem as classes. Neste caso, certamente o que motiva sua ida à escola não é a vontade de “tornar-se alguém na vida” (como costumam afirmar jovens e adultos); o imenso interesse das crianças parece ser exatamente pelo espaço de interação com os demais, visto que, fora da escola, só convivem com seus parentes próximos. Igualmente os mais velhos, alunos do curso de “educação de jovens e adultos” (EJA), que passam o dia trabalhando, ficam na escola até

por volta de 21:30 h.; apesar do cansaço, sendo motivados pela oportunidade de se encontrarem regularmente com aqueles com quem não convivem no espaço doméstico e conversarem sobre os acontecimentos recentes, brincar, fazer planos e, ao mesmo tempo, aprender novos hábitos e conhecimentos.

As cerimônias ocupam um importante lugar no processo de formação de um *kurâ koendonron* (bom bakairi, boa pessoa), bem como na reprodução da família, objetivo final de todo aprendizado. Os atos ritualizados, desde os pequenos, como o fato da menina servir ao pai quando este lhe solicita algo, até a participação no *kado*, estão a serviço do parentesco. Desta forma, a pessoa deve aprender através da participação, repetição e observação, em momentos formalizados ou informais, introjetando conhecimentos e comportamentos relativos a valores, crenças, postura corporal, organização social etc., considerados imprescindíveis na constituição de um *kurâ*.

Com o tempo, através de várias evidências, comecei a perceber que o método característico da escola bakairi não diferia muito do ‘não escolar’, sendo centrado na ritualização e na performance, bem como na pedagogia da repetição/prática. O que me levou a esta conclusão foi uma questão que se apresentou desde o início da pesquisa. Percebia que a escola era uma instituição extremamente valorizada pelos Bakairi, o que era demonstrado pela baixíssima abstenção nas aulas, pela longa distância que os alunos de outras aldeias percorriam diariamente para chegar à escola⁸, pela ansiedade que demonstravam à espera do horário da aula, pela excitação por estar na escola, pelo tempo gasto em preparar seus corpos para ir à aula, pelo lugar de destaque que ocupa o prédio escolar nas aldeias, pela preocupação dos pais diante do estudo dos filhos e pela valorização da posição de professor. Por outro lado, também observava que os conteúdos escolares não eram

⁷ As atividades aqui chamadas de ‘extra-classe’ são principalmente as festividades e sua preparação. São exemplos disso a formatura, o bingo para se arrecadar dinheiro para a formatura, a festa junina, a festa do dia do índio, a festa das mães e dos pais, a festa do dia das crianças e ainda outras descritas mais adiante.

⁸ A aldeia mais distante fica a 30 km da aldeia central onde está localizada a escola de 5a a 8a série.

tratados com a mesma importância, seja por parte dos alunos, seja pelos professores. A maioria dos alunos não tem o hábito de estudar em casa, abrindo o caderno somente para fazer suas “tarefas” ou para “decorar” o conteúdo da prova e reclamando muito por ter que ler ou estudar – dizendo que “a cabeça dói” – em decorrência do privilégio da oralidade e da observação na transmissão do conhecimento, o que faz com que o hábito de ler ou estudar ainda seja um comportamento muito distante das formas de aprendizado a que estão acostumados.

Nas muitas reuniões de professores que frequentei, nunca testemunhei o tratamento de um assunto relativo a métodos pedagógicos, problemas de aprendizagem ou questões do gênero. Ao invés disso, grande parte do tempo era dedicada ao planejamento de festas como ‘Dia das Crianças’, ‘Dia do Índio’, ‘Dia das Mães’, formatura etc. Também a verba que chegava à escola como unidade-executora, nos dois anos que permaneci na aldeia ou em contato com ela, foi alocada em setores relativos ao âmbito performático: em 2003, foi comprado um aparelho de som com amplificador e microfone e, em 2004, uma antena de celular. O primeiro foi visto como um importante instrumento ritual; e a segunda representa a materialização da modernidade através da incorporação à escola daquilo que os Bakairi pensavam ser o maior símbolo de progresso naquela época: a comunicação por telefone celular.

Resumindo, o problema a ser esclarecido é: se a escola é tão importante mas o aprendizado dos conteúdos escolares – a princípio sua razão de ser – não é objeto de uma preocupação no mesmo nível, de onde vem o interesse dos Bakairi por essa instituição? A resposta que encontrei é que, realmente, ela é um importante centro de aprendizado, mas o que é chamado de “conteúdo escolar” (ler, escrever, contar etc.) importa mais como parte da ‘performance de civilização’, que acontece no ambiente escolar, do que enquanto conhecimento apenas. O fato de saber ler, por exemplo, importa mais como uma capacidade a ser adquirida, que carrega extremo valor simbólico, do que enquanto uma habilidade técnica. Aliás, é rara a utilização da escrita fora do contexto escolar, verificada principalmente em bilhetes trocados por amantes ou

namorados⁹. A leitura de textos extensos, como projetos, leis, livros, deve ser mediada geralmente pela leitura e explicação oral de um ‘branco’.

Minha hipótese é que, se a alfabetização fosse apenas vista como um conhecimento imprescindível para a relação com os ‘brancos’, a escola não teria o lugar de destaque que ocupa na sociedade bakairi. O que faz com que essa instituição ganhe enorme proporção dentro de seu meio social seria, fundamentalmente, o fato de que os conhecimentos por ela transmitidos são vistos para além de seu caráter técnico, a saber, pelo que representam enquanto sinal de civilização. Dessa forma, pode-se entender a disparidade entre a pouca preocupação com o aprendizado dos chamados ‘conteúdos escolares’ e a grande importância da escola: os saberes veiculados por essa instituição têm valor muito mais por representarem um ‘ideal de civilização’ – do qual o conhecimento escolar é parte integrante – que pela aplicabilidade em suas atividades cotidianas. Ainda, o contexto de ensino (disciplina, pedagogia etc) é tão importante quanto os ‘conteúdos escolares’ na ‘performance de civilização’ cotidiana. Quer dizer, o fato de estar sentado em uma sala de aula, estabelecendo relação com livros, professores, língua(gem) escrita, conteúdos ‘ocidentais’ é pensado também como instrumento indispensável de aprendizagem.

Além disso, esse aspecto tem conexões com o processo educativo (“tradicional”) propriamente bakairi, que faz do ‘estar em contexto’ o principal método de aprendizado. De fato, segundo o modelo bakairi de formação de pessoas, o ambiente, a (con)vivência e a experiência são o fundamento do aprendizado de habilidades e comportamentos adquiridos no domínio familiar e, recentemente, passou a ser a base do aprendizado dos conteúdos ‘civilizados’ da escola.

Nota-se ainda que a avaliação do êxito escolar leva em conta mais os critérios quantitativos que qualitativos, como podemos verificar através das

⁹ É interessante perceber que este é mais um exemplo de como a escola e seus conhecimentos são utilizados para a reprodução do parentesco. Esses bilhetes são, além dos ‘recados’ transmitidos oralmente por intermediários, os principais meios de comunicação entre os namorados, em uma sociedade onde não há relacionamento amoroso público antes do casamento, e, portanto, deve-se proceder de forma discreta nesses assuntos.

referências ouvidas sobre a melhora (crescimento) da escola explicada em termos da aquisição de novos aparelhos, aumento do número de alunos e professores ou fatos do gênero. Lembro-me de um vídeo feito por alguns professores que pretendiam registrar a situação da escola da aldeia central, em que se fazia a pergunta *o que vocês acham da evolução da escola na aldeia?*. Em todas as respostas, os entrevistados se diziam *felizes* com a evolução, dando como exemplos a construção do novo prédio escolar, a ampliação das séries até o ensino médio, a nova turma de “jovens e adultos” e também o fato da maioria dos professores estar cursando a faculdade indígena da UNEMAT. Como vemos, são todos exemplos de **aumento**, seja de turma, de série, de espaço ou de escolaridade dos professores. Não houve nenhuma pessoa que citasse algo relativo ao aspecto qualitativo do aprendizado.

Em suma, se olharmos pelo aspecto técnico, não há nenhuma relação entre ler, escrever e aprender novos conhecimentos e, por exemplo, a presença de antena de celular ou aparelho de som, ou mesmo, como veremos adiante, dos alunos e professores vestirem suas melhores roupas para frequentá-la. Mas, se percebermos que o significado da escola vai muito além da aquisição desses conhecimentos, poderemos buscar a ligação que haveria entre uns e outros. A escola é o lugar onde, através de conhecimentos, comportamentos, hábitos e disciplinas, o aluno pode atuar como ‘civilizado’. Durante a participação contínua no ritual escolar, os alunos vivem a cada dia a performance de “ser como o branco, civilizado”, o que inclui não apenas os trajes apropriados e objetos industrializados como caderno, caneta, vídeo, computador, televisão e livros (que mostram mais uma infinidade de coisas, lugares e gentes), disciplina baseada em notas, provas, horários, além de comportamentos, como também a cópia, a leitura e as posturas corporais adequadas.

De fato, os Bakairi pretendem, ao familiarizar-se com o modo de vida civilizado, ‘transformar-se’ (*âtugudyly*) em civilizado, através da participação em momentos diversos das atividades escolares: a aula, ou a performance cotidiana, e as performances-cerimônias, que acontecem com menos frequência. Em ambas, podemos notar a influência

do método da educação doméstica bakairi, que privilegia sobretudo a participação/repetição, e também da ação-ritual, característica mais presente nas cerimônias coletivas do *kado*.

Vejam os dois aspectos importantes da escola bakairi a partir dos quais fica claro a analogia entre os rituais coletivos tradicionais bakairi e a escola: a transformação e a reclusão.

‘Transformando-se’ em civilizado na escola

As performances escolares, cotidianas ou extra-classe, propiciam a ‘transformação’ (*âtugudyly*) em civilizado, as primeiras caracterizadas por um esforço em seguir o formato da ‘escola oficial’ e assim familiarizar-se com os aparatos e comportamentos do ‘outro’ – prédios, roupas, disciplina e organização escolar – a fim de que aconteça a ‘transformação’. Assim como a ‘transformação’ em ‘espírito habitante das águas’ (*iamyra*) pressupõe o uso de roupas, máscaras, desenhos, instrumentos e comportamentos desses seres, como acontece no *kado*, a ‘transformação’ (*âtugudyly*) em civilizado se realiza através da apropriação de suas roupas, desenhos, instrumentos e comportamentos, que, utilizados ritualmente, surtirão como efeito a ‘transformação’ tanto presente quanto futura.

O modelo dessa ‘transformação’ (*âtugudyly*) cotidiana é o ‘ser’ e não o ‘imitar’. Os professores indígenas não agem **como** os professores brancos, mas são professores tanto quanto estes. Seu diário, ambiente de trabalho, rotina, conteúdos de ensino, são exatamente os mesmos dos professores da cidade. De tudo isso os Bakairi não abrem mão, o que me possibilita afirmar que, em seu cotidiano, os professores bakairi não estão imitando os ‘brancos’, mas ‘transformando-se’ (*âtugudyly*) neles. A diferenciação entre a ideia de ‘imitação’ e a de ‘transformação’ fica clara na distinção que os bakairi fazem entre os conceitos de *iwenyly* e *ekudyly*. Ambos se referem a grafismo, o primeiro entretanto diz respeito ao grafismo feito **com** uma superfície e o segundo, ao grafismo que independe da superfície. Assim, a pintura dos rituais coletivos é uma espécie de *iwenyly* pois ela existe na sua

interação com o corpo das pessoas, ‘transformando-as’ nos seres a que se referem (cobras, peixes etc). Já um desenho de um pé, por exemplo, seria *ekudyly*: uma imitação do pé. É interessante notar, em relação à escola, que a escrita é denominada *iwenyly*, sendo percebida portanto como grafismo ‘transformador’.

‘Transformar-se’ a partir do uso ritual de roupas, máscaras ou pinturas, na visão dos Bakairi, diz respeito a assumir uma nova ‘identidade’, sem que isso represente nem um estado irreversível nem o abandono de outras ‘identidades’. Na verdade, o termo ‘identidade’ é apenas uma aproximação, sendo por mim utilizado por falta de outro conceito que consiga abarcar todo o sentido do processo de ‘transformação’ a que estou me referindo¹⁰.

Ainda, quanto à possibilidade de coexistência de mais de uma ‘identidade’, diria que entre os Bakairi ocorre processo idêntico ao relatado por Aparecida Vilaça sobre os Wari’, sobre os quais, diz ela:

... querem continuar a ser Wari’ sendo Brancos. Em primeiro lugar porque desejam as duas coisas ao mesmo tempo, os dois pontos de vista e também querem preservar a diferença sem no entanto deixar de experimentá-la. Nesse sentido, vivem hoje uma experiência análoga à de seus xamãs: têm dois corpos simultâneos, que muitas vezes se confundem. São Wari’ e Brancos, às vezes os dois ao mesmo tempo, como no surto dos xamãs. (VILAÇA, 2000, p. 69)

A título de ilustração desse fenômeno, a partir da realidade escolar bakairi, lembro-me, de certa vez, quando eu estava ajudando um professor na elaboração de um projeto a ser encaminhado à Funai para solicitar bolsas escolares. Ele me disse: “*neste momento sou um branco pois estou fazendo coisa de branco*”. Com esse comentário o professor quis dizer que ao adotar um comportamento de ‘branco’ (‘fazer projeto’) ele estaria assumindo a ‘identidade’ de ‘branco’, mas de forma alguma isto implicaria no abandono de sua ‘identidade de índio’, muito menos numa transformação definitiva em ‘branco’. Estava tão somente adotando um comportamento que o fazia ‘virar branco’, sem que isso acarretasse uma mudança irreversível ou a perda de sua ‘identidade’ bakairi.

É a partir dessa idéia de ‘transformação’ (*âtgudyly*) que abordo as práticas cotidianas, o comportamento e a organização escolar, tratando-os como modos de familiarização (com) e ‘transformação’ (em) ‘civilizado’, e especialmente no que se refere a sua escola, onde os professores e alunos bakairi ‘viram civilizados’ a partir do momento em que realmente *vivenciam* essa ‘identidade’, como também acontece com aquelas pessoas que vestem as máscaras do *kado* em relação aos espíritos-animais que estas animam.

Âtâ- Roupas

Ao tratar da formação do *kurâ*, seja no espaço doméstico, nos ritos de iniciação ou mesmo na participação no *kado*, e seus efeitos, o corpo é um dos principais focos do processo de aprendizagem, como superfície a ser ‘transformada’ (por pinturas, adereços ou roupas), ou como expressão de saúde ou bem-estar a ser desenvolvida e preservada. É importante ressaltar que a ‘pedagogia bakairi’ privilegia uma aprendizagem direta sobre o corpo, sem a necessidade da mediação da mente, e também a predominância da prática sobre a explicação.

O corpo é objeto de contínua fabricação pela educação escolar, pois é principalmente por seu intermédio que os Bakairi pretendem capturar o comportamento e o modo de ser civilizados. A merenda que se ingere no cotidiano, assim como o churrasco, o bolo e os refrigerante nas festividades, até hábitos como ficar sentado passivamente durante horas, são todas formas de acostumar o corpo a uma atitude civilizada. Há, entretanto, uma forma de tratamento do corpo que merece ênfase tanto por parte dos alunos quanto dos professores: o uso de roupas (*âtâ*) convenientes, isto é, em bom estado e, de preferência, consideradas bonitas. Os homens vestem calças compridas e tênis e a mulheres se destacam pelos acessórios como bijuterias para o cabelo, pescoço, braços, cintura etc. bem

¹⁰ Sobre a inexactidão do conceito de identidade para tratar a transformação xamânica entre os Ameríndios, ver Fausto (in press).

como pela maquiagem¹¹. É interessante perceber que o uso das roupas boas/bonitas tem relação com a transposição do espaço privado para o público, que corresponde ainda à transformação entre ‘viver como Bakairi’, isto é, com a família, e ‘viver como civilizado’.

Esta fabricação cotidiana do corpo feita para a (e através da) performance escolar visaria, em última instância, favorecer a ‘transformação’ (*átugudyly*) em civilizado, pois se pensa que, dessa maneira – através de alimentos, roupas, comportamentos – novas capacidades poderão ser apreendidas.

Nesse sentido, chama a atenção a relação recorrente entre *âtâ* e *sodo*, que corresponde no caso da escrita à interação entre grafismo e superfície. No caso dos espíritos-animais ‘donos’ (*sodo*) de uma determinada espécie, temos que a sua forma animal é comparada pelos Bakairi a uma roupa que encobre o *sodo*-espírito.

No *kado*, quando as ‘roupas’/máscaras são vestidas, as pessoas se ‘transformam’ (*átugudyly*) nos seres ‘donos’ do domínio das águas. Um processo de ‘transformação’ (*átugudyly*) ocorre, também, pela utilização das “roupas dos brancos”, quando, mais uma vez, *âtâ* e *sodo* (corpo) estão relacionados. Disso se pode concluir que o par *sodo/âtâ* é a forma privilegiada da ‘transformação’ para os Bakairi, vista quando um *iamyra* ‘entra’ em um animal, uma pessoa em um espírito-máscara (no *kado*) e, também, quando se coloca uma “roupa de branco” em um corpo *kurâ*. E ainda, em situação análoga, quando o *sodo*/suporte está relacionado ao grafismo, como no caso da escrita.

Podemos dizer que essa transformação possibilita a tomada de uma nova perspectiva através da qual se viabiliza o acesso a recursos (ou seja, passa-se a atuar como *sodo*). Nesse sentido, recordo-me ainda das narrativas bakairi sobre como, ‘no princípio dos tempos’, os heróis Keri e Kame teriam capturado dos seus ‘donos’ originais importantes recursos – tecnológicos, alimentares, fenômenos da natureza, capacidades –, como, por exemplo, o próprio sol, o fogo, a mandioca, o sono, utensílios, o tabaco. Parece haver uma correlação entre as estratégias encontradas pelos heróis e aquelas utilizadas hoje através da escola. Repro-

duzo resumidamente três dessas narrativas, ressaltando os pontos que, aqui e agora, me interessam¹².

(1) A captura do sol

A tia dos heróis míticos Keri e Kame (Xixi e Nunê e, respectivamente, sol e lua) pediu para eles capturarem o sol (*xixi*), cujo dono (*sodo*) era o urubu. Então, o primeiro entrou em um tapir e o segundo em um passarinho, sendo que aquele como “presa” seria uma espécie de isca para atrair os urubus, e o outro ficaria de fora avisando sobre a aproximação dos mesmos. Assim, quando os urubus avançaram sobre o tapir, Kame avisou e Keri soprou sobre os urubus, impedindo que estes conseguissem destruir o corpo do tapir, ao que tiveram que chamar o urubu-rei. Este conseguiu abrir o tapir mas, tão logo ele o fez, Keri o agarrou e mandou ele lhe dar o sol. Foi assim que eles capturaram o sol, e o dia passou a existir.

(2) A captura do fogo

A mesma tia pediu aos gêmeos Keri e Kame que pegassem o fogo de seu ‘dono’, que naquele tempo era a raposa, que o carregava dentro de seus olhos. Eles então entraram em um peixe e um caramujo que estavam na rede de pesca da raposa e esperaram que ela acendesse o fogo para cozinhar. Logo ela os colocou no fogo e os gêmeos jogaram água apagando-o. A raposa foi embora com muita raiva e os dois irmãos aproveitaram para soprar a brasa do fogo quase apagado, conseguindo se apossar do recurso e levá-lo para a sua tia.

¹¹ Neste sentido, os jovens sofrem grande influência do seriado televisivo “Malhação” no qual aparecem adolescentes convivendo em um ambiente escolar. Eles tentam se adaptar, com os recursos disponíveis, às “modas” ditadas pelo programa, principalmente no que concerne a vestimentas e enfeites para o corpo. É muito comum, nos finais de tarde, encontrar os jovens frente a um aparelho de televisão, observando e comentando os comportamentos e as vestimentas das personagens do seriado.

¹² Somente tive acesso às narrativas de forma completa a partir de fontes escritas. As duas primeiras de Karl von den Steinen (1940: 480-482) e a terceira de uma cartilha do SIL (Summer Institute of Linguistics intitulada *Una egatuhobyry 7 – As Histórias contadas 7* (Komaedâ, 1999), feita a partir de histórias contadas pela Bakairi Laurinda Komaedâ. Durante todo o período de minha pesquisa nunca presenciei narrativas antigas (unâpâ) contadas em ambiente doméstico ou em qualquer outro lugar. Dizem os Bakairi que atualmente apenas os ‘velhos’ sabem essas histórias. De fato, quanto menor a idade da pessoa menor é seu conhecimento das narrativas antigas, chegando nas gerações mais novas ao total desconhecimento e nas gerações intermediárias ao conhecimento apenas parcial dessas narrativas referentes ao início dos tempos.

(3) Momo

Havia uma viúva que foi deixada pelos seus filhos. Quando ela se encontrava sozinha em casa, chorando pelo marido morto, aparecia o “momo”, um animal parecido a um boi cheio de objetos nas costas de modo que quando ele andava fazia grande barulho. Ele tentava abrir a casa para matá-la, mas não conseguia. Um dia, os filhos da mulher retornaram e ela lhes contou o acontecido. Eles então lhe pediram para fingir estar chorando para atrair o Momo e logo o animal estava tentando entrar na casa. Os rapazes conseguiram atirar, mas Momo fugiu. No outro dia, seguindo seu rastro de sangue, eles encontraram o Momo morto, com vários objetos em suas costas. Entretanto, só conseguiria ser dono de um objeto aquele que tivesse coragem de atirar neste. Os Bakairi atiraram nas cuias, esteiras de espremer mandioca, flecha, etc, mas não tiveram coragem de atirar nas armas de fogo, e estas ficaram para os brancos.

As três narrativas são sobre a aquisição de recursos importantes para os Bakairi – sol, fogo, objetos e armas. Suas estruturas também são parecidas: existe um dono (*sodo*) do recurso (urubu-rei, raposa, Momo) e dois irmãos que tentam capturá-lo. Nas duas primeiras, Keri e Kame usam ‘roupas’ de animais para se aproximarem do *sodo*, na última é o choro da mãe que tem esta função; entretanto, em todas elas, os captadores agem como ‘presa’ para atrair o ‘dono-predador’¹³. Dessa forma, conseguem se apropriar de recursos fundamentais para a sua vida. Somente na última narrativa, a captura mostra-se incompleta, pois os Bakairi não tiveram coragem de pegar as armas de fogo.

Se analisarmos atentamente, perceberemos semelhanças entre as narrativas sobre a captura de recursos e as performances escolares que estamos abordando. Assim, os conhecimentos civilizados escolares têm os *karaiwa* como *sodo*¹⁴. E o resultado do encontro entre o ‘dono’ de algo e ‘aquele que deseja esse algo’ é sempre a captura de um importante recurso para sua reprodução social, seja o sol, o fogo, os utensílios ou, no caso da escola, o saber-atitude civilizado.

Podemos dizer, então, que a performance escolar atual seria uma atualização das estratégias encontradas por Keri e Kame para a captura de recursos fundamentais. Se no ‘início dos tempos’

era imperativo que tivessem fogo, dia, flechas e outros objetos para que pudessem sobreviver, atualmente os Bakairi não concebem sua reprodução familiar sem os recursos cujos ‘donos’ são os *karaiwa* (como certos alimentos, roupas, televisão etc.). Portanto, assim como os heróis míticos, hoje, eles têm que encontrar formas de capturar o que desejam e se tornarem também seus ‘donos’, sendo a escola apontada por todos como o principal meio de que dispõem para a apropriação dos recursos hoje necessários.

Devemos ainda notar na narrativa do Momo que, apesar dos irmãos terem sucesso na captura dos utensílios e armas, naquele tempo os Bakairi não tiveram coragem para atirar nas armas de fogo e assim delas se apropriarem. Hoje, os tempos são outros e os Bakairi atuais não só são donos de espingardas (adquiridas dos brancos), como também estão dominando novas armas de ‘caça’ de recursos, sendo a escola considerada o meio principal para esse fim.

Também a escrita diz respeito à captura de recursos, em outras palavras, pode ser considerada um instrumento de ‘poder’. Segundo Peter Gow, para os Piro, ela simbolizaria a hierarquia entre “índios selvagens” e “brancos civilizados”, da qual os “brancos” detêm total controle (GOW, 2001, p. 215). Em tom similar, Lévi-Strauss relatou que os Nambiquara “compreendiam confusamente que a escrita e a perfídia penetravam de mãos dadas entre eles. (...) O gênio do chefe, percebendo na mesma hora a ajuda que a escrita podia dar a seu poder, e alcançando assim o fundamento da instituição sem possuir seu uso, infundia admiração”. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 284). Da mesma forma, notei que a escola bakairi opera enquanto um instrumento de captura dos recursos cujos ‘donos’ são os ‘brancos civilizados’, e a escrita tem lugar de destaque nesse processo, o que pode ser per-

¹³ É interessante que nas duas primeiras observamos os irmãos utilizarem-se de “roupas” de animais para poderem atrair os predadores. No caso da escola, como vimos, é o contrário, as “roupas” de que se servem são aquelas que permitem reconhecê-los como os próprios “donos” da “civilização”, os *karaiwa*.

¹⁴ Disso eu pude ouvir várias referências, dentre elas o que um dia, em uma reunião preparatória para a cerimônia de inauguração do novo prédio escolar, um professor me disse: “você pode ajudar, pois isso tudo é da sua cultura”, referindo-se às formalidades necessárias a uma “verdadeira inauguração”.

cebido a partir dos próprios discursos dos Bakairi, que colocam o seu aprendizado como o principal objetivo da escola. A escrita é outra maneira de se apropriar do grafismo como veículo de ‘transformação’ e, portanto, de captura de recursos dominados pelos *karaiwa*. A forma “original”, como já foi dito, é a pintura corporal utilizada pelos Bakairi no *kado* para se familiarizarem com os ‘donos’ das espécies animais ‘donas’ de diversos recursos (cobras, peixes, insetos, morcego, pássaros etc.).

Reclusão (*wanky*) e formação escolar

A reclusão (*wanky*) é um dos principais momentos de formação de um *kurâ*. Ela geralmente acontece em períodos de mudança de status social – nascimento, nascimento de um filho, puberdade, morte, tornar-se um pajé – sendo um instrumento de ‘transformação’ dos corpos-sujeitos. Pretendo demonstrar aqui que a escola se assemelha a uma das formas de reclusão, aquela por que passam os rapazes púberes, principalmente nos moldes de “antigamente”. A reclusão masculina apresenta dois aspectos fundamentais para a escola: a reunião dos jovens e a etapa da vida à qual ela corresponde, a passagem da infância para a vida adulta. Não entrarei no mérito de se houve “substituição” (ou uma “transformação” nos termos de Peter Gow (2001)) de uma forma por outra, como pode indicar o “enfraquecimento” de uma enquanto a outra ganhava importância. Entretanto, as semelhanças parecem reforçar a idéia de pensar a escola como um lugar de formação do qual se deve sair com os conhecimentos e o status (materializado no diploma) necessários, atualmente, para ser considerado um completo *kurâ*.

Tratemos das correlações. No antigo¹⁵ estado de *wanky*, os rapazes passavam muitos meses¹⁶ de sua juventude dentro do *kadoety* (casa do *kado*), convivendo apenas com a sua “turma”, com os seus pais e com o “instrutor”, podendo sair apenas durante a madrugada para ir ao rio¹⁷ e evitando sempre o contato, sobretudo sexual, com as mulheres. Durante esse período, eles eram submetidos a aprendizados tanto em termos de formação de seus corpos – dieta, “remédios” extraídos de plantas, escarificação, eméticos ou vo-

mitórios – quanto de novas habilidades, necessárias a uma pessoa adulta, como confecção de utensílios, sem falar dos conselhos visando sua educação moral. Antes da reclusão, havia (e ainda há) uma importante cerimônia, o *Sadyry*, quando os jovens tinham (e têm) os lóbulos das orelhas perfurados, podendo, a partir de então, ostentar o *ywenry* (pedaço de madeira colocado no orifício do lóbulo da orelha), símbolo da passagem para outra fase da vida¹⁸.

Atualmente, os jovens de ambos os sexos¹⁹ passam a maior parte de seu tempo (dez meses por ano, cinco dias por semana) dentro da casa-escola, onde, através da mediação dos professores, aprendem vários conteúdos, valores e hábitos considerados fundamentais para a formação de uma pessoa que tenha condições de ‘sustentar’ uma família, valor na formação do *kurâ*. Para isso também, seu corpo é acostumado e aprimorado enquanto ‘civilizado’, através dos alimentos (merenda) e das posturas corporais impostas (sentar-se por horas em cadeiras, não gritar, aprender a vestir-se corretamente). Depois de anos, deixam a escola, tendo sido ‘transformados’ através dos ritos performáticos que lá se realizam, passando por uma cerimônia de formatura (onde ganham diplomas), sendo considerados, então, ‘formados’.

¹⁵ Atualmente a reclusão se limita a mais ou menos uma semana, sem que haja tempo para passar aos *wanky* os conhecimentos necessários à formação de uma pessoa adulta.

¹⁶ Nunca soube ao certo quanto tempo os jovens passavam reclusos “antigamente”, pois quando perguntava sobre esse tema, a resposta sempre era ‘muito tempo’, sem entretanto, precisarem exatamente o número de meses ou anos. Altenfelder Silva (1950, p. 229) menciona uma reclusão pubertária masculina, entre os Bakairi, de “alguns meses”.

¹⁷ Ellen Basso (1973) e Thomas Gregor (1977) citam ainda “intervalos” dentro do período de reclusão, respectivamente entre os Kalapalo e os Mehinaku do Alto Xingu, durante os quais o rapaz pode conviver (quase) normalmente com os demais, retornando depois, novamente, à reclusão.

¹⁸ Apesar do *Sadyry* conferir já um estado de adulto, ele só será completo após o casamento e o nascimento do primeiro filho.

¹⁹ E isso representa uma diferença fundamental entre a escola e o estado de reclusão no qual é imperativo manter separados homens e mulheres. Na verdade, há uma oposição neste sentido entre o *wanky* propriamente dito e o aluno, pois somente na escola pode observar casais de namorados de mãos dadas, fato completamente reprovado em outras circunstâncias. Devo lembrar, também, que quase todos os casamentos que aconteceram durante o meu período de pesquisa de campo foram resultado de gravidez adquirida através de “namoros” entre os alunos, principalmente aqueles que frequentam o período noturno.

Notamos, portanto, correspondências significativas, apesar das diferenças que as contingências impõem (como a já mencionada presença de mulheres): a faixa etária, o aprendizado mediado por um instrutor, os anos passados em um espaço não-doméstico, e, ao final, a possibilidade de ostentar as insígnias de um novo status (*ywenry* ou diploma), simbolizando que as pessoas são *kurâ* ‘formados’. Ainda, no rito de passagem realizado no *kadoety*, além do período de reclusão, acontece, também, uma importante cerimônia pública (masculina); da mesma forma, a escola entremeia características da formação doméstica (como, por exemplo, o modelo pedagógico baseado na memorização-repetição-prática), em seu nível cotidiano, com a realização de cerimônias, desde as diárias que constituem as aulas, como as extraordinárias, as chamadas “festas escolares”.

Podemos fazer também um paralelo entre a formação dos professores²⁰ e a iniciação do pajé. Com efeito, da mesma forma que os alunos estão sendo “formados” fundamentalmente para a reprodução da família, pajés e professores se preparam para operar como mediadores entre dois mundos e, assim, poderem agir em “defesa do parentesco” de uma forma mais ampla²¹.

Há, portanto, dois níveis de comparação possíveis entre a formação dos atores escolares e a reclusão bakairi ‘tradicional’: aquela entre o cotidiano dos alunos e a iniciação pubertária; e esta entre a internação dos professores na escola agrícola e a iniciação do pajé. A primeira similitude que nos salta aos olhos é o fato de tanto aspirantes a pajé quanto aspirantes a professor saírem do convívio da aldeia – os primeiros indo para a mata e posteriormente ao “céu”; os segundos para uma cidade distante –, revelando, assim, uma situação ambígua, pois, para defender o parentesco, eles devem inicialmente negá-lo.

Essas duas ‘viagens’, ao “céu” e ao internato reservam muitos paralelos: (i) o aprendizado de uma nova língua, a dos “espíritos” no caso do pajé, a dos *karaiwa*, no dos professores; (ii) a necessidade de manterem-se afastados de mulheres (disciplina rigorosamente observada também no convívio de meninos e meninas no internato); (iii) a obrigação de uma dieta específica – *pogu* (mingau) no caso do pajé, o mesmo alimento oferecido aos *ia-*

myra na época das cerimônias do *kado*, e “comida de branco” no internato; (iv) a idéia de sacrifício vinculada a esses períodos, como afastamento da família, passagem por rígidas disciplinas, medo do desconhecido; (v) ao final da viagem, ambos são considerados capazes de “ver” coisas invisíveis aos olhos dos não-iniciados, ‘espíritos’, no caso do pajé, e aquilo que está “escondido” sob a escrita, no caso dos professores, ganhando, assim, um novo status e uma nova função dentro da sua sociedade.

A escola bakairi, a primeira vista, parece estar completamente alheia ao contexto ‘tradicional’ de aprendizagem, pois os Bakairi fazem questão de que ela seja ‘como a do branco’ e, para isso, se esforçam em copiar a disciplina, as maneiras, o conhecimento das “escolas da cidade”. No cotidiano, aparentemente tem-se uma escola não-diferenciada, o oposto do que seria pensado como escola indígena. Pretendi mostrar, entretanto, que a escola bakairi segue mais os referenciais de formação de um *kurâ* do que aparenta. É exatamente ao pretender ‘ser como o outro’, no ‘civilizar-se’ pela escola, que os Bakairi visam se reproduzir enquanto um grupo diferenciado, tendo o parentesco como fundamento organizacional e valor maior. A escola, em vários sentidos e níveis, funciona como o *kado*: pelo seu destaque enquanto instituição pública; por ser meio de captura de recursos pertencentes a ‘mundos outros’, essenciais à reprodução das famílias; por seu funcionamento depender de especialistas com conhecimento dos códigos do ‘outro’, aprendido durante um período de reclusão; por recorrer a performances coletivas que envolvem práticas que visam ‘transformar’ o *kurâ*/Bakairi em ‘outro’.

²⁰ A formação dos professores bakairi aconteceu primeiro através do envio dos jovens ao internato agrícola Tancredo Neves localizado na cidade de Alto Garças (MT) e posteriormente através das idas a Cuiabá e Paranatinga para cursar o Ensino Médio do Projeto Tucum oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. O terceiro grau foi realizado pelos professores bakairi na cidade Barra do Bugres pela Unemat.

²¹ Peter Gow (1991) também observou entre os Piro uma identificação entre a escola e o xamanismo, por ambos utilizarem conhecimentos potencialmente perigosos para defender o parentesco.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Capistrano de. **Os Bacaeris**: estudos e anais: 3ª série. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. p. 155-197.
- BARCELOS, A. **Apapaatai**: rituais de máscaras no Alto-Xingú. 2004. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BASSO, Ellen. **The Kalapalo indians of Central Brazil**. Holt: Rinehart and Winslen Inc., 1973.
- FAUSTO, Carlos. Introduction: Indigenous history and the history of the 'indians'. In: FAUSTO, C.; HECKENBERGER, J.M. **When time matters**: history, memory and identity in Amazonia. Florida: University Press of Florida. (In press).
- GOW, Peter. **Of mixed blood**: kinship and history in Peruvian Amazonia. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- _____. **An amazonian myth and its history**. Oxford: University Press of Oxford, 2001.
- GREGOR, Thomas. **Mehinaku**: the drama of daily life in a Brazilian village. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.
- KOMAEDÂ, Laurinda. **Una egatuhobyry 7**. Cuiabá: SIL, 1999. (As histórias contadas, 7).
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VILAÇA, Aparecida. O que significa tornar-se Outro: xamanismo e contato interétnico na Amazônia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 44, p. 56-72, 2000.

*Recebido em 30.08.09
Aprovado em 08.09.09*