

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Cleyde Nunes Pereira de Carvalho

**O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLARIZAÇÃO
DOS ENAWENE NAWE NO CEJA ALTERNATIVO DE JUÍNA, MATO GROSSO,
BRASIL**

Paranaíba/MS

2014

Cleyde Nunes Pereira de Carvalho

**O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLARIZAÇÃO
DOS ENAWENE NAWE NO CEJA ALTERNATIVO DE JUÍNA, MATO GROSSO,
BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Paranaíba/MS

2014

CLEYDE NUNES PEREIRA DE CARVALHO

**O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLARIZAÇÃO
DOS ENAWENE NAWE NO CEJA ALTERNATIVO DE JUÍNA, MATO GROSSO,
BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em /..... /.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Dedico esta dissertação a você, minha mãezinha querida que agora mora nos céus, em um lindo lugar, onde não há dor e nem pranto. O choro ficou para nós, inconsolados pela ausência do seu amor e do seu carinho. As lembranças dos seus pequenos gestos não saem da minha cabeça... Eu gostaria de ter lhe dito tantas coisas... Depois da sua ida repentina o mundo ficou mais escuro, porque perdeu o brilho da sua existência. Mas eu sei que onde você está há muita luz e, felizmente, esta irradia sobre nós. Obrigada pelo seu apoio e amor incondicional, minha mãezinha! Você estará sempre viva no meu coração. Saudades e gratidão eternas...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois não podendo provar a sua existência, também não posso provar a sua inexistência. Então, a quem atribuirei os milagres da minha vida?

Aos meus filhos Lucas, Samuel e Silas, razão da minha motivação em prosseguir sempre.

Aos meus pais Gilson e Maria Nilza (*in memoriam*) pelo amor e apoio incondicionais.

À minha orientadora, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, pelos ensinamentos e acolhimento, pela paciência, compreensão, amizade e carinho. Gratidão eterna...

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Dra. Marta Regina Brostolin, Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira e Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, pelas pertinentes contribuições ao trabalho.

Ao professor Me. João Paulo Aprígio Moreira, pelos ensinamentos e apoio no estágio docência em Educação Escolar Indígena.

Ao Ceja Alternativo, escola inclusiva, portadora de muitas histórias de pessoas incríveis. Agradeço por fazer parte dessa instituição e pelo apoio à pesquisa.

Às professoras Maria Anaélia Braga de Almeida e Elani dos Anjos Lobato, em especial, pelo apoio incondicional à pesquisa e por serem profissionais altamente comprometidas com a educação inclusiva.

À Comunidade Enawene Nawe, povo alegre, receptivo, guerreiro a quem eu tenho a maior consideração e respeito. Gratidão eterna pela recepção carinhosa nas vezes em que estive na aldeia Halataikwa.

À Seduc MT, instituição séria que tem sido um verdadeiro modelo de educação de qualidade no Brasil. Agradeço pelo deferimento da minha licença para qualificação, condição sem a qual eu não poderia desenvolver esta pesquisa.

À Funai, agradecimentos especiais ao Renan Spessatto de Souza Leão e ao Luiz Carlos da Silva Júnior pela cooperação à pesquisa.

Ao Desai Cuiabá, pela prontidão em fornecer dados que contribuíram para embasar esta pesquisa.

À UEMS, instituição pela qual eu tenho o maior respeito, constituída de pessoas fantásticas, profissionais altamente qualificados e, principalmente, humanos. Mantenho convívio com essa instituição desde o ano de 1999, período da minha graduação em Ciências Biológicas. A partir daí, muitas portas se abriram para mim, em virtude da formação sólida que recebi e que me possibilitou a aprovação em alguns concursos, efetivando a minha carreira profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à pesquisa no que se refere à concessão da bolsa durante o período da pesquisa.

Aos meus queridos colegas de Mestrado, cujos laços de amizade, com alguns, nos fizeram mais que irmãos.

Aos professores e coordenadores do curso de Mestrado em Educação da UEMS, por nos terem ensinado com competência, profissionalismo e humanidade.

A todos os funcionários da UEMS, secretários, bibliotecários, professores da graduação, técnicos e apoio administrativos.

À cidade de Paranaíba, povo receptivo que possibilitou-me fazer grandes amigos para além dos colegas do Mestrado.

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.

Paulo Freire (1981)

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar o enfoque dispensado ao ensino de Ciências na escolarização dos estudantes Enawene Nawe matriculados no Ceja Alternativo de Juína, Mato Grosso, e nas abordagens pertinentes a esse ensino que dizem respeito à Educação em Saúde da comunidade indígena em questão. Para compreensão desse objeto de estudo – o ensino de Ciências –, optou-se pela análise de documentos diversos, como: planos de ensino elaborados pelos profissionais docentes; propostas pedagógicas da Seduc e do Ceja Alternativo para esses discentes indígenas; atividades desenvolvidas pelos estudantes; e outros documentos pertinentes à escolarização dos cursistas. Desse modo, essa pesquisa é etnológica e documental, pois não tem contato com os sujeitos da pesquisa. Os instrumentos para coleta de dados constituíram-se na análise de conteúdo de documentos escolares do Ceja Alternativo que dizem respeito aos estudantes Enawene Nawe; do relatório emitido pelo DSEI Cuiabá-MT sobre as morbidades notificadas na aldeia Halataikwa (povo Enawene Nawe), no período compreendido entre os anos de 2010 e 2012; e das informações verbais disponibilizadas pela Professora Jane, docente que lecionou para os alunos Enawene Nawe no ano de 2013. A análise dos resultados da pesquisa fundamenta-se nos pressupostos do pensamento fenomenológico, cuja ênfase se distancia das categorias teóricas abstratas e se focaliza na experiência vivida e nos significados subjetivamente construídos. Portanto, esse método representou a possibilidade de estudar a cultura, os modos de vida, as condições de saúde e o processo de escolarização dos Enawene Nawe, tendo em vista a singularidade e o modo de ser dessa sociedade indígena. Para aprofundamento do referencial teórico buscou-se na produção acadêmica no tocante ao tema, obras consideradas significativas no cenário científico, provenientes de estudiosos da história da educação brasileira, da linguagem e da antropologia social. São diferentes autores que se debruçaram em amplas investigações sobre o ensino de Ciências, a Educação Escolar Indígena e a Saúde Indígena, com uma proposta pedagógica que promove a educação intercultural, bilíngue e diferenciada, por meio das orientações sistematizadas nas legislações nacionais vigentes. Os dados do Censo Demográfico 2010 - O Brasil Indígena, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como o Relatório de Gestão 2010 da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), se constituíram em importantes documentos analisados nesta pesquisa para fornecer elementos comprobatórios da situação atual dos povos indígenas nesse país, sobretudo no que se refere ao cuidado e à promoção da saúde coletiva desses grupos. As condições atuais de saúde da comunidade Enawene Nawe também foram apresentadas neste trabalho. Desse modo, os resultados apontam para a necessidade de a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc) e o Ceja Alternativo oportunizarem condições para a realização de um processo educativo, articulado aos saberes, aos rituais de passagem e aos códigos culturais dessa comunidade escolar indígena, a fim de desenvolver ações de Educação Preventiva não só das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids, como também das demais doenças presentes nas histórias de vida dos membros dessa etnia. Dessa forma, uma das possibilidades para a implementação dessas ações são aulas de ensino de Ciências que considerem a língua materna, o modo de vida e os códigos culturais dessa etnia.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Saúde Indígena. Enawene Nawe. Escolarização. Ceja Alternativo.

ABSTRACT

This research aims to investigate the approach to science teaching dispensed in the education of Enawene Nawe students enrolled in Alternative Ceja, Juína, Mato Grosso, and the relevant approaches that relate to health education in the indigenous community. To understand this object of study - the science teaching - we opted for the analysis of various documents such as: teaching plans made by professional teachers; pedagogical proposals by Seduc and Alternative Ceja to these indigenous students; activities developed by the students; and other relevant documents related to the education of the students. Thus, this research is ethnological and documentary because there was no contact with the subjects. The instruments for data collection were constituted through the content analysis of Alternative Ceja school documents pertaining to students Enawene Nawe; the report issued by the DSEI Cuiaba - MT about morbidities reported in the village Halataikwa (Enawene Nawe people) in the period between the years 2010 and 2012; and verbal information provided by Teacher Jane who taught for students Enawene Nawe in 2013. The analysis of the research results are based on the assumptions of the phenomenological approach, where the emphasis moves away from abstract theoretical categories and focuses on life experience and subjectively constructed meanings. Therefore, this method provided the possibility of studying the culture, ways of life, the health and the education process of Enawene Nawe people, by the view of the singularity and the mode of living of that indigenous society. To deepen the theoretical framework sought in the academic literature regarding the theme like, works considered significant in the scientific field, made by students of the Brazilian education history, language and social anthropology. Are different authors who have made an extensive research about the science teaching, the Indigenous Education and Indigenous Health, with a pedagogical proposal that promotes intercultural, bilingual education and differentiated by means of systematic guidelines in the national laws. The data from the 2010 demographic census - The Indigenous Brazil, conducted by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and Management Report 2010 of the National Health Foundation (Funasa), agree with important documents examined in this study to provide elements corroborative of the current situation of indigenous peoples in this country, especially with regard to the care and promotion of collective health of these groups. The current health status of the community Enawene Nawe were also presented in this paper. Thus, the results point to the need for the State Department of Education of Mato Grosso (Seduc) and Alternative Ceja should create conditions for the realization of an educational process, articulate the knowledge, the rites of passage and cultural codes of this school community indigenous, in order to develop prevention education actions not only of Sexually Transmitted diseases and AIDS, as well as any other diseases present in the life histories of members of this ethnic group. Thus, a possibility for implementing these actions are lessons in Science Teaching in consider the native language, way of life and the cultural codes of this ethnic group.

Keywords: Science Teach. Indigenous Health. Enawene Nawe. Schooling. Alternative Ceja.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Localização dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas no Brasil	43
FIGURA 2 - Organização do DSEI e Modelo Assistencial	44
FIGURA 3 - Mapa da área indígena Enawene Nawe–MT	68
FIGURA 4 - Croqui de uma casa comunal	70
FIGURA 5 - Croquis representativos da aldeia Halataikwa dos Enawene Nawe	71
FIGURA 6 - Os ciclos cerimoniais	80
FIGURA 7 - Centro de Educação de Jovens e Adultos Alternativo de Juína – MT	108
FIGURA 8 - Sala anexa do Ceja Alternativo na Aldeia Halataikwa	110
FIGURA 9 - Etapas da construção da barragem de pesca dos Enawene Nawe	141
FIGURA 10 - Texto de estudante Enawene Nawe sobre a pescaria de <i>salumã</i>	144
FIGURA 11 - Atividade de produção de texto abordando o tempo <i>Kairós</i>	155
FIGURA 12 - Atividade abordando o tempo <i>Kronos</i>	157
FIGURA 13 - Desenho dos rios existentes na área indígena Enawene Nawe que servem como locais de pesca	158
FIGURA 14 - Atividade desenvolvida por um estudante Enawene Nawe sobre formação de palavras	159
FIGURA 15 - Atividade sobre conservação do meio ambiente e trabalho em equipe	161
FIGURA 16 - Atividade de pintura de desenhos de animais terrestres, aquáticos e aéreos	164
FIGURA 17 - Atividade de Matemática realizada por estudante Enawene Nawe: tabuada.....	168
FIGURA 18 - Atividade de Matemática realizada por estudante Enawene Nawe: números vizinhos.....	168
FIGURA 19 - Atividade avaliativa de Matemática realizada por estudante Enawene Nawe	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADN	- Ácido Desoxirribonucléico
Aids	- <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
AIS	- Agentes Indígenas de Saúde
Casais	- Casas de Apoio à Saúde do Índio
CDCE	- Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEFAPRO	- Centro de Formação de Professores
Ceja	- Centro de Educação de Jovens e Adultos
CID	- Código Internacional de Doenças
Desai	- Departamento de Saúde Indígena
DSEI	- Distrito Sanitário Especial Indígena
DST	- Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENSP	- Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
FIOCRUZ	- Fundação Oswaldo Cruz
FMTAM	- Fundação de Medicina Tropical do Amazonas
FNS	- Fundação Nacional de Saúde
FUAM	- Fundação Alfredo da Mata
Funai	- Fundação Nacional do Índio
Funasa	- Fundação Nacional de Saúde
HIV	- Vírus da Imunodeficiência Humana
HPV	- <i>Human papillomavirus</i> (Vírus do Papiloma Humano)
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMC	- Índice de Massa Corporal
Incra	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPA	- Índice Parasitário Anual
ISA	- Instituto Socioambiental
LTA	- Leishmaniose Tegumentar Americana
LV	- Leishmaniose Visceral
MEC	- Ministério da Educação
MIA	- Missão Anchieta
MS	- Mato Grosso do Sul

MT	- Mato Grosso
NEP	- Núcleo de Educação Permanente
NESPI	- Núcleo de Estudos em Saúde de Populações Indígenas
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMS	- Organização Mundial de Saúde
OPAN	- Operação Amazônia Nativa
PBA	- Plano Básico Ambiental
PCH	- Pequenas Centrais Hidrelétricas
RANI	- Registro Administrativo de Nascimento Indígena
RCNE/Indígena	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Seduc	- Secretaria de Estado de Educação
Sesai	- Secretaria Especial de Saúde Indígena
Siasi	- Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
Sigeduca	- Sistema Integrado de Gestão Educacional da Seduc
Sinan	- Sistema de Informação de Agravos de Notificação
Sivep	- Informação de Vigilância Epidemiológica
SPI	- Serviço de Proteção aos Índios
SUS	- Sistema Único de Saúde
SVS	- Secretaria de Vigilância em Saúde
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UHE	- Usinas Hidrelétricas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE INDÍGENA	25
1.1 A transversalidade do tema saúde	29
1.2 Alfabetização científica	34
1.2.1 O ensino de Ciências na Educação Escolar Indígena	38
1.3 A saúde indígena no Brasil	40
1.4 A resistência indígena pela reafirmação de suas identidades étnicas e culturais	52
1.5 O percurso metodológico e as contribuições do método fenomenológico para a pesquisa	61
2 OS ENAWENE NAWÉ DA ALDEIA HALATAIKWA	67
2.1 A cosmologia dos Enawene Nawe	75
2.2 Os primeiros contatos interétnicos, os primeiros estudos sobre saúde e a situação atual de saúde da comunidade Enawene Nawe	84
2.2.1 Transfiguração étnica	95
3 A ESCOLA CHEGA PARA OS ENAWENE NAWÉ	100
3.1 A escolarização formal dos Enawene Nawe	104
3.2 O Ceja Alternativo	107
3.2.1 A proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe	111
3.3 Currículo e diversidade na perspectiva da fenomenologia	117
3.4 A Educação Escolar Indígena	120
4 O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ESTUDANTES ENAWENE NAWÉ	125
4.1 As atividades de Ciências desenvolvidas pelos estudantes Enawene Nawe	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE	184
APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para depoimento oral	185
ANEXOS	186
ANEXO A - Informações atuais sobre a Saúde do povo Enawene Nawe	187
ANEXO B - Carta da OPAN solicitando a implementação de uma escola na aldeia Halataikwa	190
ANEXO C - Carta da comunidade Enawene Nawe para Seduc solicitando escola na aldeia Halataikwa	192
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	193

ANEXO E - Cessão gratuita de direitos de depoimento oral	195
ANEXO F - Calendário ritual dos Enawene Nawe, Juína, Mato Grosso, Brasil (2011)	196
ANEXO G - Planejamento semestral para os cursandos Enawene Nawe (sala anexa do Ceja Alternativo) da aldeia Halaitakwa - Juína-MT	197
ANEXO H - Planejamento semestral (2011) para os cursandos Enawene Nawe (sala anexa do Ceja Alternativo) da aldeia Halaitakwa - Juína-MT	202

INTRODUÇÃO

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso, aprendemos sempre.

Paulo Freire (1989)

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar uma investigação sobre o ensino de Ciências, com ênfase na Educação em Saúde e na prevenção de doenças conhecidas como as do histórico contato interétnico, no processo de escolarização formal¹ dos estudantes Enawene Nawe no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) Alternativo, localizado na cidade de Juína, Estado do Mato Grosso (MT), Brasil.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa etnológica e documental², que não se propôs a ser etnográfica, tendo em vista o curto tempo de convivência com a etnia, trabalhei com levantamentos bibliográficos e documentais, analisando o currículo, bem como os registros acadêmicos do Ceja Alternativo, feitos por meio de planos de ensino, de diários de classe, de produções escritas individuais e/ou coletivas dos estudantes indígenas, com o intuito de apreender o enfoque dispensado ao ensino de Ciências, bem como nas abordagens pertinentes a esse ensino que dizem respeito a educação em saúde.

Nesse sentido, considerando a intensificação do contato dos estudantes indígenas Enawene Nawe e, por conseguinte, de outros membros da comunidade, com a sociedade envolvente, considereei pertinente realizar um estudo comparativo da situação de saúde dessa sociedade desde o início da intensificação do contato interétnico até a atualidade. Para tanto, utilizei-me, respectivamente, dos estudos de Weiss (1998) e do relatório expedido em 2013, pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, para análise da atual situação de saúde dessa comunidade.

A pesquisa vincula-se aos pressupostos do pensamento fenomenológico, cuja ênfase foge das categorias teóricas abstratas e se focaliza na experiência vivida e nos significados subjetivamente construídos (KAHHALE, 2002; MERLEAU-PONTY, 2011; SILVA, 2007). Desse modo, esse método representa a possibilidade de estudar a cultura, os modos de vida, as condições de saúde e o processo de escolarização dos Enawene Nawe sem prejulgamentos e

¹ O termo formal refere-se ao fato de os Enawene Nawe já terem participado de um processo de aprendizagem da escrita alfabética, por meio de um atendimento esporádico e não formal, que acontecia de acordo com o interesse de cada indígena, conduzido por uma organização não governamental – a Operação Amazônia Nativa – iniciado no ano de 1995, tendo Kátia Silene Zorthêa como professora alfabetizadora. Pormenores a esse respeito serão apresentados no terceiro capítulo desta dissertação.

² No item 1.5 do primeiro capítulo, explícito o percurso metodológico adotado na presente pesquisa.

sem preconceitos, tendo em vista priorizar o respeito ao modo de ser dessa sociedade indígena. Segundo Preti (2006, p. 82), o método fenomenológico

[...] representa uma tendência inserida no idealismo filosófico e, dentro deste, no idealismo subjetivo, contra o objetivismo da ciência, buscando substituir as construções explicativas pela descrição do que se passa efetivamente do ponto de vista daquele que vive a situação concreta, pois os atos sociais envolvem uma propriedade: o significado. Com isso, atinge-se a essência dos fenômenos, ultrapassando as aparências.

Nesse sentido, para melhor elucidar esse método, no primeiro capítulo deste trabalho, apresento o conceito de fenomenologia concebido por Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Nesse contexto, como referencial teórico, utilizei os estudos de autores, como Darcy Ribeiro (1995, 1996), Eduardo Viveiros de Castro (2006), Manuela Carneiro da Cunha (2009), Gersem dos Santos Luciano (2006), Esher Jean Langdon (2007), Antonella Maria I. Tassinari (2001) entre outros, e o Relatório de Gestão 2010 da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) a fim de apresentar um panorama da Educação e Saúde indígena no Brasil.

No início, a intenção do desenvolvimento da pesquisa originou-se da minha experiência como professora de Ciências e, sobretudo, pela atuação como presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) do referido Centro Educacional, no período compreendido entre os anos de 2010 e 2011, em Juína. Outro aspecto que deve ser registrado é o fato de que atuo como professora de Ciências do Ceja Alternativo desde o ano de 2008, embora meu vínculo com essa instituição tenha se iniciado em 2004, quando ela ainda era chamada de Escola Estadual de 1º e 2º graus Alternativa. O histórico dessa escola, bem como a função social do referido Conselho está explicitado no terceiro capítulo nesta dissertação.

Nessa ocasião da minha atuação no CDCE, em 2010, iniciei os primeiros contatos com algumas lideranças Enawene Nawe, tendo em vista as reivindicações dessa comunidade indígena por um processo educativo formal. Ocorre que o Ceja Alternativo foi a escola escolhida pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) de Mato Grosso e pelos Enawene Nawe para a realização deste trabalho.

Segundo o documento **Proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe**, expedido em 2011, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Ceja Alternativo “[...] a Coordenação pela Equipe CEJA de Juína foi uma decisão pautada na indicação do próprio povo Enawene Nawe, justificada pela facilidade de acesso e afinidade com a mesma, haja vista a estrutura e adequação da modalidade EJA para a finalidade proposta” (MATO GROSSO, 2011a, p. 10).

Desse modo, foi organizada uma reunião no Ceja Alternativo de Juína no dia 21 de julho de 2010 para elaboração do Projeto Político Pedagógico Enawene Nawe, contando com a participação de representantes indígena e não indígena da Seduc, Fundação Nacional do Índio (Funai), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Assessoria Pedagógica de Juína, Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), Ceja Alternativo – por meio de sua direção, secretaria, coordenação e conselho escolar – e, por fim, algumas lideranças Enawene Nawe (MATO GROSSO, 2010b). O representante não indígena da Seduc explicou o objetivo do trabalho: “[...] capacitar os índios envolvidos no projeto, que, serão nomeados professores e agentes de saúde e até então não tem o 2º. segmento escolar” (MATO GROSSO, 2010b, p. 66).

Na ocasião desse primeiro contato com a escola, as lideranças indígenas solicitaram que o processo de alfabetização fosse desenvolvido na aldeia Halataikwa, para que seus jovens estudantes não deixassem de participar dos rituais sagrados que acontecem durante todo o ano, em dias específicos, pois todas as atividades dessa comunidade baseiam-se em seus rituais anuais. Nessa reunião, foi até enfatizado pelo representante indígena da Seduc a necessidade de se ter um olhar diferenciado e específico para a realidade desses indígenas, tendo em vista ser muito grande o respeito dessa comunidade pelos espíritos, exigindo-se um calendário de aulas diferenciado de forma a garantir, para essa etnia, a plena realização dos seus cerimoniais sem prejuízo na carga horária de aulas de cada ano letivo.

Nesse sentido, cabe destacar o discurso de um representante da liderança indígena dessa etnia, explicando que o desejo da comunidade em ter uma escola na aldeia refere-se à necessidade de aprender a ler, escrever e elaborar documentos em língua portuguesa (MATO GROSSO, 2010b). As duas professoras selecionadas pela Seduc e Ceja Alternativo para lecionar na aldeia também estavam presentes na reunião, sendo uma historiadora com experiência em Educação Indígena, Professora S. L. M. e uma bióloga com experiência na Educação de Jovens e Adultos, Professora A. M. N. Segundo o que consta na ata dessa reunião e, de acordo com a professora historiadora S. L. M., “[...] a reivindicação é que eles saibam o Português e a Matemática” (MATO GROSSO, 2010b, p. 67-verso).

A Professora S. L. M. também informa na ata que as condições do ambiente escolar, no primeiro momento da escolarização desses estudantes indígenas, eram rústicas e insuficientes, porque estudavam em lugares improvisados (MATO GROSSO, 2010b). Diante disso é importante destacar que as professoras não falavam a língua da etnia, que é uma língua da família Aruak (ZORTHÊA, 2009), contudo alguns estudantes Enawene Nawe falam o português e serviram como intérpretes para essas professoras.

Nesse documento, por mais de uma vez, foi mencionado as perspectivas de futuro dos estudantes em relação à sua escolarização: “[...] Saber ler e escrever, compreender o Português, conseguir traduzir para as pessoas mais velhas, querem aprender, mas não deixar morrer a própria cultura, querem evoluir principalmente para a sua defesa em demarcação de terras” (MATO GROSSO, 2010b, p. 67-verso). Consta, nessa mesma página, que os Agentes de Saúde Indígenas querem aprender para serem remunerados.

Ainda nessa mesma reunião, um comentário da Professora S. L. M. chamou a atenção dos presentes na reunião: os estudantes almejam um ensino bilíngue, além de estarem muito motivados, até realizando as atividades mesmo na ausência da professora (MATO GROSSO, 2010b). Esses estudantes indígenas também desejam aprender informática, tendo em vista entenderem que para uma interlocução equitativa com a sociedade envolvente, esse conhecimento é necessário. Contudo, convencionou-se, por meio da fala do representante não indígena da Seduc que, inicialmente, seria trabalhado apenas o Ensino Fundamental com foco no aprendizado da leitura, escrita e da matemática. As demais disciplinas poderiam ser trabalhadas quando os estudantes já tivessem o domínio da leitura e escrita (MATO GROSSO, 2010b).

Nessa mesma reunião também foi apresentado um vídeo que apresenta uma abordagem sobre os rituais e os modos de vida dos Enawene Nawe. Em alguns momentos, uma ou outra liderança mencionava algo sobre os rituais e a relação com a escolarização de seus jovens, embora timidamente visto as dificuldades com a língua portuguesa. Assim, ouvindo suas histórias, fui me interessando em conhecer com mais profundidade a cultura e o modo de vida dessa sociedade. Percebi, também, o quanto era importante compreender o sentimento de alteridade, uma vez que havia fronteiras, tanto físicas como simbólicas, permeando o espaço, bem como o processo educativo.

Desse modo, como exemplo conceitual de fronteira física, podemos citar os vestuários, as moradias, a culinária e a língua dos Enawene Nawe. Como exemplo de fronteira simbólica, é possível mencionar a rica cultura ritualística dessa etnia. Para Silveira (2005, p. 28),

[...] as fronteiras culturais, mas também as fronteiras políticas, são formas simbólicas complexas de manifestação do fenômeno humano, em que a alteridade surge como um valor fundamental, posto que uma política de diferença configura-se como possível. Para existir a diferença é necessário que existam as margens, os limites que separam o eu do outro e que possibilitam que o jogo entre proximidade e distância se dê como uma aventura do conhecimento, como uma abertura ao diálogo.

Dessa forma, percebi, naquela reunião, que para manter o diálogo, como menciona o referido autor, seria imprescindível conhecer a cultura dessa etnia, compreender e respeitar seus pontos de vista, pois somente assim seria possível contribuir para a emancipação daquela comunidade. A propósito, Geertz (1989, p. 24) ensina que “[...] compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”.

Nesse sentido, percebi que poderia atuar como uma interlocutora entre o Ceja Alternativo e os Enawene Nawe, afinal, eu já lecionava nesse Centro para estudantes indígenas de outras etnias, como os Rikbaktsa e os Cinta Larga. Eu cultivava um sentimento de empatia pelos grupos sem visibilidade social que estudavam no Ceja Alternativo, embora, por outro lado, me sentisse impotente diante do meu despreparo para lidar com as questões que emergiam cotidianamente no chão da escola. Contudo, como assinala Geertz (1989, p. 15), “[...] o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu” e, dessa forma, fui me envolvendo com o processo educativo desses grupos étnicos.

Além disso, constatei que poucas ações específicas foram desenvolvidas nesse Centro para um atendimento diferenciado às etnias indígenas que ali estudavam, incluindo a minha própria atuação pedagógica, embora tivesse conhecimento da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que estabelece, em seu Art. 26-A, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. De acordo com o primeiro e o segundo parágrafos da referida Lei, os conteúdos programáticos a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira baseados nesses grupos étnicos, devendo ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Em relação ao estudo da história e cultura afro-brasileira, o Ceja Alternativo sempre se empenhou em desenvolver diversas atividades buscando superar atitudes etnocêntricas, até mesmo com o desenvolvimento de um projeto denominado “Consciência Negra”, consolidado no Projeto Político Pedagógico da escola. Entretanto, durante o período em que atuei nesse centro educativo, não observei a existência de um projeto ou uma atividade específica para o estudo da cultura indígena que enfatizasse a sua importância na formação da população brasileira.

Essa realidade me incomodava, principalmente porque na minha prática pedagógica não encontrava caminhos metodológicos para elaborar e desenvolver atividades de Ciências com base nos saberes indígenas, uma vez que me faltava o conhecimento teórico para

compreender essas demandas, pois nem ao menos conhecia o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998a), importante documento que apresenta orientações pedagógicas de como auxiliar o professor em sua prática cotidiana, de forma a oferecer uma Educação Escolar Indígena bilíngue, específica e diferenciada.

Nesse contexto, com a chegada dos Enawene Nawe no Centro, o peso da responsabilidade na atuação pedagógica aumentou muito mais e, assim, uma pergunta me vinha sempre à mente: Como atender aos estudantes indígenas matriculados no Ceja Alternativo na medida adequada de suas necessidades e especificidades?

Dessa maneira, na ausência de resposta para os meus questionamentos, tudo ficou muito claro: era a hora de voltar aos bancos da Universidade. Quem atuava há quase 10 (dez) anos ininterruptos na Educação Básica deveria dar continuidade na sua formação acadêmica para apreender aquilo que não teve oportunidade de estudar e compreender em sua formação universitária: Como trabalhar com a diversidade étnica? Como ensinar Ciências³ para estudantes indígenas com rituais de vida e de passagem muito bem demarcados? Afinal, apenas boa vontade e boa intenção não é suficiente para garantia de um atendimento profissional com grupos étnicos singularmente diferenciados.

Nesse contexto, decidi dar continuidade à minha formação acadêmica, pois como especialista em Educação Ambiental, resolvi inscrever-me no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Linha de pesquisa Teorias e Práticas Educacionais. Sabendo da impossibilidade de trabalhar com 3 (três) etnias em apenas 2 (dois) anos, que é o tempo de duração do referido programa de Mestrado, optei em focalizar o objeto de estudo junto aos estudantes Enawene Nawe, pois esses indígenas haviam chegado recentemente no Ceja e eram ainda pouco interativos com a sociedade não indígena.

Além disso, pela primeira vez, 27 (vinte e sete) jovens rapazes da sociedade Enawene Nawe passariam a frequentar uma escola formal a fim de aprenderem a ler, escrever e interpretar a língua portuguesa. Desse modo, considerando um momento histórico para o Ceja Alternativo e para a etnia em questão, elaborei um projeto cujo principal objetivo era o de

³ É importante esclarecer que, desde 2008, ministro aulas de Ciências no Ceja Alternativo para estudantes das etnias Cinta Larga e Rikbaktsa. Os estudantes Enawene Nawe, já no início de seu processo escolar no Ceja Alternativo em 2010, estudaram na aldeia Halataikwa e duas professoras alfabetizadoras ministravam as aulas para esses discentes. Contudo, como presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar do Ceja Alternativo, nesse período, realizei as visitas na aldeia, atuando como uma interlocutora entre o Centro escolar e a comunidade Enawene Nawe. Nessas visitas percebi que o contato interétnico aumentava progressivamente, tornando a língua indígena, a cultura e a saúde vulneráveis às influências externas e, nesse contexto, o Ceja Alternativo poderia atuar como uma instituição parceira ao lado dessa comunidade, implementando ações educativas, para a promoção da saúde dessa comunidade.

registrar o cenário inicial do processo de alfabetização desses alunos indígenas no Ceja Alternativo. Nesse sentido, antes de mais nada, comuniquei a escola, por meio de sua direção, da intenção de realizar essa pesquisa; e, também, por e-mail, enviei o projeto para a Coordenação da Educação Escolar Indígena da Seduc/MT solicitando uma opinião sobre a sua viabilidade, ao que houve incentivo, contudo com algumas sugestões de adequações.

Diante do exposto, reelaborei o projeto que ficou com o seguinte título: **Alfabetização em Língua Portuguesa dos alunos da etnia Enawene Nawe no Ceja Alternativo de Juína: registro do cenário e investigação da influência dos aspectos socioculturais sobre o processo de ensino-aprendizagem**. Passei pelo processo seletivo e, quando foi divulgado o resultado pela Coordenação do Programa de Mestrado com a minha aprovação, comuniquei imediatamente a escola e o CDCE que, emitindo um parecer favorável, encaminhou-o para a secretaria escolar que conduziu um processo junto à Seduc, pleiteando meu afastamento para qualificação profissional, tendo em vista os aproximados 1.700 km de distância entre as cidades de Juína (MT) e Paranaíba (MS) impossibilitarem idas e vindas semanais.

No entanto, a Seduc – por meio das funcionárias da Comissão para Qualificação, responsáveis por avaliarem e emitirem um parecer final às solicitações – informou-me que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso não poderia emitir um parecer favorável diante de um projeto que não se relacionava com a minha área de formação⁴, inicial em Ciências Biológicas. Sendo assim, com o consentimento de minha orientadora, elaborei um novo projeto estabelecendo um *link* com a área de Saúde Indígena, com a finalidade de apreender o enfoque dispensado pelos professores no ensino de Ciências no processo educativo dos estudantes Enawene Nawe, contudo, considerando na pesquisa as concepções da legislação brasileira da implementação da Educação Indígena.

Desse modo, foi muito positiva a intervenção dos membros da Comissão Avaliadora da Seduc/MT junto ao projeto, pois a pesquisa pôde abordar o tema saúde, bastante relevante para qualidade de vida e de ensino para essa sociedade indígena, além disso, poderá contribuir com uma proposta de intervenção em Educação Preventiva das Doenças do contato interétnico de acordo com as bases legais. Em face da crescente interação com a sociedade não indígena, os Enawene Nawe vivem um momento em que precisam receber orientação sobre como prevenir as doenças de contato interétnico. Essa orientação deve ser apresentada na escola pelos professores aos estudantes, por intermédio das aulas de Ciências, compreendendo os

⁴ Essas orientações estão previstas na Instrução Normativa nº 012/11/GS/SEDUC (MATO GROSSO, 2011d) que dispõe sobre a Licença para Qualificação Profissional.

conteúdos sobre saúde, como indica o eixo temático “Ser humano e Saúde”, assinalado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais* (BRASIL, 1998b).

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e a Aids também constituem-se em importantes fatores a serem observados não só pela escola, localizadas em áreas indígenas como não indígenas, assumindo o compromisso de preparar seus estudantes sobre a prevenção, contribuindo para evitar a disseminação dessas doenças junto à comunidade. Assim, neste estudo, procuramos dar respostas às seguintes questões: 1) Quais as principais doenças que acometem essa comunidade? 2) Foram abordados conteúdos na área de Ciências Naturais com referência ao cuidado com o corpo e à prevenção de doenças, sobretudo as DST/Aids? 3) Qual o papel da escola diante da prevenção de doenças que surgem diariamente nas comunidades indígenas?

É importante destacar que os Enawene Nawe têm um estilo de vida etnicamente singular, pois são economicamente autossuficiente, como veremos mais adiante neste trabalho. Contudo, o aumento da interação com a sociedade não indígena pode contribuir para a desintegração desse sistema, pois, por força da aquisição de novos hábitos, como, por exemplo, o de vestir-se para frequentar os ambientes urbanos, podem advir novos, como o consumo de sal, açúcar, gorduras, carne vermelha⁵ e medicamentos contra doenças antes desconhecidas para eles.

Dessa forma, para satisfazer essas necessidades, essa sociedade corre o risco de ter que submeter-se ao sistema capitalista dos não indígenas, com consequência da possível ocorrência de mudanças profundas em seus estilos de vida muito próprio desse grupo étnico, colocando em risco até mesmo a manutenção de seus rituais anuais e de suas identidades. Nesse sentido, Luciano (2006, p. 85) salienta que, na atualidade,

[...] o grande desafio dos povos indígenas é como garantir definitivamente e em determinadas condições sociojurídicas ou de cidadania o seu espaço na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão do que lhe é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e os valores.

Nesse sentido, a língua indígena também precisa de garantias de sua manutenção diante dos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para muitas etnias indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 78, preconiza como primeiro objetivo, “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a

⁵ Os Enawene Nawe não consomem carne vermelha. O peixe é a principal fonte de proteína animal consumido pela etnia.

recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 2011a, p. 40).

Muito embora esse estudo não tenha o objetivo de investigar a língua indígena dos Enawene Nawe, não foi possível excluir esse aspecto da pesquisa, tendo em vista relacionar-se diretamente com o processo de escolarização dos estudantes dessa etnia. Além disso, segundo dados do Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram identificadas, no Brasil, 274 línguas indígenas. No entanto, dos indígenas com cinco anos ou mais de idade apenas 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam português (BRASIL, 2010).

Esses dados demonstram que, gradativamente, as comunidades indígenas estão substituindo as suas línguas maternas pela língua portuguesa. Isso evidencia a necessidade de desenvolver um processo educativo bilíngue, por parte das escolas que atendem essas comunidades, capaz de sensibilizá-los para a valorização de suas línguas indígenas.

Dessa maneira, considerando a relevância desses dados é que apresentamos, nesta pesquisa, uma descrição do documento norteador de todo o processo de escolarização formal dos estudantes indígenas Enawene Nawe, com o intuito de apreender o enfoque dispensado, pelos professores desses discentes, ao ensino bilíngue e ao ensino de Ciências. Esse documento, denominado **Proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe**, foi expedido em 2011, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Ceja Alternativo, como resposta às reivindicações da comunidade Enawene Nawe pela oferta de um processo educativo formal para suas crianças e jovens.

Gomes (2007) salienta que analisar propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente constitui-se em um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos. Dessa forma, o documento será apresentado e comentado com base, principalmente, no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998a) e nos estudos linguísticos de Terezinha de Jesus Machado Maher (2010).

Nessa perspectiva, é importante destacar que, para a análise dos modos de vida e da cultura da etnia em questão, recorreremos aos estudos antropológicos de Kátia Cilene Zorthêa (2009), Juliana de Almeida (2010), Gilton Mendes Santos (2001) e Márcio Ferreira da Silva (1998), tendo em vista a criteriosa análise feita por esses autores no que diz respeito aos aspectos culturais, históricos e sociais dessa etnia, e que ajudará na compreensão do motivo pelo qual os Enawene Nawe desejam passar pelo processo de escolarização formal.

No primeiro capítulo deste trabalho apresento a escola, por intermédio das aulas de Ciências, como um lugar privilegiado para o repasse de informações sobre os temas

relevantes de interesse das comunidades indígenas, como a saúde do corpo e a prevenção das doenças de contato interétnico, sobretudo as DST e a Aids. Nesse sentido, descrevo um panorama atual da situação de saúde dos povos indígenas no Brasil, abordando aspectos da vida cotidiana desses povos, como o direito às terras, à manutenção de suas culturas e identidades.

O ensino de Ciências, na perspectiva do *Referencial Curricular para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998a); dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais* (BRASIL, 1998b) e de autores como Lopes (1993) e Chassot (2003), também será apresentado nesse primeiro capítulo, bem como o conceito de alfabetização científica e suas implicações para o ensino de Ciências; e a transversalidade do tema saúde. Finalizo o capítulo apresentando o percurso metodológico e as contribuições do método fenomenológico para essa pesquisa.

No segundo capítulo, apresento uma descrição do povo Enawene Nawe, abordando os seguintes aspectos: a cosmologia; os primeiros contatos interétnicos; os primeiros estudos sobre a saúde da comunidade; e, a situação atual de saúde com base em dados do DSEI Cuiabá-MT. Encerro esse capítulo discorrendo sobre a transfiguração étnica e suas possíveis implicações na comunidade Enawene Nawe.

Na sequência, inicio o terceiro capítulo deste trabalho descrevendo a chegada da escola para os Enawene Nawe. Nesse sentido, apresento o processo de ensino e de aprendizagem da escrita alfabética em língua indígena pelos Enawene Nawe ocorrida nos anos de 1995 e 1997, sob a responsabilidade da OPAN. Na sequência relato a trajetória dessa etnia em busca de um processo de escolarização formal, elegendo, junto à Seduc o Ceja Alternativo de Juína, como responsável pela formação desses estudantes indígenas. A descrição do documento que norteia todo o processo de escolarização dos estudantes dessa comunidade, também faz parte desse terceiro capítulo que se finaliza com a apresentação de uma proposta de currículo pautado nos pressupostos epistemológicos da fenomenologia, defendida por Kahhale (2002) e Silva (2007), e com a apresentação de um panorama geral sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil.

No quarto e último capítulo dessa dissertação apresento um panorama da realidade escolar desses estudantes indígenas, sobretudo no que se refere ao ensino de Ciências. Apresento, também, algumas atividades de Ciências desenvolvidas por esses discentes e um depoimento da professora alfabetizadora que possibilitou desvelar a atual situação de escolarização desses cursistas. Finalizo esta dissertação com algumas considerações finais e, na certeza de que, não sendo possível dar respostas definitivas a todas as questões levantadas neste

estudo, espero ao menos promover algumas reflexões críticas sobre a Educação Escolar Indígena e o processo de escolarização dos estudantes Enawene Nawe no Ceja Alternativo.

1 O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE INDÍGENA

A ciência não pode prever o que vai acontecer. Só pode prever a probabilidade de algo acontecer.

Tomás de Aquino apud César Lattes (1995)

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental é uma prática relativamente recente no Brasil. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais* (BRASIL, 1998b), foi somente a partir do ano de 1971, com a Lei nº 5.692, que a disciplina de Ciências passou a ter caráter obrigatório no currículo escolar. Entre os objetivos que esse documento propõe para esse ensino está: “Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes” (BRASIL, 1998b, p. 33).

O referido documento estabelece para o primeiro e segundo ciclos os eixos temáticos: “Vida e Ambiente” e “Ser humano e Saúde”. Sobre o segundo eixo orienta que “[...] a concepção de corpo humano como um todo, um sistema integrado de outros sistemas, que interage com o meio ambiente e que reflete a história de vida do sujeito” (BRASIL, 1998b, p. 45). Ainda de acordo com o documento, são questões importantes para compreensão e desenvolvimento do corpo:

As características das etapas de vida em seu ciclo, a obtenção, o transporte e a transformação de energia, de água e de outros materiais, os sistemas de defesa do organismo, bem como as relações entre esses processos entre si e com o meio. Uma constante na abordagem dessas questões é a manutenção da saúde. O desenvolvimento de tema de trabalho ligado à sexualidade e à reprodução é importante a cada ciclo, por ser assunto de grande interesse e relevância social, aprofundando-se diferentes conteúdos em conexão a Orientação Sexual. (BRASIL, 1998b, p. 45-46).

As relações existentes entre os problemas de saúde e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricos são abordados no Tema Transversal “Saúde” e possibilitam discussões sobre as responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e às condições e objetivos da saúde, que não se esgotam apenas no ensino de Ciências.

A mídia normatiza diferentes hábitos de consumo na sociedade por meio da veiculação de propagandas e, nas suas variadas manifestações, assume considerável papel, contribuindo para moldar visões e condutas. Assim, faz-se necessária a interação do ensino de Ciências com as outras disciplinas, com abordagens diversificadas, considerando que “[...] é papel da escola formar estudantes com conhecimentos e capacidades que os tornem aptos a discriminar

informações, identificar valores agregados a essas informações e realizar escolhas” (BRASIL, 1998b, p. 46-47).

Diante disso, cabe destacar que esses parâmetros curriculares elaborados para as Ciências Naturais não foram estruturados apenas para um ou outro grupo social. Foram também organizados para as escolas indígenas, conforme explicita o RCNE/Índigena (BRASIL, 1998b, p. 254):

O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional⁶ e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural.

O documento salienta ainda que “[...] o estudo de ciências pode ajudar a resolver problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas” (BRASIL, 1998b, p. 255), pois a maneira de organizar as atividades cotidianas no território indígena, passa pela visão do universo, do planeta, da vida, do ser humano e da produção humana (BRASIL, 1998b), sobretudo porque

[...] no campo da saúde, a dificuldade de acesso das populações indígenas aos serviços de atenção à saúde e a necessidade de formação de pessoal capacitado colocam a escola como lugar privilegiado para repasse de informações sobre o tema, bem como um importante espaço no processo de formação dos agentes de saúde locais. Educação e saúde são problemas e reivindicações que andam juntos na maioria das sociedades indígenas no Brasil. (BRASIL, 1998b, p. 255).

Dessa maneira, essas informações são relevantes na medida em que pelos registros apresentados, nas últimas edições, dos Boletins Epidemiológicos do Ministério da Saúde, os indígenas têm sido infectados historicamente pelas DST e, na atualidade, também pela Aids⁷. Nesse contexto, Maciel (2009) realizou uma pesquisa em que apresentou uma análise dos pressupostos filosóficos, educacionais, psicológicos e históricos contidos em um projeto denominado “Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Aids”.

Essa autora apresenta, em seu trabalho, que “[...] no período de 2000 a 2007, foram notificados 323 casos entre homens e mulheres indígenas no Brasil. Os dados disponíveis

⁶ O documento utiliza a categoria sociedade nacional quando se refere a sociedade não indígena, mas os indígenas não estão incluídos na sociedade nacional? Nesse sentido, optei pelo termo sociedade envolvente para referir-me a sociedade não indígena.

⁷ A Aids ou CIDA é a sigla correspondente à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. Essa doença é causada pelo vírus HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) que ataca as células responsáveis pela defesa do organismo, deixando a pessoa mais vulnerável a doenças oportunistas. O vírus HIV pode ser transmitido por meio da entrada, na corrente sanguínea, de fluidos sexuais, sangue ou leite materno contaminados.

apontam maior vulnerabilidade do segmento jovem da população: 50,1% dos casos entre os índios encontram-se na faixa etária entre 15 e 29 anos” (MACIEL, 2009, p. 34).

Além disso, o *Referencial Curricular para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998a, p. 266) apresenta uma importante contribuição do professor Miguel, Kaxarari, do Acre: “[...] É perigoso a Aids para os índios, porque o índio professor sai da aldeia e vem para a cidade. Começa a beber cerveja com a mulher branca e vai para a cama dela. Ele não sabe se esta mulher está doente e nem ela sabe também. O perigo é esse para o índio”.

O documento evidencia que “[...] o trabalho com o tema da saúde preventiva pode tornar possível discernir as doenças tradicionais e as que são oriundas do contato interétnico; identificar os diferentes agentes das doenças, as formas de transmissão, a contaminação, e planejar seu controle” (BRASIL, 1998a, p. 266).

Dessa forma, entre os objetivos didáticos que o documento apresenta, estão: Identificar e valorizar as formas de bem-estar físico, mental e espiritual do indivíduo e de sua sociedade; Identificar e valorizar as tradições terapêuticas do seu povo; Conhecer as consequências da adoção de aumentos não indígenas para a saúde; Identificar uma dieta diversificada e equilibrada; Conhecer e identificar os sintomas e formas de prevenção e tratamento das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST); Compreender as relações entre DST e o entorno das áreas indígenas (BRASIL, 1998a).

Nesse sentido, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o Tema Transversal “Orientação Sexual” apresenta como a escola, por meio de seus profissionais, deve abordar a prevenção das DST/Aids. A primeira orientação é não acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte. “[...] As informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção da saúde e de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum” (BRASIL, 1998d, p. 325-326). Nessa direção, o documento orienta que

[...] ao trabalhar com a prevenção da Aids, são conteúdos indispensáveis as informações atualizadas sobre as vias de transmissão do vírus HIV (fluidos sexuais, sangue e leite materno contaminados), o histórico da doença, a distinção entre o portador do vírus e doente de Aids e o tratamento. Os professores precisam incentivar os alunos na adoção de condutas preventivas (usar camisinha, calçar luvas ao lidar com sangue) e promover o debate sobre os obstáculos que dificultam a prevenção. A promoção da saúde e o respeito ao outro vinculam-se à valorização da vida como conteúdos importantes a serem trabalhados. (BRASIL, 1998d, p. 326).

Dessa maneira, esses conteúdos devem propiciar atitudes solidárias e não discriminatórias em relação aos soropositivos, enfatizando o convívio social (BRASIL,

1998d). De acordo com esse documento, a mensagem fundamental a ser trabalhada com os estudantes é: “A Aids pode ser prevenida”; e nunca: “A Aids mata”, pois essa mensagem contribui para o aumento do medo e da angústia. A informação de que a Aids pode ser prevenida com o uso do preservativo auxilia na desconstrução de algumas crenças entre os adolescentes, como a “[...] de que ‘comigo não vai acontecer’ ou de que não há risco porque ‘eu só transo com quem eu conheço’” (BRASIL, 1998d, p. 326).

Esses são mecanismos de onipotência entre a maioria dos adolescentes que, ingenuamente, pensam que podem obter controle sobre todas as variáveis envolvidas no relacionamento sexual. Outra dificuldade na prática do sexo protegido entre os jovens, segundo os PCN/Orientação Sexual, relaciona-se à questão do gênero.

A utilização da camisinha masculina supõe superar a vergonha e a falta de prática dos garotos no seu uso. É um complicador para quem está iniciando um relacionamento sexual. Também implica a dificuldade das meninas em exigir dos seus parceiros o uso do preservativo nas relações sexuais. Essa dificuldade supõe uma série de fatores, entre eles, autoestima rebaixada, submissão ao homem, medo de “perder” o parceiro, medo de ser tomada como promíscua, entre outras questões. (BRASIL, 1998d, p. 327).

Essas questões de gênero estão presentes na sociedade ocidental e também em sociedades indígenas, pois são demandas inerentes ao ser humano. Entretanto, a escola pode e deve incluir em seu projeto educativo um trabalho de educação sexual que problematize, questione e amplie o leque de conhecimentos sobre esse tema. Nesse sentido, os PCN/Orientação Sexual lembram que a sexualidade é primeiramente abordada no espaço privativo familiar, momentos em que são transmitidos os valores que cada família adota como particular e espera que sejam assumidos por suas crianças e adolescentes (BRASIL, 1998d).

De forma diferente, “[...] cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão” (BRASIL, 1998d, p. 299). Desse modo, o trabalho realizado pela escola não substitui e nem concorre com a função da família, mas a complementa, possibilitando ao aluno a autonomia para a escolha do seu caminho (BRASIL, 1998d).

Propõe-se, também, que a orientação sexual oferecida no âmbito escolar aborde as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e demais instituições da sociedade, de forma a preencher lacunas nas informações que as crianças e os adolescentes já possuem e, sobretudo, possibilitar a formação de opiniões a respeito do que já lhes foi apresentado (BRASIL, 1998d). A este respeito, um bom exemplo são as informações sobre

algumas DST, como o Condiloma acuminado (HPV) e a Aids, de grande incidência no Brasil e que, às vezes, deixam dúvidas sobre as formas de infecção e prevenção.

Os PCN/Orientação Sexual advertem que a Aids deve ser abordada com especial ênfase, em razão de ainda não haver cura para essa doença, embora os novos medicamentos tenham melhorado a vida dos soropositivos. O documento reforça que a escola é um local privilegiado para o trabalho preventivo da Aids (BRASIL, 1998d).

A área de Ciências Naturais vai tratar do HIV e da doença Aids, as formas de transmissão e prevenção. Mas o tema da Aids pode e deve ser abordado por todas as áreas: nos textos literários, revistas e jornais (Língua Portuguesa); nos estudos comparativos de epidemias em diferentes períodos históricos (História); em pesquisas com dados sobre a epidemia no estudo de gráficos, tabelas (Matemática); no estudo das regiões mais afetadas nos diversos continentes, e em diferentes cidades e regiões do Brasil (Geografia); na montagem de cenas ou peças teatrais que tratem do relacionamento humano (Arte); no conhecimento dos cuidados necessários para evitar infecção pelo HIV por contato sanguíneo (Educação Física). (BRASIL, 1998d, p. 329).

Aliado a essas práticas pedagógicas, a escola pode ainda promover outras formas de divulgação, como “[...] realização de murais, faixas em eventos, exposição de trabalhos dos alunos, participação em feira de Ciências, realização de atividades na escola com profissionais da área da saúde, intervenção de adolescentes como multiplicadores na prevenção etc.” (BRASIL, 1998d, p. 329).

Por fim, é importante destacar que essas iniciativas também devem ser estendidas às escolas indígenas, tendo em vista o processo de adoecimento que tem se manifestado nesses povos, na atualidade, considerando a crescente interação entre os indígenas e os não indígenas.

1.1 A transversalidade do tema saúde

Educar para a saúde é o principal objetivo do Tema Transversal “Saúde” e, por esta razão, este tema deve permear todas as áreas que compõem o currículo escolar (BRASIL, 1998c). No entanto, é em Ciências Naturais que essa temática é prioritariamente abordada, uma vez que essa área de estudo, “[...] em especial, contempla conteúdos essenciais para a compreensão dos mecanismos biológicos que sustentam o fenômeno saúde/doença e exerce liderança na determinação do enfoque dado para a abordagem da vida humana” (BRASIL, 1998c, p. 275).

Desse modo, é na disciplina de Ciências Biológicas que se estuda na Educação Básica a anatomia e a fisiologia do aparelho reprodutor masculino e feminino, e conteúdos como fecundação, gravidez, parto, doenças relacionadas à vida sexual de homens e mulheres, orientações sobre saúde e doença, entre outros. Nessa perspectiva, a oferta do ensino de Ciências torna-se essencial para estudantes, desde a infância até a fase adulta, nas escolas do campo, da cidade e das aldeias indígenas. No entanto, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nos Temas Transversais “Saúde” (BRASIL, 1998c, p. 245),

[...] o ensino de Saúde tem sido um desafio para a educação no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida. As experiências mostram que transmitir informações a respeito do funcionamento do corpo e das características das doenças, bem como de um elenco de hábitos de higiene, não é suficiente para que os alunos desenvolvam atitudes de vida saudável. É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia da escola.

Dessa forma, nesse documento, a educação para a Saúde é tratada como tema transversal e deve transversalizar todas as áreas que compõem o currículo escolar. Afinal, o processo saúde/doença é produzido nas relações que todos, indígenas e não indígenas estabelecem com o meio físico, social e cultural (BRASIL, 1998c). Assim, no Brasil, “[...] vem se incorporando progressivamente à cultura e à legislação, a concepção de que saúde é direito de todos e dever do estado” (BRASIL, 1998c, p. 252). Entretanto, a promoção da saúde ocorre

[...] quando são asseguradas as condições para a vida digna dos cidadãos, e, especificamente, por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável, da eficácia da sociedade na garantia de implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade da vida e dos serviços de saúde. Entre as ações de natureza eminentemente protetoras da saúde, encontram-se também as medidas de vigilância epidemiológica (identificação, registro e controle da ocorrência de doenças), saneamento básico, vigilância sanitária de alimentos, do meio ambiente e de medicamentos, adequação do ambiente de trabalho ou aconselhamentos específicos como os de cunho genético ou sexual. Protege-se a saúde por meio da vacinação, da realização de exames médicos e odontológicos periódicos, da fluoretação das águas para prevenir a cárie dental e, principalmente, conhecendo em cada momento o estado de saúde da comunidade e desencadeando, quando necessário, medidas dirigidas à prevenção e ao controle de agravos, mediante a identificação de riscos potenciais. (BRASIL, 1998c, p. 255).

O documento ainda assinala que “[...] a grande maioria das causas de doenças e deficiências poderiam ser evitadas por meio de ações preventivas” (BRASIL, 1998c, p. 252). Nesse sentido, a educação para a Saúde poderia favorecer “[...] o processo de conscientização

quanto ao direito à saúde e instrumentalizaria para a intervenção individual e coletiva sobre os condicionantes do processo saúde/doença” (BRASIL, 1998c, p. 255). Nesse contexto de educação e saúde, o documento reforça que,

[...] no interior da escola, as questões sobre a saúde encontraram espaço para diferentes abordagens, segundo as inflexões socioeconômicas, políticas e ideológicas de cada momento histórico. Em outras palavras, o que a sociedade entende por saúde está sempre presente na sala de aula e no ambiente escolar. (BRASIL, 1998c, p. 257).

Esse documento evidencia a associação entre acesso à educação e melhores níveis de saúde e de bem-estar. Como por exemplo,

[...] que as taxas de mortalidade infantil são inversamente proporcionais ao número de anos de escolaridade da mãe no ensino básico, em diferentes países e realidades. Essa associação é tão significativa que continua válida mesmo quando são isolados fatores tão importantes quanto a renda familiar. O desenvolvimento da comunicação verbal e escrita, por exemplo, prioritário no ensino fundamental, é elemento essencial na luta pela saúde: quando se decifra mensagens dos programas educativos e da mídia em geral, quando se lê uma prescrição médica ou uma bula de remédio, na compreensão da saúde como um direito, ou quando se busca a melhoria da qualidade na prestação de serviços. Ao falar de educação, fala-se de articular conhecimentos, atitudes, aptidões, comportamentos e práticas pessoais que possam ser aplicados e compartilhados com a sociedade em geral. Nessa perspectiva, o processo educativo favorece o desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo em que atende a objetivos sociais (BRASIL, 1998c, p. 259).

Nesse sentido, “[...] educação e saúde estão intimamente relacionadas e, em especial a educação para a saúde é resultado da confluência desses dois fenômenos” (BRASIL, 1998c, p. 259). Embora educar para a saúde seja responsabilidade de diversas instâncias, em especial pelos próprios serviços de saúde, a escola ainda é a instituição que pode se transformar em um espaço de promoção da saúde (BRASIL, 1998c).

Nessa perspectiva, no que diz respeito à saúde das comunidades indígenas, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a, p. 105), no Tema Transversal “Saúde e Educação”, orienta que

[...] o tópico saúde pode ser trabalhado em muitas situações na sala de aula, nas diversas disciplinas. Em História, pode-se estudar a ocorrência de doenças ao longo do tempo; em Geografia, o fato de que diversos fatores estão relacionados à saúde e doença e, especialmente, em Ciências, onde são tratadas as relações do organismo humano com o meio ambiente.

Os povos indígenas tradicionalmente têm cuidado de sua saúde, no entanto, na atualidade, perante um mundo globalizado, em constante transformação, a cada dia aumenta

mais o desafio de atuar em favor da saúde. Em várias terras indígenas são abertos garimpos ilegais, causando a contaminação dos rios por mercúrio e, conseqüentemente, a contaminação dos peixes. Há o problema do desmatamento ilegal, degradando a flora e a fauna; grandes quantidades de agrotóxicos chegam até os rios, lagos e igarapés levados pelas enxurradas, contaminando suas águas.

Dessa maneira, para os povos indígenas, a cada dia fica mais difícil manter o seu modo de vida tradicional, pois de certa forma e de diversas maneiras, obriga essas pessoas a interagirem com os não indígenas, sendo esse contato interétnico muitas vezes fatal para esses povos, considerando não serem imunes aos vírus presentes na população urbana. Além disso, a medicina indígena tradicional não é mais suficiente para atender a demanda de saúde atual das populações indígenas, embora, conforme preconiza o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a), deva ser valorizada, nas aulas de Ciências.

Assim sendo, a fim de enfrentar essa situação, os povos indígenas necessitam de novos métodos para a prevenção de doenças e cuidado com a saúde e a escola constitui-se em um lugar privilegiado de auxílio nessa questão.

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a, p. 105-106) destaca que os contextos de aprendizagem podem ser construídos considerando-se os seguintes aspectos:

a) saúde/doença e história do contato - a própria noção de contato deveria ser melhor discutida, já que vem carregada da idéia "de um outro contaminante", além do problema do preconceito e do estigma. Seria bastante interessante identificar as doenças que se transmitem pelo contato interétnico e quais os contextos internos que favorecem sua propagação na comunidade; b) saúde/doença na comunidade – identificar os problemas de saúde da comunidade, quais os seus principais determinantes internos e externos, como a comunidade trata seus doentes, quem trata e qual o conhecimento produzido a respeito de determinadas doenças, como se produz esse conhecimento, como se promove a saúde nas aldeias etc; c) política de saúde e sistema de saúde para os povos indígenas – permite colocar a questão do direito de cidadania, do controle social dos povos indígenas sobre a política de saúde, de sua participação nas instâncias de decisão.

Dessa maneira, a escola pode também ser “[...] um espaço para as pessoas conversarem sobre os problemas de saúde de uma forma bem ampla, envolvendo lideranças, agentes de saúde e pais de alunos em atividades extracurriculares” (BRASIL, 1998a, p. 106). Também devem ser estudados na escola, além dos valores para a promoção da saúde,

[...] os meios de prevenir a disseminação de muitas doenças. Os cuidados de higiene precisam ser tratados de maneira destacada, lembrando que há cuidados higiênicos diferentes para situações diferenciadas - novos padrões de comida, de vestuário, de moradia etc. É importante discutir a questão do lixo, já que são múltiplas as sujeiras

existentes e que os tipos de lixo também vão variando conforme as novas situações de vida das aldeias. As doenças causadas por contaminação estão em todos os lugares: diarreia causada por verminose, principalmente, é uma doença quase crônica entre a maioria dos povos indígenas. E muitas outras doenças precisam ser estudadas na escola, para sua prevenção e também para a valorização dos cuidados com a pessoa doente. É o caso de doenças como a tuberculose, a gripe, a meningite, o cólera, a hepatite e outras. Os programas dos órgãos oficiais precisam atender a essas demandas fornecendo informações e recursos para a prevenção e para o atendimento aos doentes. (BRASIL, 1998a, p. 107-108).

Nesse sentido, dentre essas doenças, a Aids merece atenção especial, tendo em vista ainda ser uma doença incurável e transmissível, pois os meios de transmissão ocorrem por meio da relação sexual, e também pelo compartilhamento de objetos utilizados para perfurações na pele, infectados com o sangue de pessoas que contraíram o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). Além disso, mães que vivem com o HIV também podem infectar os filhos durante a gestação, o parto e a amamentação (BRASIL, 1998a).

O RCNE/Indígena (1998) orienta que diante da epidemia mundial da referida doença, é preciso que todos sejam continuamente informados da potencialidade negativa que ela representa para os povos indígenas que, muitas vezes, se encontram completamente desinformados dessa complexa realidade. Ainda, segundo esse Referencial,

[...] o número crescente de casos de doenças sexualmente transmissíveis começa a preocupar muito algumas lideranças indígenas. Programas com características de conscientização e prevenção, buscando deter tais ameaças, estão sendo implementados pelas próprias comunidades. Mas só isso não basta. A escola e outros setores da sociedade devem mobilizar-se e fazer parceria diante disso, para impedir que essas doenças se espalhem, trazendo riscos para a saúde dos povos indígenas. Sabe-se que também, na maioria das sociedades indígenas, o assunto sexualidade é um tabu, mas isso precisa ser enfrentado, para que se possa fazer a prevenção. Deve-se encontrar mecanismos para que a escola veicule os conhecimentos mais eficientes, sem com isso afetar a cultura milenar, que, por sua vez, é dinâmica e deve incorporar novos conceitos e padrões de saúde, que, como práticas culturais, sempre se renovam. (BRASIL, 1998a, p. 108).

Dessa maneira, o RCNE/Indígena, no item que aborda o Tema Transversal “Educação e Saúde” (BRASIL, 1998a), cumpre seus objetivos ao:

- Conscientizar os alunos para a valorização da saúde do indivíduo e da Coletividade.
- Sensibilizar para a identificação dos fatores que beneficiam ou prejudicam a saúde.
- Capacitar quanto ao conhecimento de medidas práticas de prevenção de doenças e aos meios eficientes de promoção, proteção e recuperação da saúde.
- Colaborar na identificação das doenças, comunicando os casos detectados na escola ao órgão de saúde competente.

- Conhecer e valorizar os conhecimentos milenares de prevenção de diversos povos indígenas e outros povos.
- Valorizar a medicina indígena como método eficiente do tratamento de muitas enfermidades.
- Conhecer e valorizar os diferentes tipos de curas que podem ser usadas em muitas enfermidades.
- Conhecer a importância da higiene para prevenir as doenças.
- Conhecer as doenças que são transmissíveis e seus meios de prevenção e tratamento.
- Conscientizar-se da importância de prevenir e tratar as doenças que são transmitidas pela relação sexual.
- Reconhecer que a saúde é um direito do cidadão e praticá-lo em relação a si mesmo e na relação com a sociedade envolvente.
- Conhecer e aplicar os cuidados necessários para o consumo de alimentos advindos das relações do contato.
- Identificar o consumo excessivo de álcool como um risco para a saúde.

Diante do exposto, toda proposta pedagógica em Educação Escolar Indígena deve inserir em sua Matriz Curricular, a transversalidade do tema Saúde, com o intuito de debater e assegurar a sobrevivência física e simbólica de diferentes grupos étnicos.

1.2 Alfabetização científica

De início, é interessante pensar no mundo de hoje, sitiado por modernas tecnologias nunca antes imaginadas e, ao mesmo tempo, com problemas ambientais cujas previsões apontam para o caos irreversível, como o aquecimento global, por exemplo. Essas questões são complexas e dizem respeito a cada habitante desse planeta, contudo não são fáceis de entender, por isso, é mais um desafio que se coloca para a Educação: Alfabetizar cientificamente.

Antes de definir o termo *alfabetização científica*, cunhado dessa maneira, entre outros, por Chassot (2003), faz-se necessário informar que, segundo Sasseron e Carvalho (2011), essa expressão pode aparecer em outras literaturas sobre o ensino de Ciências como *letramento científico* (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2007; SANTOS; MORTIMER, 2001) ou *enculturação científica* (CARVALHO; TINOCO, 2006; MORTIMER; MACHADO, 1996),

contudo sempre para designar o objetivo do “[...] ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de suas vidas” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60).

Para Chassot (2003, p. 19), *alfabetização científica* “[...] é o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e às mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. Nesse sentido, Sasseron e Carvalho (2011, p. 60) acrescentam que

[...] os autores brasileiros que usam a expressão “Enculturação Científica” partem do pressuposto de que o ensino de Ciências pode e deve promover condições para que os alunos, além das culturas religiosa, social e histórica que carregam consigo, possam também fazer parte de uma cultura em que as noções, idéias e conceitos científicos são parte de seu corpus. Deste modo, seriam capazes de participar das discussões desta cultura, obtendo informações e fazendo-se comunicar.

Nessa direção, o ensino de Ciências promoveria condições para que o aluno avançasse do senso comum para a cultura científica. A este respeito, as autoras Sasseron e Carvalho (2011) destacam que uma grande referência para o estudo da alfabetização científica é o pesquisador Paul Hurd, que durante muitos anos enfocou seus estudos no currículo de Ciência. Com base nas investigações de Hurd (1998), as autoras contextualizam a ideia da Alfabetização Científica elucidando momentos e circunstâncias históricas importantes para o ensino de Ciências. De acordo com Sasseron e Carvalho (2011, p. 62), Hurd

[...] começa por lembrar que já por volta de 1620 o filósofo Francis Bacon alegava a necessidade de fazer com que as pessoas fossem preparadas intelectualmente para o bom uso de suas faculdades intelectuais, o que, segundo ele, se dá por meio de conhecimentos sobre as ciências. Hurd também faz menção a Thomas Jefferson que, em 1798, ocupando o cargo de vice-presidente dos Estados Unidos da América, reivindica que as ciências sejam ensinadas nas escolas, qualquer que seja o nível de ensino oferecido.

Por sua vez, em 1859, o filósofo Herbert Spencer apontou para a necessidade de a escola contextualizar o ensino por meio da vivência do aluno, uma vez que a sociedade depende dos conhecimentos que a ciência constrói; então, nada mais justo do que essa mesma sociedade saber mais sobre a ciência e os seus empreendimentos (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Com base ainda nos trabalhos de Sasseron e Carvalho (2011), essas autoras esclarecem que, em 1966, Pella e seus colaboradores concluíram que

[...] para uma pessoa ser considerada alfabetizada cientificamente deve ter conhecimento das relações entre Ciência e Sociedade; saber sobre a ética que monitora o cientista; conhecer a natureza da ciência; diferenciar Ciência de Tecnologia; possuir conhecimento sobre conceitos básicos das ciências; e, por fim, perceber e entender as relações entre as ciências e as humanidades. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 62).

Em uma visão mais simplista, Hazen e Trefil (1991 apud SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 62), “[...] propõem que não é necessário que a população em geral saiba fazer pesquisa científica, mas deve saber como os novos conhecimentos produzidos pelos cientistas podem trazer avanços e consequências para sua vida e sociedade”. Arrematando, Chassot (2003, p. 91) afirma: “Acredito que se possa pensar mais amplamente nas possibilidades de fazer com que alunos e alunas, ao entenderem a ciência, possam compreender melhor as manifestações do universo”.

Ainda, de acordo com Chassot (2003), entender a ciência possibilita contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Entretanto, para entender ciências é preciso aprender. Nesse sentido, para Lopes (1993), em referência aos estudos de Bachelard (1975), a melhor maneira de aprender, é ensinando. Segundo a autora, “[...] o trabalho educativo consiste essencialmente em uma relação dialógica, onde não se dá apenas o intercambio de ideias, mas sua construção. Não existem respostas prontas para perguntas previsíveis, mas a constante aplicação do pensamento para a elaboração de um intertexto” (LOPES, 1993, p. 324). Consequentemente, prossegue a autora,

[...] a aprendizagem não possui o caráter a ela atribuído nos bancos escolares – perfeita imagem dos que se sentam passivamente para ver e ouvir. Não se aprende pelo acúmulo de informações; as informações só se transformam em conhecimento na medida em que modificam o espírito do aprendiz. (LOPES, 1993, p. 324).

Nesse sentido, com base nos estudos de Bachelard, essa autora apregoa que, para a construção de um conhecimento científico, um conhecimento empírico constituído com base no senso comum deve ser desconstruído (LOPES, 1993).

O aluno só irá aprender se lhe forem dadas razões que o obriguem a mudar sua razão, havendo então a substituição de um saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico. Daí não podermos considerar o aprendiz como “tábula rasa”. Possui ele conhecimentos empíricos já constituídos a partir do senso comum e esses conhecimentos obstaculizam o conhecimento científico. (LOPES, 1993, p. 325).

Nessa ordem de ideias defendida por Bachelard e citada por Lopes (1993), a aprendizagem das ciências é sempre contínua, e o aprendiz deveria ser sempre capacitado a ensinar. Contudo, para o aprendiz ensinar é preciso a reconstrução do conceito a ser transmitido, e isso só é “[...] possível com a organização coerente do pensamento. Não há ensino onde não houve aprendizagem, não existe a passagem do conceito por mera repetição do dito, como informações percorrendo uma correia de transmissão” (LOPES, 1993, p. 325).

É na atividade de receber e transmitir conhecimento que o pensamento se vitaliza e ocorre a formação de espíritos dinâmicos e autocríticos (LOPES, 1993). No entanto, é preciso que o mestre se distancie de posturas dogmáticas, e procure, também ele, ser aluno, ou seja, ser aprendiz entre seus pares, afinal “[...] a cultura científica exige o papel de estudante de todos os seus participantes. Os verdadeiros cientistas são aqueles que se colocam como estudantes, frequentando a escola uns dos outros, no inesgotável processo de ensinar e aprender” (LOPES, 1993, p. 326).

Essa autora, referindo-se ao pensamento de Bachelard, destaca que “[...] a história da ciência deve estar presente no ensino, fortalecendo o pensamento científico pela colocação das lutas entre idéias e fatos que constituíram o progresso do conhecimento” (LOPES, 1993, p. 327). Nesse sentido, a história da ciência assume

[...] papel preponderante no trabalho pedagógico de construção racional, combatendo um ensino centrado no que Bachelard (1975) denomina empirismo da memória: retemos os fatos, mas esquecemos (porque não aprendemos) as razões. Pretender ensinar pelo ato de mostrar *como* as coisas são, colocando os alunos diante de *dados*, e não de *raciocínios*, implica, necessariamente, nessa memorização compulsória e, a bem dizer, inútil. Fatos isolados não compõem um saber. (LOPES, 1993, p. 327, grifos da autora).

Desse modo, no campo pedagógico do ensino da ciência, deve-se ter repulsa pelos caminhos fáceis e pelas construções aligeiradas (LOPES, 1993). Ao contrário, deve-se ensinar a pensar e a pensar cada vez melhor, “[...] a fim de consolidar uma cultura científica com a qual os cidadãos possam ler, compreender e atuar criticamente no mundo em que vivemos” (LOPES, 1993, p. 329).

Nesse contexto e com essas pertinentes contribuições, passamos a discorrer sobre o ensino de Ciências para estudantes indígenas.

1.2.1 O ensino de Ciências na Educação Escolar Indígena

De acordo com o RCNE/Indígena, as sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vem produzindo conhecimentos sobre o ser humano e a natureza, por meio das observações que ocorrem à sua volta (BRASIL, 1998a). Cotidianamente, os indígenas observam diversos fenômenos, como “[...] o nascer do Sol; seu aparente movimento pelo céu; os jogos de luz e sombra; os diversos ruídos; o aquecimento gradual ao longo do dia; o movimento das pessoas e dos animais” (BRASIL, 1998a, p. 252).

Por conseguinte, como exímios observadores da natureza

[...] os povos indígenas são capazes de descrever com riqueza de detalhes o comportamento dos animais; a diversidade das plantas; o movimento das águas; as mudanças do clima; o lento correr das estações; as mudanças que acontecem no céu ao longo do ano. Estes importantes conhecimentos, inclusive, têm sido utilizados na pesquisa científica atual, contribuindo para o melhor conhecimento dos ambientes brasileiros. (BRASIL, 1998a, p. 252).

Entretanto, D’Angelis (2006) observa que existe um preconceito de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento ou que esse conhecimento só será “[...] verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola” (D’ANGELIS, 2006, p. 157). No entanto, há séculos esses povos desenvolvem, com engenhosidade

[...] inúmeras ferramentas que lhes permitem um controle eficaz sobre a fauna e a flora do território. Descobrem inúmeras técnicas para cortar, torcer, moer, desfiar e tecer os materiais que serão transformados em objetos para diversos usos. Constróem casas e abrigos, fabricam canoas e utensílios de pesca, produzem armas e instrumentos de caça. Desenvolvem técnicas para diminuir o esforço físico ao transportar objetos ou suas próprias crianças. Sabem extrair substâncias das plantas por meio de vários procedimentos e assim conseguem obter remédios, analgésicos, óleos e infusões medicinais. Extraem ainda perfumes, condimentos e pigmentos de diversas cores. (BRASIL, 1998a, p. 253-254).

Esses conhecimentos tecnológicos vêm sendo construídos há milênios pelos povos indígenas garantindo-lhes meios eficazes de sobrevivência, sem a presença da escola. É certo que o contato mantido com a sociedade envolvente apresentou às sociedades indígenas uma nova coleção de ferramentas desenvolvidas pela ciência, como os instrumentos de metal, as armas de fogo, o vidro, o plástico, a energia, o combustível, o papel e a escrita (BRASIL, 1998a) que culminou na necessidade do estudo da ciência ocidental para compreender a sua lógica de funcionamento.

Ainda de acordo com o RCNE/Indígena o estudo de Ciências pode auxiliar na resolução de problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas, tendo em vista a área de Ciências estar diretamente ligada aos Temas Transversais Terra e Conservação da Biodiversidade e Autossustentação (BRASIL, 1998a). A organização das atividades produtivas no território indígena passa pela visão do universo, da vida e do ser humano integrando várias áreas do conhecimento e, o estudo das ciências “[...] pode contribuir para a garantia dos direitos dos grupos indígenas à conservação e utilização dos recursos do seu território” (BRASIL, 1998a, p. 255).

Nesse sentido, segundo os RCNE/Indígenas (BRASIL, 1998a), são sugestões de temas para as abordagens nas aulas de Ciências:

- Os seres humanos e o meio ambiente;
- O corpo humano e a saúde;
- Atividades produtivas e relações sociais;
- A Terra no espaço.

Na realidade, esses temas não se esgotam nessas sugestões, pois o referencial propõe que cada professor enumere outros temas em diálogo com os estudantes e membros da comunidade, de acordo com a relevância que lhes atribua. Dessa forma, um caminho para iniciar o estudo de um tema de Ciências é a problematização, ou seja, a partir de um problema, uma dúvida ou uma pergunta formulada pelo aluno ou professor escolhe-se um tema. Todas as questões levantadas “[...] podem ser investigadas em livros de Ciências, ou revistas de divulgação científica, fazendo observações, experimentações, entrevistas ou outros recursos que fornecem as informações desejadas” (BRASIL, 1998a, p. 279).

O referencial orienta que seja organizado em registros (texto, desenhos, mapas com legendas, esquemas, coleções, gráficos, tabelas etc.) todo o conhecimento que resultar dessas investigações. Desse modo, o estudante aprende ciências e também como sistematizar conhecimentos (BRASIL, 1998a).

Por outro lado, pela mediação “[...] da escolha das diferentes formas de registro, ao aprender ciências, também aprende a ler e escrever, a construir tabelas, a quantificar e medir, a organizar e comunicar conhecimentos adquiridos, a praticar a linguagem oral, escrita ou artística e, por fim, a disseminar conhecimentos e valores” (BRASIL, 1998a, p. 279).

Com essas considerações sobre o ensino de Ciências para estudantes indígenas, fechamos esse subitem e abrimos o próximo item, apresentando um panorama atual da saúde indígena no Brasil que aponta para a necessidade de investimentos em recursos financeiros, sobretudo em educação preventiva das doenças do contato interétnico, tendo em vista as enfermidades advindas dos não indígenas, não só as DST e a Aids, mas também as demais doenças.

1.3 A saúde indígena no Brasil

As comunidades indígenas no Brasil, “[...] apresentam um complexo quadro de saúde, diretamente relacionado a processos históricos de mudanças sociais, econômicas e ambientais atreladas à expansão e à consolidação de frentes demográficas e econômicas da sociedade nacional nas diversas regiões do país” (COIMBRA JR.; SANTOS; ESCOBAR, 2005, p. 13). Ao longo dos séculos, essas frentes exerceram importante influência sobre os determinantes dos perfis da saúde indígena, por meio da inserção de diferentes patógenos, ocasionando graves epidemias; usurpação de territórios; perseguição e morte de indivíduos ou mesmo de comunidades inteiras (COIMBRA JR.; SANTOS; ESCOBAR, 2005).

Na atualidade, emergem outros problemas à saúde dos povos indígenas que incluem as Doenças Sexualmente Transmissíveis e a Aids, além do desafio de manter uma alimentação segura e nutritiva, isenta de produtos industrializados. Nesse sentido, um caminho para a superação desses desafios é a educação preventiva das doenças que acometem as populações indígenas. E, isso pode ser feito na escola, por meio das aulas de Ciências, buscando sensibilizar os estudantes para a valorização da saúde individual e comunitária. Cabe destacar, entretanto, que a educação preventiva em saúde também é realizada por profissionais da saúde, como técnicos, enfermeiros e médicos.

Nesse sentido, a promoção da saúde por meio da educação preventiva pode auxiliar as comunidades indígenas na superação dos desafios à manutenção do bem-estar físico e mental dessas populações, tendo em vista os muitos problemas que desafiam esses povos, como o oferecimento de uma educação de qualidade e a preservação dos territórios tradicionais.

No Brasil, segundo o documento publicado pelo IBGE, intitulado *Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas - Resultados do Universo* (BRASIL, 2010), as populações indígenas configuram-se como um dos segmentos mais desfavorecidos do ponto de

vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como revelam os censos e outras pesquisas que mensuram as condições de vida da população brasileira.

A situação, no entanto, poderia ser ainda pior, não fossem as transformações significativas que ocorreram nos últimos cinquenta anos no Brasil, decorrentes de movimentos organizados pelas populações indígenas que culminaram em avanços, entre outros, na saúde indígena. A antropóloga Esther Jean Langdon (2007), em Editorial Especial publicado no site do *Scielo* informa que, em 1989, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) assinalou o reconhecimento internacional dos direitos indígenas. Segundo a autora,

[...] esse documento foi o primeiro instrumento legal internacional concebido com o objetivo de proteger especificamente os direitos indígenas, exigindo o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural dos povos nativos em todas as dimensões, incluindo o emprego, a educação e a saúde entre outros. (LANGDON, 2007, p. 7).

Em razão disso, as políticas de saúde indígena ganharam força a partir desse documento, dos movimentos organizados e, também, da Constituição Federal de 1988 que influenciou as mudanças nas políticas relacionadas às minorias étnicas no Brasil. A esse respeito, Langdon (2007) informa que, em período anterior à Convenção nº 169 e à Constituição de 1988, em face da reforma do sistema de saúde com o estabelecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), foi organizada a Primeira Conferência Nacional para a Proteção da Saúde Indígena, para avaliar a situação de saúde e criar uma política especial de saúde indígena.

A antropóloga salienta que, até o final da primeira Conferência, ocorrida em 1986, “[...] não havia uma política relacionada à saúde indígena e os serviços de saúde nunca eram adequados. Inicialmente, os missionários forneciam algum atendimento de saúde” (LANGDON, 2007, p. 7). A saúde indígena era de responsabilidade do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, mas a referida autora aponta que, nesse período, os serviços de saúde “eram pequenos em número, esporádicos e desorganizados” (LANGDON, 2007, p. 7-8).

Com a extinção do SPI, em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), que assumiu as responsabilidades do SPI e o atendimento aos indígenas ficou organizado da seguinte forma:

Os postos de saúde para a provisão de atenção primária foram estabelecidos dentro das Terras Indígenas – TI. Um único atendente de saúde, que tinha suas atividades

complementadas pelas equipes de saúde visitantes, normalmente frequentava o Posto. Casos difíceis, que necessitassem de tratamento ou diagnóstico sofisticados eram atendidos pelos hospitais locais, os serviços de saúde rural, INAMPS, e as Secretarias de Saúde Estadual, que mantivessem convênios com a FUNAI. (LANGDON, 2007, p. 8).

Além disso, Langdon destaca que os serviços eram limitados à distribuição de remédios, sobretudo porque, fora das Terras Indígenas, os índios são discriminados nos hospitais locais, conforme assinala Laraia (1999) sobre as atitudes etnocêntricas, que são comuns, embora precisassem ser superadas. Para o autor:

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência denominada de etnocentrismo é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. (LARAIA, 1999, p. 75).

Dessa forma, no que diz respeito às discriminações e aos problemas no atendimento, somente em 1986, na Primeira Conferência Nacional para a Proteção da Saúde Indígena, foi feita uma avaliação dessas questões e, assim, criou-se uma política efetiva para a municipalização da saúde. Isso ocorreu por meio da reforma do Sistema de Saúde no Brasil, que originou o estabelecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), delegando mais responsabilidade e poder aos municípios (LANGDON, 2007).

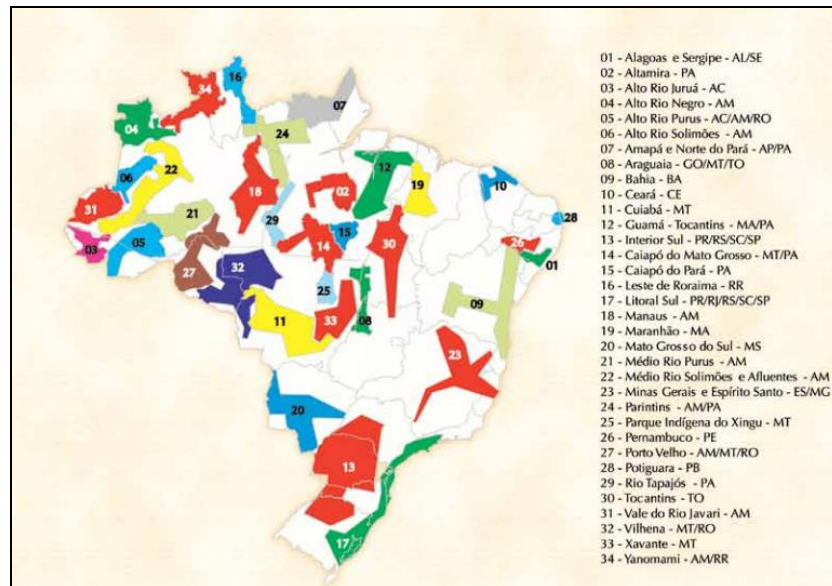
Assim, o movimento indígena almejava que os serviços de saúde fossem organizados dentro dos princípios do SUS, “que incluem acesso universal, serviços de saúde humanos e controle social” (LANGDON, 2007, p. 8). Foi então que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu Artigo 198, as regras gerais do SUS, cujos atendimentos aos direitos da saúde indígena passaram a ser de competência Federal, com a gestão direta do Ministério da Saúde.

A Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e a Fundação Nacional do Índio (Funai) ficaram responsáveis pelos serviços de saúde indígenas, contudo havia sérios problemas de falta de verbas e de organização dos atendimentos para as etnias indígenas do Brasil. Em razão disso, em 1999, foi lançado o Subsistema de Saúde Indígena que estabeleceu 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs)⁸, ficando a Funasa com a responsabilidade

⁸ A reportagem completa sobre a organização estrutural dos DSEIs encontra-se, disponível no *Boletim Informativo da Funasa*, na reportagem “Um marco no resgate da dignidade humana” (2009). Resumidamente, segundo esse boletim, a estrutura da Funasa para a saúde indígena foi formada por 34 DSEIs localizados em todo o território nacional, à exceção dos Estados do Piauí e Rio Grande do Norte. Nos Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Espírito Santo existem as Assessorias Indígenas, que desempenham o mesmo papel do DSEI. Além dos DSEIs, a Funasa administra 337 Polos-base, distribuídos em 460 municípios

total de administrar esse Subsistema (LANGDON, 2007). No mapa da Figura 1, é possível visualizar a distribuição dos distritos no Brasil.

FIGURA 1 - Localização dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas no Brasil



Fonte: BRASIL (2009b, p. 31).

Os DSEIs tinham como estratégia a estruturação de um modelo de atenção diferenciada, como forma de garantir aos povos indígenas um atendimento de saúde de acordo com as reais necessidades vividas pelas comunidades. Entretanto, no que se refere à atenção diferenciada, supõe-se o reconhecimento das especificidades étnicas e culturais dessas comunidades indígenas. Langdon (2007) salienta, em seus estudos, que a Funasa não conseguiu desenvolver diretrizes que orientassem efetivamente as equipes de saúde, pois os esforços para oferecer atenção diferenciada eram isolados, tendendo, assim, à “essencialização” das noções de cultura e tradição, que se tornou centro da luta pelo poder entre as comunidades e as equipes de saúde” (LANGDON, 2007, p. 9).

Diante do exposto, quando se nega as contribuições antropológicas, linguísticas e histórias de determinados grupos, para a formação do povo brasileiro, abre-se caminho para a discriminação, para a intolerância e para a falta de ética, porque sem o respeito à diferença, não há interação social, nem no campo da Educação – entre gestores, professores e estudantes – e muito menos entre os diferentes membros das comunidades e os agentes que trabalham com a educação e, sobretudo a promoção da saúde indígena.

e 751 Postos de Saúde, dos quais 674 estão localizados em terras indígenas, 55 na zona rural e 22 em zona urbana. O outro tipo de sistema são as 60 Casas de Apoio à Saúde do Índio (Casais), localizadas em municípios de referência dos DSEIs.

Atualmente, a saúde da população indígena é administrada pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), regulamentada por meio dos Decretos nº 7.335 e 7.336, de 19/10/2010. Conforme explicitado no *site* do Ministério da Saúde (BRASIL, 2013a), a estrutura dessa Secretaria constitui-se em 3 (três) áreas: Departamento de Gestão da Saúde Indígena, Departamento de Atenção à Saúde Indígena e Distritos Sanitários Especiais Indígenas. A função social principal do Sesai, apresentada no site institucional do referido Ministério, é

[...] o exercício da gestão da saúde indígena, no sentido de proteger, promover e recuperar a saúde dos povos indígenas, bem como orientar o desenvolvimento das ações de atenção integral à saúde indígena e de educação em saúde segundo as peculiaridades, o perfil epidemiológico e a condição sanitária de cada Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI, em consonância com as políticas e programas do Sistema Único de Saúde – SUS. (BRASIL, 2013a).

Dessa maneira, o Ministério da Saúde passou a gerenciar diretamente a atenção à saúde dos indígenas, levando em conta aspectos culturais, étnicos e epidemiológicos dos povos que vivem no país. A estrutura do atendimento à saúde indígena, além dos DSEIs, conta com os Polos-base, Postos de Saúde e as Casas de Apoio à Saúde do Índio (Casais), conforme esquema demonstrativo na Figura 2.

FIGURA 2 - Organização do DSEI e Modelo Assistencial



Fonte: Sesai/MS.

Entretanto, mesmo com toda essa estrutura, os resultados apresentados pela Funasa no *Relatório de Gestão 2010*, publicado no ano de 2011, demonstram que há grandes disparidades entre os dados de saúde dos indígenas e dos não indígenas. De acordo com o Relatório, o perfil do estado nutricional das crianças indígenas no âmbito nacional indica que 13,2% da faixa etária menor de cinco anos apresentam baixo peso para a idade e 26% apresentam déficit de peso/estatura, segundo os padrões da Organização Mundial da Saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2006). Comparados os dados relativos ao déficit de peso/estatura das crianças indígenas com os das crianças não indígenas (1,6%) notamos refletida a grande desigualdade social no país (BRASIL, 2011b).

Por outro lado, o referido relatório registra que há, também, a prevalência de 9% de risco para sobrepeso em crianças aos seis meses de vida, momento em que a criança deveria estar em aleitamento materno exclusivo. O fator determinante para essa ocorrência é “a inclusão de novos hábitos alimentares, como a introdução do leite não humano, açúcares, sal, farinhas refinadas e alimentos ricos em calorias vazias (refrigerantes, sucos em pó, salgadinhos industrializados, dentre outros)” (BRASIL, 2011b, p. 88).

Quanto ao acompanhamento do estado nutricional das gestantes, o documento informa que, em 2010, a cobertura nacional preliminar do monitoramento ainda é pequena (58,2%) e focalizada em apenas 24 (vinte e quatro) distritos que enviaram os relatórios com dados para o nível central. Portanto, não se pode inferir que tais dados representem o Brasil indígena. Contudo,

[...] chama-se a atenção para a elevada prevalência de Excesso de Peso e Obesidade, que juntas totalizam 25,6%, o Baixo Peso representa 12,9%, e também é um número preocupante. Esses dados requerem ações integradas de pré natal e vigilância alimentar e nutricional no sentido de promover hábitos alimentares saudáveis adequados a cada realidade, vigilância para hipertensão e alterações na glicemia e concentração de hemoglobina e atenção ao parto. (BRASIL, 2011b, p. 89).

Essas gestantes (38,6% do total acompanhada), segundo o relatório, “apresentam uma situação de risco para si e para o bebê, enfatizando a premente necessidade de um olhar integrado e diferenciado para esse momento da vida” (BRASIL, 2011b, p. 89). Observa-se que, entre os anos de 2000 e 2009, “foram registrados 6.745 óbitos de menores de um ano de idade” (BRASIL, 2011b, p. 98). As principais causas dos óbitos foram: doenças do aparelho respiratório (33,8%), seguidas pelas afecções perinatais (20,6%) e pelas doenças infecciosas e parasitárias (16,2%) (BRASIL, 2011b).

O relatório também apresenta a situação epidemiológica da população indígena brasileira no que diz respeito às doenças como Leishmaniose, Dengue, entre outras. Segundo o documento, todos os anos são notificados, em média, 366 casos de Leishmaniose Tegumentar Americana (LTA) e 20 casos de Leishmaniose Visceral (LV). Já a Dengue, no período de 2001 a 2009, apresentou 9.961 casos notificados. O tracoma, doença inflamatória ocular que atinge a conjuntiva e a córnea, sendo a principal causa de cegueira evitável do mundo, incide principalmente nos Estados do Amazonas, Pernambuco, Rondônia, Mato Grosso e Tocantins, com prevalências que variam de 1% a 60% (BRASIL, 2011b). A esse respeito, o relatório informa:

Dados de busca ativa de casos registrados pelos DSEI e Ministério da Saúde, no período de 2000 a 2008, revelam uma prevalência de 21,7% de tracoma ativo (TF e/ou TI) na faixa etária de 1-9 anos e 0,4% de triquíase tracomatosa (TT) na faixa etária >15 anos, em indígenas residentes em 282 comunidades dos estados do Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Roraima e Rondônia. (BRASIL, 2011b, p. 114).

O relatório destaca que “[...] a Organização Mundial da Saúde tem desenvolvido um conjunto de ações para a melhoria dos indicadores globais de cegueira e incapacidade visuais e também estabeleceu como meta a eliminação do tracoma como causa de cegueira até o ano de 2020” (BRASIL, 2011b, p. 114).

Dessa maneira, no que se refere à vigilância e controle das DST/Aids e Hepatites virais, o relatório informa que as ações vêm sendo desenvolvidas pela Funasa, articuladas com o Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (Secretaria de Vigilância em Saúde - SVS/Ministério da Saúde) em parceria com estados, municípios, universidades e entidades conveniadas, tendo como atual desafio, a fomentação da estruturação das ações de saúde indígena de forma sustentável, considerando a importância epidemiológica das DST e o aumento no número de casos de Aids nas populações indígenas (BRASIL, 2011b).

Entre as DST, são notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) os casos de sífilis congênita, gestantes com sífilis, casos de Aids e hepatites. Entre os anos de 2000 e 2008, com base nos dados do Sinan, houve o registro de 401 casos de Aids em populações indígenas. Os casos novos notificados em 2008 foram: cinco casos de Aids; quatro de gestantes com HIV; 109 de gestantes com sífilis; e 53 de sífilis congênita (BRASIL, 2011b).

Esse documento evidencia, ainda, que a epidemia de Aids na população indígena brasileira é predominantemente masculina e, conseqüentemente, morrem mais homens do que mulheres acometidos pela doença, com exceção do ano de 2003, quando houve mais

ocorrências de óbitos entre as mulheres. A partir do ano de 2007, observou-se um declínio nas estatísticas de mulheres infectadas pelo HIV, ocorrendo uma mudança considerável em 2008, pois “[...] com o advento da implantação do teste rápido de HIV e inserção do preservativo em área indígena, a partir de 2006, as ações de educação preventiva se intensificaram, especialmente junto às mulheres e gestantes, como forma de reduzir a transmissão vertical do HIV” (BRASIL, 2011b, p. 122).

Dessa maneira, outro aspecto que precisa ser considerado no que diz respeito à categoria de exposição, “observa-se um maior número entre os heterossexuais, seguidos dos homossexuais, bissexuais e usuários de drogas entre os homens. Já entre as mulheres maior número em heterossexual, seguido de transmissão vertical e usuários de drogas” (BRASIL, 2011b, p. 123).

Nesse sentido, as principais ações desenvolvidas pela Funasa, em conjunto com o Departamento de DST/AIDS e Hepatites Virais (SVS/MS), de acordo com esse relatório, foram:

Melhoria do sistema de vigilância e notificação do HIV/AIDS e das DST nas populações indígenas; melhoria do monitoramento e avaliação; monitoramento dos casos em todos os DSEI por meio do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI); fortalecimento da mobilização das comunidades indígenas, dando seguimento aos acordos consensuados nas reuniões macrorregionais de 2003; melhoria na prevenção do HIV/AIDS e DST em populações indígenas que vivem em áreas urbanas, incluindo a promoção de práticas sexuais seguras e a disponibilização de preservativos de maneira culturalmente apropriada; ampliação das ações de prevenção do HIV/Aids e das DST entre populações indígenas que vivem em aldeias, incluindo a promoção de práticas de sexo seguro e a disponibilização de preservativos de maneira culturalmente apropriada, bem como produção e distribuição de materiais educativos/instrucionais; ampliação da adoção da abordagem sindrômica das DST, otimizando o diagnóstico dessas doenças e aumentando a triagem de mulheres em idade fértil para o câncer de colo do útero; melhoria da atenção às hepatites virais; implantação do teste rápido de HIV e sífilis em área indígena (BRASIL, 2011b, p. 123-124).

O relatório destaca que a Funasa efetivou, em 2009, uma parceria com a Fundação Alfredo da Mata (FUAM/AM), a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Fundação Bill & Melinda Gates e o Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (SVS/MS), para implementar a testagem de HIV e implantar o teste rápido de sífilis nos DSEIs dos Estados do Amazonas e Roraima, tendo em vista que só no DSEI do Alto Rio Solimões foram identificados 20 (vinte) casos de HIV, e 1 (um) evoluiu para óbito em 2010 (BRASIL, 2011b).

Outra doença grave de saúde pública no Brasil e que tem infectado os indígenas é a Hepatite Viral. De acordo com o documento da Funasa (BRASIL, 2011b, p. 125) “[...] na Amazônia Legal a prevalência dos vírus B e Delta é considerada alta e, particularmente no Vale

do Javari (extremo oeste do Estado do Amazonas), a prevalência da infecção pelo VHB + VHD é superior às outras regiões do país”. A Funasa, juntamente com a Fundação de Medicina Tropical do Amazonas (FMTAM), no período de 2006 a 2008, realizou inquéritos sorológicos em 2.660 indígenas do Vale do Javari para diagnosticar os casos de hepatites virais nessa população. Nesses inquéritos foram investigados os vírus das hepatites A, B, C e Delta.

No período da análise, 2.660 pessoas representavam, aproximadamente, 57,8% do total da população do DSEI Vale do Rio Javari, conforme dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena – Siasi Web (BRASIL, 2011b). Os resultados são apresentados na Tabela 1, abaixo.

TABELA 1 - Resultados dos inquéritos sorológicos. Vale do Javari, 2009

Tipo de Hepatite / Marcador	Resultados
Hepatite A (Anti-HAV IgG) Total de casos de infecção passada	Infecção passada Positivos: 2.334 (87,7%) Negativos: 326 (12,3%)
Hepatite B (Anti-HBs) Total de casos de imunidade ao HBV	<u>Imunes</u> Positivos: 1.832 (68,9%) Negativos: 828 (31,1%)
Hepatite B (HBsAg) Total de casos	<u>Portadores</u> Positivos: 234 (8,8%) Negativos: 2.426 (91,2%)
Hepatite B+Delta (HBsAg+Anti HDV) Total de casos	<u>Portadores</u> Positivos: 97 (48,7%) Negativos: 100 (50,3%)
Hepatite C (Anti HCV) Total de casos de contato com o HCV	<u>Contato com o HCV</u> Positivos: 150 (5,3%) Negativos: 2.503 (94,3%)

Fonte: Funasa/Desai (apud BRASIL, 2011b, p. 126).

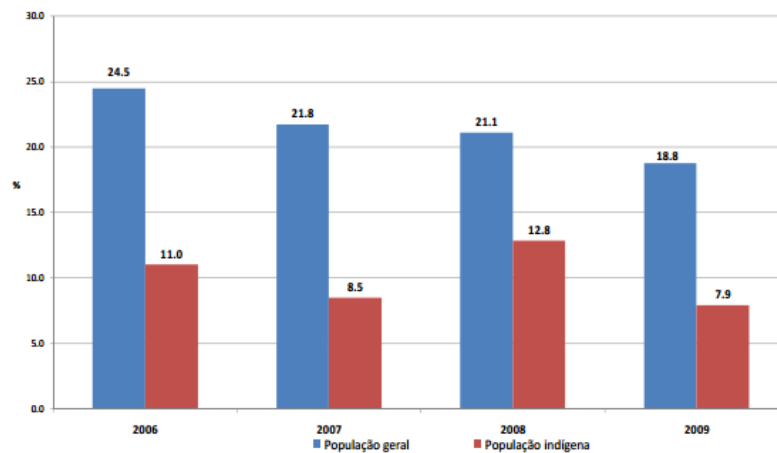
Esse relatório destaca que a Funasa, por considerar a situação muito grave, por meio do DSEI Vale do Javari, implantou uma Casa de Apoio específica para os portadores de hepatites virais, além de contratar uma equipe multidisciplinar e adquirir novos medicamentos disponibilizados pelos Programas Estaduais de Hepatites Virais. Aliado a isso, como estratégia de prevenção da transmissão do vírus da Hepatite B (HBV) todos os 34 DSEIs realizaram vacinação em toda a população indígena adscrita (BRASIL, 2011b).

O documento também apresenta dados sobre a incidência de Malária, Hanseníase e Tuberculose da população indígena brasileira. Sobre a primeira, segundo dados do Sistema de Informação de Vigilância Epidemiológica (Sivep-Malária), atualizado em 06 de dezembro de 2010, foram notificados, em 2009, 33.771 casos de malária na população indígena da

Amazônia Legal, sendo 4.589 casos de Malária por *P. falciparum* e 29.182 de malária por *P. Vivax*. Na ocasião, o risco da população contrair a doença foi classificado como alto, considerando que o Índice Parasitário Anual (IPA), em 2009, foi de 107/1.000 habitantes, ao passo que o risco da população geral foi classificado como médio, com IPA, em 2009, de 12,5/1.000 habitantes (BRASIL, 2011b).

A Hanseníase, ao contrário, apresenta maior incidência de casos na população geral, conforme demonstram os dados apresentados no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - Coeficiente de detecção de Hanseníase por 100 mil habitantes, segundo população geral e indígena. Brasil, 2006-2009



Fonte: Sinan - Net, (24/03/2010); Siasi, (19/08/2010) (apud BRASIL, 2011b, p. 135).

O relatório evidencia que, a partir de 2008, a Área Técnica de Controle da Tuberculose e Hanseníase do Desai retomou de forma sistemática e organizada o controle da Hanseníase nos 34 DSEIs por meio da articulação com as áreas técnicas do DSEI – Programa Nacional de Controle da Hanseníase, coordenações estaduais e municipais. Assim, no ano de 2009,

[...] foram notificados 45 casos novos de hanseníase entre as populações que se auto-declararam indígenas no SINAN e são residentes nos municípios com população indígena aldeada e cadastrada no SIASI. As unidades federativas destes casos são: Amazonas; Amapá; Bahia; Ceará; Maranhão; Minas Gerais; Mato Grosso do Sul; Mato Grosso; Pará; Pernambuco; Rondônia; Sergipe; São Paulo e Tocantins. Distribuídos entre os seguintes DSEI: Alto Rio Negro; Yanomami; Manaus; Médio Rio Purus; Amapá e Norte do Pará; Bahia; Ceará; Maranhão; Minas Gerais e Espírito Santo; Mato Grosso do Sul; Cuiabá; Kaiapó do Mato Grosso; Rio Tapajós; Guamá-Tocantins; Pernambuco; Porto Velho; Alagoas e Sergipe; Litoral Sul e Tocantins. Os coeficientes de detecção de hanseníase acima de 31/100 mil habitantes estão localizados nos estados da Bahia e Sergipe e entre 21 a 30/100 mil habitantes em Tocantins. (BRASIL, 2011b, p. 133).

Segundo o relatório, na análise desses casos novos, notificados no ano 2009, entre as populações que se autodeclararam indígenas no Sinan e são residentes nos municípios com população indígena aldeada e cadastrada no Siasi demonstrou que 66,7% (n=30) foi do sexo masculino e 33,3% (n=15) do sexo feminino. Considerando a faixa etária, observamos que 13,3% (n=6) pertencem aos menores ou iguais a 15 anos e 86,7% (n=39) aos maiores ou iguais a 15 anos (BRASIL, 2011b).

Com relação à Tuberculose, o *Relatório de Gestão 2010* da Funasa (BRASIL, 2011b, p. 136) evidencia que “[...] embora o coeficiente de incidência da tuberculose no período de 2006 a 2009 entre a população indígena ainda apresente-se superior à população geral, no período de 2003 a 2009 houve redução de 45,2% na taxa de incidência de tuberculose entre as populações indígenas”. Ainda, segundo o relatório,

[...] no ano 2009 os DSEI: Kaiapó do Mato Grosso, Kaiapó do Pará e Araguaia demonstraram coeficientes acima de 121/100 mil hab. Os DSEI: Yanomami, Valedo Javari, Alto Rio Purus, Vilhena, Rio Tapajós, Guamá-Tocantins, Mato Grosso do Sul e Litoral Sul demonstraram coeficientes entre 61 a 120/100 mil hab. Os DSEI: Porto Velho e Parintins apresentaram coeficientes entre 31 a 60/100 mil hab. e os DSEI: Leste de Roraima, Amapá e Norte do Pará, Alto Rio Negro, Alto Rio Solimões, Médio Rio Purus, Manaus, Ceará, Maranhão, Tocantins, Xavante, Potiguara, Alagoas e Sergipe e Interior Sul apresentaram coeficientes entre 01 a 30/100 mil hab. Os demais DSEI não apresentaram casos de tuberculose com baciloscopia positiva no ano 2009. (BRASIL, 2011b, p. 138).

De acordo com esse relatório, a vigilância permanece contínua, visando à “redução da transmissão do bacilo da tuberculose na população indígena, por meio de ações de diagnóstico precoce e tratamento adequado dos casos” (BRASIL, 2011b, p. 139). O documento ressalta que programas de coberturas vacinais têm sido constantes nas populações indígenas, apesar da complexidade para a realização das ações de imunização nas áreas indígenas.

São oferecidas vacinas para Hepatite B (monovalente), Pneumocócica 10 valente conjugada e Meningocócica C conjugada, vacinas contra Influenza sazonal, Sarampo, Varicela, etc. O relatório demonstra que, em 2006, 51,1% da população indígena de 33 DSEIs, estavam com esquema vacinal completo. Esse número aumentou para 63,8% em 2007 e baixou para 63,5% em 2008. Em 2009, o número de indígenas com vacinação completa subiu para 73,9%, contudo, esses dados referem-se a 30 DSEIs. O relatório científica os dados até o ano de 2010, com 77,0% da população vacinada, entretanto são dados relativos a 28 (vinte e oito) dos 34 (trinta e quatro) DSEIs (BRASIL, 2011b).

Pelos dados apresentados pela Funasa (BRASIL, 2011b) sobre a saúde indígena, não há como negar a desigualdade social entre indígenas e não indígenas, tendo em vista as disparidades na incidência de determinadas doenças, como a tuberculose, por exemplo, muito mais presente nas populações indígenas.

Nesse sentido, os casos notificados de Doenças Sexualmente Transmissíveis e de Aids revelam uma situação de vulnerabilidade entre as populações indígenas brasileiras, principalmente entre as mulheres de etnias com costumes poligâmicos. É comum, em muitas etnias indígenas, a permanência, por mais tempo, das mulheres no espaço da aldeia, como é o caso dos Enawene Nawe, da aldeia Halataikwa em Juína, Mato Grosso, ao passo que alguns homens frequentam com mais regularidade os ambientes urbanos, podendo, eventualmente, se relacionarem sexualmente com as mulheres não indígenas.

Desse modo, não há garantias do uso do preservativo nessas relações sexuais, podendo ocorrer as infecções por diferentes patógenos que poderão infectar essas mulheres indígenas. Nesse sentido, há a necessidade de apresentar informações para esses homens e essas mulheres sobre o processo da Educação Preventiva das DST e de outras doenças infecciosas. Outro agravante para as populações indígenas brasileiras tem sido os problemas com o alcoolismo, conforme salienta Langdon (2007, p. 7):

No Sul e no Nordeste os índios enfrentam uma situação de saúde semelhante à da população carente em geral: alta prevalência de desnutrição, tuberculose, problemas dentários, parasitas intestinais, alcoolismo, alta taxa de mortalidade infantil, baixa expectativa de vida, etc. Apesar de não haver estatísticas disponíveis, a AIDS parece poder se tornar a nova epidemia ameaçando a sobrevivência dos povos indígenas.

Nesse sentido, declara Luciano (2006, p. 187):

O problema número um é a terra. São grandes concentrações de pessoas em pequenos espaços, ao contrário da cultura que lhes é própria. Tradicionalmente, quando havia projeções de novas lideranças, os índios se dividiam, iam cada um para um canto. Hoje, é impossível. Os grupos familiares são obrigados a conviver em um espaço reduzido e com uma imposição de lideranças que também vem da época do SPI (Serviço de Proteção ao Índio: precedeu à FUNAI) que inventou o capitão, por exemplo. Foi uma imposição do branco para que houvesse uma interlocução com a sociedade. Atualmente, novas lideranças começam a se projetar e a exigir espaço. Cada grupo tem seu líder e sua forma de ver. Não existe solução única para a reserva. A alta taxa de mortalidade é causada principalmente pela falta de soluções definitivas para a questão da terra.

O autor menciona, também, o problema alimentar dos povos indígenas, inferindo que esse “está ligado à garantia das terras, à proteção ambiental e à criação de alternativas para a

produção de alimentos dentro do território indígena” (LUCIANO, 2006, p. 187). Contudo, finaliza Luciano (2006), não serão programas assistenciais que resolverão os problemas estruturais de terra e de autosustentabilidade dos povos indígenas. É preciso que os povos indígenas tenham o direito garantido ao usufruto de suas terras, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, no parágrafo 1º do Artigo 231.

E, nesse sentido, felizmente, na atualidade, os indígenas em nada se parecem com os seus ancestrais do passado que se fascinavam com espelhos e colares, tendo em vista a busca de conhecimento pelos seus direitos constitucionais, como o direito territorial e à diferença. Além disso, há indígenas frequentando os bancos escolares em todos os níveis de formação, inclusive o meio universitário. Mesmo as etnias que habitam terras mais isoladas no país, algumas também estão estabelecendo contato com os não indígenas, no intuito de conhecer a língua portuguesa para se empoderarem dos seus direitos.

É o caso dos Enawene Nawe da aldeia Halataikwa, em Juína, no Estado de Mato Grosso, que buscam, na apredizagem da língua portuguesa, a formação necessária para interpretarem os documentos importantes para eles, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e outros documentos que dizem respeito à preservação de suas terras e à sua sobrevivência física e cultural.

Essa comunidade, cansada de ler pelos olhos *do Outro*, procurou a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso no intuito de solicitarem um processo de escolarização formal para suas crianças e jovens. Essa Secretaria atendeu à solicitação, designando o Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) Alternativo de Juína para cumprir com a tarefa de alfabetizar seus jovens. Além disso, 12 (doze) desses jovens foram selecionados para receber formação inicial para atuarem como Agentes Indígenas de Saúde (AIS), trabalho planejado para ser executado em parceria com a Secretaria Especial de Saúde Indígena, Secretaria de Estado de Saúde e Secretaria de Estado de Educação.

No entanto, a comunidade Enawene não se distanciará dos rituais presentes de sua cultura, de sua identidade e dos seus modos tradicionais de vida em razão da interação com a sociedade envolvente. Esse é um desafio para esse povo, como foi para outros povos que lutaram pela reafirmação de suas identidades, como será descrito no próximo item.

1.4 A resistência indígena pela reafirmação de suas identidades étnicas e culturais

É relevante, nessa pesquisa, abordar a resistência dos povos indígenas brasileiros pela reafirmação de suas identidades e cultura, pois também é uma luta da comunidade Enawene

Nawe, tendo em vista o progressivo aumento da interação com a sociedade não indígena e as novas demandas sociais que requerem desse povo mudanças nos seus modos de vida, como a necessidade da aprendizagem de uma nova língua; a implementação da educação preventiva das doenças oriundas do contato interétnico; a captação de recursos financeiros para as novas demandas dessa comunidade; entre outras.

Além disso, os Enawene Nawe lutam pela justa demarcação de suas terras, como será apresentado no início do segundo capítulo. Nesse sentido, consideramos significativo descrever as histórias passadas, a respeito de como os projetos de Estado da década de 1970, procuraram emancipar os grupos indígenas, transformando-os em cidadãos comuns, “como estratégia final de apropriação das terras indígenas e extinção definitiva dos seus povos como grupos étnicos diferenciados, visando torná-los cidadãos comuns, acomodados nas camadas mais pobres e excluídos da sociedade brasileira” (LUCIANO, 2006, p. 71).

Desse modo, para concretizar o seu projeto de emancipação dos grupos indígenas considerados pelo Estado aculturados, de acordo com Viveiros de Castro (2006)⁹, o Estado procurou meios jurídicos para discriminar quem era e quem não era indígena. Segundo o autor,

[...] o propósito era emancipar, isto é, retirar da responsabilidade tutelar do Estado os índios que se teriam tornado não-índios, os índios que não eram mais índios, isto é, aqueles indivíduos indígenas que “já” não apresentassem “mais” os estigmas de indianidade estimados necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania. (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 01).

No entanto, para esse antropólogo,

[...] índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de “estado de espírito”. Um modo de ser e não um modo de aparecer. Na verdade, algo mais (ou menos) que um modo de ser: a indianidade designava para nós um certo modo de devir, algo essencialmente invisível mas nem por isso menos eficaz: um movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de “diferença” anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade. (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 2).

Entretanto, para o Estado o que interessava era emancipar os indígenas. Nessa perspectiva, para Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 245), “[...] o que se tentava emancipar eram as terras, que seriam postas no mercado, como os Estados Unidos haviam feito no século XIX”. A autora informa que uma das estratégias usadas para a emancipação dos indígenas, no

⁹ Entrevista de Eduardo Viveiros de Castro concedida a Fany Ricardo, Livia Chede Almendary, Renato Sztutman, Rogerio Duarte do Pateo, Uirá Felipe Garcia, 26 de abril de 2006, no Instituto Socioambiental (ISA).

período colonial, foi a miscigenação, tendo em vista que “[...] a partir de 1755 e em toda a legislação pombalina, é o próprio Estado quem promove a miscigenação, recomendando casamentos de brancos e índias e até favorecendo-os com regalias” (CUNHA, 2009, p. 249). Para Cunha (2009, p. 250),

[...] essa política de miscigenação, iniciada por Pombal no intuito confesso de criar uma população homogênea livre, acaba servindo, cem anos mais tarde, de pretexto à espoliação das terras dos aldeamentos em que haviam sido instalados os índios. Logo após a chamada Lei da Terras (Lei n. 601, de 18/09/1850), várias aldeias indígenas de Goiás, Ceará, Sergipe, Pernambuco, Rio de Janeiro e S. Paulo são declaradas extintas, sob a alegação de ser a sua população apenas mestiça. (CUNHA, 2009, p. 250).

Dessa forma, a mestiçagem era usada como descaracterização de identidade indígena, pois, “não sendo mais índios”, também não tinham o direito legal às terras em que habitavam. Essas e outras estratégias perversas de desapropriação das terras indígenas se seguiram até o final do século XX, quando, enfim, a partir dos anos de 1970, os povos indígenas perceberam que deveriam se organizar em busca da reafirmação de suas identidades, pois, caso contrário, os propósitos do Estado iriam se concretizar. Assim, por meio de movimentos organizados na busca de reafirmação de suas identidades étnicas e culturais, os indígenas ganharam visibilidade “como atores e agentes políticos no cenário nacional” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 3).

Os resultados dessa luta de resistência indígena expressaram-se no crescimento populacional a partir desse período. Atualmente, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativos ao censo 2010, registram que a população indígena no Brasil é de 896.917 pessoas, vivendo 36,2% desse total em área urbana e 63,8% na área rural, distribuídos em 305 etnias, falantes de 274 idiomas, correspondendo a 0,4% da população do país.

Há também registro da identificação de 505 áreas terras indígenas, correspondentes a 12,5% do território brasileiro (106.739.926 hectares). Porém, as conquistas não se limitaram apenas ao aumento da população e de terras. Segundo Luciano (2006), os indígenas conseguiram recuperar a sua autoestima e, junto com ela foi sendo recuperada a identidade étnica e o reconhecimento da cidadania pela sociedade e Estado.

Atualmente, os povos indígenas fazem-se presentes cada vez mais em todos os aspectos da vida nacional: “cultura, agenda de governo, mídia nos seus diversos segmentos, pesquisa, vida universitária, esportes, política parlamentar e partidária [...]” (LUCIANO, 2006, p. 21). Entretanto, cabe lembrar que em período anterior à década de 1970 muitas etnias evitaram a identificação indígena. Esses povos ficaram sem forças para resistir à depreciação imposta pelos

colonizadores “brancos”, enfáticos em menosprezar a imagem do índio. Assim, preferiam identificar-se como caboclos, conforme explica Luciano (2006, p. 32).

Foi uma invenção daqueles que não queriam se identificar como índios, mas também não podiam se reconhecer como brancos ou negros (pois não pareciam), como se fosse uma identidade de transição de índio (ser inferior ou cultura inferior) para branco (ser civilizado e superior). Neste sentido, o caboclo seria aquele que nega sua origem nativa, mas que por não poder ainda se reconhecer como branco se identificava com o mais próximo possível do branco.

Era uma estratégia de sobrevivência diante da realidade de quem precisava ganhar a vida em um ambiente totalmente alheio aos seus hábitos, usos e costumes. No entanto, os avanços oriundos da Constituição Federal, aliados aos movimentos sociais de afirmação de identidade, eclodidos a partir dos anos de 1970, culminaram na aceitação e na autoafirmação da identidade indígena. Sobre esses avanços, Oliveira (2006, p. 111) destaca que:

O reconhecimento da identidade do indígena enquanto ser coletivo passou então a ser mais do que um direito político, mas um imperativo moral. [...] a ambiguidade histórica da categoria índio, enquanto termo identitário originalmente pejorativo, acabou por se desfazer no bojo dos movimentos indígenas libertários.

Dessa forma, os indígenas recuperaram a autoestima perdida ao longo dos séculos de subjugação colonial. Entretanto, segundo Luciano (2006, p. 32), “é importante destacar que essa mudança de superação da autonegação identitária imposta trouxe outros constrangimentos para os povos indígenas, ainda hoje presentes no dia a dia de muitos índios”. O autor cita o exemplo do caso de uma parcela da população Baniwa, povo habitante do baixo rio Içana, no alto rio Negro, que

[...] desde a década de 1950 foi substituindo a língua baniwa pela língua nheengatu ou língua geral. À época essa substituição era sinônimo de grande conquista de valor social, na medida em que significava se afastar da identidade baniwa para incorporar a identidade cabocla, portanto, mais próxima da identidade branca como etapa superior da civilização humana. Naquela época, os falantes de nheengatu na região do alto rio Negro eram considerados caboclos, portanto, civilizados. (LUCIANO, 2006, p. 32).

A negação da identidade indígena por parte de muitas etnias, como condição para este grupo ser tratado como cidadão brasileiro, de acordo com Ângelo (2006), ocasionou a extinção de muitos povos indígenas e, a outros que sobreviveram, a perda de parte de elementos culturais como a língua e o território. Como se não bastasse, esses povos sobreviventes ainda têm que conviver com a discriminação e o preconceito por parte de muitos brasileiros não indígenas que

alimentam uma postura racista. Oliveira (1995, p. 63) considera que “[...] estereótipos como o de ‘preguiçosos’, ‘ladrões’ e ‘traíçoeiros’, correspondem a acusações não comprovadas, mas que, de tanto repetidas, parecem juízos naturais”.

Esses estereótipos são historicamente usados como evidências que “justificam” determinadas medidas tomadas contra os indígenas. Uma delas é a tentativa insistente de desapropriação de suas terras. Entretanto, na atualidade, conforme aponta Oliveira (1995), um argumento mais contundente e com maior poder de persuasão da opinião pública tem sido usado contra os povos indígenas como: *Não há mais terras para a agricultura. Ou: Há muita terra para pouco índio*. Com esses argumentos, esses indígenas

[...] constituem um segmento altamente favorecido da sociedade brasileira. Fala-se que os índios têm terras “demais” e que seriam “índios latifundiários”, confrontando-se com a legião de trabalhadores sem terra existente no meio rural brasileiro. Tal fato tem sido muito explorado pela mídia, inclusive para postular a mudança da fachada benevolente das atitudes paternalistas das elites e da tecnocracia brasileira, servindo como justificativa para o surgimento de campanhas difamatórias não só contra os mediadores (FUNAI, antropólogos, missionários), mas também voltadas diretamente contra lideranças ou povos indígenas específicos. Apoiando-se em casos absolutamente excepcionais, afirma-se que os índios são “ricos” e que dominam a população regional através do controle ao acesso e uso dos recursos naturais e seus extensos territórios. (OLIVEIRA, 1995, p. 76).

A ideia que se pretende propagar pelos ruralistas é que o excesso de áreas indígenas reduz fortemente a disponibilidade de terras para a agricultura e, conseqüentemente, ocasiona a escassez de terras para os trabalhadores não indígenas, agravando mais a pobreza no meio rural e incentivando o êxodo para a cidade (OLIVEIRA, 1995). Porém, a realidade é que esse argumento não se sustenta diante da análise apresentada por Oliveira (1995, p. 76):

Não são todas as terras possuídas ou ocupadas por brancos que são produtivas. Para efeitos de cadastramento dos imóveis rurais realizado pelo INCRA, cada unidade tem sua área dividida em três categorias: a) a área aproveitável, dela excluídas as terras de reserva ambiental (preservação da cobertura vegetal nas nascentes, encostas e em proporção fixa relativa ao tamanho total do terreno), bem como outras inaproveitáveis para as atividades produtivas; b) a área explorada, que é aquela efetivamente usada em atividades agrícolas, pecuárias, extrativas ou granjeiras; c) a área aproveitável não explorada (ou seja, obtida subtraindo-se b de a).

Para o antropólogo, a análise das Estatísticas Cadastrais elaboradas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra (1986) evidenciaram que as áreas aproveitáveis não exploradas no Brasil alcançavam, na ocasião, a cifra aproximada de 185 milhões de hectares, correspondentes a mais que o dobro do montante total de todas as terras

indígenas brasileiras. Consequentemente, os trabalhadores rurais não indígenas não ficam sem terra em razão da “exorbitância” de terras indígenas, mas sim em decorrência “da extrema concentração da propriedade fundiária, que permite a coexistência da má utilização da terra com o crescimento da população rural que não dispõe de terra para trabalhar” (OLIVEIRA, 1995, p. 76-77). A esse respeito, o autor salienta, ainda, que

[...] há uma enorme falácia em utilizar os dados gerais sobre o montante total de terras indígenas para justificar o raciocínio de que estas obstaculizariam o estabelecimento de programas de colonização agrícola ou de desenvolvimento regional. Segundo os próprios dados oficiais, a extensão total dos imóveis rurais cadastrados pelo INCRA monta a menos de 70% do território nacional, havendo ainda 255 milhões de hectares de terras ainda não discriminadas ou cadastradas pelo órgão fundiário. Mesmo ressaltando-se as áreas de destinação especial (proteção ambiental, uso das forças armadas, núcleos urbanos e acidentes geográficos), ainda há muita terra para expansão das atividades econômicas sem precisar proceder à invasão e desvirtuamento do habitat dos índios. (OLIVEIRA, 1995, p. 77).

No entanto, com esse pretexto, muitos povos indígenas foram expulsos de suas terras. Lamentavelmente, conforme assinala Luciano (2006, p. 115), “[...] a pressão externa sobre as terras indígenas só tende a aumentar, na medida em que as frentes de expansão agrícola-pastoril avançam sobre os últimos recantos de florestas e terras nativas”. Parece até um fato natural a expansão da sociedade brasileira ocorrer à custa dos territórios tribais (RIBEIRO, 1996), porém, sem que estes tivessem direito a reclamar.

Dessa maneira na sociedade atual há ainda muitas pessoas que estranham ao encontrar os indígenas “[...] falando português, utilizando-se de dados estatísticos e de argumentos elaborados, frequentando o parlamento e os tribunais, circulando nas grandes cidades ou mesmo no exterior, manobrando uma câmera de vídeo ou um aparelho de *fax*” (OLIVEIRA, 1995, p. 78). Esse autor salienta que essa indignação está vinculada ao questionamento presente na sociedade no que diz respeito ao direito aos territórios tradicionais concedidos pela União e à proteção especial.

Diante disso, com a emergência do movimento indígena no início da década de 1980, muitos indígenas que evitavam identificar-se como pertencentes a uma determinada etnia, abdicando até de sua língua materna, na contemporaneidade passam a reafirmar a sua identidade indígena e a praticar as suas tradições (LUCIANO, 2006). Esse autor demonstra na história da etnia Baniwa, que parte de seu povo abandonou a língua materna para falar o *nhegatu*, sinônimo de valor social na década de 1950. No entanto, no início dos anos de 1980,

[...] essa realidade sociocultural mudou completamente. O valor sociocultural passou a ter outra referência. Começaram a ser valorizados os povos que falavam suas línguas originárias e praticavam suas tradições. Ser um Baniwa falante da língua e praticante das tradições baniwa tornou-se um valor máximo, ao passo que ser caboclo transformou-se em um contravalor, isto é, na ausência ou na negação de identidade, ou ainda, como se diz na região, um “zé-ninguém”, um “warixi” (significa párvulo em nheegatu). Por conta disso, os Baniwa que só falavam o nheegatu passaram a ser menosprezados e discriminados e entraram numa relativa crise de identidade individual e coletiva transitória que os forçou a lutar por resgate e recuperação de suas origens e tradições, o que não é fácil e, muitas vezes, nem desejável. (LUCIANO, 2006, p. 32-33).

A partir das conquistas advindas da Constituição Federal de 1988, muitos não indígenas passaram a indagar quem é índio e quem não é. Evidentemente, esse questionamento está diretamente relacionado ao direito ou não às terras ocupadas pelos indígenas. Nesse sentido, Oliveira (1995, p. 78-79) reitera que

[...] para a maioria das pessoas, saber se um grupo indígena realmente tem direitos à terra e proteção especial implica em verificar se nele cabem as características de primitividade contidas na imagem genérica existente sobre os “índios”. Já para os antropólogos o que conta efetivamente é que uma dada coletividade se auto-identifique como indígena, sendo índios todos os indivíduos que são por ela reconhecidos enquanto membro desse grupo étnico.

Dessa maneira, para o cidadão leigo, índio é quem usa cocar, anda nu na floresta e fala apenas a língua nativa; para os antropólogos, índio é o sujeito pertencente a um grupo étnico que se autoidentifique como indígena e seja reconhecido, como tal, pela comunidade em que vive. Para Viveiros de Castro (2006, p. 5) “[...] só é índio quem se garante”, ou seja, quem apresente condições suficientes para assumir uma identidade indígena.

Nesse sentido, para Cunha (2009, p. 248), “[...] comunidades indígenas são, pois, aquelas que, tendo uma continuidade histórica com sociedades pré-colombianas, se consideram distintas da sociedade nacional. E índio é quem pertence a uma dessas comunidades indígenas e é por ela reconhecido”. Ainda de acordo com a autora,

[...] durante muito tempo, pensou-se que a definição de um grupo étnico pertencesse à biologia. Um grupo étnico seria um grupo racial, identificável somática ou biologicamente. Grupo indígena seria, nessa visão, uma comunidade de descendentes “puros” de uma população pré-colombiana. Esse critério ainda é vigente no senso comum popular. (CUNHA, 2009, p. 249).

Esse critério, contudo, prossegue a autora, só teria efeito em casos de completo isolamento geográfico, pois, praticamente, não existe população alguma que se reproduza

sem miscigenação com os grupos com os quais está em contato. Assim, após a Segunda Guerra Mundial, esse critério foi substituído pelo de cultura. Nesse sentido, “[...] grupo étnico seria, então, aquele que compartilharia valores, formas e expressões culturais” (CUNHA, 2009, p. 250).

No entanto, como um povo poderia manter a integridade de sua cultura ao longo de diversas gerações? Como afirma Cunha (2009, p. 239) “a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investidos de novos significados”. A cultura de um povo se reelabora conforme as necessidades do meio e tudo isso pode ser mais bem compreendido por meio dos trabalhos de Cunha (2009).

Essa autora apresenta reflexões sobre a comunidade de descendentes de brasileiros iorubanos em Lagos, na atual Nigéria. Essa comunidade foi formada a partir do século XIX pelos nagôs e seus descendentes que, alforriados ou libertos, voltavam do Brasil para a costa ocidental da África. O trabalho dessa autora aborda o tema da identidade étnica desses “descendentes de brasileiros” durante o período da formação dessa comunidade, haja vista que a maioria dos iorubanos brasileiros que retornaram à pátria preferiu identificar-se como membro de uma comunidade “brasileira”. Conforme explicita Cunha (2009, p. 225),

[...] a identidade brasileira se manteve por meio de vários sinais distintivos, entre os quais o uso de nomes portugueses, a construção de sobrados no estilo baiano, a celebração de festas típicas, como a “burrinha”, o “boi” e o “Bonfim”, a preservação de uma cozinha considerada tipicamente brasileira (e que no Brasil é tida por africana), com seu feijão-de-leite, seu munguzá; sua canjica, grude, tapioca e pirão; o uso da língua portuguesa, ensinada nas escolas católicas de Lagos até 1879, mas conservada até muito mais tarde.

A autora argumenta que a preservação da identidade brasileira em Lagos servia para atender a interesses específicos, como o comércio, por exemplo. Entretanto, tudo isso,

[...] não é propriamente novo e filia-se mais diretamente ao magistral estudo de Abner Cohen (1969) sobre os auçá de Ibadã no qual grupos étnicos são vistos como formas de organização *novas* e adaptadas ao “aqui e agora” e que compartilham uma identidade *porque* também compartilham interesses econômicos e políticos. Organizam-se em grupos que possam disputar com grupos rivais o acesso às fontes de recursos. (CUNHA, 2009, p. 226, grifos da autora).

Para essa antropóloga os brasileiros iorubanos, por ser um grupo minoritário, chegando em uma cidade que não era a sua de origem, elaboraram uma identificação étnica para a reivindicação de sua cidadania. Então, “vê-se o quanto pode ser falacioso fundamentar

apenas e simplisticamente numa bagagem cultural, a explicação de traços de identificação étnica” (CUNHA, 2009, p. 226).

Assim, a noção que se depreende é que a tradição cultural serve, por assim dizer de reservatório onde se irão buscar, à medida das necessidades do novo meio, traços culturais isolados do todo, que servirão como *sinais diacríticos* para uma identificação étnica. A tradição cultural seria, assim, seletivamente reconstruída, e não uma instância determinante. (CUNHA, 2009, p. 226, grifos da autora).

Desse modo, a autora salienta que não se pode definir grupos étnicos com base em sua cultura, embora “a cultura entre de modo essencial na etnicidade” (CUNHA, 2009, p. 238). Foram essas considerações que “levaram antropólogos interacionistas, como Moerman e Barth, definirem adequadamente a identidade étnica em termos de adscrição: assim, é índio quem se considera e é considerado índio” (CUNHA, 2009, p. 238).

Nesse contexto é possível afirmar que os Enawene Nawe, daqui a alguns anos, tenham muitos rituais da sua cultura reelaborados, tendo em vista que, assim como os brasileiros iorubanos, essa etnia também se constitui em um grupo minoritário, chegando em um ambiente urbano dominado por um sistema econômico capitalista. Contudo, mesmo na necessidade de elaborarem uma identificação étnica para a reivindicação de sua cidadania, sempre serão os Enawene Nawe, pois, como afirma Ribeiro (1995), os grupos indígenas são irredutíveis em sua identificação étnica.

Nessa ordem de ideias, outra questão posta aqui também se assemelha a dos Enawene Nawe: não faltam opiniões entre alguns moradores de Juína de que nas terras indígenas do povo dessa etnia, há muita terra para pouco índio e que estas travancam o desenvolvimento do município. Superar mais esse pré-conceito também é um desafio para essa comunidade indígena em meio às tentativas de reaver uma parte de suas terras que ficaram fora da demarcação oficial ocorrida no ano de 1991.

Nesse contexto, esse estudo também contribui para desmistificar a ideia de que os indígenas, incluindo os Enawene Nawe, vivem na exorbitância de terras e que estas são improdutivas. Diante dessas considerações, esta investigação prossegue discorrendo sobre o percurso metodológico e o método adotados nessa pesquisa.

1.5 O percurso metodológico e as contribuições do método fenomenológico para a pesquisa

O percurso metodológico foi um grande desafio para mim desde o momento em que decidi realizar esta pesquisa. Eu estava muito motivada a registrar o cenário inicial do processo de escolarização dos estudantes Enawene Nawe no Ceja Alternativo. Era um momento histórico para o Ceja e para a comunidade Enawene Nawe, afinal, pela primeira vez, alguns dos seus jovens iriam frequentar uma instituição formal de educação.

Nesse sentido, fiquei pensando o quanto seria importante registrar esse processo educativo inicial, até para que a própria comunidade, no futuro, tivesse acesso a essas informações. Além disso, meditei sobre a possibilidade de realizar um levantamento, com base em dados de órgãos oficiais e de dissertações e teses, das atuais condições de vida dessa sociedade indígena, como: o número de pessoas da comunidade, as condições de habitação, os rituais, o processo informal de alfabetização e outras questões que fossem se mostrando pertinentes à pesquisa.

Desse modo, seria possível, no futuro, comparar a sociedade indígena antes e depois do contato com a escola formal. Essas informações serviriam de base para pesquisas futuras que poderiam ser desenvolvidas pelos próprios indígenas da etnia, ou por outros pesquisadores dispostos a contribuir com a Educação Escolar Indígena, temática ainda pouco investigada. Dessa forma, a pesquisa seria bibliográfica, tendo em vista não ser possível desenvolver uma etnografia em tão pouco tempo de convivência com a etnia, pois os Enawene Nawe chegaram no Ceja Alternativo no segundo semestre do ano de 2010.

Esses foram os primeiros passos da pesquisa e, nessa direção, acrescentei no projeto a investigação da influência dos aspectos socioculturais sobre o processo de ensino-aprendizagem, já que essa abordagem poderia auxiliar o Ceja Alternativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Contudo, a Seduc alertou para o cumprimento do artigo 3º da Instrução Normativa nº 012/11/GS/SEDUC (MATO GROSSO, 2011), que dispõe sobre a Licença para Qualificação Profissional, cujo terceiro artigo informa sobre a necessidade do projeto relacionar-se com a área de habilitação do professor.

Nesse contexto, sendo formada em Ciências Biológicas, procurei identificar algum aspecto da vida dessa etnia, cuja investigação contribuisse efetivamente com essa sociedade indígena. De início, pensei no tema da sustentabilidade ambiental e da saúde da comunidade, elegendo a segunda opção, tendo em vista a crescente interação dos Enawene Nawe com a sociedade envolvente, sendo, por isso, necessário desenvolver um trabalho de educação

preventiva das doenças do contato interétnico com essa comunidade. Além disso, 12 (doze) estudantes Enawene Nawe atuavam como Agentes Indígenas de Saúde (AIS), então a escola, por meio das aulas de Ciências, poderia assegurar a esses discentes, estudos sobre a transversalidade do tema saúde.

Assim, sempre em diálogo com a minha orientadora – experiente pesquisadora em Educação Preventiva das DST/Aids em populações indígenas – chegamos ao consenso de investigar o enfoque dispensado ao ensino de Ciências na escolarização dos estudantes Enawene Nawe matriculados no Ceja Alternativo de Juína, e nas abordagens pertinentes a esse ensino que dizem respeito à Educação em Saúde da comunidade.

Para compreensão desse objeto de estudo, optamos pela análise de documentos diversos, como: planos de ensino elaborados pelos profissionais docentes; propostas pedagógicas da Seduc para esses discentes indígenas; atividades desenvolvidas pelos estudantes; documentos pertinentes à escolarização dos cursistas etc., pois “[...] os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46). Diante do exposto, fica evidenciado que essa pesquisa é sobretudo do tipo documental.

Já para apresentação do modo de vida e da cultura Enawene Nawe, recorreremos aos estudos antropológicos de Almeida (2010), Zorthêa (2009), Santos (2001, 2006) e Silva, M. F. (1998), profissionais que conviveram com essa sociedade e, a partir da pesquisa de campo, publicaram artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre essa etnia. Em razão dos dados etnográficos terem sido levantados a partir da publicação de outros autores que foram a campo, essa investigação é etnológica, pois de acordo com Laburthe-Toira e Warnier (2010, p. 42, grifos do autor),

[...] o texto de base, em etnologia, é a *monografia*, isto é, a análise mais completa possível de um grupo humano, de uma instituição ou de um fato social particular (uma sociedade, uma aldeia, um ritual, uma festa) por um etnógrafo que adquiriu, desses fatos, um conhecimento de primeira mão. As grandes monografias clássicas são os textos sagrados da etnologia.

Portanto, essa pesquisa é etnológica e do tipo documental, pois não tem contato com os sujeitos da pesquisa. Segundo Gil (2002), uma das vantagens da pesquisa documental é a estabilidade dos dados, pois em alguns casos “[...] a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato” (GIL, 2002, p. 46).

Nessa direção, os instrumentos para coleta de dados constituíram-se na análise de conteúdo de documentos escolares do Ceja Alternativo que dizem respeito aos estudantes Enawene Nawe; do relatório emitido pelo DSEI Cuiabá-MT sobre as morbidades notificadas

na aldeia Halataikwa (povo Enawene Nawe), no período compreendido entre os anos de 2010 e 2012; e, nas informações verbais disponibilizadas pela Professora Jane, docente que lecionou para os alunos Enawene Nawe no ano de 2013.

Além do relatório DSEI Cuiabá-MT e das informações verbais concedidas pela professora Jane, sendo estas necessárias, tendo em vista a ausência de atividades desenvolvidas pelos estudantes que diziam respeito ao ensino de Ciências no ano de 2013, os principais documentos escolares investigados nessa dissertação foram:

- Proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe (2011a).
- Orientações curriculares para a Educação Escolar Indígena. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2010c).
- Planejamento semestral para os cursandos Enawene Nawe aldeia Halataikwa sala anexa Ceja Alternativo município de Juína (2011c).
- Planejamento semestral para os cursandos Enawene Nawe aldeia Halataikwa sala anexa Ceja Alternativo município de Juína. [s. d.].
- Ata da reunião realizada no dia 21 de julho de 2010, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Alternativo de Juína, MT (2010b).
- Ata da reunião realizada no dia 07 de junho de 2011, na aldeia Halataikwa, Juína, MT (2011b).
- Atividades desenvolvidas pelos estudantes Enawene Nawe na sala anexa do Ceja Alternativo na Aldeia Halataikwa (2010-2013).

Por sua vez, as principais fontes de pesquisa sobre o ensino de Ciências pautaram-se nos estudos de Lopes (1993), Chassot (2003), Sasseron e Carvalho (2011), nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais* (BRASIL, 1998b) e no *Referencial Curricular para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998a). As questões sobre saúde indígena foram discutidas com base nas contribuições de Langdon (2007), Ribeiro (1996), Weiss (1998) e do Relatório de Gestão 2010 da Fundação Nacional de Saúde (BRASIL, 2011b).

Para as abordagens sobre educação e cultura indígenas, utilizei os estudos Viveiros de Castro (2006), Luciano (2006), Tassinari (2001), Ribeiro (1995, 1996), Cunha (2009), entre outros. Por fim, para explicar o método fenomenológico, adotado por essa pesquisa, recorro, na sequência, aos conceitos cunhados por Merleau-Ponty (2011), Bicudo (2006), Silva (2007) e Kahhale (2002).

Nesse sentido, segundo Bicudo (2006), a fenomenologia tem se mostrado um eficiente método para pesquisas em Educação, dado que a ênfase recai na experiência e no mundo vivido dos sujeitos da educação, além disso, a primeira preocupação é sempre na realização do ser do estudante.

A concepção contemporânea de fenomenologia tem origem em Edmund Husserl, sendo posteriormente, desenvolvida por Heidegger e Merleau-Ponty. Conforme elucida Kahhale (2002, p. 182), Edmund Husserl (1859-1938) “dedicou-se a formular uma ciência na qual as coisas podiam ser apreendidas em sua essência”. A maior preocupação de Husserl era encontrar um método universal que pudesse reger o pensamento de modo que se atingisse o conhecimento universal e verdadeiro (KAHHALE, 2002). Por conseguinte, prossegue a autora:

O primeiro passo para obtenção de uma verdade é des-cobrir o fenômeno, com o objetivo de atingir a sua essência, “matéria” da qual se constituem todas as coisas. Neste processo das coisas mesmas, deve haver um total despojamento de pré-conceitos e pré-juízos que haviam, porventura, sido construídos a respeito do fato antes de este ser percebido. (KAHHALE, 2002, p. 185-186).

A “coisa mesma” é compreendida como imergir na experiência particular do que se desvenda a cada instante e a cada fato, sem julgamento.

A “coisa mesma” é entendida não como a realidade existindo em si, mas como um fenômeno; fenômeno este que se dá a nós por intermédio dos sentidos dotados de uma essência. Diz-se que a essência de um fenômeno é intuída. Isto porque intuir significa identificar o fato e ver o sentido ideal que cada pessoa atribui a ele ao percebê-lo. Todo fenômeno tem uma essência, o que se traduzirá pela possibilidade de designá-lo, nomeá-lo, e ele sempre estará vinculado a um sentido para quem o percebe. (KAHHALE, 2002, p. 185).

Para Husserl, enfim, a fenomenologia seria “uma busca empática que estabelece ligações entre sujeito e objeto através dos atos intencionais, da possibilidade de comunicação, ou seja, pela fala ou pela escuta, e da expressividade de forma geral” (KAHHALE, 2002, p. 188). Os “atos intencionais” constituem a consciência. São eles: a percepção, a memória, a especulação, a paixão, a imaginação, entre outros. Nesse ponto, Husserl fala de *noesis* e *noemas*. Os atos intencionais que se dirigem para e visam algo, são os *noesis*. Os *noemas* são os objetos em sua essência ou com significados aos quais os *noesis* se direcionam. A intencionalidade, então, é a relação entre sujeito (*noesis*) e objeto (*noemas*), num movimento em que um se dirige ao encontro do outro (KAHHALE, 2002).

Merleau-Ponty (1908-1961), seguidor de Husserl, no prefácio de sua obra, faz uma releitura da fenomenologia de Husserl.

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

Ainda, para maior compreensão do que é a fenomenologia, evocamos um trecho dos estudos de Silva (2007, p. 39):

O ato fenomenológico fundamental consiste em submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão. A investigação fenomenológica começa por colocar os significados ordinários do cotidiano “entre parênteses”. Aqueles significados que tomamos como naturais constituem apenas a “aparência” das coisas. Temos que colocar essa aparência em dúvida, em questão, para que possamos chegar à sua “essência”. A investigação fenomenológica coloca em questão, assim, as categorias do senso comum, mas elas não são substituídas por categorias teóricas e científicas abstratas. Ela está focalizada, em vez disso, na experiência vivida, no “mundo da vida”, nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos.

Nesse sentido, a fenomenologia tem influenciado autores contemporâneos. Paulo Freire (1987, p. 69), por exemplo, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, denota a influência da fenomenologia em seu pensamento, quando afirma:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Esse autor valoriza a interatividade do ser humano, pois ele é capaz de construir o seu próprio conhecimento com base em suas experiências e reflexões, para além da simples reprodução mecânica, como sugere a fenomenologia.

Bicudo (2006, p. 60, grifos da autora) relaciona “o início da *educação centrada no aluno* à Psicologia Humanista e às ideias de pensadores europeus, principalmente os existencialistas e fenomenólogos”. Nessa proposta, a primeira preocupação relaciona-se com

a realização do ser do estudante. Propõe-se a auxiliar o indivíduo a se tornar eminentemente humano ao atualizar suas possibilidades (BICUDO, 2006). Para essa autora:

O que a distingue de um outro tipo de educação é sua proposta de *centrar-se na pessoa* que está em processo de educação e não na área de conhecimento estudada. Desse modo, ela não se volta para o conteúdo curricular repleto de disciplinas que procuram fornecer conhecimento sobre ciências ou sobre humanidades. Focaliza a *atualização* da pessoa vista como um todo, abrangendo, para tanto, suas formas humanas de conhecer, como por exemplo, a cognitiva, a sensorial, a emotiva, a social. (BICUDO, 2006, p. 57, grifos da autora).

Na visão da educação centrada no aluno ou humanística, como às vezes prefere a autora denominá-la, o ponto importante da focalização do conteúdo encontra-se naquilo que ela revela sobre o ser humano e sua realidade, “pois procura, por meio de suas expressões, propiciar ao aluno maior compreensão da natureza humana e do mundo dos objetos” (BICUDO, 2006, p. 58). Nessa perspectiva, a autora acrescenta que

[...] as realizações humanas nas Artes, nas Ciências, na História, na Religião e na Linguagem não são vistas como produtos acabados, mas como formas de expressão do ser do homem, que se encontram materializadas cultural e socialmente. Com isso, revela a crença de que é possível enfocar um objeto sob diferentes perspectivas, as quais são humanas e, portanto, expressam diferentes modos de ver. (BICUDO, 2006, p. 58).

Nesse tipo de educação, predomina o relacionamento empático, a experiência unificadora, a responsabilidade e o diálogo. A atitude que identifica a *educação centrada no aluno* “é a manifestação de uma posição filosófica a respeito do ser do educando, bem como a respeito da realidade, do conhecimento, do valor” (BICUDO, 2006, p. 59). Essa posição é singular por ser vivida na sua realidade concreta e não por meio de afirmações conceituais. A autora adverte, entretanto, que isso não significa que o seu agir é a-crítico, ou seja, não embasado em análise e reflexão cuidadosas sobre aqueles temas.

Nesse sentido, fica claro que a fenomenologia é compreendida como uma concepção inclusiva dos sujeitos na educação, logo, sempre em relação ao ser humano. Isso explica a escolha dessa perspectiva teórica que contribuirá com a análise dos dados da presente pesquisa, tendo em vista que esse método é capaz de dar condições aos pesquisadores de colocarem “entre parênteses” as suas verdades e certezas, sobre os aspectos observados a respeito dos processos que envolvem a implementação da Educação e Saúde do povo Enawene Nawe e, assim, chegar à “essência” do fenômeno.

2 OS ENAWENE NAWE DA ALDEIA HALATAIKWA

A interação entre uma comunidade organizada e as condições do ambiente onde esta se insere podem determinar o equilíbrio ou o desequilíbrio populacional dessa sociedade. Diversas literaturas, notadamente os estudiosos do campo da Antropologia e da História Indígena, registram histórias de povos que foram completamente dizimados em razão de alterações bruscas ou até sutis em seus territórios tradicionais, como por exemplo, muitas etnias indígenas que desapareceram pela simples presença de não indígenas que chegaram até as suas aldeias, mas trouxeram consigo agentes patogênicos infecciosos aos quais esses indígenas não possuíam imunidade.

Nesse sentido, Weiss (1998, p. 59) adverte que em comunidade indígenas

[...] o tamanho da população, a densidade populacional e a intensidade de intercâmbio com os grupos vizinhos podem influenciar a prevalência de doenças tanto infecciosas quanto não infecciosas. Os padrões de casamento são importantes no aparecimento de condições genéticas. A distribuição de idade determina a frequência de doenças crônicas e degenerativas, enquanto os desequilíbrios na razão sexo podem influenciar pela promiscuidade e a propagação de doenças venéreas nas populações indígenas em contato intenso com a sociedade envolvente.

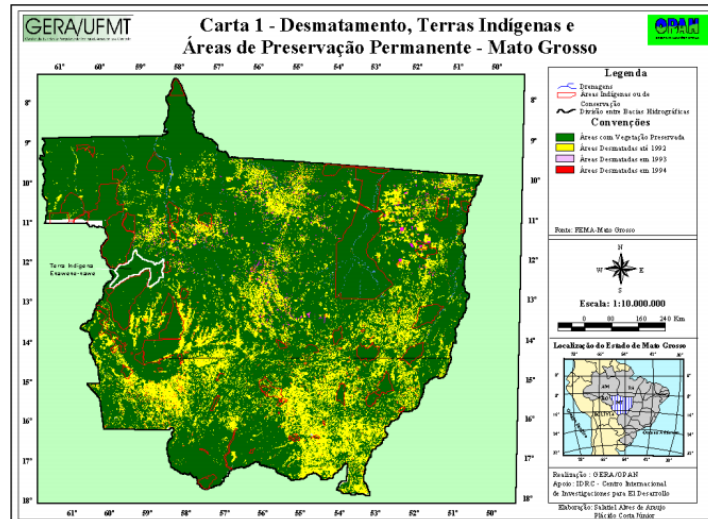
O povo Enawene Nawe enfrenta uma situação de contato progressivo com a sociedade envolvente, o que o coloca em uma condição de vulnerabilidade diante de questões relacionadas à saúde e à língua indígena, principalmente. É necessário realizar um trabalho preventivo com essa comunidade, com o intuito de sensibilizá-los para atitudes de responsabilidade com a saúde individual e coletiva dos grupos que constituem a aldeia Halataikwa e também sobre a valorização da língua indígena.

Desse modo, para que o Ceja Alternativo, escola responsável pela escolarização dos estudantes Enawene Nawe, realize esse trabalho com competência, faz-se necessário conhecer a cultura, os modos de vida, os rituais, as condições físicas da aldeia, a população, as demandas sociais, enfim, o máximo de conhecimento para oferecer-lhes uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

A propósito, o povo Enawene Nawe, vive em uma única aldeia, denominada de Halataikwa, localizada às margens do rio Iquê, um dos afluentes do rio Juruena, no Estado de Mato Grosso, na Amazônia meridional, região central do Brasil. A terra indígena dos Enawene Nawe compreende uma área de 742.088 hectares, abrangendo os municípios de Juína, Comodoro e Sapezal (ALMEIDA, 2010). São vizinhos dos Enawene Nawe os povos Menky, Nambikwara, Rikbaktsa, Iranxe e Cinta Larga (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL,

2013a). O acesso a essa Aldeia é feito por meio de barco, percorrendo os rios Juruena, Camamaré, Doze de Outubro e Iquê. O mapa da Figura 3 (três) demonstra o município de Juína e a localização da aldeia Halataikwa.

FIGURA 3 - Mapa da área indígena Enawene Nawe -MT



Fonte: Weiss (1998).

Segundo dados do IBGE relativos ao Censo 2010 (BRASIL, 2012), a população dessa etnia é de 620 pessoas e, desse total, 49,1% são homens e 50,9% mulheres. Os dados coletados são minuciosos e demonstraram que entre os homens, 77 são crianças entre 0 (zero) e 4 (quatro) anos de idade; 61 crianças entre 5 (cinco) e 9 (nove) anos; 36 meninos entre 10 e 14 anos; 62 jovens entre 15 e 24 anos; 55 adultos entre 25 e 49 anos; e 13 pessoas com mais de 50 anos de idade. Já entre as mulheres, 76 são crianças entre 0 (zero) e 4 (quatro) anos de idade; 68 crianças entre 5 (cinco) e 9 (nove) anos; 35 meninas entre 10 e 14 anos; 55 jovens entre 15 e 24 anos; 62 adultas entre 25 e 49 anos; e 20 pessoas com mais de 50 anos de idade.

O primeiro censo demográfico dessa população indígena foi realizado em 1981 e outro em 1983, com o apoio da OPAN (WEISS, 1998). Essa autora evidencia, em sua tese de doutoramento, que os Enawene Nawe apresentaram um significativo crescimento populacional após os primeiros contatos com os não indígenas. Em 1974, na ocasião do contato, eles eram em 97 pessoas e, em 1997, a população avançou para 287 pessoas (WEISS, 1998).

Segundo Weiss (1998), a explicação pode estar no modelo de indigenismo alternativo adotado, na ocasião, pela OPAN, em que buscaram conhecer a sociedade Enawene Nawe na intenção de melhor direcionar as ações e garantir a autonomia do grupo no território tradicional em que viviam, aliado à diminuição de guerras e ataques interétnico. Ainda, de

acordo com a autora, as ações de saúde que foram desenvolvidas propiciaram a manutenção do sistema tradicional de saúde, por meio de uma intervenção mínima com cuidados básicos como a imunização, controle da malária e enteroparasitoses, prevenção da cárie e tratamentos das principais doenças (WEISS, 1998).

A partir dos anos de 1997, a população Enawene Nawe continuou em ritmo de crescimento. Com base nos dados do Censo Demográfico 2010, notamos um equilíbrio entre o número de homens e mulheres nessa terra indígena, até entre as faixas etárias, oscilando levemente entre os idosos com maior número de mulheres idosas. Ainda, segundo informações coletadas no Censo 2010, 99,6% da população de 5 (cinco) anos ou mais de idade falam a língua indígena que, segundo Zorthêa (2009), é da família Aruak.

A pesquisa do IBGE revelou dados preocupantes sobre o número de analfabetos na aldeia, tendo em vista que, das 338 pessoas entrevistadas, apenas 9 (nove) pessoas declararam ser alfabetizadas. O mesmo não se aplica à quantidade de crianças com até 10 (dez) anos de idade portadoras do Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI), pois 289 têm o registro e apenas 4 (quatro) não tinham, na ocasião da entrevista do Censo 2010.

Prosseguindo com os dados do Censo 2010, constatamos que entre as pessoas de 10 (dez) anos ou mais de idade, residentes nessa terra indígena, por classes de rendimento nominal mensal, 333 declararam não ter rendimento e apenas 3 (três) afirmaram receber de meio a um salário mínimo. Outro dado interessante é que na aldeia Halataikwa 85% das casas não têm energia elétrica e em absolutamente nenhuma há água encanada. As principais formas de abastecimento de água são poços, nascentes, rios e igarapés (BRASIL, 2010).

Os estudos de Santos e Santos (2008) revelam que a economia Enawene Nawe baseia-se na agricultura, na pesca e na coleta de frutos, sendo os animais de caça banidos de sua alimentação, pois os membros dessa etnia não ingerem carne vermelha. O peixe é a principal fonte de proteína animal consumida pelo povo dessa etnia. Os autores evidenciam, ainda, que

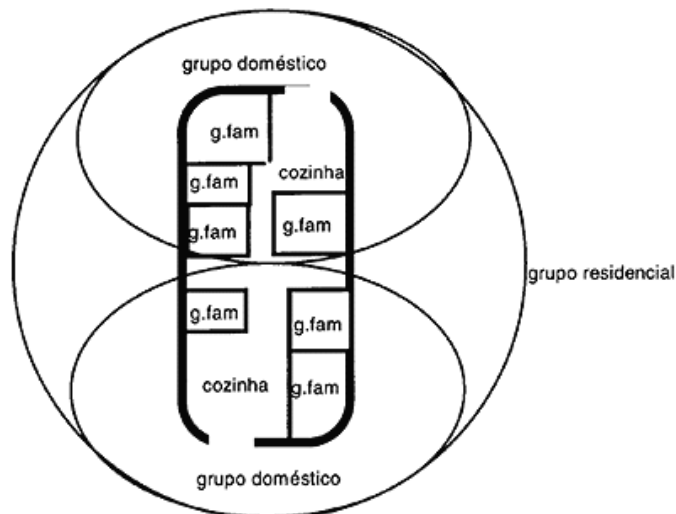
[...] a prática agrícola é garantida, quase que exclusivamente, pelo cultivo da mandioca brava (*keté*) e do milho (*koreto*). As primeiras são instaladas nas proximidades da aldeia e organizadas em duas modalidades, a roça familiar (para suprimento do núcleo formado pelo marido, mulher e filhos solteiros) e a roça coletiva, feita exclusivamente para abastecimento das cerimônias rituais associadas aos *iakayreti*. As roças de milho são, por sua vez, instaladas em locais distantes da aldeia, onde predominam solos de maior fertilidade, onde os grupos domésticos (marido, mulher, filhos solteiros, filhas casadas e seus maridos e filhos) erguem acampamento e aí residem durante o tempo de preparo do terreno e plantio. A pesca é praticada sob diferentes modalidades, destacando-se aquela com o emprego de anzol (*marayitih*), a pesca com venenos vegetais (*aykyuna*) e com barragem (*wayti*). (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 44).

Os estudos de Santos (2001) indicam que os produtos de coleta não aparecem como uma etapa no calendário cerimonial como acontece com a pesca e a agricultura. No entanto, segundo o autor, em algumas épocas do ano nota-se uma agitação maior em torno da procura de alguns recursos,

[...] como é o caso da castanha-do-brasil, *tokwarese* (*Bertolletia excelsa*), da bacaba, *waloriki* (*Oenecarpus sp*), do pequi, *koloayri* (*Cariocar brasiliensis*), do buriti, *esueyri* (*Mauritia flexuosa*), e em especial do mel, *maha*. Formigas e cupins e uma boa diversidade de fungos-cogumelos aparecem com frequência na alimentação (quase cotidianamente) durante os meses de chuva, sendo misturados com biju ou assados ou cozidos. Raramente são consumidos na forma *in natura*; todos são transformados de uma forma ou de outra. (SANTOS, 2001, p. 78).

Dessa maneira, os Enawene Nawe não comercializam os produtos de suas roças de milho e mandioca, tendo em vista que produzem apenas para a subsistência do grupo. Em relação à moradia, o povo dessa etnia vive em casas comunais que abrigam numerosos grupos familiares, conforme o esquema (Figura 4) apresentado por Silva (1998).

FIGURA 4 - Croqui de uma casa comunal¹⁰



Fonte: Silva (1998).

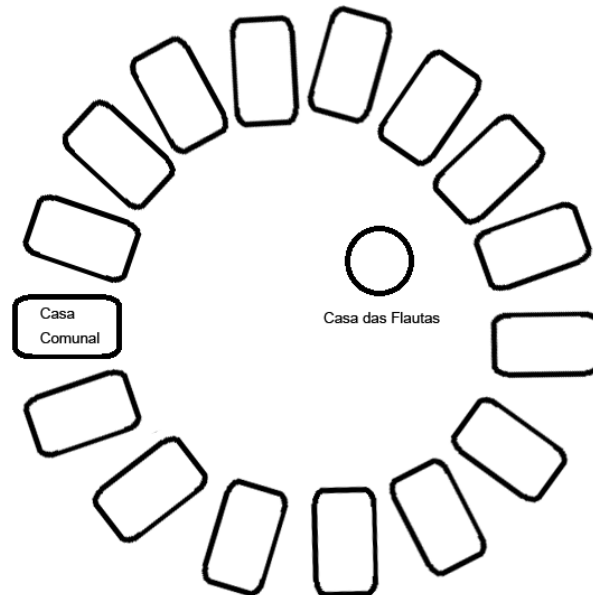
Os dados mais atuais sobre a organização das casas comunais foram apresentadas com base nas investigações desenvolvidas por Juliana Almeida (2010), antropóloga que atuou junto aos Enawene Nawe, por meio dos trabalhos coordenados pela OPAN. Para essa autora,

¹⁰ As casas comunais variam em tamanho, número de repartições e de moradores, embora não haja diferenças muito significativas em relação a esses quesitos.

[...] as residências são ocupadas por diversos grupos familiares que, ligados por relações de parentesco, se associam com outros grupos familiares formando grupos domésticos dentro dos quais se organiza a produção de alimentos. O conjunto de grupos domésticos de uma casa forma o grupo residencial. (ALMEIDA, 2010, p. 9).

Atualmente, na aldeia, há 17 edificações, sendo 16 casas comunais (*hakolo*) e uma Casa das Flautas (*Yãkwa hakolo*)¹¹ (Figura 5). De acordo com as informações coletadas no Censo 2010, a grande maioria das casas não tem banheiro de uso exclusivo ou sanitário e nem coleta de lixo. O lixo gerado na aldeia é queimado, embora em uma casa os moradores declarassem ter o hábito de coletar o lixo (BRASIL, 2010).

FIGURA 5 - Croquis representativos da aldeia Halataikwa dos Enawene Nawe



Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína (2012)¹².

Como demonstra o esquema acima, as casas foram construídas uma do lado da outra, formando um círculo e um pátio central onde se localiza a Casa das Flautas. “O centro da aldeia é caracterizado como um local de sociabilidade masculina (com encontros diários no início da manhã e fim de tarde quando se conversa sobre diversos assuntos de interesse do grupo) e também palco das performances rituais” (ALMEIDA, 2010, p. 10).

A Casa das Flautas tem um formato circular e apenas uma porta, ao passo que as casas comunais têm formato retangular, todas feitas de troncos de árvores amarrados com cipó e

¹¹ Dados coletados em visita à aldeia Halataikwa nos dias 18, 19 e 20 de julho de 2012.

¹² Desenho feito a partir de vídeo produzido pela equipe do Ceja Alternativo na aldeia Halataikwa no dia 19 de julho de 2012.

cobertas com palha de buriti, com duas entradas, sendo uma para a frente do pátio e outra para os fundos (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2013b). Segundo Santos (2006, p. 93), a Casa das Flautas é a guardiã dos “instrumentos vinculados aos espíritos moradores da paisagem, os *yakayreti*. É a primeira a ser erguida em uma nova aldeia, e sua construção exige a participação de todos os homens”, sendo o acesso a essa casa, permitido somente aos homens.

Dessa forma, na edificação das casas de moradia, tarefa eminentemente masculina, cada grupo se ocupa da construção da casa do outro, ou seja, os moradores não constroem a sua própria casa, em uma troca de obrigações (SANTOS, 2006). Segundo esse antropólogo,

[...] os Enawene Nawe parecem fugir de um pragmatismo lógico – por que razão construir a casa de outrem ao invés de sua própria casa?! Tudo se passa como se o mais importante fosse o exercício da razão social, da convivência e da construção da sociedade: estabelecer regras que expressam a necessidade do outro, onde a diferença marca e dá ritmo à vida em sociedade. (SANTOS, 2006, p. 96).

Para os Enawene Nawe uma casa não é apenas um mero edifício, pois são os próprios *yakayreti* quem constroem as moradias (SANTOS, 2006). Em termos sociológicos, a casa é efetivamente uma unidade uxori-local, ou seja, ao casar, o homem passa a viver na habitação de seu sogro comprometendo-se a prestar serviços concernentes ao provimento do grupo doméstico. Esse autor esclarece que isso se traduz

[...] no compromisso do novo membro do grupo em assumir todas as etapas do ciclo agrícola, contribuir com a implantação das roças dos sogros e disponibilizar acesso irrestrito da sogra às suas roças; esforçar-se para que não falte peixe na alimentação cotidiana e, em especial, durante os banquetes festivos, tomar iniciativa na coleta do mel, encarregar-se dos reparos da casa, do abastecimento de lenha, do alcance dos bens industrializados etc. (SANTOS, 2006, p. 97).

Desse modo, na organização social desse grupo às mulheres, cabem os serviços de limpeza das áreas cultivadas, colheita e processamento dos alimentos (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2013b). Zorthêa (2009, p. 46) informa que “a vida econômica e matrimonial e a conformação dos papéis e responsabilidades específicos são organizados a partir dos clãs”. Atualmente, eles se organizam em número de nove:

1. Kawekwarese
2. Aweresese
3. Anihiare
4. Kawinariri

5. Kairole
6. Lolahese
7. Mairoete
8. Maolokori
9. Kaholase

Para os Enawene Nawe os clãs não se constituem apenas de pessoas, mas também de legiões de espíritos subterrâneos e celestes, associados a conjuntos de flautas (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2013b). Ainda, segundo informações do *site* dos Povos Indígenas no Brasil, de acordo com os Enawene Nawe, estes grupos são compostos pelos descendentes de populações míticas que viviam espalhadas por todo o vale do rio Juruena e regiões adjacentes, até que uma série de catástrofes as dizimou quase totalmente (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2013b).

Em razão disso, os sobreviventes teriam se reunido em torno dos *yakaireti*, que são os espíritos do patamar subterrâneo. Os clãs, ou *yākwa*, como preferem os Enawene Nawe, são compostos de “restos” de uma ou mais populações míticas, que podiam casar-se entre si. Assim, dessa forma surgiram os Enawene Nawe atuais, que utilizam a categoria *yākwa* para designar ora esses seres criadores, ora as próprias unidades exogâmicas por eles criadas (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2013b).

Santos (2006, p. 89) destaca que “a cada intervalo de dois anos os grupos se alternam, alternando também a legião de *yakaireti* para os quais, se modulam as atividades em torno do ritual”. Assim, conforme resume o *site* dos Povos Indígenas no Brasil, os clãs também se alternam como *harikare*, papel definido pelos Enawene Nawe como o responsável pela roça coletiva de mandioca e pela fabricação do sal vegetal consumido durante os rituais dos *yākwa* (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2013b).

O clã que desempenha a função de *harikare* parece representar nas cerimônias os grupos míticos de origem, enquanto os demais encarnam, coletivamente, os espíritos fundadores do agrupamento social e são responsáveis pelo fornecimento dos peixes a serem trocados com os *harikare* por alimento de origem vegetal (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2013b).

Cabe destacar que todas as atividades econômicas dos Enawene Nawe baseiam-se em seus rituais anuais (ZORTHÊA, 2009). “O calendário ritual organiza os plantios das espécies agrícolas centrais (mandioca e milho) e secundárias (feijão, batatas, carás, etc); além das

expedições de pesca (nas modalidades de barragem, timbó, anzol, arpão) e coleta (mel, castanha do brasil, jenipapo, etc)” (ALMEIDA, 2010, p. 10).

Com base nos estudos de Silva (1998), os Enawene Nawe, ao longo de cada ano, definem duas estações econômico-cerimoniais distintas e uma delas é marcada pelas interações entre os Enawene Nawe e os espíritos do patamar subterrâneo (rituais *yākwa* e *lerohi*), englobando os períodos de cheia, vazante e seca do ciclo hidrológico; outra é voltada para as suas relações com os espíritos do patamar celeste (rituais *saluma* e *kateokō*), durante o período de enchente (SILVA, 1998).

Ainda, de acordo com esse antropólogo, no início da estação seca, esses indígenas plantam mandioca e milho, seguido de um curto período das solenidades do *lerohi* (id *ibid*). Partem, então, para as pescarias e, com o início do período de chuvas, segue-se nova expedição de pesca e coleta de mel, permeado pelo ritual *saluma*. As mulheres, a cada dois anos, realizam o ritual *kateokō*. Terminado o *saluma/kateokō* segue-se para uma temporada dos jogos de bola (*haira*), seguida do início do ritual *yakwã*, que se prolonga até o retorno das expedições de pesca (SILVA, 1998).

O ritual *yākwa* é “marcado pelo grande consumo de peixe, bolos de mandioca, mingaus e outras bebidas à base de mandioca e milho. Esse ritual é expresso ainda pela execução de instrumentos musicais e danças” (SANTOS, 2001, p. 72). Assim, um impacto nos meios de produção de alguns desses alimentos, sobretudo o peixe, afetaria não só a sobrevivência, mas também a cultura das pessoas dessa etnia.

Na atualidade os Enawene Nawe já vivenciam alguns problemas relacionados à sua subsistência, pois no final da década de 1990, a instalação de usinas hidrelétricas no Rio Juruena afetou diretamente sua subsistência e cultura; e a tentativa de reaver uma parte de suas terras que ficaram fora da demarcação oficial ocorrida no ano de 1991.

Conforme descrito por Almeida (2010) o Complexo Hidrelétrico Juruena prevê a implantação de duas Usinas Hidrelétricas (UHE) e nove Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCH). Análises ambientais apontam que a instalação dessas usinas

[...] coloca em risco os ecossistemas aquáticos, em decorrência do aumento no desmatamento das matas ciliares, de alterações na qualidade da água (devido ao seu turbinamento sequencial), da mudança nos ciclos de vazante e cheia e do assoreamento e contaminação dos rios e áreas alagáveis, locais reconhecidos como criatório de peixes da região. (ALMEIDA, 2010, p. 3).

Dessa maneira, a cultura dos Enawene Nawe também sofreria um impacto, tendo em vista que a diminuição dos peixes interferiria sobremaneira no cotidiano ritualístico desse

povo. Contudo, Juliana Almeida (2010, p. 5), em seu trabalho monográfico sobre os Enawene Nawe, não esconde que, diante do

[...] processo turbulento que teve como ápice uma ação dos Enawene Nawe no canteiro da obra mais próxima da terra indígena, a PCH Telegráfica, levanta-se questões sobre o porquê, mesmo diante de riscos tão grandes (como a alteração na qualidade da água e possível diminuição dos peixes), que colocam em xeque elementos centrais no processo de apaziguamento e harmonização das relações entre homens e espíritos (premissa básica de toda a estrutura cerimonial enawene nawe); eles optam por negociar os recursos indenizatórios do empreendimento, dando o aval para a construção deste.

A hipótese, segundo a antropóloga, é de que para esses indígenas,

[...] a exploração de energia no entorno da terra indígena guarda uma contradição: a ameaça contra a integridade dos recursos hídricos e pesqueiros do território é confrontada, pelos indígenas, com a possibilidade de uma pretensa autonomia (econômica) vislumbrada por meio do acesso aos recursos da compensação oferecida como indenização pelos impactos não-mitigáveis do empreendimento. (ALMEIDA, 2010, p. 5).

Ainda, de acordo com essa antropóloga, com a intensificação do contato com os não indígenas, a partir da década de 1990, a demanda por recursos financeiros passou a ter relevância, tendo em vista a substituição das canoas de madeira por barcos motorizados movidos por combustíveis fósseis. Dessa maneira, não ter acesso à gasolina significa limitar os cerimoniais, atizando, assim, a ira dos espíritos (ALMEIDA, 2010). Para o povo dessa etnia, incitar a ira dos *yakaireti* pode acarretar graves consequências à comunidade, como veremos no próximo tópico.

2.1 A cosmologia dos Enawene Nawe

Para os Enawene Nawe a saúde e a doença articulam-se à cosmologia da etnia. Por isso, para abordar o ensino de Ciências, no que se refere à saúde do corpo, é necessário conhecer os rituais de passagens, bem como as concepções de cura das doenças, o estado de saúde física e mental para essa etnia, a fim de articular esses conhecimentos aos conteúdos a serem abordados, em sala de aula. A lógica do pensamento das populações indígenas tradicionais é diferente do pensamento ocidental, contudo, o conhecimento acumulado pelo povo Enawene Nawe, no que diz respeito à saúde, deve ser valorizado, tanto pelos profissionais da Educação, quanto da Saúde.

Nesse sentido, Educação e Saúde devem desenvolver ações conjuntas no trabalho de educação preventiva das doenças do contato interétnico entre os Enawene Nawe, por isso é necessário que todos os profissionais envolvidos nesse processo conheçam a cosmologia dessa etnia indígena, tendo em vista que toda a sua vida está baseada em seus rituais anuais. Para os Enawene Nawe, as doenças e as mortes estão associadas à ação dos *yakairiti*, espíritos do patamar subterrâneo responsáveis pelas mazelas humanas (SANTOS, 2006; SILVA, 1998; ZORTHÊA, 2009).

Nessa perspectiva, o cosmos enawene é representado por quatro níveis (SANTOS, 2006). O primeiro nível seria o plano terrestre; acima do patamar terrestre encontra-se o *eno*, morada dos deuses celestes – os *enore-nawe*; abaixo desse plano terrestre, há um tenebroso universo dominado pelos *yakayreti*; e, por fim, acima do *eno*, a quarta camada, um espaço infinito, inatingível e sem vida. Silva (1998) esclarece que, conforme a organização social dos Enawene Nawe, entre a esfera dos espíritos celestes e a dos espíritos subterrâneos habitam o povo dessa etnia.

Para esse antropólogo, de acordo com as explicações de um xamã, “[...] no *eno*, do qual o patamar terrestre é apenas uma imitação e reflexo¹³, vivem (as almas de) animais de todas as espécies; a vegetação é exuberante e sempre verde, a terra incomparavelmente fértil e constantemente cultivada” (SANTOS, 2006, p. 52). Além disso, no *eno* há dois rios principais – *walatawina* e *weroriwina* – onde está uma única aldeia, na qual vivem os *enore-nawe* (SANTOS, 2006).

Santos (2006) registra por meio das palavras de um xamã Enawene Nawe que às margens dos rios do *eno* estão atracadas impetuosas canoas de madeira usadas para o transporte e a pesca, enquanto no céu há lua e estrelas. O sol do *eno* move-se em sentido anti-horário, por isso, quando lá nasce o sol, na terra ele está se pondo, assim, quando lá é dia, aqui é noite.

Os *enore-nawe* são seres imortais, repletos de atributos como bondade, beleza, generosidade, bom humor e saúde; são cheirosos, invejáveis, vivendo num mundo de plenitude sexual e fartura alimentar (SANTOS, 2006; SILVA, 1998; ZORTHÊA, 2009). Os *enore-nawe* têm um poder extraordinário de prevenção e cura das doenças, além de acompanhar e proteger os Enawene Nawe em suas expedições de pesca ou coleta do mel e de insetos voadores comestíveis (SILVA, 1998).

Nesse sentido, o RCNE/Indígena destaca que

¹³ Com base nos estudos de Santos (2006), podemos dizer que a aldeia dos Enawene Nawe é uma imitação da aldeia de suas divindades celestes.

[...] as curas através da benzedeira e da pajelança, também entram no contexto de prevenção de doenças. A medicina tradicional ajuda no controle da fertilidade e no reforço das habilidades para desempenhos na vida social: ser bom caçador, bom flechador, ter força nas lutas etc. Há normas para se ter saúde, tais como, para algumas sociedades, o resguardo das mulheres na primeira menstruação, durante um certo período, desde a alimentação até o repouso. O respeito a estas normas ajuda a prevenir a doença e a passagem mais saudável da juventude à velhice (BRASIL, 1998a, p. 107).

Desse modo, para ensinar Ciências aos estudantes Enawene Nawe, no que se refere à prevenção de doenças “[...] é necessário um aprofundamento nos estudos antropológicos sobre a representação das doenças para compreensão da sua construção social e de seus determinantes” (WEISS, 1998, p. 80).

Na cosmologia Enawene Nawe, em oposição ao *eno*, o patamar subterrâneo (*ehatekoyare*) é a seara da antropofobia; ali vivem os *iakayreti*, seres feios, perversos, sovinas, insaciáveis, enfim, seres disformes responsáveis pelas mazelas humanas, doenças e morte (SANTOS, 2006; SILVA, 1998; ZORTHÊA, 2009). O patamar subterrâneo é dominado “por uma incessante penumbra, a presença de um ‘sol frio’ e uma chuva fina permanente: um mundo sóbrio” (SANTOS, 2006, p. 59).

Os *iakayreti* são preguiçosos, por isso, não constroem e não cultivam nada, estando sempre na dependência dos humanos por alimentá-los durante os banquetes festivos; vivem em desordem, habitando ilhas, morros, cachoeiras, lagoas, brejos, corredeiras e barrancas de rio (SANTOS, 2006). Mesmo dispersos, os *iakayreti* “são identificados a partir de nomes próprios e sempre associados aos grupos clânicos” (SANTOS, 2006, p. 60).

De acordo com Silva (1998), para os Enawene Nawe, os *iakayreti* são os donos da natureza, ou pelo menos interferem na quase totalidade dos recursos encontrados na natureza, como a madeira, os cultivos de mandioca e milho, os frutos, os peixes, entre outros. Por esse motivo, os Enawene Nawe dependem exclusivamente dos *iakayreti* para a produção de alimentos e, conseqüentemente, a reprodução da vida social (SILVA, 1998). Os Enawene Nawe e os *iakayreti* mantêm uma relação de alteridade (ZORTHÊA, 2009).

O antropólogo registra que esses espíritos, de acordo com os Enawene Nawe, exigem a produção de grandes quantidades de mingau que deverá ser despejado no chão durante as cerimônias. Esse alimento, absorvido pela terra, corre diretamente para as panelas dos espíritos, que só terão o trabalho de consumi-lo. Os Enawene Nawe temem enfurecer os espíritos subterrâneos, pois sabem que podem até morrer caso os *iakayreti* não sejam fartamente alimentados (SILVA, 1998).

Dessa maneira, os Enawene Nawe da aldeia Halataikwa têm suas vidas totalmente permeadas por um aparelhamento cosmológico. Luciano (2006, p. 63) ressalta que [...] “a organização cosmológica orienta a vida social, política e espiritual dos indivíduos e grupos, na medida em que define quais são os valores a serem observados e as consequências que podem gerar quando não são obedecidos”.

Nesse sentido, Zorthêa (2009, p. 41) salienta que além dos *iakayreti*,

[...] existem também os *dakoti* que se originam das sombras das pessoas mortas. Transitam a noite pela floresta, nos arredores da aldeia, nas roças e lagoas ao longo dos rios. Comem fungos e insetos. Para este povo, cada pessoa que morre transforma-se parte em *dakoti* (sombra dos mortos), parte em *enorenawe* (espíritos celestiais) e parte em *yakairiti* (espíritos subterrâneos).

Para entender a dinâmica dos espíritos celestiais e subterrâneos, estudados por Zorthêa (2009, p.42), a estrutura do cosmos dos Enawene Nawe é assim representada:

[...] os *enorenawe* habitam o patamar celeste e com eles os *Enawene Nawe* mantêm uma relação de liberdade e proximidade, já que são considerados seus avós ancestrais. Para eles, os Enawene Nawe desenvolvem os rituais *salumã* e *kateokõ*. Os *yakairiti*, por sua vez, habitam o patamar subterrâneo e com eles é mantida uma relação de alteridade. Para eles, são desenvolvidos os rituais *yãkwa* e *lerohi*. Entre um e outro grupo de categorias sobrenaturais vivem os *Enawene Nawe*.

Nesse contexto, Santos (2006) registra que os rituais *yãkwa* e *lerohi*¹⁴, dedicados exclusivamente à honra dos *iakayreti* que chegam em grandes legiões para sua libação com os homens, acontecem no período entre fevereiro e setembro e são marcados pelo grande consumo de comida e bebida. “Os grupos clânicos se articulam e se revezam para dar cabo a uma extensa e complexa agenda de atividades coletivas, que envolvem, além das danças e cantos, práticas de pesca, agricultura, coleta e preparação de muito alimento” (SANTOS, 2006, p. 88).

Diante disso, no contexto das relações fronteiriças entre os humanos e os *iakayreti*, “o alimento aparece como o idioma inteligível e potencial da comunicação, o elo de ligação entre seres distintos, de natureza e universos diferentes; uma relação com *o outro diferente*” (SANTOS, 2006, p. 68, grifos do autor). Nesse sentido, esse autor salienta que

[...] se a garantia da comida é a fonte propiciadora da satisfação dos *iakayreti* como requisito da sobrevivência dos Enawene Nawe, ela é também o ingrediente básico, talvez único, de sua obrigação para com eles: satisfação por manter afastado aquilo que é social e individualmente desejável. (SANTOS, 2006, p. 68).

¹⁴ *Yãkwa* e *lerohi* são rituais de pescarias coletivas que amenizam a ira dos *iakayreti*.

Portanto, fica evidenciado que entre os Enawene Nawe, o alimento cerimonial é considerado uma dívida a ser paga aos seres sobrenaturais, pois os membros desse grupo étnico temem a fúria desses seres com a falta de comida. Então, o peixe é um alimento indispensável para essa etnia, pois, além de ser

[...] considerado o mais nobre e desejado dos alimentos, o peixe também é usado como símbolo maior do pagamento ao “serviço da noiva” e da conquista sexual, como retribuição aos serviços de cura xamânica e aos fitoterápicos administrados aos convalescentes e adolescentes “iniciados”. O peixe é, sobretudo, o mais importante tributo destinado tanto aos deuses enore-nawe, pela proteção concedida aos humanos, quanto aos espíritos malignos, os *iakayreti*, para se livrar da doença e da morte. (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 45).

Assim, a escassez do peixe significaria, para esse povo, negligenciar as obrigações imediatas para com os *iakayreti*, na realização de seus cerimoniais. Em torno do peixe, reforçam Santos e Santos (2008, p. 48), “se mobiliza com fervor toda a sociedade Enawene, instituindo-o como a mais rica fonte de alimento e o mais prestimoso bem simbólico”.

O sal vegetal¹⁵ (*esewehi*), por sua vez, um dos alimentos preferidos dos *iakayreti* é fartamente oferecido a esses espíritos durante os banquetes festivos na aldeia, afinal são eles – acreditam os Enawene Nawe – que conduzem os peixes até as barragens de pesca, exigindo, em troca, por isso, o sal vegetal (SANTOS, 2006). Vale salientar que, entre os meses de junho e setembro, os Enawene Nawe desenvolvem uma atividade obrigatoriamente coletiva: a primeira grande pesca anual de *aykyuna*, inserida no roteiro das cerimônias do ritual *lerohi*. Nestas atividades,

[...] participam todos os homens adultos, com exceção do grupo de *harekare* – os homens de um ou mais clãs associados, que se revezam no papel de “festeiro” ou “anfitrião” a cada dois anos –, cujos membros não acompanham as pescas coletivas associadas aos *iakayreti* e são encarregados de uma série de atividades quando permanecem na aldeia. Algumas crianças, de ambos os sexos, também podem acompanhar os pais. Organizados em três ou quatro grupos, de vinte a sessenta pessoas cada um, seus integrantes armam acampamentos provisórios próximos das lagoas, permanecendo aí por um período de até vinte dias, ao fim dos quais retornam para a aldeia. (SANTOS, 2006, p. 161-162).

Assim, depois de transcorrido o tempo da pesca de *lerohi*, alguns *harekare* deixam a aldeia e vão ao encontro dos pescadores, levando-lhes alimentos à base de mandioca e milho; são informados sobre os resultados da pesca e combinam o dia do retorno à aldeia. Desse

¹⁵ De acordo com Santos (2006), o sal vegetal é obtido a partir de várias plantas, especialmente as palmeiras. O sal é o resultado da combinação de duas ou mais plantas, que depois de incineradas têm suas cinzas recolhidas e diluídas em água. O líquido resultante é filtrado e submetido à cocção até que, sob constante mexedura, dele se extrai apenas a parte sólida.

modo, os *harekare* voltam para a aldeia e iniciam os preparativos para a recepção dos pescadores e os atos seguintes do ritual (SANTOS, 2006).

Ao contrário do *lerohi*, “todas as atividades de *Salumã* e *kateokō* são descontraídas, adiadas ou estendidas; ninguém corre perigo de ficar doente ou morrer se a elas não corresponder integralmente” (SANTOS, 2006, p. 166). As atividades de pesca com o uso do anzol e do arco e flecha; e a coleta de mel marcam os rituais de *Salumã* e *kateokō*, cujo período cerimonial vai de outubro até o mês de dezembro de cada ano. Dedicado aos deuses *enore*, esses rituais são “marcados pela oferta de mel e alimentos à base de peixe, milho e mandioca” (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 43).

Santos (2006) destaca que o ritual *kateokō* é o único entre os Enawene Nawe protagonizado pelas mulheres, que cantam e dançam no pátio da aldeia. As mulheres confeccionam saias novas, colares e outros adornos, além do uso do mel tanto para o consumo como para utilização nas performances, fazendo interagir homens e mulheres¹⁶.

De acordo com Silva (1998), com o fim do *Salumã/kateokō* inicia-se a temporada dos jogos de bola (*haira*), seguida de um curto período da cerimônia do *yākwa*, que se prolonga até a organização das grandes expedições de pesca. Com a volta das expedições, segue-se um período longo do ritual *yākwa*, que se prolonga até o plantio da mandioca e milho, quando tudo se repete.

Conforme esquema sugerido por Silva (1998), a Figura 6, a seguir, representa os ciclos cerimoniais dos Enawene Nawe.

FIGURA 6 - Os ciclos cerimoniais

Mês (aprox.)	Maio	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr
Estação:												
Espíritos celestes						■	■	■	■			
Espíritos subterrâneos	■	■	■	■	■					■	■	■
Cerimônia:												
Lerohi		■	■	■	■							
Saluma						■	■					
Kateokô								■				
Yākwa	■									■	■	■
Jogos de bola (haira)									■			

Fonte: Silva (1998).

¹⁶ Para maiores detalhes sobre o ritual *kateokō* – acampamentos de coleta do mel –, ver Santos (2001, p. 153).

Além dos rituais já descritos, entre os Enawene Nawe há também os rituais de passagem. Conforme os estudos de Santos (2006), para esse povo, o corpo é o canal de uma linguagem poderosa sobre suas noções de pessoa. Segundo o mesmo autor,

[...] sobre o corpo de um Enawene estão grafados também indicadores das diferentes fases da vida de uma pessoa, exibidos nas formas de adorno, objetos e tinturas: colares, braceletes, pulseiras, tornozeleiras, joelheiras, brincos, tatuagem feminina e gravata peniana, dentre outros. (SANTOS, 2006, p. 101).

Nesse sentido, o cuidado com o corpo é, para os Enawene Nawe, mais do que uma questão de saúde e bem estar, pois é também, por meio do corpo que os perversos *iakayreti* manifestam a sua insatisfação. Dessa maneira, a proliferação de determinadas doenças na aldeia, como as DST, por exemplo, advindas do contato interétnico poderia ser compreendida pelos Enawene Nawe como um castigo desses espíritos, com consequências imprevisíveis, caso não sejam apresentadas as informações desse processo de infecção e adoecimento de maneira adequada, bem como a existência dessas doenças de contato interétnico, a forma de infecção, os efeitos e as formas de prevenção.

Nesse contexto, destacaremos as categorias de idade nativas nas quais a pessoa Enawene Nawe é classificada no percurso de seu desenvolvimento físico e cultural. Para tanto, nos utilizaremos dos estudos de Zorthêa (2009), dado o resumo claro e conciso apresentado pela autora em sua obra *Daraiti ahã: escrita alfabética entre os Enawene Nawe*. As categorias são:

- a) *Tiraware / Tirawalo* (vida intra-uterina). Para que uma mulher engravide são necessárias muitas relações sexuais. Para eles, a gravidez é o resultado da combinação entre o esperma e o sangue menstrual no útero. O tronco, os braços e a pulsação cardíaca são os primeiros a se desenvolver no útero materno, depois as pernas e a cabeça. Se a mulher tiver relações sexuais com mais de um homem na gravidez, o bebê terá sido feito em conjunto. Esse modo de conceber a fecundação estará subjacente em todo o processo de criação e de formação do Enawene Nawe.
- b) *Wesekoiteakori / Wesekoiteakola* (recém-nascido). Nesta fase o pai e a mãe ficam em reclusão, obedecem a restrições alimentares para que o recém-nascido não seja atormentado por seres que causam doenças ou a morte. O bebê tem seu cabelo cortado e suas orelhas furadas para receber o brinco de tucum. Também são colocados adornos de algodão em torno dos tornozelos e punhos. Sua alimentação é o leite materno oferecido pela mãe, tias e avós. Banhos de ervas para o crescimento com saúde e pinturas leves com urucum também são recomendados.
- c) *Enawehorairi / Enawehorailo* (colo). Nesta fase usam colares, pulseiras e tornozeleiras. Após o benzimento podem consumir o *oloiti* (refresco de mandioca) o *ketera* (mingau de mandioca) e o mel diluído na água. Os irmãos mais velhos ajudam no cuidado diário.
- d) *Anolokwari / Anolokwalo* (senta e engatinha). Nesta fase a criança recebe o par de brincos de concha, além de mais colares para enfeitar seu pescoço. As meninas usam cintos de tucum e pintura corporal de urucum, feita com palha de buriti.
- e) *Atetorese / Atetoarese* (fica em pé). Segundo os Enawene Nawe, nesta fase as crianças são auxiliadas pelo *Enorenawe* para que não caiam e se

machuquem. f) *Atonaharese / Atonahalose* (anda). Recebe tornozeleiras de algodão tecidas em tear. As meninas usam argolas de borracha nas pernas abaixo do joelho. Passa a ser incluída peixe na dieta alimentar. g) *Dinoarese / Dinoalose* (criança pequena de três a seis anos). Começa a tomar banho sem a companhia dos pais e inicia o aprendizado de uma série de atividades com os adultos, como acompanhar os pais na roça e nas expedições de pesca familiares. As meninas estão sempre junto da mãe. h) *Enawaretese / Enawaotese* (7 a 11 anos). Nesta idade são intensificados os processos de transmissão do conhecimento e aprendizagem. Os meninos acompanham os pais nas pescarias e as meninas seguem para as roças com as mães. i) *Awitaretese / Awitalotese*. O menino participa de pescarias, sem o pai. Se as articulações matrimoniais já existirem, presta serviço para o sogro na plantação de uma pequena roça com o auxílio do pai, para que a noiva e a sogra possam colher. A menina cuida das crianças menores, participa dos rituais, assim como os meninos desta idade. j) *Awitariti / Awitaloti*. Esta é a fase de transição para a vida adulta. Os meninos recebem o adorno peniano chamado de *olokoiri* e meninas, a tatuagem em torno do umbigo e dos seios, após a primeira menstruação. Nesta fase estão prontos para o casamento. As marcas da passagem (adorno peniano e a tatuagem) têm grande valor social, pois indicam a capacidade reprodutiva da pessoa. [...] k) *Enetonasare / Enetonasalo* – nascimento do primeiro filho. Nesta fase as mulheres mudam os adornos e passam a usar o urucum com outros traços diferenciados da fase anterior. l) *Kolakarinasare / Kolakalonasare* – a partir do quarto filho. m) *Kolakalare / Kolakalalo* – nascimento do primeiro neto. Nesta fase a pintura corporal passa a ter uma fina camada de urucum, as mulheres sofrerão algumas restrições na participação dos rituais. n) *Ihitariti / Ihitaloti* – é caracterizada pela presença de rugas, diminui o uso de adornos. (ZORTHÊA, 2009, p. 48-51).

Dessa forma, “[...] estes marcadores de *status* se prestam como imprescindíveis balizas que orientam a dinâmica da vida social, a conquista de espaços para além da casa e da aldeia, obrigações com as atividades de pesca e agricultura, compromisso com os rituais etc” (SANTOS, 2006, p. 107).

De acordo com Luciano (2006), por meio do ciclo de vida de um indígena é possível compreender um pouco mais o processo educativo indígena (educação indígena), pois os períodos críticos ou “os momentos importantes – como a recepção do nome, a ‘iniciação’, o nascimento do primeiro filho, a morte de um parente ou de um membro da comunidade – são fortemente marcados por ações pedagógicas das quais participa quase toda a comunidade” (LUCIANO, 2006, p. 131).

Nesse sentido, para a implementação de uma Educação Escolar Indígena intercultural, específica e diferenciada aos estudantes Enawene Nawe, é necessário que os profissionais do Ceja Alternativo que atendem essa comunidade, compreendam o ciclo de vida desses indígenas, tendo em vista que o conhecimento sobre os períodos de reclusões e proibições permitirá a essa instituição educativa compreender determinadas ausências dos estudantes e também determinados comportamentos.

Na fase da categoria *Wesekoiteakori / Wesekoiteakola*¹⁷, por exemplo, em que o casal tem um bebê recém-nascido, o pai e a mãe ficam em reclusão, pois precisam se restringir de determinados alimentos para que o bebê não seja atormentado pelos espíritos que causam doença e morte (ZORTHÊA, 2009). Santos (2006) destaca que essa fase se estende pelos dois primeiros meses de vida do bebê.

Os jovens Enawene Nawe iniciam a vida familiar muito cedo, por isso muitos estudantes da sala anexa do Ceja já são pais e precisam trabalhar muito para sustentar a sua família. As reclusões por conta do *Wesekoiteakori*, aliado ao tempo dedicado ao trabalho, muitas vezes afastam temporariamente esses estudantes do ambiente escolar. Essas ausências não podem ser consideradas pelo professor ou pela secretaria da escola como desinteresse, imputando-lhes, assim, faltas que possam chegar a uma porcentagem legítima para reprovação, porque, na realidade, refletem o compromisso desses estudantes com a sua cultura e religiosidade.

A escola, juntamente com a Seduc, precisa encontrar alternativas para resolver essa questão, contudo não há meios mágicos e muitas questões burocráticas precisam ser readequadas para que isso seja possível, além da necessidade de mais investimentos em recursos financeiros para a construção de uma escola indígena na aldeia, bem como a contratação de mais professores.

Prosseguindo com as categorias, na fase *Tiraware / Tirawalo*, que designa a vida intra-uterina, para que uma mulher engravide são necessárias muitas relações sexuais e, para eles, a gravidez é o resultado da combinação entre o esperma e o sangue menstrual no útero (ZORTHÊA, 2009). Dessa forma, “[...] é de bom alvitre, durante toda a gravidez, que a mulher tenha várias relações sexuais, de maneira que todos os seus parceiros estarão contribuindo para a fabricação de seu filho” (SANTOS, 2006, p. 101).

Esse pensamento, evidentemente, não tem sustentação científica, pois uma mulher pode engravidar apenas em uma relação sexual. Contudo, ensinar o contrário do que esses estudantes acreditam, de uma forma descontextualizada, poderia causar uma situação embaraçosa, tendo em vista que poderiam considerar a atitude do docente como uma tentativa de desqualificação de suas crenças.

Por outro lado, a prática de muitas relações sexuais com diferentes parceiros sem o uso do preservativo, como acontece nessa situação – pois é necessária a combinação de esperma no útero para que ocorra a fertilização do óvulo e a possível gravidez –, facilita a transmissão

¹⁷ *Wesekoiteakori* refere-se ao homem e *Wesekoiteakola* à mulher. Os sufixos /ri/ e /la/ designam, respectivamente, o gênero masculino e feminino.

de diferentes patógenos, caso um dos parceiros esteja infectado, colocando em risco a saúde da mãe, do bebê e dos parceiros.

Nesse sentido, o oferecimento de aulas de Ciências que trabalhem a educação preventiva das doenças do contato interétnico são extremamente importantes para esses estudantes, sobretudo para aqueles que recebem formação para atuarem como Agente Indígena de Saúde (AIS), pois, bem capacitados, serão eles os melhores profissionais para trabalharem essas questões junto à população da aldeia, pois são fluentes na língua indígena, de confiança da comunidade e sabedores dos rituais de passagem.

Cabe ressaltar, ainda, que o uso da camisinha não previne o uso de algumas DST, como por exemplo, o Condiloma acuminado causado pelo *Human papillomavirus* (HPV). A mulher portadora do vírus apresenta verrugas na região genital, ânus ou boca que podem se desenvolver causando câncer de útero. O homem pode apresentar verrugas no pênis e no saco escrotal. O uso de camisinha não previne das feridas localizadas no saco escrotal e na virilha, podendo transmitir o vírus ao parceiro ou parceira sexual.

Desse modo, a Educação em Saúde, sobretudo a preventiva, realizada em parceria com os profissionais da Educação e da Saúde, torna-se uma condição primordial para essa comunidade, tendo em vista o progressivo aumento da interação dos Enawene Nawe com a sociedade não indígena.

2.2 Os primeiros contatos interétnicos, os primeiros estudos sobre saúde e a situação atual de saúde da comunidade Enawene Nawe

Os primeiros contatos dos Enawene Nawe com os não indígenas datam de período relativamente recente. De acordo com as investigações desenvolvidas por Weiss (1998), os Enawene Nawe foram contatados pela primeira vez, por missionários jesuítas da Missão Anchieta, em 1974¹⁸. A autora registra que, na ocasião do contato, eles habitavam as proximidades da margem esquerda do Rio Juruena e eram em número de 97 pessoas. Segundo Weiss (1998), os missionários que ali chegaram – Padre Thomaz Aquino Lisboa, Adalberto Holanda e o Irmão Vicente Cañas – iniciaram um constante contato com os Enawene Nawe, adotando uma estratégia de convivência pacífica, garantia do território e da cultura tradicional, aliada aos cuidados de saúde.

¹⁸ A Missão Anchieta (MIA) foi criada em 1956 pela prelazia de Diamantino (MT). Essa sociedade civil e filantrópica atuava junto às populações indígenas e regionais.

Em 1977, no entanto, um dos missionários integrantes da missão, irmão Vicente Cañas, decidiu viver entre os Enawene Nawe, conforme preconizava o esquema religioso para com as sociedades indígenas naquela época (SANTOS, 2006). Ele viveu com o grupo até o ano de 1987, quando foi brutalmente assassinado no contexto das demarcações das terras indígenas da etnia. A partir desse acontecimento, a Operação Anchieta, atualmente denominada de Operação Amazônia Nativa (OPAN) passou a apoiar as ações de assistência aos Enawene Nawe (SANTOS, 2006).

Os estudos de Santos (2006) evidenciam, também, que os Enawene Nawe habitam a região meridional noroeste do Estado de Mato Grosso há aproximadamente uma centena de anos, embora vivessem como nômades em decorrência dos conflitos com os rivais Cinta Larga e Rikbaktsa. Nesse contexto, em meados dos anos de 1950, deslocando-se sempre ao Sul do Estado de Mato Grosso, chegaram às margens do rio Iquê, tendo expulsado os Nambikwara daquele local.

Entretanto, anos depois foram novamente vitimados pelos Cinta Larga obrigando-se a fugir, porém permaneceram próximo à região. Deparando-se, uma década depois, com as frentes telegráficas, decidiram recuar e habitar as proximidades do Rio Primavera, afluente do Rio Camamaré, em pleno território Nambikwara. Nessa região, permaneceram até meados dos anos de 1980, período relativo aos primeiros contatos com a Missão Anchieta (SANTOS, 2006).

Weiss (1998, p. 35) demonstra em suas investigações que “[...] o irmão Vicente Cañas, em acordo com outros missionários traçou uma política de manutenção da alimentação tradicional, defesa do espaço territorial e reconhecimento da medicina nativa”. Sobre o espaço territorial, em 20 de junho de 1978, foi encaminhado à Funai o pedido de interdição da área em que viviam os Enawene Nawe e, somente em 1984, ocorreram os primeiros acordos em relação aos limites da área interdita.

Muitos conflitos e disputas judiciais se seguiram em razão da demarcação dessas terras. Contudo, somente em 13 de setembro de 1991 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria de demarcação da Área Indígena Enawene Nawe (WEISS, 1998). A Funai, no entanto, concluiu a demarcação do território indígena no ano de 1994, mantendo as atividades de fiscalização juntamente com a participação intensiva dos Enawene Nawe (WEISS, 1998).

Entretanto, uma importante área, denominada Rio Preto (*Adowina*) ficou fora da demarcação oficial. Para ilustrar melhor a situação, recorreremos novamente aos estudos de Zorthêa (2009, p. 33-34), que faz menção às terras do Rio Preto:

[...] o entorno do território indígena *Enawene Nawe* tem se inserido num contexto bastante peculiar. A região noroeste/nordeste, por onde passa a estrada que liga os municípios de Juína-MT e Vilhena-RO, alimenta-se do garimpo de diamantes e madeira e a implantação da pecuária, o sudoeste, da extração de madeira, além do crescimento da pecuária e da monocultura da soja. Há dois fatores, no entanto, que preocupam sobremaneira esse povo: a construção de usinas hidrelétricas no curso do rio Juruena e a devastação de uma região de ocupação tradicional, denominada *Adowina* ou Rio Preto. Ambas estão relacionadas à expansão da fronteira agrícola, especialmente para o cultivo da soja.

E é justamente nesse contexto que os Enawene Nawe se inserem atualmente, lutando pela retomada das terras do Rio Preto, importante local onde esses indígenas sempre construíram suas barragens de pesca, considerando que do rio advém os recursos para sobrevivência física e cultural da etnia. Conforme relata Santos (2001), a pesca, para eles, tem um simbolismo essencial à ordem, porquanto suas vidas espirituais giram em torno dos rituais de pesca. A pesca marca o início do ritual *yãkwa*.

Os estudos de Weiss (1998), também demonstram que a partir dos anos de 1995, por meio de convênio com a Fundação Nacional de Saúde (FNS) e apoio técnico do Núcleo de Estudos em Saúde de Populações Indígenas (NESPI/ENSP/FIOCRUZ) foram realizados inquéritos sorológicos, parasitológicos e clínicos para diagnóstico da saúde da população Enawene Nawe.

Nesse período, foram diagnosticados pela equipe médica, os seguintes agravos: 1 (um) caso de Síndrome parkinsóide; 1 (um) de Epilepsia; 23 (vinte e três) casos de surto febril com complicações gástricas; 3 (três) casos de Pneumonia; 1 (um) de infecção do coto umbilical; 2 (dois) abscessos de membros inferiores; um caso de queimadura de 2º. grau; um de Leishmaniose tegumentar; dois de Linfonomegalia; uma fratura de fêmur e um caso de Miosite tropical (WEISS, 1998). Entretanto cabe observar, que não foram diagnosticados ou registrados pela Equipe casos de DST/Aids.

Weiss (1998, p. 89) ainda salienta que, nessa visita clínica, “foi encontrada uma situação crítica devido ao acometimento de um surto febril que atingiu 27 pessoas, ocasionando 4 (quatro) mortes. Havia ainda, alguns casos de gripe que evoluíram para pneumonia”. Contudo, a autora observa que,

[...] nos inquéritos clínicos realizados em 1993 e 1997, segundo a classificação internacional das doenças (CID), não foram verificadas modificações significativas no comportamento entre as infecções das vias respiratórias, as doenças do aparelho genito-urinário e os problemas oftalmológicos nestes anos. Em 1997, foram encontradas mais doenças de pele e acidentes ou traumatismo, particularmente queimaduras e uma fratura de fêmur. Em compensação, não foram encontrados

casos de diarreia. Entre os Enawene-Nawe não são encontrados ainda casos de tuberculose ou problemas cardiocirculatórios. (WEISS, 1998, p. 91).

Nesse ano de 1997, foram realizados, também, exames parasitológicos de fezes na população Enawene Nawe, sendo encontrados os seguintes coproparasitos: *Entamoeba coli* (38,6%); *Strongiloides stercoralis* (18,3%); *Enterobius vermiculares* (13,7%); *Entamoeba histolytica* (13,4%); *Ancilostomideo* (9,6%); *Giardia lamblia* (4,6%); *Hymenolepis nana* (1,1%) e *Ascaris lumbricoides* (0,3%) (WEISS, 1998). A autora informa que, nesse período da coleta, os Enawene Nawe tinham o costume de enterrar as suas fezes, embora as crianças nem sempre seguissem esse costume presentes entre os adultos. Para uma população de semi-isolamento, afirma Weiss, este costume é um bom exemplo de como eliminar os dejetos humanos.

Na pesquisa também foi incluído o exame para inquérito de glicemia, com o objetivo de verificar a presença de diabéticos na população Enawene Nawe. Weiss observa a dificuldade de avaliação nesse tipo de exame, dado que o exame tem que ser feito em jejum, o que parece impossível para essa população, cujos hábitos alimentares não incluem horários específicos para as refeições. Os Enawene Nawe passam o dia ingerindo o *ketera*, um mingau a base de mandioca e milho, além de que não bebem água pura, mas água com mel.

Contudo, prossegue Weiss, apenas uma medida foi alta, a de uma mulher de 61 anos, descrita como muito magra e padrão nutricional deficitário. Na ocasião, a equipe não achou vantajoso deslocá-la da aldeia, pois ela estava bem adaptada ao seu contexto de vida, exercendo normalmente as suas atividades na aldeia, além de que, no momento da coleta do sangue para o exame, a idosa havia acabado de ingerir um *ketera* (WEISS, 1998).

Nos exames clínicos realizados pela equipe médica, não foram encontrados sinais significativos de desnutrição, apenas um caso de um menino de 11 anos com quadro clínico anterior de leishmaniose e a senhora de 61 anos anteriormente citada (WEISS, 1998). Também “não houve casos de hipertensão arterial e os níveis tensionais decrescem com a idade. Os valores médios de IMC¹⁹ encontram-se na faixa de peso adequado (23 kg/m²)” (WEISS, 1998, p. 97).

Assim, segundo os Índices de Massa Corporal (IMC) encontrados, não houve indicação de obesidade no grupo, embora, nas mulheres, tenha chamado a atenção a concentração de gordura na região abdominal, justificada, talvez, por “fatores genéticos e

¹⁹ Índice de Massa Corporal. O cálculo do IMC é feito dividindo o peso (kg) pela altura (m) ao quadrado (kg ÷ m²). A Organização Mundial da Saúde (WHO, 1995 apud WEISS, 1998) adotou como ponto de corte para baixo peso IMC menor que 18,5; para peso adequado entre 18,5 e 25; e para obesidade maior que 25 kg/m².

biológicos, como as características fenotípicas e as várias gestações, comuns nas populações indígenas” (WEISS, 1998, p. 102).

Essa autora destaca que esse levantamento de dados sobre a saúde dos Enawene Nawe, realizado em 1997, sugeriu que seria muito remota a possibilidade do surgimento de doenças como *diabetes mellitus* e problemas de pressão arterial, enquanto se mantivesse a alimentação tradicional, sem a introdução de alimentos industrializados. O missionário Vicente Cañas registrou em seu diário de campo os principais alimentos consumidos pelos Enawene Nawe no período de 1977 a 1987.

Esses alimentos foram apresentados por Weiss (1998) e transcritos na presente pesquisa por meio do Quadro 1, no qual verifica-se que a alimentação dos Enawene Nawe dependia da disponibilidade de alimentos nas matas do cerrado, nos rios e de suas roças de subsistência. Nesse sentido, o povo dessa etnia, na atualidade, sofre com a escassez do peixe, uma vez que as pescarias ficaram prejudicadas, possivelmente, por causa da implantação das PCH. Almeida (2010) destaca que os Enawene Nawe, por meio de um acordo indenizatório, concordaram com construção das obras do Complexo Hidrelétrico Juruena, mas não sem lutas e resistências²⁰.

QUADRO 1 - Principais alimentos consumidos por mês no período 1977-1987

MESES	ALIMENTOS CONSUMIDOS
Janeiro	Peixe, milho, mel, buriti, cogumelos, larvas de rã, pequi, macuco ²¹
Fevereiro	Peixe, mandioca, milho, formiga, marimbondo, coró, macuco
Março	Peixe, mel e macuco
Abril	Peixe, mandioca e mel
Maio	Peixe, mandioca e amendoim
Junho	Peixe, mandioca, feijão fava, cará, araruta, batata e amendoim
Julho	Peixe, mel, batatas e marimbondo
Agosto	Peixe, mandioca, feijão fava, cará, batatas, mel e marimbondo
Setembro	Peixe, mandioca, mel, formiga, marimbondo e castanha
Outubro	Peixe, mandioca, mel, formiga e castanha
Novembro	Peixe, milho, mel, buriti, bacava, larvas de rã, pequi, formiga, marimbondo, macuco e castanha

(continua)

²⁰ Para maiores detalhes sobre as resistências e o acordo entre os Enawene Nawe e os idealizadores do Complexo Hidrelétrico Juruena, ver Almeida (2010).

²¹ O macuco (*Tinamus solitarius*) é uma ave de grande porte consumida pelas Enawene Nawe como dieta apenas para crianças e idosos. Tendo em vista que o povo da etnia não consome carne vermelha, antes de ser ingerida necessita de sopro ou benzedura.

(conclusão)

MESES	ALIMENTOS CONSUMIDOS
Dezembro	Peixe, milho, buriti, larvas de rã e macuco

Fonte: Levantamento de dados dos diários de campo de Vicente Cañas (1977-1987) (apud WEISS, 1988).

Os Enawene Nawe sempre prezaram pela manutenção de seus modos de vida tradicionais e rituais anuais. Essa etnia reflete as palavras de Luciano (2006, p. 41), referindo-se aos povos da Amazônia:

Na Amazônia, por exemplo, onde o contato com os colonizadores brancos aconteceu mais recentemente, muitos povos indígenas continuam conservando integralmente suas culturas e tradições, como a terra, a língua e os rituais das cerimônias. Para esses povos, a prioridade é fortalecer a identidade e promover a valorização e a continuidade de suas culturas, de suas tradições e de seus saberes.

Contudo, diante das pressões, esses povos acabam cedendo aos acordos, sobretudo porque lhes são oferecidas vantagens financeiras e promessas de garantia de seus modos de vida. No caso dos Enawene Nawe, afirma Almeida (2010, p. 86), “[...] assim como na análise de Gluckman (1987), o dinheiro foi um elemento determinante de coesão social num sistema com interesses diversos (e algumas vezes divergentes)”. Coincidentemente, nos meses seguintes da assinatura do Plano Básico Ambiental (PBA), bem como em seu período,

[...] uma série de acontecimentos sequenciais atingiu de forma avassaladora a vida dos Enawene Nawe. Durante as barragens, uma epidemia de malária atingiu mais de 35% da população. Nesse mesmo período, três crianças faleceram (as três eram netas de importantes *sotakatali*) e a pescaria de barragem do *Yaõkwa* foi um fiasco, pois, segundo os Enawene Nawe, os *Yakaliti* estavam segurando os peixes nas cabeceiras dos rios. Pela primeira vez o ritual é realizado com peixe congelado comprado pela FUNAI. (ALMEIDA, 2010, p. 87).

A aquisição dos peixes pela Funai para a realização do ritual *yãkwa* tem se repetido no decorrer dos anos, o que deixa os Enawene Nawe preocupados com a fúria dos *iakayreti*. Além disso, eles reclamaram “[...] que a terra carregada pela água estava causando o assoreamento do rio e, alguns buracos, considerados moradas de *Yakaliti*, estavam ficando cheios de areia” (ALMEIDA, 2010, p. 83). A consequência, segundo eles é que várias crianças estavam sendo acometidas por fortes diarreias (ALMEIDA, 2010).

Atualmente, os Enawene Nawe são atendidos pelo DSEI Cuiabá-MT, Polo Base Brasnorte. Esse polo é responsável pela saúde de 1.188 indígenas distribuídos em nove aldeias. São elas: Doze de Outubro (13 pessoas), Treze de Maio (27), Asa Branca (16),

Cravari (142), Paredão (102), Perdiz (36) e Recanto do Alipio (28), todas dos povos *Iranxe*. Aldeia Japuirá (131 pessoas) do povo *Myky*; e, por fim, a aldeia Halataikwa (693 pessoas) dos *Enawene Nawe* (MATO GROSSO, 2013)²².

Com base em documento expedido pelo DSEI Cuiabá-MT (Anexo A), apresentamos, na Tabela 2, as principais doenças que acometeram a comunidade Enawene Nawe entre os anos de 2010 e 2012.

TABELA 2 - Morbidades Notificadas DSEI Cuiabá MT / Polo Brasnorte, Aldeia Halataikwa (Etnia Enawene Nawe) e segundo Capítulo – CID 10, período: 2010 a 2012

Capítulo CID-10	2010	2011	2012
I. Algumas doenças infecciosas e parasitárias	1451	361	292
II. Neoplasias (tumores)	-	1	-
III. Doenças de sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários	15	-	6
IV. Doenças endócrinas nutricionais e metabólicas	4	8	5
V. Transtornos mentais e comportamentais	-	-	-
VI. Doenças do sistema nervoso	86	91	1
VII. Doenças do olho e anexos	25	46	50
VIII. Doenças do ouvido e da apófise mastóide	49	42	55
IX. Doenças do aparelho circulatório	-	1	2
X. Doenças do aparelho respiratório	487	480	252
XI. Doenças do aparelho digestivo	91	91	67
XII. Doenças da pele e do tecido subcutâneo	127	68	54
XIII. Doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo	114	203	147
XIV. Doenças do aparelho geniturinário	70	77	48
XV. Gravidez, parto e puerpério	34	37	30
XVI. Algumas afec. originadas no período perinatal	-	4	7
XVII. Malf. congênitas deformidades e anomalias cromossômicas	-	3	-
XVIII. Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e laboratoriais	-	-	-
XIX. Lesões, envenenamentos e algumas outras consequências de causas externas	107	196	125

(continua)

²² Essas informações foram obtidas com base em documento (Anexo A) expedido pelo DSEI Cuiabá-MT, em resposta à reivindicação dos dados atuais sobre a saúde do povo Enawene Nawe da aldeia Halataikwa.

Capítulo CID-10	(conclusão)		
	2010	2011	2012
XX. Causas externas de morbidade e mortalidade	1	2	5
Total	2661	1711	1146

Fonte: MATO GROSSO (2013). Relatório SIASI/SESAI/DSEI Cuiabá-MT (2012 dados sujeitos a alterações).

Nesse relatório, chama a atenção o número de notificações das doenças infecciosas e parasitárias, pois, em 2010, esse número foi maior que o dobro da população da etnia naquele ano. Em 2011 e 2012, os casos diminuíram consideravelmente, contudo ainda atingiram praticamente metade da população da aldeia. No relatório não há discriminação das doenças, pois foi elaborado de acordo com a classificação do Código Internacional de Doenças (CID), contudo entende-se por doenças infecciosas e parasitárias aquelas causadas por algum agente patogênico, como vírus, bactérias, fungos, parasitas, virions e príons.

As doenças parasitárias (exemplos: Amebíase, Giardíase, Ascaridíase, etc.) são muito comuns em toda população brasileira, incluindo a indígena, em razão da insuficiência de saneamento básico no país. Possivelmente, essas doenças são as responsáveis por engrossar as estatísticas de pessoas contaminadas na aldeia Halataikwa nos três anos pesquisados. Entretanto, não se pode desprezar o fato de que as doenças infecciosas estejam junto nessa estatística e, considerando o estilo de habitação dessa comunidade – casas comunais – que abrigam muitas pessoas em seu interior, a proliferação dos agentes infecciosos (vírus, bactérias, fungos, etc.) poderia ocorrer com maior incidência.

Observa-se que as doenças do aparelho respiratório também incidem grandemente nessa população, visto ter acometido quase toda a população da aldeia nos anos de 2010 e 2011, perdendo forças no ano de 2012, mesmo assim ainda com um número considerável de casos. Da mesma forma ocorreu com as doenças do aparelho digestivo, coincidentemente apresentando 91 casos nos anos de 2010 e 2011, com diminuição da incidência em 2012, para 67 casos.

Cabe destacar, também, o elevado número de pessoas residentes na aldeia Halataikwa acometidas pelas doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. Conforme demonstra a Tabela 2, foram registrados 114 casos em 2010, 203 em 2011 e 147 em 2012, ou seja, embora houvesse um declínio no ano de 2012 em comparação a 2011, houve um acréscimo em relação a 2010. Os sintomas dessas doenças caracterizam-se por fraqueza muscular, reumatismo, mialgia, entre outros.

A justificativa para essa incidência pode estar no tipo de trabalho desenvolvido pelos Enawene Nawe na aldeia: o preparo do solo para o plantio de suas lavouras de milho,

mandioca, etc. Tudo é feito manualmente, com a utilização de enxadas, foices e outros instrumentos manuais. As mulheres da aldeia carregam grandes vasilhas de água e grandes cestos de alimentos nas costas. Tudo isso favorece o surgimento dessas doenças relacionadas aos músculos e às articulações.

As lesões, envenenamentos e algumas outras consequências advindas de causas externas afetam um grande número de pessoas na aldeia. No ano de 2010, foram registrados 107 casos, contra 196 em 2011 e 125 em 2012. Entre os Enawene Nawe há os feiticeiros (*iholalare*) cuja “[...] principal habilidade é aquela de produção e uso de venenos poderosos, que podem ser usados na forma polvilhada diretamente sobre a vítima (quando esta está dormindo), nos rastros impressos nos caminhos por onde passou ou ainda nos alimentos por ela consumidos” (SANTOS, 2006, p. 82).

Os Enawene Nawe acreditam na existência de vários feiticeiros entre eles que se mantêm na invisibilidade e atuam exclusivamente pela vingança (SANTOS, 2006). Porém, os casos de envenenamento não devem ser atribuídos à ação desses feiticeiros, pois os membros dessa comunidade também se alimentam de fungos e de outros recursos da floresta que podem causar intoxicações, sobretudo nas crianças e jovens por não terem ainda o conhecimento necessário sobre as plantas e fungos que podem consumir. Além disso, as lesões estão inclusas nessa estatística, podendo ser muito comuns e rotineiras considerando o modo de vida livre desse povo na floresta.

Com base na análise do relatório, constatamos que há pouca incidência de doenças como Neoplasias (tumores), Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos (exemplos: anemias, defeitos da coagulação, púrpura e outras afecções hemorrágicas), Doenças endócrinas nutricionais e metabólicas (exemplos: diabetes, obesidade, desnutrição), Doenças do aparelho circulatório (exemplos: doenças do coração, das veias, das artérias), Malformação congênita e deformidades e anomalias cromossômicas. Não há nenhuma incidência de Transtornos mentais e comportamentais e de Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e laboratoriais.

Um dado que chamou a atenção nesse documento diz respeito às doenças do Sistema Nervoso (exemplos: Meningite, Epilepsia, Encefalite), visto serem registrados 86 casos em 2010, 91 casos em 2011 e apenas 01 (um) caso em 2012. Outras doenças como do olho, do ouvido e do aparelho geniturinário apresentaram uma média de 50 notificações por ano e Gravidez, parto e puerpério uma média de 30 notificações por ano.

Diante do exposto, analisando os dados de Morbidades Notificadas na aldeia Halataikwa conclui-se que, de fato, essa comunidade necessita de orientação para além dos

trabalhos da equipe de saúde. E, nesse sentido, a escola pode atuar de diversas formas, até com a organização de oficinas temáticas sobre o cuidado com o corpo e a prevenção de doenças infecciosas e parasitárias, tendo em vista a grande incidência dessas doenças entre os Enawene Nawe.

As oficinas temáticas poderão ser trabalhadas nas aulas de Ciências, articulando os conhecimentos tradicionais dessa etnia com os conhecimentos ocidentais, pois assim os estudantes poderão apropriar-se dos recursos tecnológicos ocidentais importantes para garantir a sua sobrevivência física e, sobretudo cultural.

Nesse contexto, Educação e Saúde precisam planejar ações conjuntas para garantir a qualidade de vida e de ensino à comunidade Enawene Nawe, tendo em vista as rápidas mudanças que estão ocorrendo na vida desse povo nos últimos anos, em razão da interação social com os não indígenas.

É importante lembrar que essa sociedade indígena busca soluções para questões relacionadas às demarcações de suas terras e também de subsistência, pois a implantação do Complexo Hidrelétrico Juruena culminou na diminuição dos peixes no rio Juruena, prejudicando as pescarias de subsistência dos Enawene Nawe.

Nesse sentido, a falta do peixe para essa comunidade não representa prejuízo apenas na alimentação, mas também no cumprimento dos seus rituais, dado que a oferta de bebidas e peixe é a única forma de aplacar a ira dos *yakairiti* (SANTOS, 2001). Assim, esses indígenas se empenham na construção de tanques para criação de peixe, embora contrariados e temerosos por desagradar esses espíritos.

Os Enawene Nawe perceberam que enquanto a comunidade cresce, os peixes diminuem, por isso eles têm pressa em tudo o que fazem, principalmente em aprender a língua portuguesa. Parece que eles entenderam que, no mundo capitalista e globalizado, as mudanças acontecem muito rápido e eles não podem mais voltar atrás, porque os rios também não voltarão a ser o que eram antes.

Nesse sentido, os modelos de saúde de intervenção mínima adotados pela OPAN desde os anos de 1988, quando essa população ainda se aproximava de 300 pessoas (WEISS, 1998), não serão capazes de suprir a demanda de atendimento a essa comunidade, tendo em vista que, na atualidade, a população dobrou e, aliado a isso eles também passaram a frequentar os ambientes urbanos, o que raramente acontecia naquele período. Contudo, o crescimento populacional mostrou que o modelo de intervenção mínima foi muito eficiente.

Na atualidade, a população Enawene Nawe continua crescendo, conforme demonstrou os dados do Censo Demográfico 2010, e isso denota a eficiência do trabalho realizado pela

equipe de saúde que atende à essa comunidade na contemporaneidade. Contudo, alguns fatores são favoráveis ao surgimento de doenças que ainda são desconhecidas para os Enawene Nawe, outras de baixa incidência que podem se acentuar, e algumas de bastante incidência que podem virar uma epidemia, cuja articulação entre os profissionais da Educação e da Saúde poderia contribuir para evitar aumentos nas estatísticas das morbidades notificadas nessa população. Os fatores e as doenças são:

- A introdução de novos alimentos na dieta, como o açúcar, produtos industrializados e refrigerantes podem causar doenças como diabetes, hipertensão e obesidade, doenças ainda de baixa incidência entre essa população.
- Com o aumento populacional, as casas comunais ficaram mais cheias de pessoas, facilitando a proliferação de microrganismos presentes no ar e no solo, causadores de doenças como as gripes, pneumonias, micoses etc. As doenças do aparelho respiratório e de pele são de grande incidência nessa comunidade.
- O aumento da população também propicia um acréscimo na produção de lixo e de dejetos humanos e, quando descartados de forma inadequada, contaminam o solo e a água, causando doenças como diarreias, verminoses, dengue etc. Essas doenças também são de alta prevalência entre a população Enawene Nawe.
- Os hábitos sexuais que incluem relações com diferentes parceiros sem o uso do preservativo, podem ocasionar doenças como sífilis, gonorreia, Aids, entre outras doenças, caso um dos parceiros esteja contaminado com o respectivo patógeno. E o uso do preservativo não previne o condinoma acuminado (HPV).

O relatório **Perfil Demográfico do Polo Base Brasnorte (2013)** produzido pelo DSEI Cuiabá sobre as morbidades notificadas entre os anos de 2010 e 2012 informa que as doenças infecciosas e parasitárias (no relatório elas aparecem juntas) são de alta incidência na comunidade Enawene Nawe, mas não discrimina as doenças (MATO GROSSO, 2013). É importante lembrar que o relatório foi elaborado de acordo com a classificação do Código Internacional de Doenças (CID).

Diante desses fatores, as ações de educação preventiva das doenças do contato interétnico constituem uma necessidade para essa comunidade indígena, podendo ser implementadas pelas equipes de saúde que atendem a aldeia Halataikwa em conjunto com os profissionais da educação que atuam no Ceja Alternativo de Juína, orientando a comunidade para os fatores que prejudicam a saúde e os que auxiliam, com abordagens valorizativas da medicina indígena e dos conhecimentos tradicionais.

Além disso, de importância equivalente são as ações educativas que fortaleçam o prestígio da cultura Enawene Nawe, pois, com a intensificação do contato, os próprios membros da etnia podem começar a considerar os seus modos de vida como inferior e arcaico e, desse modo, acentuar o desejo de aproximação com a cultura não indígena, podendo passar por um processo de transfiguração étnica, assunto do próximo subitem.

2.2.1 Transfiguração étnica

Segundo Ribeiro (1995, p. 257) “[...] transfiguração étnica é o processo através do qual os povos, enquanto entidades culturais, nascem, se transformam e morrem”. Na América Latina, especialmente no Brasil, muitos povos indígenas passaram pelo processo de transfiguração étnica, até que, nas últimas décadas do século XX, esses povos se organizaram politicamente na reivindicação de garantias dos direitos sobre as terras que ocupavam e também na manutenção de suas identidades culturais.

Os meios pelos quais uma etnia indígena pode transfigurar-se incluem quatro instâncias básicas, propostas por Ribeiro (1995): a biótica, a ecológica, a econômica e a psicocultural. Essas instâncias são apresentadas neste subitem porque, de certa forma, dizem respeito ao futuro dos Enawene Nawe. O povo dessa etnia vem passando por mudanças estratégicas em suas vidas, pela necessidade de assegurar a sobrevivência da comunidade.

Nessa direção, uma mudança foi a entrada de recursos financeiros nessa sociedade, pois o acordo firmado e assinado pelos Enawene Nawe para a construção de 8 (oito) centrais hidrelétricas, como informa Almeida (2010), rendeu à comunidade indígena um valor indenizatório de um milhão e meio de reais. A autora salienta que a aplicação dos recursos financeiros foi bastante debatida, tomando quatro dias inteiros com a participação dos homens e mulheres no pátio da aldeia e, ao final dos debates,

[...] duas caminhonetes 4x4 foram excluídas da proposta para dar lugar a mais 26 motores de popas (reivindicação dos jovens) e de utensílios domésticos (reivindicação das mulheres). No final das contas a proposta incluiu um acréscimo de 51 veículos à frota náutica dos Enawene Nawe, o que significa maior necessidade de combustível. (ALMEIDA, 2010, p. 89).

Dessa forma, captar recursos financeiros passou a ser uma condição necessária para essa comunidade, tendo em vista o abastecimento dos veículos e dos motores de popas. Gradativamente, talvez sem que a comunidade percebesse, os Enawene Nawe introduziram-se no mundo capitalista. De acordo com Tassinari (2001, p. 51),

[...] o avanço do capitalismo em escala mundial, englobando populações e territórios antes deslocados do sistema, levou alguns autores a caracterizar essa época como radicalmente diferente das anteriores, definida por “modernidade-mundo”, “sistema mundial”, “modernidade globalizada” ou “pós-modernidade”.

Como característica desse momento, destaca-se a organização de um mercado internacional e interconectado e as facilidades de comunicação por meio de conexões a cabo, via satélite, internet, entre outros (TASSINARI, 2001). A autora ainda destaca que

[...] a mudança é outro elemento constante de nossa época, em ritmo também acelerado, determinada principalmente pelas exigências econômicas, derrubando antigos marcos históricos das cidades, antigas vias de acesso que ficaram estreitas demais para os novos meios de transporte, modificando paisagens, destruindo florestas, deslocando cursos de água, tornando obsoletas crenças e tradições. (TASSINARI, 2001, p. 51).

Cabe destacar que estudos sobre a globalização “levaram alguns autores a questionar a possibilidade de sobrevivência de grupos étnicos e culturas diferenciadas até o próximo milênio” (MONTERO, 1992 apud TASSINARI, 2001, p. 52). Essas análises, grosso modo, postulam que o modo de produção capitalista baseia-se na lógica da acumulação do capital e não nas necessidades das populações locais. Assim, a consequência geral é que várias partes do globo passam a se organizar em função do funcionamento de um “sistema mundial” (TASSINARI, 2001). Com isso, adverte a autora,

[...] como postulam essas teorias do Sistema Mundial, populações que antes se organizavam de formas tradicionais, segundo os princípios e as necessidades de suas próprias culturas, ou “voltadas para os costumes do passado”, como diriam essas abordagens, passaram por mudanças radicais na sua forma de produção econômica, voltada agora para necessidades externas e medida pelas oscilações monetárias internacionais e, assim, passaram a se organizar não mais segundo os ditames da tradição, mas de acordo com a lógica do mercado. Em extremo, poder-se-ia se concluir que, para esses autores, não haveria possibilidade de sobrevivência de populações diferenciadas, pois todas as tradições passariam por mudanças e seriam formatadas no novo padrão global. (TASSINARI, 2001, p. 52).

Assim, de acordo com essa ideia, todas as culturas tenderiam à extinção ou, pelo menos, à sua transfiguração completa. Seria a transfiguração o futuro dos Enawene Nawe da aldeia Halataikwa? O fato é que, nesse ano de 2013, as lideranças dessa etnia concordaram com a abertura de uma estrada que liga a aldeia à cidade, pois antes o percurso era feito apenas de barco. Como afirma Ribeiro (1995, p. 248), “cada estrada que se abre, quebrando o isolamento de uma ‘ilha arcaica’, atrai novos contingentes ao circuito de comunicação interna”. Contudo, esse mesmo autor assegura que “[...] um povo já configurado resiste

tenazmente à sua transfiguração, mas o faz precisamente mudando ao assumir aquelas alterações que viabilizam sua existência dentro do contexto em que ele interage” (RIBEIRO, 1995, p. 257).

Nessa ordem de ideias, Ribeiro científica que a primeira instância é a biótica, “[...] pela qual os seres humanos, interagindo com outras forças vivas, podem transfigurar-se radicalmente. É o caso das epidemias trazidas pelo europeu, pelo africano e pelo asiático aos povos indenes das Américas, sobre os quais produziram imensa depopulação” (RIBEIRO, 1995, p. 257). No caso dos Enawene Nawe, a população é vacinada periodicamente. Além disso, com o intuito de proporcionar maiores garantias de saúde para esse povo, no ano de 2013, em reunião na cidade de Brasília, ficou acordado entre as lideranças da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) e dos Enawene Nawe que será construído um novo Posto de Saúde na aldeia²³.

Entretanto, todas essas medidas não podem assegurar, categoricamente, que a população não será atingida por novas enfermidades, até porque ainda não existe vacina para determinadas doenças que vêm acometendo as populações indígenas no Brasil, como a Aids, por exemplo, conforme demonstra o *Relatório de Gestão 2010* da Funasa (BRASIL, 2011b). Nesse sentido, a Educação em Saúde pode ser boa aliada para a prevenção das doenças presentes no cotidiano das comunidades indígenas brasileiras.

A segunda instância proposta por Ribeiro (1995, p. 257) é a ecológica, “[...] pela qual os seres vivos, por coexistirem, afetam-se uns aos outros em sua forma física, em seu desempenho vital”. O autor cita como exemplo a introdução do europeu, com seus animais como vacas, bezerros, porcos, galinhas, etc. e lembra que “[...] a introdução de animais domésticos no mundo asteca promoveu uma verdadeira substituição da população indígena por criações animais” (RIBEIRO, 1995, p. 257). Este exemplo parece, nunca será o caso dos Enawene Nawe, visto que essa etnia não se alimenta de carne vermelha e não cria e nem produz nada para além de sua própria subsistência.

Diante disso, “[...] a terceira instância da transfiguração étnica é a econômica, que, convertendo uma população em condição de existência material de outra, em prejuízo de si própria, pode levá-la ao extermínio” (RIBEIRO, 1995, p. 257). O autor prossegue: “Junto à interação econômica se dá toda a trama de relações sociais que, afetando os modos de coexistir, de conviver e ampliando ou estreitando suas oportunidades de se reproduzir, também exerceu papel fatal” (RIBEIRO, 1995, p. 258).

²³ O teor da reunião encontra-se disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=44132>.

Como última instância de transfiguração, Ribeiro (1995, p. 258) refere-se ao aspecto psicocultural, que “[...] pode dizimar populações retirando-lhes o desejo de viver, como ocorreu com os povos indígenas que se deixaram morrer por não desejar a vida que se lhes ofereciam”. É central a colocação de Ribeiro (1995, p. 258) quando afirma:

Aqui tem também um papel capital o *ethos* ou orgulho nacional de uma população que, uma vez quebrado, a dissuade de lutar para sobreviver na medida em que poderia fazê-lo. O preconceito social e a discriminação, interiorizados em seus valores básicos, representam também um importante papel etnocida.

O autor ainda acrescenta que sob qualquer um dos efeitos “[...] dessas instâncias um povo pode ser transfigurado. Vale dizer, morrer ou renascer através de alterações estratégicas que tornem sua sobrevivência maleável” (RIBEIRO, 1995, p. 258).

Nessa perspectiva, as instâncias econômica e psicocultural permeiam a sociedade Enawene Nawe, embora não se possa afirmar que a etnia passará por uma transfiguração étnica. Contudo, a intensificação do contato com os não indígenas, aliada às novas necessidades de recursos financeiros para a compra de combustíveis e outros bens, poderá confluir em alterações no meio ambiente da aldeia, na economia e na paisagem, até mesmo a humana.

Nos estudos de Tassinari (2001), a autora argumenta que, embora a ideia de um único “sistema mundial” pareça bastante convincente “[...] se olharmos mais atentamente para a vida das aldeias indígenas, veremos que nem tudo se move de acordo com os ritmos e as exigências do mercado ou do mundo globalizado” (TASSINARI, 2001, p. 52). As populações indígenas que participam, de alguma forma, do “sistema mundial”, na realidade, “conferem a essa participação significados e valores muito diferentes do que aqueles da lógica do mercado e muito mais condizentes com suas tradições” (TASSINARI, 2001, p. 53).

Os estudos dessa autora nos possibilitam compreender a dinâmica da organização social dos Enawene Nawe, que diante das novas situações de contato buscam condições de alcançar os ideais próprios de sua etnia, reservada a eles mesmos; mesmo diante de um mundo globalizado, possivelmente, esse povo manterá as suas tradições.

Entretanto, os Enawene Nawe, diante da aprendizagem de uma nova língua e da interlocução com a sociedade envolvente, precisam receber orientações de como organizarem estratégias efetivas que garantam um futuro melhor para toda a comunidade. As instituições que atendem a essa etnia têm a responsabilidade nessas orientações, pois eles são exímios

conhecedores dos perigos da natureza, mas não das armadilhas do ambiente urbano, que tem levado muitas etnias à ruína por conta das bebidas alcoólicas, das drogas e da prostituição.

Nesse sentido, a função social do Ceja Alternativo, além da oferta de uma Educação Escolar Indígena bilíngue, específica e diferenciada, também é a de implementar a Educação em Saúde, que pode ser trabalhada em todas as áreas das ciências, pois com o oferecimento da Educação Preventiva do cuidado com o corpo e a saúde aos estudantes Enawene Nawe e, por conseguinte a comunidade, os membros dessa etnia correm um risco, bem menor de se perderem nesse novo caminho, em um mundo globalizado.

3 A ESCOLA CHEGA PARA OS ENAWENE NAWE

Os índios costumam dizer sobre a Escola: “da luta pelas armas à luta pelo papel e caneta”
Gersem dos Santos Luciano, 2006.

Em meados da década de 1990 os Enawene Nawe participaram de um processo de aprendizagem da escrita alfabética, por meio de um atendimento esporádico e não formal, que aconteceu de acordo com o interesse de cada indígena, conduzido pela OPAN. Esse processo foi desenvolvido pela professora e alfabetizadora Kátia Silene Zorthêa. A experiência desenvolvida com esses indígenas por essa autora está registrada em uma coletânea que aborda a Educação Escolar Indígena, sob o título *Daraiti ahã: Escrita alfabética entre os Enawene Nawe*, publicada no ano de 2009.

Em sua publicação, a autora apresenta alguns dados que descrevem a sua experiência pedagógica junto aos estudantes Enawene Nawe, e destaca que a sua atuação nessa comunidade ocorreu de maneira vinculada ao cumprimento de um estágio prático, sendo requisito obrigatório da proposta político-pedagógica do curso de formação de novos indigenistas conduzido pela OPAN (ZORTHÊA, 2009). Os apontamentos são:

a) Tratou-se de uma experiência de alfabetização vivida por uma sociedade que até aquela ocasião ainda não conhecia a escrita alfabética e falavam exclusivamente a língua materna; b) Foi realizada sem a estrutura escolar. Sendo assim, não existiam séries, disciplinas, horários e espaços privilegiados para o ensino. A experiência sempre foi aquela baseada no desejo pela escrita. Era importante que a condução da experiência fosse despida de todos os mecanismos que pudessem sobrecarregá-la; c) Como era uma primeira experiência, considerava-se importante avaliar quem eram os interessados e qual o espaço por ele(s) ocupado(s) na tentativa de entender os significados dados à escrita pelo povo. A solução para impasses ocorridos deveria ser dada sempre pela lógica social, ou seja, era importante que o processo fosse entendido numa lógica própria e conduzido pelos próprios *Enawene Nawe*, reconhecidos como sujeitos desse processo; d) O processo de alfabetização ocorreu num contexto onde quem ensinava a escrita alfabética aprendia uma nova língua e buscava entender seus fonemas, suas sílabas e suas palavras; e) As atividades eram pautadas pelos *Enawene Nawe* interessados, a partir dos referenciais próprios de cada processo individual e particular; f) Os horários, ênfases e grupos eram definidos pela dinâmica social própria do povo. O processo deveria ser iniciado sem interpretações inexoráveis; g) A escrita da língua e não a oralidade da língua portuguesa era o objeto de interesse do povo. (ZORTHÊA, 2009, p. 23-24).

A este respeito é importante destacar que um grupo de pesquisadores²⁴, em agosto do ano de 1989, tentou estabelecer a grafia provisória para a língua Enawene Nawe. O

²⁴ Dorotéia Fátima de Paula, Márcio Ferreira da Silva, Cleacir Alencar Sá e Henrique Santos Cavalheiro (ZORTHÊA, 2009).

documento elaborado pela equipe intitulado **Grafia Provisória e Escrita Enawene Nawe** “foi destinado ao uso interno da equipe da OPAN e pessoas interessadas, subsidiando os estudos linguísticos e a estabilização da escrita para fins de registros sobre o povo” (ZORTHÊA, 2009, p. 61). De todo modo, foi no ano de 1996 que houve a estabilização da ortografia²⁵, conforme descreve Zorthêa (2009).

Nessa prática pedagógica, entre os métodos possíveis de alfabetização²⁶, essa professora alfabetizadora concebeu como primordial a ideia de que “alfabetizar é propiciar a formação adequada para os propósitos dos alfabetizados e da sociedade que eles compõem” (ZORTHÊA, 2009, p. 27). Nesse sentido, os propósitos enunciados e os argumentos colocados pelos *Enawene Nawe* para indicar a necessidade da escrita alfabética entre eles diziam “[...] respeito à sua utilização para reforçar, estimular e significar aspectos interiores à cultura, além de dar mais um significado às relações com o meio externo na busca por relações políticas mais igualitárias” (ZORTHÊA, 2009, p. 77).

Para essa autora, os *Enawene Nawe* afirmavam acreditar que a escrita poderia ajudá-los a guardar a linguagem mitológica das músicas cantadas nos rituais. Essa crença assumiria uma finalidade de caráter intrassocial articulado às ideias de registro, de revitalização da memória e de reafirmação da identidade, ao passo que a finalidade extrassocial estaria atrelada às condições e perspectiva de interlocução política igualitária (ZORTHÊA, 2009).

De acordo com Goody e Watt (2006), em uma sociedade não letrada, a memória tem uma importante função social e a herança cultural transmite-se por meio da oralidade. No entanto, a confirmação do passado depende de uma sensibilidade histórica que vai ficando cada vez mais difícil de operar sem registros escritos permanentes.

Ao que parece, os *Enawene Nawe* perceberam a importância do registro do seu patrimônio cultural material e imaterial. Nesse sentido, faz-se necessário, também, o registro dos códigos culturais desse grupo étnico, tendo em vista que pode deixar de ser vivenciada e contada pelos seus membros, pois é transmitida por meio do discurso oral. Cabe destacar que, segundo os relatos de Zorthêa, não foram muitos os *Enawene Nawe* que aprenderam a escrita alfabética. Ao final de seu trabalho, Zorthêa (2009, p. 109) menciona 12 “*daraitare* (aquele que sabe escrita)”.

²⁵ Para maiores detalhes sobre o quadro de vogais, consoantes e descrição fonética, ver Zorthêa (2009).

²⁶ O *método sintético* de alfabetização parte dos elementos não significativos da língua (a letra ou a sílaba) e, por meio delas constrói as palavras, as frases e o texto. Já o *método analítico* de alfabetização encaminha-se no sentido inverso do método sintético, pois sua abordagem analítica parte dos elementos significativos, as palavras, frases e textos.

Entre eles, a pedagoga cita um aluno em especial: *Marikeroseene*, o primeiro a se interessar pela escrita alfabética. Sempre em suas horas de folga, conclamava a professora para estudar. “*Muyalaka, daraiti ahã – Vamos, é a vez da escrita*” (ZORTHÊA, 2009, p. 29). *Marikeroseene* também foi o primeiro a escrever alfabeticamente, contagiando outros Enawene Nawe. Assim, com um número maior de interessados, as aulas passaram a ser coletivas e aconteciam na casa do *Yãkwa*. Na aula do dia 19 de fevereiro de 1996, por exemplo, conforme narra a professora, havia 14 pessoas, entre as quais

[...] uns já estavam mais inteirados da relação existente entre a escrita e a fala e podiam facilmente participar da construção de um texto escrito. Outros participavam mais timidamente, pois apesar de comparecerem assiduamente às aulas, ainda não haviam se apropriado da tal relação. Outros, porém, estavam começando naquele dia e, sendo o primeiro dia, tudo parecia estranho e engraçado. (ZORTHÊA, 2009, p. 99).

Segundo Zorthêa, tudo acontecia coletivamente, até a escolha do tema para a aula. Nesse dia, especificamente, as sugestões dos estudantes indígenas foram: ESEWEHI (sal vegetal oferecido aos espíritos *yakairiti*); KOHASE (peixe); OLOWINA TAKWA WAYATE (A chegada dos donos da barragem de pesca do Olowina), sendo esta última sugestão a escolhida pelo grupo (ZORTHÊA, 2009). É importante registrar que Olowina é um rio onde os Enawene constroem suas barragens de pesca.

É interessante notar que, para trabalhar a escrita, os estudantes escolheram temas relacionados ao seu cotidiano. Isso remete ao que preconiza o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998a, p. 135):

Sempre que escrevemos alguma coisa que faz sentido, que tem um objetivo numa situação qualquer, estamos escrevendo um texto, quer estejamos escrevendo muito ou escrevendo apenas uma palavra. [...] Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades onde a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa.

Nesse sentido e, considerando oportuno, relato uma experiência vivida com os estudantes Enawene Nawe na sala anexa do Ceja Alternativo, na aldeia Halataikwa, no dia 18 de julho de 2012. Aconteceu que logo após uma reunião na escola, eu solicitei a um jovem estudante Enawene Nawe que me ensinasse a falar e a escrever algumas palavras na língua indígena. De próprio punho, o aluno escreveu as seguintes palavras em meu caderno de

campo: *Daraitalo* (professora); *daraitari* (professor²⁷); *awali* (bonito); *dewã* (criança); *ena* (homem); *owiro* (mulher); *haitanokasina* (bom dia); *daratinasi* (escola); *daratiowasi* (escrever); *darati* (ler).

Naquele momento, lembrando-me do título do livro de Zorthêa (2009), eu escrevi no caderno: *Daraiti ahã* e perguntei o que significava. O estudante disse não compreender a palavra *ahã*. Notei também a ausência da letra “i” na palavra *daraiti* escrita pelo estudante. Lembrei-me de que o nome da aldeia, em alguns documentos ou textos, ora aparece escrito *Halataikiwa* ora *Halataikwa*, sem o “i” após a letra “k”. O mesmo acontece com o nome do espírito subterrâneo *yakairiti* ou *iakayreti*, escritos de formas diferentes por diversos autores.

Assim, só restou-me a dúvida: Teria o jovem estudante escrito conforme a pronúncia da palavra em detrimento da escrita convencional estabilizada, ou a escrita alfabética já sofreu alteração? Conforme elucidada o linguista Paulo Chagas (2002), as línguas passam por mudanças ao longo do tempo e essa mudança é perceptível por meio do contato com pessoas de diferentes faixas etárias e/ou textos escritos e falados de outras épocas.

As considerações de Chagas (2002) suscitam outra questão: As formas de uso social dessa língua escrita entre os próprios Enawene Nawe. Existem bilhetes e cartas escritas para os não indígenas reivindicando um e outro direito e Zorthêa (2009, p. 80) apresenta em sua obra um bilhete escrito na língua indígena Enawene Nawe com os seguintes dizeres:

KAMEROSENE
AKOTE ÔTAKWENE
IXKIRE AWETALOTI
KAKWA AKUYUA
AKOSETARI KATALA
AWETALOTAARI.

A tradução do bilhete escrito foi feita por Zorthêa em 18 de fevereiro de 1996 e diz o seguinte:

Kameroseene,
Porque você gosta tanto de tocar nas coxas das moças?
Você está sempre junto a elas. E transa muito com elas. Você é um homem que gosta muito de vulvas.
Aliás, você é sexualmente insaciável.
Laleroeseene (ZORTHÊA, 2009, p. 80).

²⁷ Segundo Zorthêa (2009), os sufixos /re/ e /lo/ designam respectivamente o gênero masculino e feminino.

Essa aplicação dada à escrita socializava os desejos sexuais de alguns membros da etnia pelas moças da aldeia. Atualmente, os Enawene Nawe continuam socializando os conhecimentos advindos da escola, mas caso a grafia dessa língua indígena não seja sistematizada, continuará havendo rápidas alterações na escrita estabilizada. Entretanto, pelo fato de não ser linguista e de este não ser o objeto desta pesquisa, apresento essas questões como sugestão para que outros pesquisadores, tendo em vista a carência de investigação nessa área.

Ao final de sua experiência de alfabetização com a etnia, Zorthêa esclarece: “Nessa experiência não se oficializou o ensino nem tampouco se criou escola. O modelo de alfabetização experimentado pelos *Enawene Nawe* continua sem a presença e sem a formalização da escola. Não sabemos até quando; nem eles colocam essa questão” (ZORTHÊA, 2009, p. 110).

Dessa maneira, não se passou muito tempo e os membros da etnia Enawene Nawe decidiram passar por um processo de escolarização formal. O início e o transcorrer de todo esse processo é o tema do próximo item dessa investigação.

3.1 A escolarização formal dos Enawene Nawe

Ao final da década de 1990, com a intensificação do contato interétnico, os Enawene Nawe sentiram a necessidade da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática atendida, conforme mostra uma carta da OPAN enviada ao Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso, no dia 19 de maio de 2009 (Anexo B), representando o desejo da etnia. Esse documento registra que:

No final da década de 90 a intensificação do contato trouxe a demanda pelo ensino da língua portuguesa e da matemática atendida, até então, de maneira esporádica e de acordo com o interesse particular de cada um pelo aprendizado. O processo de aprendizagem era desenvolvido no interior das casas por meio de atividades individuais ou em pequenos grupos associados por parentesco. Mais recentemente alguns grupos Enawene Nawe começaram a demonstrar interesse pelo modelo escolar de aprendizado. A pressão sobre o território indígena e seu entorno são cada vez mais relevantes e geram novas demandas a este povo. Nesse contexto surge uma necessidade cada vez mais extrema de se posicionar dentro desse processo. Dominar a língua portuguesa é compreendido pelos Enawene Nawe como item fundamental para alcançar a autonomia neste debate em curso. (OPERAÇÃO AMAZÔNIA NATIVA, 2009, p. 1).

Essa carta ainda ressalta que, desde 2007, a OPAN dialogava permanentemente com a Seduc, “com o objetivo de acompanhar o processo de formalização de um sistema escolar

próprio para o povo Enawene Nawe” (OPERAÇÃO AMAZÔNIA NATIVA, 2009, p. 2), tendo em vista que essa sociedade indígena, no contexto de suas necessidades pela compreensão do mundo dos não indígenas e, diante das novas demandas locais e globais, objetivava, decisivamente, matricular suas crianças e jovens em uma escola para aprenderem a ler, escrever e interpretar a Língua Portuguesa.

Entretanto, Cavalcanti (1999) destaca que a escola não é algo naturalmente apropriável pelos indígenas, ou seja, a concretização de uma escola indígena ainda depende do contato com recursos dos não indígenas (inclusive os legais-normativos). Para esse autor, a escola, a escrita e a transmissão do conhecimento não deveriam ser tomadas como coisas naturalmente associadas. Cavalcanti prossegue argumentando, ainda, que

[...] a escrita em língua nativa, da mesma forma, tampouco é algo naturalmente assimilável desde que se lhe atribua uma “função”. Não há qualquer argumento genérico que possa subsidiar a necessidade de introdução da escrita ou de uma “literacidade” (*literacy*). Todos os argumentos são circunstanciais e, acrescentaria, de tal forma circunstancialmente precários que talvez não haja muita razão para insistir neles. Contra a introdução dessa “literacidade” conta a possibilidade de existência de uma tradição oral viva e suficiente para os esquemas legítimos de autoridade em torno da tradição, da memória e do conhecimento, que, creio eu (e esta é de fato uma questão de crença) deve ser garantida, ao invés de ser ridiculamente assombrada com a possibilidade de uma marcha inexorável e iminente em direção a sua perda (sem contar o desaire do anúncio prévio de sua morte). Esse tipo de assombração seria antes a manifestação doentia de uma velha tristeza dos trópicos que o sinal de um efetivo respeito pela “cultura” dos índios. (CAVALCANTI, 1999, p. 186).

Isto posto, fica evidenciado que é necessário que se tenha muita cautela no processo educativo escolar dos povos indígenas. É preciso ainda, a efetivação de um processo educativo bilíngue e intercultural para o atendimento a esse povo, pois nessa mesma linha argumentativa Luciano (2006) salienta que

[...] a escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolinguismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos. (LUCIANO, 2006, p. 123).

Diante do exposto, surge, então, uma questão: A aprendizagem de uma nova língua não colocaria a língua materna dessa etnia em estado de vulnerabilidade? Estudos publicados por Maher, no ano de 2010, focados em discursos sobre os esforços delineados por um grupo de professores indígenas do Estado do Acre, localizado na região norte do Brasil, com o

intuito de promover políticas linguísticas locais que assegurassem a sobrevivência de suas línguas tradicionais, alertam para o fato de que “grande parte das línguas indígenas brasileiras encontra-se em estado de extrema vulnerabilidade: estima-se que muitas delas podem desaparecer nas próximas décadas, provocando um empobrecimento significativo no Atlas Linguístico Brasileiro” (MAHER, 2010, p. 34).

Nesse estudo, a autora detectou que os próprios professores indígenas colocavam suas línguas tradicionais em risco. Primeiro, porque, ao aprenderem o português, comunicavam-se com os membros de sua comunidade nessa nova língua, levando esses também a desejarem aprendê-la e, conseqüentemente, ensiná-la aos filhos. Segundo, porque, inconscientemente, deixavam de falar suas línguas tradicionais com seus filhos. O domínio da Língua Portuguesa era associado à possibilidade de poderem “vir a ocupar posições de prestígio social nas aldeias e a possuir cargos assalariados” (MAHER, 2010, p. 40).

Maher apresenta, nesse estudo, que vários professores argumentaram terem consciência da ameaça no que diz respeito à sobrevivência das línguas indígenas locais, ocasionada por esse tipo de procedimento, mas justificaram que a prática era legítima, “porque também favorecia a sobrevivência de seus povos, já que o domínio da língua portuguesa era necessário para que eles pudessem se defender no confronto com a sociedade envolvente” (MAHER, 2010, p. 40). Nessa perspectiva, o autor assinala:

Como conciliar a necessidade de uma língua de (re)afirmação identitária (língua indígena) com a necessidade de uma outra que traz vantagens econômicas, políticas e sociais no interior das próprias aldeias, que viabiliza a comunicação inter-étnica e que pode contribuir para garantir que terão seus direitos assegurados junto à sociedade envolvente (língua portuguesa)? (MAHER, 2010, p. 40).

Essa mesma questão também se aplica à realidade atual dos Enawene Nawe que, necessitando aprender a Língua Portuguesa, colocam sua língua materna em situação de vulnerabilidade. Contudo, os Enawene, diante da situação vivenciada, manifestam, contundentemente, o desejo de aprenderem a língua falada pela maioria dos brasileiros.

Diante dessa situação, no dia 15 de dezembro de 2009, as lideranças da etnia enviaram uma nova carta à Secretaria de Estado de Educação, endereçada ao Secretário de Educação do Estado, Excelentíssimo Sr. Ságuas Moraes com as seguintes reivindicações:

Nós somos os Enawene-Nawe de Halataikiwa, queremos urgente que construam uma escola para nossa comunidade estudar, nós não temos escola na nossa comunidade, por isso nós estamos muito tristes e não estamos mentindo, estamos

falando a verdade, queremos escola de verdade, não tem escola, nós não estamos estudando, temos uma demanda de aproximadamente 190 pessoas que querem estudar, entre crianças, jovens e adultos, aqui na nossa aldeia já tem alguns indígenas que podem ser professores, você entende isso Sr. Secretário de Educação? Leia nossa carta, nós não estamos mentindo, estamos falando verdade. (ENAWENE NAWE, 2009, p. 1).

Nessa fala dos Enawene Nawe é possível notar diversos elementos da relação de alteridade entre eles e os não indígenas. Quando dizem “queremos escola de verdade” e “já tem alguns indígenas que podem ser professores”, buscam, nessa interação com a sociedade envolvente, autonomia para deliberarem sobre os seus direitos, porém, dentro da legalidade jurídica, pois não querem mais ser atendidos de forma tutelar. Almejam, de maneira justa, os cargos de professores pela idade que possuem e a consequente remuneração, e querem estudar para assumir esses cargos.

Nesse sentido, as escolas indígenas se configuram como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios” (TASSINARI, 2001, p. 50).

Os Enawene Nawe reivindicavam a instalação de uma escola formal na sua aldeia, mas dependiam da Seduc para isso. Por outro lado, a Seduc esbarrava em questões burocráticas e financeiras, nem sempre compreendidas pelos indígenas, tendo em vista a dinâmica da organização das instâncias administrativas dessa Secretaria.

Nessa complexa relação, a Fundação Nacional do Índio (Funai), atuou como intermediadora, embora seja muito mais ampla a sua atuação junto aos povos indígenas. Na ocasião do envio da carta dos Enawene Nawe à Seduc, foi um representante da Funai quem a digitou, valendo-se da tradução de um jovem Enawene Nawe, e a enviou por fax à Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso.

Assim, por meio de um amplo diálogo a Seduc designou o Ceja Alternativo para assumir a responsabilidade de atender aos estudantes Enawene Nawe, com o compromisso da construção de uma sala anexa do Centro na aldeia Halataikwa. Nesse período um documento foi expedido pela Seduc e Ceja Alternativo para nortear o processo de escolarização desses estudantes indígenas, apresentado no subitem 3.2.1 deste estudo.

3.2 O Ceja Alternativo

O Ceja Alternativo foi a escola escolhida para o atendimento aos estudantes Enawene Nawe da Aldeia Halataikwa em seu processo inicial de escolarização. Para essa instituição é

um fato histórico, digno de ser registrado, pois pela primeira vez esses indígenas serão alfabetizados em língua portuguesa por meio de uma instituição formal.

Nesse sentido, a formação inicial dos futuros professores das crianças da aldeia, é de responsabilidade dessa instituição educativa, localizada em Juína, região noroeste do Estado de Mato Grosso. Esse município é uma região habitada pelas etnias Cinta Larga, Rikbatsa e Enawene Nawe. Sua extensão territorial é de 26.528,7 km² dos quais 60% pertencem à reserva indígena (FERREIRA, 2001). De acordo com os dados apresentados no Projeto Político Pedagógico do Ceja Alternativo (BRASIL, 2010a), esse município foi contemplado pela primeira vez com uma escola voltada para o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 1980, quando ainda era denominada de Educação Supletiva.

FIGURA 7 - Centro de Educação de Jovens e Adultos Alternativo de Juína - MT



Fonte: Arquivo do Ceja Alternativo de Juína-MT (2012).

Em 1988, foi implantado o Núcleo de Educação Permanente (NEP), dando maior autonomia para o atendimento dessa modalidade. Em 1992, após uma avaliação dos cursos implantados, foi criada a Unidade Escolar com denominação: *Escola Estadual de Suplência de 1º. e 2º. Graus Alternativa*, que posteriormente passou a se chamar *Escola Estadual Alternativa*. Em janeiro de 2008, por meio do Decreto nº 1.123/2008, a Escola Estadual Alternativa foi extinta e, em seu lugar, foi criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja Alternativo), que atende exclusivamente a modalidade EJA, abrangendo todas as fases da Educação Básica.

O Centro, implantado para atender aos estudantes – jovens e adultos – em suas especificidades, tem por objetivo oferecer formas diferenciadas de atendimento com o intuito de contemplar a todos, diminuir a evasão e a repetência escolares. A escola é norteada pelo

princípio da Gestão Democrática, conduzida pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Todas as decisões são tomadas a partir de reuniões consultivas e deliberativas. O Conselho é constituído por representantes de todos os segmentos da escola. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, no inciso 3º. da Lei nº 9.394/96 (LDB), consta entre os princípios que devem nortear a educação escolar, “a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Inciso VIII do Art. 3º. da LDB) (BRASIL, 2011a).

O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar do Ceja Alternativo, com base no que prescreve o livro 02 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004, p. 23), tem como um de seus principais desafios

[...] aprender a construir uma forma de lidar com as diferenças que marcam os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, garantindo não somente o respeito a essas diferenças, mas abrindo espaço para que cada um possa demonstrar e ser atendido nas suas necessidades e potencialidades.

O Centro é popularmente conhecido em Juína, como uma das escolas mais inclusiva da cidade, tendo em vista o público diferenciado a que ela atende, como estudantes com deficiências físicas e cognitivas, jovens, adultos, idosos e estudantes indígenas das etnias: Cinta Larga, os Rikbaktsa e, mais recentemente, os Enawene Nawe.

Os estudantes das etnias Cinta Larga e Rikbaktsa estudam na escola da cidade, distribuídos em diversas turmas e fases. Já os Enawene Nawe estudam na sala anexa do Ceja Alternativo construída na aldeia Halataikwa, pois estão estabelecendo o contato com a sociedade não indígena, tendo em vista que um grupo de jovens matricularam-se pela primeira vez nessa instituição formal, em 2010.

Nesse contexto, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) Alternativo de Juína, ficou responsável pela formação de 27 (vinte e sete) jovens indígenas da etnia, tendo em vista que após a diplomação desses jovens no Ensino Médio, assumirão na Escola o papel de professores alfabetizadores das crianças da aldeia, pois dominam a língua indígena e conhecem os saberes tradicionais.

A escolha dos jovens foi feita pela comunidade, com a finalidade de formar representantes dos diversos clãs da aldeia, os quais a representarão na sociedade não indígena. Dessa maneira, os Enawene Nawe buscam, na escolarização formal, a conquista da autonomia para deliberarem sobre as questões que permeiam o seu cotidiano e dizem respeito à manutenção de sua cultura, da sua língua e do seu território.

Diante disso, cabe destacar que esses indígenas almejam uma educação que propicie às crianças, depois de alfabetizadas, a preservação da sua identidade étnico-cultural, bem como da permanência na aldeia. Além disso, querem ser autônomos intelectualmente e lutar pelos seus direitos, porque na visão desses indígenas um dos caminhos para a conquista dessa autonomia será feito por meio do processo educativo formal.

Diante disso, o interesse das lideranças da etnia na alfabetização de seus jovens, levou aos Enawene Nawe concordarem em iniciar as aulas em lugares improvisados e as aulas passaram a acontecer em espaços a céu aberto ou na Casa das Flautas, até que no ano de 2012 foi construída uma sala anexa do Ceja Alternativo na aldeia. Para a construção dessa sala anexa houve uma reunião entre as lideranças indígenas, bem como lideranças da Seduc e do Ceja Alternativo.

Essa reunião aconteceu no dia 21 de outubro de 2011 na aldeia Halataikwa e a pauta principal foi a escolha do local para a construção da sala anexa. As lideranças indígenas após a consulta ao seu povo indicaram o local onde deveria ser construída a “escola”, como eles se referiam à sala anexa. Eles estavam muito felizes, aliás, essa é uma característica marcante desse povo, e, imediatamente após a indicação do local, começaram a derrubar os arbustos e a limpar o lugar. Isso remete à fala de Luciano (2006, p. 64) sobre os povos indígenas:

Nos povos indígenas, os chefes são mais servidores do povo do que chefes, uma vez que são responsáveis pelas funções de organizar, articular, representar e comandar a coletividade, mas sem nenhum poder de decisão, o qual cabe exclusivamente à totalidade dos indivíduos e dos grupos que constituem o povo.

A sala anexa do Ceja (FIGURA 8) foi construída de madeira e suas instalações são rústicas e insuficientes, mas atende a demanda inicial dos 27 estudantes matriculados. Na sala há carteiras, quadro de giz e armário com diversos materiais pedagógicos.

FIGURA 8 - Sala anexa na aldeia Halataikwa



Fonte: Arquivo do Ceja Alternativo de Juína-MT (2012).

Nesse contexto, a Seduc e o Ceja Alternativo organizaram um documento norteador de todo o processo formativo desses estudantes, cuja proposta traduz-se na garantia de um processo educativo intercultural e o fortalecimento da identidade étnico-cultural dessa etnia. O documento intitulado *Proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe*, expedido em 2011, encaminha as próximas reflexões.

3.2.1 A proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe

A comunidade Enawene Nawe, por intermédio de suas lideranças, escolheu o Ceja Alternativo para alfabetizar alguns de seus jovens em Língua Portuguesa, pautados na justificativa de facilidade de acesso e afinidade com a instituição, tendo em vista a estrutura e adequação da modalidade EJA para a finalidade proposta (MATO GROSSO, 2011a). O objetivo geral estabelecido para a formação desses indígenas no referido documento é:

Oportunizar ao povo Enawene Nawe o acesso, permanência e conclusão, na Educação Básica, através da modalidade EJA, com implantação gradativa, a partir de 2011, em especial com o foco na prática da leitura e escrita, em Língua Portuguesa, no contexto das diferentes Áreas do Conhecimento, consoante às Orientações Curriculares Indígenas/MT, salvaguardando a garantia do processo formativo intercultural e o consequente fortalecimento da identidade étnico-cultural e a interlocução com a sociedade nacional. (MATO GROSSO, 2011a, p. 10).

O documento propõe que o ensino deverá ser focalizado na prática de leitura e escrita em Língua Portuguesa, entretanto, nesse objetivo geral, não há referência explícita ao ensino bilíngue, embora, ao final, mencione que seja salvaguardado o processo formativo intercultural. No entanto, o desígnio de focar o ensino na prática de leitura e escrita em Língua Portuguesa pode ser justificado pelo anseio da comunidade na aquisição dessa habilidade, com vistas a ampliar o diálogo com a sociedade não indígena.

Contudo, o documento não descarta o ensino bilíngue, tendo em vista que nos procedimentos metodológicos – divididos em quatro fases – respectivamente contemplando as atividades consoantes a cada objetivo específico, nas atividades decorrentes do segundo objetivo específico, consta: “Adequar a proposta curricular de modo a garantir a articulação e dialogicidade entre a Língua materna e Portuguesa (permeando todas as Áreas do Conhecimento) para firmar e/ou garantir a interculturalidade dos povos Enawene Nawe” (MATO GROSSO, 2011a, p. 15).

Portanto, há o desígnio em adequar o currículo de forma a ofertar o ensino bilíngue para os estudantes dessa etnia indígena, porém de forma gradativa. Entretanto, se a oferta desse

ensino demorar a se efetivar, há o risco de a comunidade perder progressivamente o interesse pela língua materna, como aconteceu com algumas comunidades no Acre, citadas neste texto. Além disso, propor a garantia do processo formativo intercultural sem a prática do ensino bilíngue, pode ser compreendida como uma proposta desvinculada da atual legislação nacional.

Desse modo, o Ceja Alternativo e a Secretaria de Estado de Educação ficam com o compromisso de, por meio dos professores e demais profissionais que atendem esses estudantes indígenas, orientá-los sobre a importância da manutenção de suas línguas maternas. E, sobretudo atender a legislação nacional proposta na LDB nº 9.394 de 20/12/1996 e nos RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a).

É importante salientar que o processo formativo intercultural, citado no objetivo, é assegurado pela LDB, em seu artigo 78, o qual garante: “O Sistema de Ensino da união, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, p. 39-40). O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998a, p. 24) explica o motivo pelo qual a Educação Escolar Indígena deve ser intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

A cultura e a língua são formas de reconhecimento étnico e constituem-se em aspectos importantes a serem respeitados e preservados no processo de escolarização das comunidades indígenas. O documento RCNE/Indígena reforça e explica o motivo pelo qual essa característica é fundamental na Educação Escolar Indígena, tendo em vista que:

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1998a, p. 25).

Assim, as instituições educacionais, incluindo o Ceja Alternativo, têm a responsabilidade de garantir esse aspecto tão primordial da vida cotidiana das comunidades indígenas, oferecendo o ensino das línguas indígenas. A própria Constituição Federal, em seu Artigo 210, assegura a essas comunidades a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo a prática do ensino bilíngue nas escolas. O RCNE/Indígena vai mais longe: “A língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de *língua de instrução* a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações” (BRASIL, 1998a, p. 119, grifos do autor).

Depois dessas considerações, voltemos ao referido documento em análise. Nele há uma proposta estruturada por meio de 4 (quatro) objetivos específicos e, no primeiro, há a seguinte indicação:

Implantar, em 2011, a EJA para atender 27 jovens e adultos Enawene Nawe, na aldeia Halataikiwa, a partir do 1º segmento (1º Ano) do Ensino Fundamental, sendo o ensino da leitura e escrita em Língua Portuguesa em todas as Áreas do Conhecimento com um calendário, previamente elaborado junto à comunidade Enawene Nawe de modo a considerar as suas atividades socioculturais, como integrantes dos dias letivos. (MATO GROSSO, 2011a, p. 10-11).

Nesse primeiro objetivo específico, percebe-se novamente a ênfase no ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa em todas as áreas do conhecimento, no entanto, há de se considerar, o forte interesse da comunidade em aprender essa nova língua com o intuito de requererem os direitos à manutenção de seus territórios e cultura.

Com base no Artigo 6º, Parágrafo Único da Instrução Normativa nº 201/04-CEE/MT, o qual estabelece que as atividades socioculturais da aldeia poderão ser consideradas letivas e de caráter presencial, quando incluídas no Projeto Político-Pedagógico da escola (MATO GROSSO, 2011a), a Seduc, o Ceja Alternativo, juntamente com a comunidade, elaboraram um calendário diferenciado para a escola da comunidade, respeitando seus rituais sagrados.

A esse respeito, o RCNE/Indígena reforça que não há entraves legais e determina a proposta de um currículo diferenciado para as escolas indígenas.

A Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar – como, por exemplo, um calendário próprio – e lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. (BRASIL, 1998a, p. 11-12).

Os limites para a efetivação dessa proposta, segundo esse mesmo documento, referem-se às dificuldades encontradas para sua implementação. “Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação” (BRASIL, 1998a, p. 12). Entretanto, não é o caso do Ceja Alternativo, cuja organização do calendário diferenciado efetivou-se de acordo com as especificidades da etnia.

Como segundo objetivo específico, consta no documento da Seduc, que a proposta curricular deverá ser construída com os educadores, no processo de formação continuada junto com a comunidade indígena, “antes e no decorrer da escolarização, de modo a articular os conhecimentos da cultura com os conhecimentos formais e/ou científicos, com atenção e valorização das formas de expressão dos respectivos educandos indígenas” (MATO GROSSO, 2011a, p. 11).

Nessa linha de reflexões, os estudos de Aguilera (1999, p. 75, grifos do autor) demonstram que

[...] os povos indígenas têm hoje consciência de que a escola indígena tem de ser reinventada dentro do sistema sócio-político-econômico-religioso de cada povo, exatamente porque a escola como tal, é uma instituição de *outra sociedade*, e para tal, o modelo de escola, ou seja, os princípios, valores e as orientações metodológicas da educação escolar não podem ser transplantados do mundo não indígena para a sociedade indígena.

Nesse caso, embora Aguilera deixe clara a necessidade da efetivação de uma escola indígena participativa e esse também seja o desejo da Seduc e do Ceja Alternativo para o povo Enawene Nawe, nem sempre há a viabilidade de atender aos anseios da comunidade indígena, tendo em vista as condições estruturais, como a inexistência, em Juína, de professores falantes da língua da etnia, bem como as instalações físicas adequadas para a permanência dos profissionais na aldeia durante o período de realização das aulas.

Essas condições provocaram constantes trocas de professores desde o início do processo de escolarização e isso gerou descontentamento entre os estudantes, conforme relato de reclamação em reunião na aldeia, realizada na Casa Sagrada – Casa do Yãkwa – conforme Ata de número 01, do dia 07 de junho de 2011 (MATO GROSSO, 2011b).

Os cursistas relataram as dificuldades de estrutura física escolar e mesmo assim o anseio por querer aprender e adquirir informações da cultura da sociedade majoritária nacional. [...] Um discurso que esteve bem presente na fala de muitos, foi sobre a rotatividade de professores na aldeia. Eles afirmam que querem professores

para permanecerem com eles ao longo da formação escolar, não querem profissionais que ficam mudando o tempo todo, enfatizaram que, para eles, assim não serve. (MATO GROSSO, 2011b, p. 1).

Os estudantes, entretanto, já tinham conhecimento das dificuldades de contratação de professores de Juína para a sala anexa da aldeia Halataikwa, uma vez que as despesas de transporte e permanência no território indígena, não poderiam ser custeadas pela Seduc, dependendo, nesse caso, da colaboração de parceiros, como a Funai, por exemplo, para o deslocamento até essa aldeia. Assim, contratava-se profissionais de Cuiabá, considerando que, nesse caso, era possível conceder uma ajuda de custo às docentes contratadas, tendo em vista a atribuição de lecionarem fora de seus municípios de residência. Entretanto, essa questão burocrática precisava ser resolvida pelo departamento financeiro da Seduc, a fim de garantir o oferecimento de condições para a viabilização da permanência de um professor efetivo na sala localizada na aldeia.

O terceiro objetivo do documento proposto pela Seduc especifica a meta de realizar 4 (quatro) períodos de formação continuada com os educadores no ano de 2011, por meio dos CEI/Ceja, para avaliação, planejamento e “garantia da interculturalidade como foco da proposta curricular” (MATO GROSSO, 2011a, p. 11). E, por fim, o quarto objetivo propõe “monitorar o desenvolvimento do projeto EJA, por meio das equipes Ceja de Juína/EJA/CEI/Seduc de modo a levantar os pontos frágeis em relação a: estrutura, interação entre educadores e educandos escolares indígenas/comunidade, prática pedagógica [...]” (MATO GROSSO, 2011a, p. 11).

O objetivo de avaliar e monitorar o desenvolvimento do projeto de escolarização dos Enawene Nawe entra, em consonância, com o que afirma o RCNE/Indígena.

[...] a construção e a implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades linguístico-culturais. (BRASIL, 1998a, p. 12).

Dessa forma partindo-se do princípio de que o RCNE/Indígena considera os professores das escolas indígenas os mais habilitados para elaborarem uma análise crítica de todo o processo educativo, a Seduc e o Ceja Alternativo necessitavam ter como prioridade a efetivação de professores para atuar junto aos estudantes Enawene Nawe, encerrando-se, por

vez, as constantes trocas desses profissionais, prática que inviabiliza a eficácia do processo educativo.

Nessa perspectiva, é impossível não indagar sobre a Proposta Curricular e a sua concretude. No documento há a seguinte indicação:

A organização da matriz curricular será de acordo com as Áreas da base Nacional comum e a parte diversificada, referenciadas nas diretrizes da modalidade EJA, atendendo as especificidades da Educação Escolar Indígenas e adequadas à realidade sócio-cultural do povo Enawene Nawe, dando destaque aos conhecimentos que valorizem a cultura indígena, conforme as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2011a, p. 16).

Diante do exposto, para atender as especificidades da Educação Escolar Indígena, então “é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” (BRASIL, 1998a, p. 33). Diante disso, cabe retomar a questão da necessidade da efetivação de professores para a sala anexa da aldeia Halataikwa, pois, como efetivar a proposta curricular por uma educação diferenciada e específica com professores rotativos? Embora, haja um planejamento a ser seguido, não há garantias de sua efetivação, até porque, como afirma Sacristán (2000, p. 43),

[...] a acepção do currículo como conjuntos de *experiências planejadas* é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes, nem se quer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto.

Apenas o planejamento de atividades não garante a consolidação do currículo e, no caso do processo educativo dos Enawene Nawe e de outros povos indígenas, muito mais do que planejar, é preciso conhecer a cultura da etnia, seus modos de vida, bem como a organização social do seu cotidiano, condição praticamente inviabilizada com professores rotativos. Além disso, sem esses conhecimentos, a insegurança e as incertezas acabam por regular as práticas curriculares e pedagógicas dos professores que atuam nas escolas localizadas não só nas áreas indígenas, bem como não indígenas.

Nesse contexto, a proposta de um modelo de currículo pautado na inclusão e no respeito aos diferentes grupos humanos, encaminha as próximas discussões.

3.3 Currículo e diversidade na perspectiva da fenomenologia

Gomes (2007) orienta que o currículo não pode ser considerado apenas um conjunto de conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Essa autora define o currículo como

[...] uma construção e seleção de conhecimento e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. (GOMES, 2007, p. 9).

A autora orienta que a primeira tarefa dos sistemas de ensino, ao questionar o currículo, será a de investigar quais “aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 9-10). A pesquisadora alerta para o fato de que o “currículo possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas” (GOMES, 2007, p. 23).

Para essa autora, a incorporação da diversidade no currículo

[...] deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. (GOMES, 2007, p. 30).

Conviver com a diferença, prossegue a autora, é construir relações pautadas no respeito, na igualdade social e de oportunidades, bem como no exercício de uma prática e posturas democráticas (GOMES, 2007).

Já para Sacristán (2000), não há um conceito definido para currículo, mas o autor afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Ainda, segundo o mesmo autor,

[...] o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e

escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, chega-se ao entendimento de que “o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000).

Entre as várias teorias do currículo apresentadas na obra de Tomaz Tadeu da Silva (2007), destacaremos a que se apoia na fenomenologia, tendo em vista que a ênfase foge das categorias teóricas abstratas, como o capitalismo, por exemplo, e se focaliza na experiência vivida e nos significados subjetivamente construídos, pouco fazendo sentido “as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização e estruturação do currículo em torno de disciplinas” (SILVA, 2007, p. 40). Na perspectiva fenomenológica,

[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2007, p. 40-41).

Assim, prossegue o autor, enquanto no currículo tradicional os estudantes são encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracteriza as disciplinas acadêmicas, “no currículo fenomenológico, eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica” (SILVA, 2007, p. 41).

A fenomenologia, no campo do currículo, ganhou forças na Europa e nos Estados Unidos a partir dos anos sessenta, período em que a hegemonia da concepção técnica do currículo, estabelecidos por Bobbitt e Tyler, começou a declinar (SILVA, 2007). No ano de 1973, em Nova York, na Universidade de Rochester, foi promovida a I Conferência sobre Currículo, dando início a um movimento organizado e liderado por William Pinar que ficou conhecido como “movimento de reconceptualização”, cuja ideia exprimia uma insatisfação crescente de pessoas no campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos (SILVA, 2007). As pessoas envolvidas nesse movimento, conforme descreve Silva (2007, p. 37),

[...] começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem sobretudo européia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Em razão disso, o currículo na perspectiva tradicional começou a ser questionado e criticado, pois “do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do ‘mundo da vida’ através dos quais as pessoas constroem e percebem suas experiências” (SILVA, 2007, p. 37-38). Assim, essas categorias deveriam ser “postas entre parênteses”, questionadas, para se chegar à “essência” da educação e do currículo (SILVA, 2007).

Por outro lado, do ponto de vista marxista, “a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe” (SILVA, 2007, p. 38). Além disso, havia um antagonismo entre os dois campos nos quais, nos Estados Unidos, dividiu-se a crítica dos modelos tradicionais de currículo.

De um lado, estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas, filtrados através de análises marxistas contemporâneas, como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt, para fazer a crítica da escola e do currículo existentes. Essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado, colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica (SILVA, 2007, p. 38).

Em ambas as perspectivas, contudo, tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes. Contudo, de acordo com Silva (2007), no caso da fenomenologia, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, era compreendido e vivido o cotidiano, significa focalizá-las por meio de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. O autor argumenta, ainda, que, em contraste com a crítica de inspiração marxista, desnaturalizar o mundo “natural” da pedagogia e do currículo significava submetê-lo a uma análise científica, centrada em conceitos que rompiam com as categorias de senso comum com as quais, ordinariamente, via-se e compreendia-se aquele mundo.

Assim, embora o movimento de reconceptualização pretendesse incluir tanto as vertentes fenomenológicas, quanto as marxistas, as pessoas envolvidas nesta última preferiram distanciar-se de um movimento que viam excessivamente centrados em questões subjetivas e muito pouco políticas (SILVA, 2007). Ao final, o rótulo da reconceptualização “ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de críticas aos modelos tradicionais de currículo” (SILVA, 2007, p. 39).

Nesse sentido, fica evidenciado que a concepção fenomenológica opõe-se à concepção tradicional de currículo, tendo em vista esta última não suprir as demandas da sociedade,

sobretudo em relação ao trato com a diversidade, dado que a ênfase está nas disciplinas e não no ser humano.

Desse modo, consideramos que a proposta curricular para os estudantes indígenas Enawene Nawe deve ser pautada nas concepções fenomenológicas de currículo, colocando essa comunidade como protagonistas do processo, pois como orienta Bicudo (2006) essa é uma concepção inclusiva dos sujeitos da educação.

3.4 A Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena, segundo as orientações do RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a, p. 33) “[...] deve propiciar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”. Contudo, com base nos estudos de Maher (2006), há distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Para essa autora, quando se indaga como as crianças indígenas são educadas, há uma distinção, inicialmente sugerida por Bartolomeu Meliá, em 1979, entre o que se convencionou denominar “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”.

Maher (2006) salienta que a primeira refere-se aos “processos educativos tradicionais de cada povo indígena”, ou seja, “um intenso e complexo processo de ensino e de aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua *florestania*, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico” (MAHER, 2006, p. 17). Ou seja, eles devem apreender os rituais de passagem e de cura, o manuseio de plantas medicinais, a pesca, a caça, o preparo dos alimentos, as danças e até mesmo as atividades de guerra, dependendo da estrutura social étnica de origem.

No passado, antes do contato com o não indígena, essa era a única forma de educação existente para o indígena e ela era suficiente para atender as demandas do mundo do qual fazia parte. Atualmente, em razão da interação com o não indígena, esses conhecimentos passaram a ser insuficientes para garantir a sobrevivência dessas comunidades, uma vez que “é preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos não índios, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena” (MAHER, 2006, p. 17).

É assim que, para atender a essa demanda, surgiu a Educação Escolar Indígena, que até o fim da década de 1970 podia ser inserida em dois paradigmas: o predominante, denominado

Assimilacionista e um substitutivo denominado *Assimilacionista de Transição*. No primeiro, a pretensão era educar o índio para que ele deixasse de ser índio. Afirma a autora que:

O objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo *Modelo Assimilacionista de Submersão*. (MAHER, 2006, p. 20, grifos da autora).

Nesse modelo, a criança era retirada de sua aldeia e levada para internatos para ser catequizada, para aprender o português e todos os costumes dos não indígenas. Por se revelar ineficiente, uma vez que a criança não aprendia, esse modelo foi substituído pelo *Assimilacionista de Transição*. Nesse novo padrão, a criança não era retirada do seio familiar, a escola era construída na aldeia e na alfabetização a língua de instrução era a indígena. No entanto, essa autora salienta que:

Depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é a escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Em termos linguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório falante: a criança começa sua escolarização monolíngue em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. (MAHER, 2006, p. 21-22)

Dessa forma, como se pode perceber, esse modelo também era inadequado, pois não atendia aos interesses dos povos indígenas. Porém, nos últimos vinte anos, um novo paradigma foi introduzido no cenário da Educação Escolar Indígena, a fim de promover modificações importantes: o *Paradigma Emancipatório*, cujos princípios servem de construção do *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico* (MAHER, 2006).

Nesse modelo, finaliza Maher (2006), pretende-se que o estudante indígena aprenda a Língua Portuguesa, mas que ele, cada vez mais, se torne mais proficiente na sua língua materna. Para tanto, é importante que a língua de instrução seja a língua indígena durante todo o processo de escolarização. Procura-se, também, promover o respeito aos saberes, às crenças e à cultura indígena.

Todavia, Luciano (2006, p. 134-135) informa que há permanentes críticas dos povos indígenas aos processos pedagógicos adotados pela escola formal, resumidas nas seguintes questões:

O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional; Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas; O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas; Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas; As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais; O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática; Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado.

As críticas apontadas indicam que a questão da escola passou a compor o cotidiano dos povos indígenas no Brasil, “sendo inclusive uma das suas principais preocupações, presentes nas suas assembléias e nos encontros ligados sempre à luta mais ampla, como o direito e a garantia das terras” (LUCIANO, 2006, p. 135).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou aos povos indígenas “o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal” (MAHER, 2006, p. 23). Isso significa o reconhecimento ao direito a uma “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” (BRASIL, 1998a). Nesse sentido, Aracy Lopes da Silva (2001, p. 40) admite que

[...] o reconhecimento legal, no Brasil, do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e à manutenção de seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos é, sem dúvida, uma conquista que exigiu intensa mobilização. A regulamentação desse direito em legislação específica como a LDB e em documentos e práticas governamentais significa avanços significativos, em consonância com instrumentos internacionais.

Contudo, os estudos de Tassinari (2001) orientam que, para a implantação de escolas diferenciadas, há a necessidade de se considerar cada caso específico e as particularidades de cada cultura. A autora defende a ideia de que as pesquisas antropológicas podem contribuir para uma melhor compreensão e atuação na escola indígena, uma vez que

[...] localizada no encontro da Antropologia com a Educação, a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio

entre prática/teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. (TASSINARI, 2001, p. 47).

Por essas características, as escolas indígenas podem ser consideradas, teoricamente, “como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios” (TASSINARI, 2001, p. 50).

Tassinari, em seus estudos, propõe 3 (três) abordagens sobre escola indígena, importantes para essa reflexão. A autora procura mostrar que essa instituição é analisada comumente: “1) ora como ‘espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena’, 2) ora como ‘espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena’” (TASSINARI, 2001, p. 56). A terceira alternativa, cuja proposta reflete a opinião da autora, “[...] considera a escola justamente como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados” (TASSINARI, 2001, p. 56).

A noção de escola indígena como espaço de fronteira, finaliza Tassinari (2001, p. 68),

[...] busca fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão de escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de branco”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou “espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade.

Maher (2006, p. 23) afirma que há, no Brasil, muitos projetos de Educação Escolar Indígena envolvidos na complexa tarefa de “construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas”. Essa autora finaliza observando que o primeiro passo para a garantia da existência dessa escola é que o condutor de todo o processo escolar seja um professor indígena.

No entanto, diante da carência de professores capacitados que falam a língua dos Enawene Nawe, a direção do Ceja Alternativo fica impossibilitada de atender a demanda de educadores indígenas para a formação dos jovens estudantes da aldeia Halataikwa. As crianças da aldeia, sim, poderão ser alfabetizadas por professores de sua comunidade, pois alguns jovens, depois de formados, objetivam ser os professores dessas crianças.

Com esse intuito, no dia 04 de dezembro de 2012, 4 (quatro) jovens Enawene Nawe realizaram uma Avaliação de Reclassificação, amparada pelas Resoluções nº 005/2011-CEE-MT e nº 002/2009-CEE-MT, com o objetivo de eliminar a etapa do Ensino Fundamental, tendo todos obtido aprovação. A avaliação abrangia conteúdos de Português e Matemática, bastante contextualizados com o cotidiano do povo dessa etnia. Esses estudantes esperam agora, a implantação, em Juína, do curso Normal Intercultural, prometido pela Seduc para ter início a partir de julho de 2013.

Entretanto, no depoimento da atual professora dos Enawene Nawe, ficou latente a dificuldade desses estudantes em relação à compreensão do que leem e escrevem em língua portuguesa, como revelam as análises do próximo capítulo deste trabalho.

4 O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ESTUDANTES ENAWENE NAWE

Como vimos no início do primeiro capítulo deste estudo, o ensino de Ciências Naturais é uma prática relativamente recente na escola fundamental. Em período anterior ao ano de 1971, não havia na legislação o amparo legal para o ensino de Ciências até a 4ª série, por isso essas aulas eram ministradas apenas nas últimas duas séries do antigo curso ginásial, como informam os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais* (BRASIL, 1998b).

No entanto, a partir do ano de 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, a disciplina de Ciências passou a ter caráter obrigatório nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b). Entretanto, segundo os PCN de Ciências Naturais (BRASIL, 1998b, p. 19), esse ensino “[...] tem sido praticado de acordo com diferentes propostas educacionais, que se sucedem ao longo das décadas como elaborações teóricas e que, de diversas maneiras, se expressam nas salas de aula”.

Nesse sentido, o ensino de Ciências no Brasil esteve à mercê de diferentes tendências educacionais. Em 1961, por exemplo, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional (BRASIL, 1998b). Nessa concepção de ensino,

[...] aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos a reprodução das informações. No ambiente escolar, o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável. A qualidade do curso era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados. O principal recurso de estudo e avaliação era o questionário, ao qual os estudantes deveriam responder detendo-se nas idéias apresentadas em aula ou no livro didático escolhido pelo professor. (BRASIL, 1998b, p. 19).

Entretanto, com o surgimento da Escola Nova, a função do professor passou a ser de formador de cientistas técnicos e o objetivo principal “[...] do ensino de Ciências Naturais passou a ser dar condições para o aluno vivenciar o que se denominava método científico, ou seja, a partir de observações, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a redescobrir conhecimentos (BRASIL, 1998b, p. 19-20).

Na segunda metade do século XX, o mundo vivenciou um processo acelerado de industrialização, com sérias consequências ambientais e sociais. Desse modo, “[...] os problemas relativos ao meio ambiente e à saúde começaram a ter presença nos currículos de Ciências Naturais, mesmo que abordados em diferentes níveis de profundidade” (BRASIL,

1998b, p. 20). Nesse contexto, nos anos de 1980, conforme elucida Chassot (2003, p. 90), o ensino de Ciências ficou

[...] centrado quase exclusivamente na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos. Não se escondia o quanto a transmissão (massiva) de conteúdos era o que importava. Um dos índices de eficiência de um professor – ou de um transmissor de conteúdos – era a quantidade de páginas repassadas aos estudantes – os receptores.

No entanto, a partir dos anos de 1980, esse ensino se aproximou das Ciências Humanas e Sociais, reforçando a percepção da Ciência como construção humana, e não como verdade natural. Desse modo, os conhecimentos dos estudantes, construídos em seu meio social, que anteriormente não eram levados em conta no contexto escolar, passaram a ser objeto de particular atenção e recomendações (BRASIL, 1998b). As pesquisas acerca do processo de ensino e aprendizagem pressupunham que o aprendizado se dava,

[...] pela interação professor/estudantes/conhecimento, ao se estabelecer um diálogo entre as idéias prévias dos estudantes e a visão científica atual, com a mediação do professor, entendendo que o estudante reelabora sua percepção anterior de mundo ao entrar em contato com a visão trazida pelo conhecimento científico. (BRASIL, 1998b, p. 21).

A este respeito, “[...] as diferentes propostas reconhecem hoje que os mais variados valores humanos não são alheios ao aprendizado científico e que a Ciência deve ser apreendida em suas relações com a Tecnologia e com as demais questões sociais e ambientais” (BRASIL, 1998b, p. 21). Segundo Chassot (2003, p. 91, grifos do autor), “[...] a ciência pode ser considerada como *uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural*”.

No entanto, os PCN de Ciências Naturais (BRASIL, 1998b) salientam que, embora as propostas inovadoras ofereçam uma renovação de conteúdos e métodos, pouco alcançam a maior parte das salas de aula, tendo em vista a realidade persistente das velhas práticas.

Nesse sentido, Chassot (2003, p. 91) defende a ideia da necessidade de alfabetização científica, “[...] que pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida”. Para esse autor, a ciência é uma linguagem e a pessoa incapaz de fazer uma leitura do universo é um analfabeto científico, pois ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita na natureza (CHASSOT, 2003). Desse modo, o ensino de Ciências não deve limitar-se à mera

transmissão de conteúdos, por vezes extremamente simplificado, tendo em vista que, dessa forma, invisibilizaria ao aluno a possibilidade de uma leitura crítica do mundo que o cerca.

Nessa ordem de ideias, passamos a discorrer sobre o ensino de Ciências ofertado aos estudantes Enawene Nawe da aldeia Halataikwa. Esses estudantes, desde o início de sua escolarização formal, passaram por diversas trocas de professoras, como já mencionado anteriormente, no terceiro capítulo deste estudo. No entanto, em 2013, uma nova professora foi contratada pelo Ceja Alternativo, tendo iniciado as suas atividades e as aulas na sala anexa que funciona na aldeia Halataikwa de meados de abril até o mês de novembro do referido ano.

Esta professora do Ceja Alternativo, que chamaremos de Jane²⁸, é licenciada em Matemática, pós-graduada em Educação da Matemática e moradora antiga do município de Juína. No depoimento concedido por essa profissional, no dia 12 de dezembro de 2013, foi possível compreender a situação atual vivenciada por esses estudantes indígenas, no que diz respeito aos avanços alcançados e aos obstáculos encontrados em seu processo de formação.

Nesse contexto, conforme os relatos da professora Jane, a maior dificuldade encontrada nesse processo de ensino e de aprendizagem é a sua ausência de formação na língua indígena. Esta professora, quando questionada a respeito de seu conhecimento da língua indígena falada pelos estudantes Enawene Nawe, respondeu:

[...] eu não falo porque, como se diz, a língua aruak não é tão fácil, mas eu estou me esforçando muito, assim as palavras mais utilizadas como os pronomes pessoais eu aprendi e... muitas palavras eu já aprendi apesar que quando está no convívio ali, com eles, a gente lembra... depois quando passa um tempo já não lembra mais não, tem que repetir para lembrar novamente as palavras deles. (informação verbal).²⁹

No entanto, a professora afirma que não considera difícil administrar essa questão, tendo em vista que os Enawene Nawe, conforme o relato dela,

[...] são muito receptíveis, então se eu falo durante uma aula, eu falo uma palavra e eles não entendem e eu posso visualizar eu cato eles levo lá para mostrar o que que é ou se não eu não tenho para visualizar eu vou procurando sinônimos, sinônimos, sinônimos até eles entrarem num acordo da palavra e eles me disserem... falarem a palavra para mim, daí nós entramos num acordo... assim que a gente tem... a partir do momento que nós começamos com essa troca a convivência foi muito mais fácil é... eu percebi, assim, o quando foi melhor para trabalhar com eles e até conviver com eles. (informação verbal).

²⁸ Nome fictício, com o intuito de preservar a identidade da professora.

²⁹ Informações fornecidas pela Professora da Sala Anexa do Ceja Alternativo na aldeia Halataikwa à pesquisadora no dia 12 de dezembro de 2013.

Contudo, a professora Jane alerta para o fato de que há diferenças no idioma dos 9 (noves) clãs³⁰, que constituem essa comunidade, muito embora todos eles se comuniquem, linguisticamente. Essas diferenças também se expressam na escrita da língua indígena, conforme relata a referida professora:

[...] eles falam diferente e também depois que nós pegamos uma cartilha e, juntos com vários alunos foi feito a tradução para o Aruak é... depois quando outros não estavam presentes, quando chegaram que eu entreguei a cartilha eles não conseguiram, não entenderam o que os outros tinham traduzido na língua Aruak. (informação verbal).

Ao que parece, naturalmente, em cada clã, foi-se formando diferentes dialetos que culminaram em significativas variações linguísticas, mais diferenciadas entre os membros da comunidade de diferentes faixas etárias, conforme o relato da experiência vivenciada pela Professora Jane:

[...] teve alguns dos mais idosos que chegou e conversou comigo e eu perguntei para os adolescentes que estavam perto o que ele falou para mim: - Não sei, não entendo o que ele fala. Então, essa geração mais nova eles se entendem melhor, mas os mais idosos eles têm uma diferença muito grande na língua. (informação verbal).

A esse respeito, o linguísta Paulo Chagas (2002) explica que a língua é dinâmica e, portanto, está sempre em movimento, por isso muda. Esse autor ainda elucida que

[...] o fato de as línguas passarem por mudanças no tempo é algo que pode ser percebido de mais de uma forma. Uma delas é o contato com pessoas de outras faixas etárias. Quanto maior a diferença de idade, maior a probabilidade de encontrarmos diferenças na forma de falar de duas pessoas. Suponhamos que um falante de cerca de vinte anos converse com outro falante de cerca de setenta anos. Ambos poderão perceber diferenças, por pequenas que sejam, de vocabulário, construções diferentes, pronúncia diferente de certas palavras ou de certos sons. (CHAGAS, 2002, p. 141).

Ainda, segundo esse autor, fatores sociais e históricos influenciam essas mudanças (CHAGAS, 2002). Por sua vez, outro renomado linguísta, Ronald Beline, explicita que “[...] numa mesma língua, um mesmo vocábulo pode ser pronunciado de formas diferentes, seja conforme o lugar – variação diatópica – seja conforme a situação (mais formal ou mais informal) em que se está falando – variação diafásica” (BELINE, 2002, p. 122). De certa forma, isso explica porque os jovens Enawene Nawe não compreendem a linguagem dos

³⁰ Os clãs são: Kawekwarese, Aweresese, Anihiare, Kawinariri, Kairole, Lolahese, Mairoete, Maolokori, Kaholase.

idosos dos diferentes clãs que compõem a comunidade. Entretanto, a possibilidade de encaminhar uma explicação apurada sobre esses fatos está no desenvolvimento de novas pesquisas que investiguem a formação linguística dessa etnia.

Aliado, também, a esse fenômeno, a professora Jane tem o grande desafio de auxiliar esses estudantes na compreensão do que leem, pois, segundo essa profissional, os estudantes Enawene Nawe apenas decodificam os símbolos alfabéticos, sem a mínima compreensão, conforme depreendemos do seu relato.

[...] escrever eles todos, desde as crianças, eles escrevem, eles copiam tem uns que têm uma letra muito bonita, eles escrevem muito bem, ler também, só que tem um problema: depois se vc pergunta o que eles leram... – Não sei nada, não entendi nada! Pega... igual eu peguei várias leituras diferenciadas, cortei e entreguei, depois que eles liam eu pedia: fala para mim o que vocês entenderam... – Não entender nada, não sabe. (informação verbal).

Nesse sentido, referindo-se à circunstância dos estudantes apenas decodificarem as palavras, a professora prossegue:

[...] eles não entendem nada do que leram. É... até o que assim... até o mais assim que aparentemente era o mais que sabia, o Kamani³¹, eu percebi que a dificuldade deles é imensa, também dele, muito grande apesar do convívio tudo, mas é muito grande. (informação verbal).

É importante informar que o referido estudante, citado pela professora no depoimento, é um dos cursistas que prestaram a prova de reclassificação, obtendo aprovação. No entanto, é precipitado desmerecer a capacidade desse estudante ou colocar em dúvida a avaliação formulada pelo Ceja Alternativo, pois, conhecendo a seriedade dessa instituição educativa e, tendo analisado as avaliações realizadas pelos 4 (quatro) estudantes aprovados, isso evidencia a capacidade deles em realizar as atividades propostas pela referida prova de reclassificação, mesmo porque produziram pequenos textos em língua portuguesa nessa avaliação.

Na verdade, para quem não conhece o entorno de todo esse processo, pode interpretar essa situação como uma contradição. No entanto, para quem convive nessa realidade, sabe que tudo isso é perfeitamente possível e que se trata apenas de uma “aparente contradição”, pois uma explicação plausível para o êxito na avaliação, mesmo diante das dificuldades relatadas pela professora, poderia estar no fato desta ter sido elaborada de forma absolutamente contextualizada com o cotidiano desses estudantes, apresentando, maior significação e, portanto, resultando também em maior compreensão para esses discentes.

³¹ Nome fictício, com o intuito de preservar a verdadeira identidade do aluno.

Já as dificuldades mencionadas sobre o estudante Kamani e os demais estudantes nas aulas da sala anexa na aldeia, relatadas pela professora Jane, podem relacionar-se aos problemas de concentração nos estudos por causa das muitas atribuições e responsabilidades desses jovens, como: o trabalho nas lavouras de mandioca e milho; as atividades pesqueiras e ritualísticas³²; e, as muitas viagens em busca de recursos e de garantias dos direitos às suas terras. Além disso, esses estudantes, embora sejam jovens, já têm mulheres e filhos para sustentar, pois formam família ainda na fase da adolescência³³.

Desse modo, toda essa agitação pode gerar um estresse que, aliado a conteúdos importantes, porém de menos interesse para eles, resulta em um momentâneo desinteresse que potencializa a dificuldade para concluírem os estudos. Ou seja, na realidade, a dificuldade existe, mas não a ponto de torná-los inaptos à aprovação na avaliação. Nesse sentido, o que a Professora Jane considera como “uma grande dificuldade” por parte desses estudantes, pode ser uma “pequena dificuldade” potencializada pela agitação cotidiana dos seus afazeres na aldeia.

Entretanto, diante de uma situação motivadora, como é o caso da avaliação de reclassificação e, sabendo que a aprovação poderia garantir o cargo de professores contratados pela Seduc – evidentemente depois de concluírem o curso Normal Intercultural que será oferecido pela Seduc –, esses 4 (quatro) alunos selecionados para realizar a prova demonstraram que tinham condições suficientes para obterem êxito nessa avaliação.

Outro aspecto a ser considerado na formação educativa desses indígenas é que em razão das muitas atividades cotidianas dos Enawene Nawe fora e dentro da aldeia, como as plantações de mandioca e milho, a coleta do mel, as pescarias, as viagens, entre outros, esses estudantes têm se distanciado do ambiente escolar. A própria professora salienta, em seu discurso, a falta de assiduidade desses estudantes, quando questionada sobre o registro das atividades nos cadernos dos estudantes.

[...] eles registram as atividades no caderno sim, eles têm muita vontade, entusiasmo, só o único problema é a questão da assiduidade mesmo, mas é porque eles têm muito trabalho na aldeia, isso você vai descrever que você já sabe mesmo como que é, principalmente nos rituais, na época de fazer as roças, muitas roças são longe, eles são obrigados, eles vão e para não ficar indo e voltando, eles ficam dias é... acampados na roça ou sai para pescar também, mas essa pescaria não é para, como se diz... diversão, mas é para alimentar a família. (informação verbal).

³² Os rituais anuais dos Enawene Nawe são: *yākwa* e *lerohi*, ambos associados aos *iakayreti* espíritos do patamar subterrâneo, e *salumã* e *kateokō* associados aos *enorenawe*, espíritos do patamar celestial.

³³ A categoria *awitariti* (*loti*), compreendendo a idade dos 13 aos 15 anos, marca a passagem entre a infância e a vida adulta. É nesta fase que meninos e meninas são submetidos aos ritos de passagem: os primeiros devem usar uma “gravata” peniana (*olokori*), e as meninas são tatuadas (*ihota*) após a primeira menstruação com leves traços entre os seios, acima e em ambos os lados do umbigo. Portadores de tais insígnias, ambos se colocam aptos para o casamento, preparados para desempenhar todos os compromissos e papéis da vida adulta (SANTOS, 2006, p. 103).

Ainda sobre essa questão da assiduidade, a professora Jane informa que muitos dos estudantes Enawene Nawe exercem a função de motoristas e de agentes de saúde na aldeia e, por esse motivo, quase não frequentam as aulas.

[...] os já mais velhos, são os que trabalham, os motoristas, outros são os agentes da saúde, então assim, esses não frequentam mesmo, apesar deles saber da necessidade, eles falam: Não... mas eu vou, mas eu vou. Mas nunca consegui nada, teve um que começou até ir bem, mas assim... depois... Ah! muito serviço e eles viajam muito também, então eles viajam muito, estão sempre atrás para buscar recurso. (informação verbal).

A professora esclarece que quando percebeu as constantes ausências dos estudantes matriculados, começou a fazer anotações em seu caderno, visando detectar os mais faltantes.

[...] porque assim quando eu percebi que eles já não estavam quase frequentando... Ah! Opa! Deixa eu ver os matriculados... vai não vai... só vinham aqueles, aí eu comecei a pegar e a fazer a lista no meu caderno, aí eu comecei a perceber assim, uma hora vinha... depois de vários dias aquele já não vinha... depois aparecia novamente. Então eles não têm essa questão é... não é igual a nós que a gente sabe da nossa necessidade, eles não sabem se condicionar num lugar e ficar muito tempo ali com o mesmo assunto, logo eles já precisam sair. (informação verbal).

Diante dessa situação, a professora Jane elaborou um relatório e encaminhou ao Ceja Alternativo e à Seduc, comunicando essas dificuldades e sugerindo alternativas. Nesse relatório, a professora expõe a situação atual desses estudantes, conforme relatado no depoimento oral, salientando que estão sempre ocupados em seus afazeres cotidianos, contudo atentos à preservação de sua cultura e à necessidade de estudarem para aprender a língua portuguesa, pois percebem que a realidade da comunidade, no que se refere à subsistência está mudando progressivamente por conta da diminuição dos peixes nos rios, obrigando-os a remodelar suas condições de vida.

A esse respeito é importante salientar que a comunidade Enawene Nawe, com base em um projeto piloto, está construindo tanques para criação de peixes e alguns apiários. Desse modo, constantemente precisam frequentar o comércio local, o que tem causado diversos constrangimentos, pois além de sofrerem preconceito por não saber falar a língua portuguesa, ainda sofrem com as dificuldades para realizar a transação comercial.

A professora Jane informa que, mesmo diante de tantos contratempos, tem se esforçado muito para auxiliar os estudantes dessa comunidade na aprendizagem da língua portuguesa e da matemática, até acompanhando-os nas atividades de lavoura, de pesca e nos

rituais, porque entende que é preciso conhecer a visão desses indígenas para melhor compreendê-los e, assim, melhor ensiná-los.

Entretanto, chama a atenção o final da fala da professora Jane quando esta diz que os estudantes não sabem se condicionar em um mesmo lugar e ficar muito tempo com um mesmo assunto, pois logo eles precisam sair. Esta é uma importante observação feita pela professora, pois demonstra o quanto as aulas para esses cursistas precisam ser bem planejadas, diversificadas e contextualizadas, já que para esses discentes não faz sentido algum acumular conhecimentos, visto desejarem aprender o que podem fazer uso na vida cotidiana.

Na sequência do depoimento, quando questionada sobre as aulas de Ciências, inicialmente, a professora Jane relatou que o conteúdo mais abordado em sala de aula com esses estudantes indígenas foi o Meio Ambiente, mais precisamente questões relacionadas à degradação do meio ambiente, como o lixo jogado por eles mesmos na beira do rio, por exemplo.

[...] Não seria nem reciclagem, seria o lixo mesmo assim que degrada o meio ambiente, então eu percebi assim que como começou a entrar muito, muito produto industrializado, aí eles vão jogando. Ah! Já começa pela beira do rio, aquelas vasilhas que vêm para óleo de motor, óleo náutico, aí começa, aí eles abrem pacote de bolacha, pacote de bala, pacote de tudo e vai jogando e vai jogando até chegar na aldeia. Tanto, que nós fizemos um trabalho de limpeza mesmo... [...] assim, da limpeza em volta da aldeia. (informação verbal).

Logo, fica evidenciado pelo discurso da professora que, a partir da intensificação do contato com a sociedade envolvente e em posse de recursos financeiros, os produtos industrializados começaram a fazer parte da vida dos Enawene Nawe, fazendo até parte da sua alimentação. A esse respeito, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a, p. 266) informa que:

[...] o contato com a sociedade envolvente resultou, para muitas sociedades indígenas, em degradação ambiental e introdução de novas doenças que, somadas às mudanças na prática da obtenção de alimentos e nos hábitos alimentares, ocasionam sérios problemas na saúde física, mental e social do indivíduo.

Por essa razão, é preciso orientar essa comunidade nesse processo inicial, mas progressivo, de contato interétnico, porque é bem provável que os membros dessa comunidade ainda não entendam a dimensão das consequências, a curto e a longo prazo, de atitudes que impactam o entorno do ambiente terrestre e aquático em que vivem e dos problemas de saúde que poderão advir da entrada de alimentos industrializados em suas dietas.

É importante destacar que, até 1997, de acordo com os estudos de Weiss (1998), os Enawene Nawe mantiveram sua alimentação tradicional que era a base de peixe, milho, mandioca, mel, insetos, larvas, fungos, algumas leguminosas e frutos silvestres. Entretanto, com base em seus estudos, a autora advertiu: “Devem-se manter estratégias de vigilância epidemiológica e nutricional em decorrência do contato interétnico e as relações de interdependência do grupo com a sociedade envolvente” (WEISS, 1998, p. 105).

Nesse sentido, o trabalho realizado pela professora é de suma importância, entretanto, não deve acontecer esporadicamente, há a necessidade de ser constante e sistemático, de forma que essa comunidade não seja apenas conscientizada sobre os riscos ao meio ambiente e à saúde, mas que seja sensibilizada a adotar um estilo de vida saudável e sustentável diante das novas mudanças pelas quais passa, cotidianamente, em contato com os não indígenas e os produtos industrializados.

Nessa esteira de reflexões, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a) apresenta importantes sugestões de atividades sobre o modo como os professores devem abordar essa e outras temáticas em sala de aula. Quanto ao lixo, o Referencial sugere que se faça as seguintes indagações aos alunos: “[...] O que é lixo? Onde você joga o seu lixo? Qual a relação entre o lixo e as doenças parasitárias? O que são decompositores? Qual sua função? Como podemos resolver o problema do excesso de lixo?” (BRASIL, 1998a, p. 263).

Entretanto, a professora declarou no depoimento que não conhece o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, documento elaborado e publicado pelo MEC, em 1998. Esse desconhecimento suscita uma questão: Como o Ceja Alternativo preparou essa professora para atuar pedagogicamente na sala anexa da aldeia Halataikwa? É de conhecimento que essa docente frequenta as reuniões de formação continuada do Ceja Alternativo, contudo, o desconhecimento dos RCNE/Indígena por parte dessa professora evidencia a necessidade que o Ceja Alternativo tem em contemplar as abordagens que dizem respeito à Educação Escolar Indígena nas reuniões de formação continuada, bem como na oferta de Cursos de Capacitação.

Afinal, esse Centro Educativo atende a 03 (três) etnias indígenas já mencionadas na introdução desse trabalho: os estudantes Rikbaktsa, Cinta Larga e Enawene Nawe, tendo em vista que a professora Jane tem pouca experiência com Educação Escolar Indígena, as orientações do RCNE/Indígena poderiam auxiliar essa profissional a entender melhor a dinâmica de uma proposta de educação voltada para os processos próprios de aprendizagem.

Na sequência do depoimento, foi perguntado para a professora Jane sobre os conteúdos abordados nas suas aulas de Ciências, relacionados ao cuidado com o corpo e a

saúde, bem como a Educação Preventiva das Doenças Sexualmente Transmissíveis. A professora Jane respondeu:

Essa questão da saúde do corpo sim, e essa doença sexualmente transmissível sim, trabalhei muito para conscientização, pelo seguinte: é... devido eles estar frequentando muito, muito a cidade eles já começam a se interessar por a questão da mulher não índia e isso até agora não foi constatado nenhum caso ainda de DST, mas os enfermeiros e técnicos, eles temem muito isso então eu tenho conversado muito, inclusive eu encontrei um livrinho lá que fala das DST e mostra... e a gente tem assim disseminado essa situação não só para alunos quanto a questão até para os outros... O perigo de que a camisinha não, não evita alguns tipos de DST e que pode transmitir e outra... a questão da... [...] hepatite, as hepatites. Então é uma questão também complicada que eu expliquei para eles que mata mais até mais do que a Aids mesmo. E uma questão também que eu frizei muito que se alguém contrair o vírus do HIV, simplesmente vai acabar... como que é... dizimar, devido essa questão sexual deles [...] eles não são é... monogâmicos, então tem essa questão da bigamia e outras e outras situações. (informação verbal).

Diante dos relatos da professora, fica evidenciado que as aulas de Ciências, nessa comunidade, são tão importantes quanto o ensino da língua portuguesa, embora a própria comunidade, diante da necessidade preeminente que sente de interlocução com a sociedade envolvente, possa discordar dessa afirmação. Não obstante, a própria Seduc e o Ceja Alternativo, em sua proposta de escolarização³⁴ para esse povo, priorizam o ensino de Português e Matemática, em detrimento de outras disciplinas.

No entanto, a proposta norteadora do processo de escolarização dos alunos Enawene Nawe elaborada pela Seduc e pelo Ceja Alternativo, reflete o desejo da comunidade indígena em aprender, prioritariamente, a língua portuguesa e a matemática. Entretanto há que se pensar em uma forma de ensinar a língua portuguesa, por meio de textos com temas relacionados ao cuidado com o corpo e a saúde e à prevenção de doenças. Assim, novas abordagens para o ensino da língua podem motivar os estudantes Enawene Nawe para permanecerem no ambiente da escola e concluírem a sua formação.

Contudo, as aulas precisam ser dinâmicas, com uso de imagens e materiais concretos. Aliás, essa foi mais uma das perguntas feitas à professora no momento do depoimento, se havia utilizado algum tipo de material nessa aula sobre as DST/Aids e como havia explanado o assunto. A professora Jane respondeu:

Quando se fala de sexo uma das primeiras coisas que a gente aprende com eles é essa questão da genitália. Uma das primeiras coisas que eles ensinam, eles fazem questão de ensinar é...

³⁴ Proposta Ceja Alternativo para o atendimento ao povo Enawene Nawe (MATO GROSSO, 2011a).

(risos) é curioso mas é verdade então eles falam assim de sexo com muita abertura... com muita naturalidade e... então a gente tem muita facilidade e mas aí como têm os técnicos, têm os enfermeiros que eles levam a camisinha, alguns já falam: - Não, quando eu, se eu for fazer alguma coisa eu utilizo a camisinha. (informação verbal)

Para os Enawene Nawe, “[...] a sexualidade, em suas múltiplas dimensões, corresponde ao tema de interesse *par excellence* entre eles, assim como a feitiçaria, a guerra, o destino post-mortem ou o equilíbrio cósmico o são para outros povos do continente” (SILVA, M. F., 2001, p. 43). De acordo com Silva, M. F. (2001, p. 43), este interesse se manifesta de várias maneiras:

O vocábulo enawene, por exemplo, dispõe de sutilezas lexicais capazes de expressar sinteticamente, por exemplo, o cheiro produzido pelo intercuro sexual, assim como a qualidade de um parceiro “saber mexer na hora certa”. Os Enawene-Nawe são, além disso, capazes de reproduzir, com notável acuidade fonética, o ruído eventualmente produzido pela vagina quando uma mulher se senta. Da mesma forma, aprezem-se em dramatizar, com riqueza de detalhes gestuais, homens e mulheres durante a relação sexual e manifestam frequentemente curiosidade visual e tátil em relação ao órgão sexual dos visitantes. Finalmente, talvez não haja nenhum outro motivo mais razoável e convincente para o forasteiro ir embora da aldeia que o de que o seu período de abstinência sexual estar ficando longo demais. Nenhum outro assunto é tematizado com tanta frequência, nos primeiros dias de seu regresso à aldeia, que o seu desempenho sexual enquanto estava longe.

Nesse sentido, observando o comportamento sexual dos homens dessa etnia no que se refere a manter relações sexuais com outras mulheres que não sejam as de sua etnia, acentua a necessidade de apresentar a Educação Preventiva das Doenças e o cuidado com o corpo e a saúde para esses homens sobre “[...] as consequências resultantes de situações de aglomeração e promiscuidade” (BRASIL, 1998a, p. 269) e sobre o indispensável uso da camisinha nessas ocasiões. Sobre esse assunto, foi perguntado à Professora Jane, se ela considerava que os Enawene Nawe, de fato, usavam a camisinha. A professora respondeu:

Segundo eles sim, mas aí, igual eu expliquei, tem a questão da hepatite, tem a questão do HPV que a camisinha, é... só a caminsinha não resolve, então eu falei e em nosso meio tem muita doença então... e não está escrito na testa de ninguém que tem a doença então você não vai olhar uma mulher e falar essa é doente, essa não é, então você tem que ter... ou melhor, o interessante mesmo é que não se relacione pelo seguinte, porque eles... eles têm muita resistência em algumas... para algumas situações e para outras não... a questão da resistência mesmo do próprio organismo com as doenças. (informação verbal).

O relato da professora Jane permite evidenciar a necessidade de se levar a orientação sobre as possibilidades de infecção por DST, mesmo com o uso do preservativo. Algumas doenças – como o Condiloma acuminado, por exemplo, responsável pela maioria dos casos de

câncer de útero em mulheres, conforme divulgação do site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2013c) – não são prevenidas apenas pelo uso de preservativos, pois o *Human papillomavirus* (HPV) pode se localizar em outros locais que não sejam, necessariamente, o pênis. O vírus HPV é transmitido pelo contato direto com pele e mucosas infectadas por meio de relação sexual e também pode ser transmitido de mãe para filho no momento do parto (BRASIL, 2013c).

Em virtude da grande incidência mundial de pessoas infectadas pelo HPV, o Ministério da Saúde lançou, em meados de janeiro de 2014, uma campanha para vacinar as meninas brasileiras na faixa etária entre nove a treze anos até o ano de 2016, tendo em vista que a Organização Mundial da Saúde apontou que 290 milhões de mulheres no mundo são portadoras dessa doença (BRASIL, 2013c). A vacina confere proteção para quatro subtipos de vírus (6, 11, 16 e 18), sendo que os subtipos 16 e 18 são responsáveis por cerca de 70% dos casos de câncer de útero no mundo todo (BRASIL, 2013c). No entanto, é importante informar a população indígena e não indígena que existem mais de cem tipos de HPV, que podem ser prevenidos com ações educativas na comunidade.

Portanto, um trabalho de educação em saúde faz-se necessário na comunidade Enawene Nawe, tendo em vista que, em algumas situações, como no caso do HPV, a prevenção é a forma mais segura e eficaz de evitar a doença. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nos Temas Transversais “Saúde” (BRASIL, 1998c, p. 259), “[...] é evidente a associação entre acesso à educação e melhores níveis de saúde de bem-estar”. A esse respeito, verifica-se, por exemplo,

[...] que as taxas de mortalidade infantil são inversamente proporcionais ao número de anos de escolaridade da mãe no ensino básico, em diferentes países e realidades. Essa associação é tão significativa que continua válida mesmo quando são isolados fatores tão importantes quanto a renda familiar. O desenvolvimento da comunicação verbal e escrita, por exemplo, prioritário no ensino fundamental, é elemento essencial na luta pela saúde: quando se decifra mensagens dos programas educativos e da mídia em geral, quando se lê uma prescrição médica ou uma bula de remédio, na compreensão da saúde como um direito, ou quando se busca a melhoria da qualidade na prestação de serviços. (BRASIL, 1998c, p. 259).

Desse modo, um trabalho conjunto entre os profissionais da Educação e Saúde poderiam garantir resultados mais eficazes para a garantia de saúde e bem-estar dessa comunidade; embora possamos perceber, pelos relatos da professora Jane, que existe um diálogo já estabelecido entre ela e alguns profissionais da Saúde no sentido de organizarem trabalhos conjuntos que promovam a saúde coletiva dessa sociedade indígena. Contudo, é importante que a professora Jane permaneça como a docente dos estudantes Enawene Nawe,

pois uma nova troca desarticulária esse trabalho já planejado, além de desmotivar os estudantes da aldeia, tendo em vista que estes já reclamaram das constantes trocas de professoras.

Quase ao final do depoimento foi perguntado à Professora, mais uma vez, sobre o uso de material didático nessas aulas. A professora indagou se esse material fazia referência à camisinha, ao que foi confirmado, embora pudesse se referir, também, a outros materiais.

Não, não utilizei porque lá no momento eu não tinha, mas eles... e não... e camisinha é uma coisa bem normal com eles lá porque como tem no posto às vezes eles levam de vez em quando vc encontra por lá camisinha, então é uma coisa assim... e os técnicos e os enfermeiros vêm falando sobre isso também, além de eles terem os agentes de saúde, então assim essa questão já é bem esclarecida é... para eles... então a questão da camisinha eles conhecem bem mesmo... tanto que já teve situações de esses... uns que vem, vem, vem para cidade as próprias índias já estão ficando preocupadas: - Oh! Você muito cidade, então não querer você. Então já está começando essa situação, elas próprias já se conscientizando do perigo que pode estar transmitindo para ela, então é bem esclarecida essa questão. (informação verbal).

O relato da professora Jane, em relação ao comportamento das mulheres da aldeia em rejeitar os homens da etnia que frequentam habitualmente os ambientes urbanos, torna possível identificar o trabalho preventivo que vem sendo realizado pela Equipe de Saúde na comunidade Enawene Nawe, no que se refere à Educação Preventiva das Doenças Sexualmente Transmissíveis.

No entanto, essa constatação não isenta a escola dessa responsabilidade, pois, conforme preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nos Temas Transversais “Saúde” (BRASIL, 1998c, p. 259):

Educação e saúde estão intimamente relacionadas e, em especial, a educação para a Saúde é resultante da confluência desses dois fenômenos. A despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de saúde, a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde.

Ainda, de acordo com esse mesmo documento (BRASIL, 1998c, p. 260), segundo a Organização Mundial da Saúde, as escolas que fazem a diferença e contribuem para a promoção da saúde são aquelas que conseguem assegurar, entre outras, as seguintes condições:

- Concedem importância à estética do entorno físico da escola, assim como ao efeito psicológico direto que ele tem sobre professores e alunos.

- Estão fundamentadas num modelo de saúde que inclui a interação dos aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais.
- Reconhecem que os conteúdos de saúde devem ser necessariamente incluídos nas diferentes áreas curriculares.
- Entendem que o desenvolvimento da autoestima e da autonomia pessoal são fundamentais para a promoção da saúde.
- Valorizam a promoção da saúde na escola para todos os que nela estudam e trabalham.
- Tem uma visão ampla dos serviços de saúde voltados para o escolar.
- Reforçam o desenvolvimento de estilos saudáveis de vida e oferecem opções viáveis e atraentes para a prática de ações que promovem a saúde.
- Favorecem a participação ativa dos estudantes na elaboração do projeto pedagógico da educação para a Saúde.

Nesse sentido, foi perguntado para a professora, com base em sua vivência com essa etnia, se considerava importante trabalhar a educação preventiva das DST com os estudantes Enawene Nawe, ao que esta respondeu:

Trabalhar a questão da DST. Nossa! É muito interessante é... tanto que teve um técnico lá que ele tinha uns projetos muito bons, uma pena que... o Altair³⁵ ele tem uns projetos muito bons para estar desenvolvendo, mas assim não conseguiu, mas tem outra enfermeira que falou para mim que se eu voltar para aldeia, nós vamos com os conhecimentos dela, com a habilidade dela e com eles mais reunidos, nós vamos desenvolver um trabalho com essa situação para estar mostrando. Ela vai tentar trazer vídeo, vai tentar trazer mais coisas, por enquanto eu só estou disponibilizando de um livro de lá só e ela vai trazer coisa assim mais visual mesmo, porque quando, às vezes a gente fala que existe uma doença que pode até ter que amputar o pênis, eles riem, falam: Ah! Mas eu não deixar, eu não poder fazer isso. Então a gente fala: Então evitar, se você tiver, tem situações que não dá, aí eles levam mais a sério, aí eles ficam preocupados, então a gente já... eu já comecei a sentir assim que eles começaram a meio que recuar... [...] Aí a gente vem falando, tem uma enfermeira que fala muito, muito abertamente e eu percebi assim que eles ficaram meio já preocupados, além das índias se preocupando também. Não que a gente consiga passar para elas, porque até agora na aldeia eu só encontrei... só tem uma mulher que nós duas trocamos algumas palavras em português, as outras não entendem praticamente nada, nada do que eu falo, assim como eu também não entendo elas, aí só tem uma agora... (informação verbal).

A professora Jane, diante da dificuldade com a língua indígena, fica impossibilitada de ajudar a orientar as mulheres da aldeia sobre a prevenção de doenças, no entanto, conforme os relatos dessa professora no depoimento, a Equipe de Saúde vem desenvolvendo esse trabalho, orientando os homens e principalmente as mulheres, no que diz respeito ao cuidado com o

³⁵ Nome fictício, com o intuito de preservar a identidade do técnico em enfermagem.

corpo e a saúde. Outro aspecto positivo evidenciado foi o convite feito por uma enfermeira que atua na aldeia, para trabalhar as DST/Aids em parceria com a professora Jane. Sem dúvida alguma, no caso dos Enawene Nawe, os projetos de promoção da saúde e de formação educativa devem sempre ser articulados e desenvolvidos em conjunto.

Diante do exposto, ao término do depoimento solicitei à professora as atividades desenvolvidas com os estudantes Enawene Nawe por essa profissional em 2013. A professora foi informada de que o objetivo da pesquisa era investigar o ensino de Ciências, com ênfase na Educação em Saúde e na prevenção de doenças conhecidas como as do histórico contato interétnico, no processo de escolarização formal dos estudantes Enawene Nawe no Ceja Alternativo.

A professora disponibilizou um pacote de atividades desenvolvidas com esses alunos, contudo já avisou de antemão que não havia nenhuma atividade de Ciências naqueles materiais, pois as atividades foram desenvolvidas apenas na oralidade. Entretanto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nos Temas Transversais “Saúde” (BRASIL, 1998c), asseveram que a escola deve enfrentar os desafios que permitam aos seus alunos reelaborarem conhecimentos de maneira e conformar valores, habilidades e práticas favoráveis à saúde,

[...] é necessária a adoção de abordagens metodológicas que permitam ao aluno identificar problemas, levantar hipóteses, reunir dados, refletir sobre situações, descobrir e desenvolver soluções comprometidas com a promoção e a proteção da saúde pessoal e coletiva, e, principalmente, aplicar os conhecimentos adquiridos. (BRASIL, 1998c, p. 263).

Isso implica, nessa perspectiva, em aulas para além da oralidade, pois, conforme orienta os RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a, p. 279),

[...] todas as questões levantadas pelos alunos e pelo professor podem ser investigadas em livros de ciências ou revistas de divulgação científica, fazendo observações, experimentações, entrevistas ou outros recursos que forneçam as informações desejadas. Todo conhecimento que resultar dessas investigações pode ser organizado em registros. Esses podem ter a forma de texto, desenhos, mapas com legendas, esquemas, coleções, gráficos, tabelas, entre outros (BRASIL, 1998a, p. 279).

O referido documento estabelece, ainda, que “[...] textos ilustrados são formas interessantes de organizar estes registros, que servem de fonte de pesquisa para outros estudantes. Assim, o estudante aprende ciências e também pode sistematizar conhecimentos, aprendendo a aprender” (BRASIL, 1998a, p. 279). Nessa ordem de ideias é que se encaminha

o próximo subitem desse estudo, com a apresentação e análise das atividades desenvolvidas pelos cursistas Enawene Nawe.

4.1 As atividades de Ciências desenvolvidas pelos estudantes Enawene Nawe

De início, é importante salientar que o ensino de Ciências na Educação Escolar dos estudantes Enawene Nawe matriculados no Ceja Alternativo é uma prática pedagógica que persiste na busca de como fazer ciência numa perspectiva intercultural. Os Enawene Nawe, assim como outros povos indígenas, possuem saberes e conhecimentos tradicionais sobre diversos temas abordados nas aulas de Ciências, como as plantas, os animais, a terra, a água e os corpos celestes, contudo, nem sempre esses conhecimentos são utilizados para ressignificar os conceitos estudados nos diversos campos da Ciência.

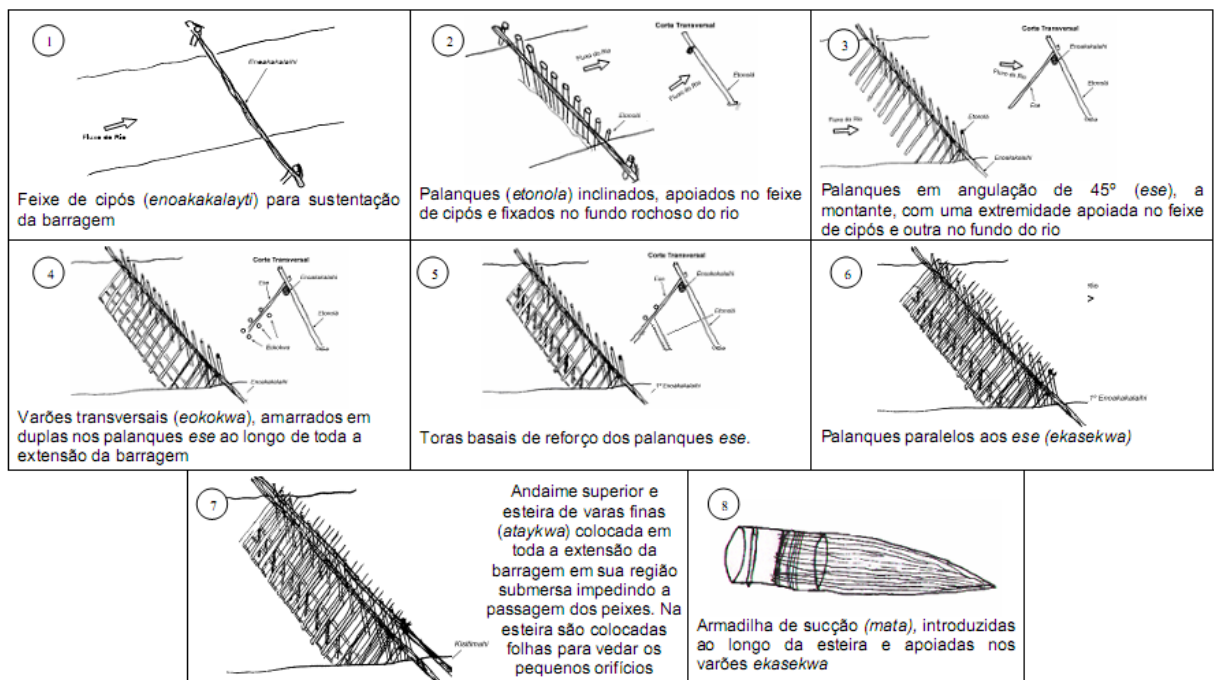
A partir da análise das atividades desenvolvidas pelos estudantes dessa etnia foi possível constatar que em algumas aulas privilegiou-se termos da cultura ocidental, em detrimento dos conhecimentos próprios da etnia, embora o contrário também fosse bastante observado. Evidentemente que os saberes indígenas podem se cruzar com a sabedoria ocidental e dar lugar a uma maneira alternativa de construção dos conceitos científicos, mas nunca pode se perder de vista que a força da religiosidade indígena e a valorização dos saberes tradicionais é que fundamentam a ciência dos povos indígenas.

Nesse contexto, antes de iniciarmos a apresentação das atividades e dos planos de ensino, é necessário esclarecer que esses documentos analisados fazem parte dos arquivos do Ceja Alternativo, pois essa instituição guarda diversos documentos relacionados à escolarização dos Enawene Nawe, como ofícios, cartas, cópias de planejamentos de aulas, de lançamentos de conteúdos programáticos, de relatórios e diversas atividades desenvolvidas por esses estudantes nos anos de 2010 a 2013. Enfim, documentos essenciais para a compreensão do início do processo de escolarização formal desses estudantes indígenas.

Nesse sentido, é importante lembrar que o Ceja Alternativo organizou um calendário de aulas específico para os estudantes Enawene Nawe (Anexo G), em razão das muitas atividades que desenvolvem durante o ano, todas baseadas em seus rituais anuais descritos no segundo capítulo deste estudo. De acordo com esse calendário, no mês de janeiro, os Enawene Nawe ficam mais tempo na aldeia e dedicam-se ao “jogo de bola de cabeça” (*hayra*). De acordo com Santos (2006), esse jogo é praticado por homens de todas as idades e os que não jogam, assistem, torcem e emitem opiniões.

Ainda no mês de janeiro iniciam as mobilizações para a grande pescaria de barragem³⁶ (*wayti*) que começa em fevereiro e se estende até o mês de abril. De acordo com Santos (2006, p. 160), “[...] para conseguir peixe os Enawene Nawe lançam mão de uma ampla variedade de aparelhos e técnicas de pesca (venenos vegetais, armadilhas, anzol, arco e flecha, barragem e fisga), explorando os mais diferentes biótopos do ambiente aquático)”. O período de fevereiro a maio corresponde ao ritual *yākwa*, associado aos *iakayreti*, marcado pelo grande consumo de peixe e alimentos a base de mandioca e milho. A Figura 9 mostra um esquema das etapas de construção das barragens de pesca edificadas pelos Enawene Nawe.

FIGURA 9 - Etapas da construção da barragem de pesca dos Enawene Nawe



Fonte: Costa Júnior (1995 apud SANTOS, 2006, p. 171).

Nesses meses – fevereiro a maio – os Enawene Nawe não estudam, tendo em vista estarem em cumprimento do ritual *yākwa*. Nessa direção, nos meses de junho a setembro a comunidade cumpre o ritual *lerohi*, também associado aos *iakayreti*, espíritos do patamar subterrâneo. Esse período é caracterizado por danças, cantos e pesca com timbó³⁷ (*aykyuna*),

³⁶ As barragens são construídas com feixes de cipó e troncos de árvores de diversas espessuras. Segundo Santos (2006) os rios explorados com essa modalidade de pesca são: rio Arimena (*Olowina*), rio Preto (*Adowina*), tributários do rio Juruena; o rio Joaquim Rios (*Tinuliwina*), afluente do rio Camamaré; e o rio Nambikwara (*Hoyakawina*), tributário do rio Doze de Outubro.

³⁷ É uma modalidade de pesca coletiva com o emprego de venenos vegetais extraídos de cipós e casca de árvores. Esse tipo de pesca é realizado pelos Enawene Nawe no período da seca (agosto a outubro) nas margens de rios como o Juruena, Camamaré, Doze de Outubro, Papagaio e Iquê, dentre outros. As lagoas e lagos são o palco dessa prática de pesca (SANTOS, 2006).

além do plantio de mandioca e de milho. Nesses meses, é possível organizar um calendário com aulas, embora os alunos se ocupem muito com os trabalhos da lavoura.

A chegada das chuvas, nos meses de outubro e novembro marca o início do ritual *salumã* e, de dois em dois anos, em dezembro, as mulheres realizam o ritual *kateokõ*. Esses dois rituais vinculam-se aos espíritos celestes, os *enore-nawe*. Esse período é marcado por danças, cantos e pelos acampamentos de coleta de mel. Nos meses de novembro e dezembro também é possível ministrar aulas para os estudantes Enawene Nawe.

Nesse contexto, verificando as cópias dos lançamentos dos conteúdos programáticos dos períodos de 14 de fevereiro de 2011 a 20 de maio de 2011, compreendido pela área de Ciências Humanas, consta, nos registros diários, os seguintes dizeres: “Adequação à estrutura social da comunidade indígena, no caso, do povo Enawene Nawe, pois os rituais ocupam grande parte do seu calendário nativo, tornando-se necessário estabelecer as adequações que melhor atendam ao seu suas [sic] necessidades. Roça particular e dança”.

Isso significa que, nesse período, os estudantes e toda a comunidade estavam em período de realização dos rituais. Entretanto, nos lançamentos dos dias 24 de maio de 2011 a 16 de setembro de 2011 – período compreendido pela área de Linguagens e Códigos – os registros diários revelam que foram trabalhadas diversas atividades de leitura individual e coletiva, construção do alfabeto móvel com o manuseio do dicionário de língua portuguesa, oficinas pedagógicas e outras atividades.

Os textos abordados foram: “O Curupira”, “O lobisomem”, “O boitatá”, “A tartaruga e a lebre”, com sugestão de produção de um texto com o tema: o Rato guloso. Esses textos são lendas conhecidas do folclore nacional e tinham como finalidade o exercício de produção textual. Entretanto, a abordagem desses textos evidencia uma prática pedagógica um tanto desarticulada da proposta de uma escola indígena diferenciada e voltada para os processos próprios de aprendizagem, pois apresenta os conhecimentos do não indígena para o indígena.

Além disso, por que abordar as lendas do folclore nacional em detrimento das diversas crenças amplamente conhecidas e contadas pelos membros da comunidade Enawene Nawe? Não seria mais fácil, criativo e interessante para esses estudantes produzirem textos a partir de suas próprias histórias? De acordo com Santos (2001, p. 115),

por exemplo, “[...] o mito³⁸ de origem da mandioca é facilmente contado por qualquer Enawene Nawe”, que assim o descreve:

Certo dia *Atolo*, uma adolescente, pediu à mãe, *Kokotero*, que a enterrasse até a cintura numa terra fofa e fria. Pediu ainda que não olhasse para trás após o seu enterro, devendo regressar apenas após as primeiras chuvas do ano. Recomendou, ainda, que a mãe levasse peixe pescado por seu pai, *Dataware*, e que mantivesse o terreno à sua volta sempre limpo. A mãe fez tudo conforme o pedido da filha e ao voltar no local do enterro pela primeira vez encontrou uma roça de mandioca bonita e bem formada: de cada parte do corpo da menina brotou uma nova planta, dando, assim, origem às variedades de mandioca hoje cultivadas pelo Enawene Nawe. A mãe podia retirar suas raízes para alimentar-se, tendo o cuidado, no entanto, de cavar em sua volta de forma que não quebrasse inadvertidamente nenhuma delas. E assim **Kokotero** procedia, cotidianamente. Outras mães, vendo que tinha sido bom o resultado do enterro de **Atolo**, resolveram também enterrar suas filhas. Foi assim que apareceram a batata doce, o cará, a araruta, o inhame etc. Vendo a irmã **Kokotero** desfrutar da colheita cotidiana de mandioca, **Atanero** entrou na roça e, puxando a haste da planta aos solavancos – sem o cuidado de cavar à sua volta – arrancou suas raízes quebrando-as. A menina gritou de dor... e todas as outras plantas também gritaram. Ao ouvi-la a mãe saiu correndo ao encontro da filha e, percebendo o que havia acontecido, nada pôde fazer. Desse dia em diante, a mandioca nunca mais se multiplicou por conta própria, tendo agora os Enawene Nawe que plantá-la ano após ano. (SANTOS, 2001, p. 115, grifos do autor).

Assim, todos os anos os Enawene Nawe sulcam “[...] a terra para fazer os matumbos e deixá-la fofa, livre e fresca para enterrar a menina *Atolo*” (SANTOS, 2001, p. 115). Tomando por base essa conhecida história dos indígenas dessa etnia, seria mais fácil para os estudantes produzirem um texto, considerando, principalmente, que eles pouco sabem, ainda, ler e escrever na língua portuguesa. Para reforçar, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a, p. 134) referenda que

[...] não se pode dizer que todas as pessoas aprendem a ler e a escrever, ou que aprendem a fazer isso sem dificuldades. Para que esse processo seja tranquilo, a escola deve tornar significativas para os alunos as atividades de leitura e escrita, pois, somente assim, percebendo que ler e escrever são atividades úteis e importantes para sua própria vida, eles podem fazer o esforço necessário para se tornarem bons leitores e bons escritores.

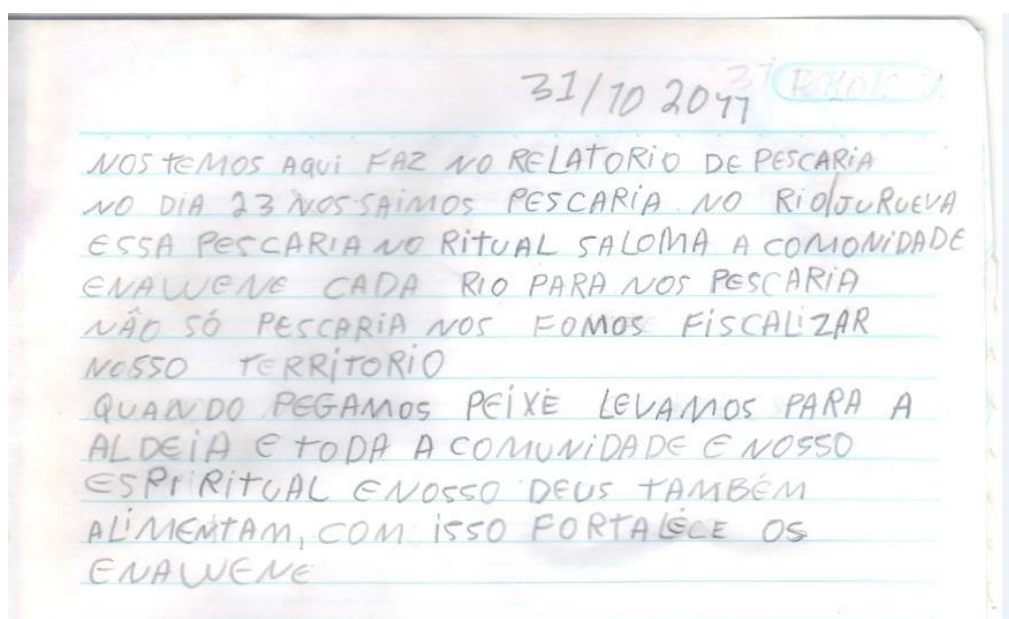
Além das atividades de produção de texto, a história do enterro da menina *Atolo* também possibilita a abordagem de temas relacionados à terra, como os diversos tipos de solo e sua utilização; os organismos decompositores e sua importância na fertilidade do solo; e, os efeitos do uso de fertilizantes e inseticidas sobre o solo, as plantas, os animais e o ser humano.

³⁸ Há um equívoco em conceituar “mito” como lenda indígena, pois para esses povos é religiosidade e espiritualidade. Laraia (1999) explica que isso acontece porque cada povo toma sua cultura como a certa e verdadeira, e despreza a cultura do outro.

De acordo com o RCNE/Indígena, “[...] o conhecimento da terra, dos diversos tipos de solo e dos locais mais adequados para plantar ou fazer coletas é de muita importância para qualquer povo indígena” (BRASIL, 1998a, p. 260).

Em contrapartida, há o registro, em 2011, de uma atividade de leitura e produção de texto absolutamente contextualizada com o cotidiano da etnia. Nessa atividade, cujo objetivo era desenvolver a leitura e a escrita, foi solicitado aos estudantes que produzissem um texto sobre as pescarias de *salumã*. Segue um texto produzido por um estudante Enawene Nawe.

FIGURA 10 - Texto de estudante Enawene Nawe sobre a pescaria de *salumã*.



Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

No texto, o estudante narra a pescaria do ritual *salumã* no rio Juruena e também explica que, para a comunidade, a prática da pesca não é apenas uma simples pescaria, pois eles aproveitam para fiscalizar o território no intuito de verificar se não há invasores. Além disso, por meio de poucas palavras o discente informa ao leitor do seu texto que os peixes são levados para a aldeia, onde toda a comunidade se alimenta, bem como os espíritos, garantindo, assim, o fortalecimento de todo o povo Enawene Nawe.

É interessante notar como esse estudante, com apenas um ano de escolarização, conseguiu escrever um texto coerente e coesivo. Talvez para o leitor que não conhece a cosmologia da etnia, esse texto não pareça ter muito sentido, porém, para quem convive com esses indígenas, fica muito claro que esse estudante poderia escrever páginas e páginas sobre o tema proposto pela professora, pois a história já estava em sua mente, tendo como único

obstáculo o domínio dos códigos escritos da língua portuguesa, ao que o estudante não mediu esforços para apreender, pois era apenas isso que o separava de contar sua emocionante história.

Ao contrário disso, será que esse discente conseguiria escrever um texto de alguma história que ele ouviu apenas uma ou duas vezes contado pela professora, totalmente descontextualizado de sua realidade? Nesse caso, o mais provável é que ele não se esforçaria em dominar o código escrito, considerando que a história poderia pouco interessá-lo e, sendo assim, não o motivaria a dispensar uma grande quantidade de energia para apreender os códigos da língua portuguesa, porque nem a história ele tem em sua mente, imperando, assim, a desmotivação e o consequente desinteresse.

Nesse contexto, essa atividade de produção de texto da pescaria do *salumã*, possibilitaria uma excelente oportunidade para um trabalho interdisciplinar, sobretudo com a área de Ciências Naturais, tendo em vista as modalidades de pesca dos Enawene Nawe: armadilhas, anzol, arco e flecha, barragem, fiska e venenos vegetais. O veneno é usado na ponta das flechas e também nas pescarias em lagoas. De acordo com Santos (2006), as plantas venenosas empregadas na pesca são coletadas antes ou durante o percurso dos pescadores ao local da pescaria. São coletadas cascas e cipós de plantas, cuja casca, em pedaços, é envolta nas dobras do cipó, formando um feixe de volume aproximado de meio metro de diâmetro, fortemente amarrado com embira, um tipo de cipó.

Santos (2006) descreve que, para a liberação da substância venenosa, o feixe de casca-cipó é macerado com diversos golpes utilizando-se de um bastão de madeira. O feixe é imerso várias vezes na água, produzindo uma substância espumante de cor branco-amarelada que faz diminuir o oxigênio na água e potencializa a ação das substâncias ictiotóxicas. O resultado é o envenenamento dos peixes, que agonizados sobem à superfície em busca de oxigênio. Nesse momento, os peixes maiores são capturados com golpes de facão e flechas; os peixes pequenos que boiam nas bordas das lagoas são apanhados pelas crianças e pelos mais velhos com o uso de pequenos puçás (SANTOS, 2006).

Os Enawene Nawe têm amplo conhecimento dos locais de pesca, como as dimensões e profundidades das lagoas, os tipos de sedimentos, a vegetação aquática e os tipos de peixes atraídos por essa vegetação. Embora não tenham o conhecimento científico de todos esses elementos, esses saberes apontam para uma concepção alternativa para a construção desse saber científico, pois, ao preparar o veneno e observar os tipos de sedimentos, vegetação e peixes presentes no ambiente aquático de interesse, utilizam-se, no mínimo, dos conhecimentos das Ciências Biológicas e da Química.

Talvez esses indígenas não saibam explicar por que o veneno vegetal paralisa o funcionamento dos órgãos vitais de um organismo vivo ou, pelo menos, os anestesia. Também não saberiam responder aos questionamentos: Qual a propriedade específica da planta é a responsável pelo efeito resultante no ser vivo? Quais os átomos envolvidos na formulação química dessa substância venenosa? Desse modo, possivelmente, essas questões são bastante complexas para serem abordadas nas séries iniciais do ensino fundamental, no entanto, podem levar os estudantes a pensar como eles fazem ciência o tempo todo e o quanto um aprofundamento, ainda que mínimo nesses temas, poderia abrir um leque de outros conhecimentos importantes para a melhoria de vida dos membros dessa comunidade.

De imediato, com base nos conhecimentos tradicionais que esses indígenas possuem, poderiam ser abordados temas relevantes para a etnia, como: a circulação sanguínea, visto que eles entendem que o veneno vegetal circula pelo corpo do peixe; o funcionamento do coração e dos outros órgãos; a cadeia alimentar aquática; os tipos de sedimentos que compõem os rios das pescarias; e, os microorganismos aquáticos decompositores – as bactérias e os fungos tendo em vista que os Enawene Nawe são exímios pescadores e conhecem as plantas e os peixes que habitam os rios das pescarias, oportunidade ímpar para o professor aprender com esses discentes e procurar desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem aprendizagens significativas para esses estudantes que sabem muito sobre a natureza.

Nesse sentido, uma sugestão seria a catalogação das espécies de peixes capturados nas pescarias da comunidade. Poderia criar-se um catálogo com fotos, desenhos, nome indígena e em português de cada peixe, tudo feito pelos próprios estudantes com o auxílio do professor. O mesmo poderia ser feito com as plantas nativas do território dessa etnia e até com as plantas de cultivo, bem como as espécies de aves. Esses catálogos podem constituir um documento histórico para a comunidade, além de servirem de base para a introdução de diversos conteúdos programáticos a serem abordados nas aulas de Ciências Naturais, sugeridos nas orientações curriculares para o primeiro, segundo e terceiro ciclos.

O documento *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Indígena* (MATO GROSSO, 2010c), organizado pela equipe de Coordenação de Educação Escolar Indígena da Seduc do Mato Grosso prevê os seguintes eixos temáticos para esses três ciclos: Diversidade Étnica e Cultural; Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade; Terras, Organizações e Direitos Indígenas; Segurança Alimentar; Trabalho e Autossustentação; Educação para a Saúde; Ética, Justiça, Solidariedade e Paz. Esse documento informa que os eixos temáticos são temas que abarcam e facilitam o desenvolvimento integrado do currículo no interior de uma área de estudo que compõe os diferentes níveis de ensino (MATO GROSSO, 2010c). E mais:

A escolha de eixos temáticos para o currículo escolar é tida como uma estratégia didática e metodológica que facilita a articulação entre diferentes áreas de formação humana (Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Naturais e Matemática) e os conhecimentos tradicionais indígenas e novos saberes advindos das relações interculturais. Portanto, são mais um recursos que os professores e a comunidade podem utilizar para a construção de currículos escolares flexíveis, relevantes e adequados aos seus interesses e necessidades. (BRASIL, 2010c, p. 251).

Desse modo, é importante destacar que “[...] cada comunidade educativa (escola indígena) tem autonomia e competência para escolher os diversos assuntos relevantes (eixos temáticos) que orientarão suas atividades educativas” (BRASIL, 2010c, p. 251).

Nesse sentido, na sequência, apresento um resumo dos conteúdos sugeridos para cada eixo temático do primeiro, segundo e terceiro ciclos e, posteriormente, dois planos de ensino elaborados pelas profissionais que atuaram na Educação Escolar Indígena, junto aos Enawene Nawe, que evidenciarão as escolhas dos conteúdos de cada eixo. Para finalizar esse subitem, apresento mais algumas atividades desenvolvidas pelos estudantes Enawene Nawe e que revelam a práxis pedagógica das professoras que atuaram junto a esses discentes indígenas.

Entretanto, vale lembrar que, em razão das constantes trocas de professoras, não houve tempo suficiente para que essas profissionais habilitadas desenvolvessem um trabalho efetivo junto à etnia. E é nesse contexto que apresento, resumidamente, o primeiro eixo temático – *Diversidade Étnica e Cultural* –, no qual constam as seguintes sugestões de conteúdos a serem abordados pelos professores em sala de aula, no primeiro, segundo e terceiro ciclos:

- Alfabeto, vogais e consoantes da língua indígena;
- Arte (danças, músicas tradicionais, confecção de enfeites, etc);
- Atividades lúdicas como jogos e interação com a área de Linguagem e Educação Física;
- Desenhos culturais indígenas;
- Educação Física: jogos tradicionais, danças, brincadeiras e corridas;
- Festas tradicionais (danças, músicas, cantos e pinturas corporais);
- História dos antigos: mitos, estórias e fatos pitorescos;
- Língua materna e língua portuguesa (quando for o caso): citar, desenhar, ler e escrever os nomes dos bichos, peixes e pássaros;
- Regras de alimentação;
- Valorização da cultura tradicional;
- Casas e moradias indígenas;
- História de contato de cada povo;

- Relações de parentesco e suas classificações;
- Alfabetizar os alunos na linguagem matemática;
- Nome dos numerais por extenso;
- Cuidados com os alimentos;
- Construção de frases e acentuação;
- Corpo humano: partes do corpo na língua materna;
- Gramática, ortografia, textualização (produção de texto, leitura e produção) da língua indígena;
- Língua materna (gramática específica do povo);
- A história da roça tradicional e dos alimentos (milho, cará, mandioca etc);
- Diversidade linguística e dialetais;
- Influência da sociedade envolvente nas sociedades indígenas;
- Rituais de passagem e confirmação;
- As relações entre sociedade, natureza e astros;
- Controle de natalidade e de vacinas;
- Corpo humano, órgãos e sentidos;
- Medida do tempo, hora, dias da semana, mês e ano;
- O estudo das diferentes maneiras de contar, medir, pôr em ordem e classificar o mundo.

É interessante observar que esse eixo temático aponta para a possibilidade da abordagem de conteúdos de todas as áreas de conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática – e sempre reforçando o uso e o estudo da língua indígena. No entanto, não se apresentam divididos por área e nem por disciplinas, pois objetiva um trabalho interdisciplinar, possibilitando que os estudantes tenham uma visão holística dos conhecimentos apreendidos. Esse aspecto também foi observado nos demais eixos temáticos, como veremos na sequência.

Desse modo, o segundo eixo temático – *Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade* – compreende o estudo dos seguintes conteúdos:

- Lidando com espaços e formas – dentro, fora, em cima, embaixo, longe e perto;
- Tipos de locomoção de alguns animais silvestres;
- Água (rio, lagoa, córrego);
- Água no planeta Terra (oceanos e mares);

- Meios de transporte das comunidades (fluviais e terrestres);
- Preservação do meio ambiente; médias concretas na escola;
- Água (origem e estado físico);
- As origens dos recursos naturais (vegetais e animais, água, terra);
- Cuidado com solo e floresta;
- Elementos da natureza-recursos naturais (água, solo, vegetação, ar) e espíritos da natureza;
- Práticas de higiene e práticas alimentares saudáveis;
- Tempos do roçado, agricultura (roça) e artesanato;
- A vida de hoje em dia, a vida dos antigos e a vida em comunidade;
- Animais da floresta e do cerrado e peixes de água doce;
- Preservação dos alimentos tradicionais nativos;
- A história da saúde e das doenças (relações do organismo humano com o meio ambiente);
- Aquecimento global;
- Ciclo da água, ciclo da vida e ciclo da natureza;
- Classificação das plantas tradicionais: frutíferas silvestres, artesanais e medicinais;
- Classificação dos animais, do lixo, dos seres vivos;
- Cuidado com o solo e a floresta;
- Desequilíbrios e impactos ambientais;
- Insetos (nome, tipos, etc);
- Cadeia alimentar;
- Conflitos ambientais;
- Cosmologia dos povos indígenas;
- Cuidado com o solo e a floresta;
- Matemática e meio ambiente;
- Acentuação;
- Construção de frases;
- Produção e destino do lixo;
- Trabalho com ábaco;
- Tipos de solo.

Embora os eixos temáticos não tenham sido divididos por área de conhecimento ou disciplinas, como dito anteriormente, em razão dos indígenas não conceberem as ciências de forma fragmentada, nesse eixo foi possível observar uma ênfase maior na sugestão de abordagens de conteúdos voltados para a área de Ciências da Natureza, embora as demais áreas de conhecimento também fossem contempladas. De todo modo, isso não poderia ser diferente, considerando o teor do referido eixo. Já no eixo temático *Terras, Organizações e Direitos Indígenas*, abaixo apresentado, percebe-se um destaque para as Ciências Humanas, como veremos a seguir:

- Orientação espacial (mapa mental das aldeias, lugares, distância, lado, frente e atrás);
- História da demarcação das terras indígenas e da criação das roças tradicionais;
- Mapa do Brasil e do território indígena;
- Terra (identificação de terras-limites e seu entorno);
- O papel do movimento indígena na conquista dos direitos (lutas de suas lideranças e conquistas);
- Territorialidade como afirmação étnica;
- Recursos hidrológicos e naturais;
- Reflorestamento (frutíferas e outras espécies);
- Desenvolvimento de pequenos textos sobre direitos indígenas;
- Hierarquia legislativa (leis maiores e maiores);
- Água no planeta Terra (oceanos e mares);
- Estudo da legislação indígena;
- Limites territoriais.

Por sua vez, o eixo temático *Segurança Alimentar; Trabalho e Autossustentação* volta-se, eminentemente, para o estudo dos recursos alimentares das comunidades indígenas e suas implicações no que diz respeito ao manejo dos recursos naturais. Contudo, fica evidenciada, também, uma sugestão acentuada de abordagem dos conteúdos de Matemática. As sugestões de conteúdos propostas são:

- A importância dos alimentos tradicionais;
- A história da roça tradicional e dos alimentos (milho, cará, mandioca, etc.);
- Revitalização do artesanato como forma de autossustento;

- A roça tradicional como produção alimentar e sustentabilidade social e econômica;
- Manejo dos recursos naturais, solo e água;
- Manejo tradicional da fauna e flora;
- Manejos tradicionais das sementes;
- O número e suas relações nas diversas operações do dia a dia;
- Projetos societários sustentáveis;
- História da Matemática do seu povo e de outros;
- Matemática básica para o comércio;
- Problemas matemáticos relacionados ao cotidiano;
- Operações simples com soma e subtração;
- Principais medidas tradicionais e convencionais de comprimento, volume e área;
- Debate sobre trabalho, renda e sustento;
- Economia da comunidade: comercialização;
- Políticas públicas para populações indígenas;
- Queimadas, fiscalização e desmatamento;
- Sistema monetário brasileiro: história do dinheiro;
- Matemática e comércio; Matemática e Saúde; e, Matemática e meio ambiente;
- Senso estatístico da comunidade;
- As quatro operações fundamentais;
- Frações e números decimais;
- Regra de três; Porcentagens; Gráficos; Proporção;
- Problemas matemáticos e utilização da calculadora.

Como não poderia ser diferente, o eixo *Educação para a Saúde* destaca diversos aspectos que procuram chamar a atenção dos estudantes indígenas no que se refere ao cuidado com o corpo, as formas de adoecimento e as medidas preventivas para evitá-las. Além disso, fica evidenciado o propósito para o desenvolvimento de ações educativas que orientem a comunidade, especificamente, na prevenção das DST e da Aids. Vale ressaltar os conteúdos que visam à valorização da medicina tradicional indígena, como o estudo das ervas medicinais e da função social das parteiras, dos cantadores, pajés e benzedores. Nesse sentido, segue abaixo as sugestões de conteúdos a serem abordados nesse eixo temático:

- Sentidos: tato, audição, olfato, paladar e visão;

- Água potável e água poluída;
- Alimentação que prejudica a saúde;
- Alimentação saudável;
- Alimentação tradicional: vegetal e animal;
- Alimentos industrializados;
- Hábitos de higiene;
- Higiene bucal, pessoal, ambiental e dos objetos;
- Problemas da obesidade;
- Sensibilização e prevenção sobre drogas lícitas e ilícitas;
- A contribuição dos pajés para a saúde;
- A função social: parteiras, cantador, pajés e benzedor;
- A história das ervas medicinais e suas regras de uso (dietas, resguardos, e alimentação de acordo com o gênero);
- A história da saúde e das doenças (relações do organismo humano com o meio ambiente);
- Concepção da saúde e doenças e suas relações com a natureza;
- Consumo e produção de lixo;
- Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST);
- Lixo e suas consequências;
- Meio ambiente e saúde;
- Saneamento básico e higiene pessoal;
- Valorização das ervas medicinais;
- Seminários, debates e consultas bibliográficas sobre temas da saúde;
- Saúde mental (o respeito nas relações com a natureza e o mundo dos espíritos);
- Educação sexual, DST e Aids envolvendo a participação dos AIS;
- Confecção de cartazes; Construção de tabelas e gráficos;
- Desnutrição de crianças, jovens e adultos;
- Medicinas tradicionais e doenças modernas;
- Saneamento básico e higiene pessoal.

Por fim, o eixo temático *Ética, Justiça, Solidariedade e Paz* conclama os professores a selecionarem conteúdos para trabalhar com seus alunos indígenas, a fim de auxiliá-los na compreensão das suas responsabilidades enquanto cidadãos com direitos, mas também com responsabilidades em relação ao seu semelhante. As sugestões são:

- Valores étnicos e culturais (respeito aos mais velhos e diferenças de gênero);
- O respeito a todo ser humano independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;
- Solidariedade entre as comunidades e os povos;
- O zelo pelo bom estado das dependências da escola;
- Leitura e escrita de letras de músicas, contos, mitos, teatros, versos, poemas, cartazes;
- Responsabilidade: direitos e deveres;
- A vida de hoje em dia;
- Mudanças culturais dos povos;
- Princípios culturais: origem, identidade, o que somos e o que queremos;
- Orientação sexual;
- Produção de histórias em quadrinhos;
- A compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;
- Estudo dos gêneros;
- Planejamento familiar;
- Educação sexual, prevenção de doenças e gravidez indesejada.

É interessante notar que em todos os eixos temáticos há variadas sugestões de abordagens voltadas para a área de Ciências da Natureza que visam promover o bem-estar físico e mental dos membros das comunidades indígenas. É possível observar, também, que esses eixos temáticos atendem a proposta de uma Educação Escolar Indígena bilíngue, específica e direcionada. Contudo, a escola tem autonomia para escolha desses conteúdos em cada área de conhecimento. No caso do Ceja Alternativo, a escolha pautou-se no desejo da etnia que era o de aprender a ler, escrever e interpretar a língua portuguesa, tendo em vista as demandas sociais vivenciadas pela comunidade.

Nesse sentido, apresento dois planejamentos elaborados para as aulas com os estudantes indígenas Enawene Nawe. O primeiro planejamento (Anexo H) tem como objetivo:

Fazer com que o cursando seja capaz de desenvolver a leitura com uma visão crítica. Ex.: jornal, livros didáticos, histórias, revistas, se possível trabalhar letras de músicas. Visando assim em todas as aulas desenvolver a escrita, leitura, senso crítico, tempo, pontuação, verbo, separação de sílabas etc. (MATO GROSSO, [s.d.], p. 1).

Nesse objetivo fica evidenciado o compromisso das professoras com o ensino da escrita e leitura da língua portuguesa para além da mera decodificação, visto objetivarem desenvolver, nos estudantes, uma visão crítica da realidade que os circunda. As leituras dos jornais e livros, das revistas, histórias e músicas seriam instrumentos didáticos utilizados para conduzir os discentes à criticidade, mas também serviriam para a abordagem gramatical da língua portuguesa. No entanto, a utilização de livros didáticos pode não ser uma boa escolha, tendo em vista que “[...] pesquisas acadêmicas têm apontado graves deficiências nos manuais escolares, revelando que eles reforçam estereótipos e preconceitos raciais e sociais” (FRACALANZA; NETO, 2006, p. 35).

O planejamento apresenta a seguinte estratégia para alcançar esse objetivo: “Trazer para dentro da programação uma reflexão sobre a realidade interna e externa, procurando relacionar as duas realidades. Promovendo a leitura e escrita em dois idiomas e debates em grupo dentro dos conhecimentos obtidos, juntamente com o material de apoio” (MATO GROSSO, [s.d.], p. 01). Para tanto, o planejamento prevê a utilização de uma palavra geradora que deverá fazer parte do dia a dia dos cursandos, sendo esta “Comunidade Enawene Nawe”. Outra estratégia seria a confecção de cartazes com fotos e fatos recentes do local onde vive a comunidade.

Nesse sentido, as estratégias sugeridas no planejamento atendem a proposta de uma educação bilíngue, pois buscam promover a leitura e a escrita em dois idiomas que seria a língua portuguesa e a língua indígena. As palavras geradoras, do mesmo modo, buscam trazer a realidade da comunidade para a escola, o que atende a propositura da interculturalidade.

Desse modo, o planejamento foi dividido em quatro aulas, e na primeira aula o grupo de estudantes deveria apresentar por meio de desenhos, contos e histórias os símbolos dos rituais. No caso dos desenhos e cartazes, os cursandos deveriam escrever os significados de suas produções artísticas na língua indígena e portuguesa, cujo objetivo consistia em “[...] desenvolver a escrita nos dois idiomas também trabalhar produção de texto, verbo, tempo, lugar” (MATO GROSSO, [s.d.], p. 02).

Nesse contexto, selecionei algumas atividades que buscavam atender a esses objetivos. A atividade de produção de texto apresentada na Figura 11 aborda o tempo *Kairós*, ao passo que a atividade da Figura 12 diz respeito ao tempo *Kronos*. Segundo Martins et al. (2012), o tempo de *Kronos*, em grego “κρόνος”, é a duração controlada, e o tempo de *Kairós*, em grego “καιρός”, corresponde ao momento certo ou oportuno.

FIGURA 11 - Atividade de produção de texto abordando o tempo *Kairós*

ESCREVENDO NA ORDEM

REESCREVA SEPARANDO AS PALAVRAS PARA CONSEGUIR ENTENDER ESTE TRECHO DA HISTÓRIA.

"ERA UM TEMPO DE MENTIRAS, DE HOMENS VALENTES, DE REIS, PRINCESAS, PRÍNCIPES E DE MAGIAS. ERA UM TEMPO DISTANTE TEMPO DE GUERRA, POR CAUSA DISSO, UM REI MUITO VALENTE PRECISOU COM BATER INIMIGOS E TEVE QUE DEIXAR A FILHA QUE ELE AMAVA TANTO, QUE ENCHIA A SUA VIDA DE ALEGRIA."

VALENT
ERA UM TEMPO DE MENTIRAS, DE HOMENS
ES DE REIS, PRINCESAS, PRÍNCIPES E DE MAGIAS
ERA UM TEMPO DISTANTE TEMPO DE GUERRA, POR
CAUSA DISSO UM REI MUITO VALENTE PRECISOU COM
BATER INIMIGOS E TEVE QUE DEIXAR A FILHA QUE ELE
AMAVA TANTO QUE ENCHIA A SUA VIDA DE ALEGRIA

ENTREVISTA

APÓS SALVAR SEUS FILHOTES DA BARRIGA DO LOBO, A MAMÃE CABRA VIROU CELEBRIDADE E ATÉ CONCEDEU UMA ENTREVISTA AO "JORNAL DA FLORESTA". QUE RESPOSTAS VOCÊ IMAGINA QUE ELA DEU AO REPÓRTER?

JORNAL DA FLORESTA

"MAMÃE CABRA SALVA COM BRAVURA E ASTÚCIA SEUS FILHOTINHOS DAS GARRAS DO LOBO".

LEIA A ENTREVISTA ABAIXO.

PORQUE A SENHORA NÃO LEVOU SEUS FILHOTINHOS PARA FAZER COMPRAS EM VEZ DE DEIXÁ-LOS EM CASA?
RESP: _____

POR QUE A SENHORA DECIDIU ENCHER A BARRIGA DO LOBO COM PEDRAS EM VEZ DE ENTREGÁ-LO PARA A POLÍCIA?
RESP: _____

QUE PROVIDÊNCIAS A SENHORA TOMARÁ, A PARTIR DE AGORA, PARA PROTEGER AINDA MAIS SEUS FILHOTES?
RESP: _____

POR FAVOR, MANDE UM RECADO PARA OS SEUS FILHOTES.
RESP: _____

Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

Nessa atividade, o estudante deveria reescrever o texto separando as palavras para entender o seu sentido. Nota-se que o discente conseguiu executar a tarefa, apenas esquecendo-se da palavra “valente” que ele acrescenta na primeira linha. As letras em forma podem significar uma cópia literal do texto, sem muito entendimento do seu significado, pois, no texto ao lado, da “Mãe Cabra”, em que não havia essa possibilidade, não houve o desempenho da tarefa, embora não se possa afirmar que esse foi o motivo pelo qual a tarefa não foi realizada.

O texto narra a história de um rei que precisou abdicar do convívio com a filha amada para ir guerrear, tendo em vista os tempos de conflagração. Embora o texto não mencione, ele dá pistas de que a história pode ter acontecido na era medieval, período dominado por conflitos entre reis por busca de poder, dominação, conquista e defesa de seus territórios. Um tempo em que o dia do mês, do ano e a hora do dia ou da noite pouco importavam (*Kronos*), pois todo momento é de luta por busca de seus ideais de guerra (*Kairós*).

Essa abordagem é bastante importante para entender o modo de vida Enawene Nawe e de outros povos indígenas, tendo em vista que essas comunidades não mantêm uma relação com o tempo análoga à da sociedade ocidental. Para a sociedade não indígena, o *Kronos* é muito importante, pois representa “[...] uma categoria de tempo lógica contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias,

horas minutos e segundos, um tempo universal e que serve de norteador para vários processos sociais” (MARTINS et al., 2012, p. 220).

Já para os indígenas, o *Kairós* prevalece, visto que “[...] é a representação do tempo subjetivo, que pode ser a eternização do momento pela presentificação em sua elaboração. Significa também o momento oportuno, a oportunidade agarrada” (MARTINS et al., 2012, p. 220). O tempo *Kairós* “[...] é aquela sensação de que, durante uma atividade prazerosa, o tempo corre rápido; e um espaço de tempo muito menor sob uma tarefa desgastante parece não ter fim se ao mesmo tempo se eterniza na recordação do vivido” (MARTINS et al., 2012, p. 220).

Desse modo, para o não indígena é fácil compreender as burocracias que permeiam o seu cotidiano, pois o tempo é quantificado, afinal, “tempo é dinheiro”. No entanto, os indígenas ainda privilegiam o aspecto qualitativo do tempo e, por isso, observa-se a dificuldade de compreensão das lógicas burocráticas da administração escolar.

Nesse sentido, na realidade escolar dos estudantes Enawene Nawe, atividades escolares contextualizadas e prazerosas são fundamentais para manter a assiduidade desses cursistas em sala de aula, visto que, para eles, reprovar por faltas é uma pena bem menor do que ficar uma “eternidade de tempo” fazendo algo que eles não compreendem ou não lhes interessa. Entretanto, mesmo em uma aula prazerosa, quando esses estudantes considerarem que já ficaram o tempo suficiente em sala de aula, para eles não haveria constrangimento nenhum em sair, sem se preocupar se ainda faltariam “um tempo *Kronos*” para terminar a aula.

Assim, a escola precisa entender essa lógica de tempo dos indígenas, não penalizando-os com reprovações desnecessárias, porque os indígenas, também, paulatinamente, irão se adequar à lógica de tempo das instituições escolares. Porém, enquanto isso não acontece, é a escola quem deve ser condescendente, e, nesse sentido é importante que seja uma condescendência crítica e responsável, ou seja, apesar da concessão de autonomia concedida a esses alunos, eles precisam estabelecer vínculo com o processo educativo oferecido pela escola.

Nesse contexto, não sugiro que seja uma tarefa fácil, mas o desenvolvimento de atividades diagnósticas da situação de cada estudante poderia conduzir o trabalho pedagógico para práticas pedagógicas diferenciadas e individualizadas, tendo em vista que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem. Nesse sentido, a equipe pedagógica do Ceja Alternativo e da Seduc devem dar o máximo de apoio para a professora desses estudantes indígenas, até mesmo contratando mais profissionais docentes para atuar junto a esses cursistas, promovendo, dessa forma, uma educação interdisciplinar. Nessa ordem de ideias, passemos para a análise da atividade da Figura 12.

FIGURA 12 - Atividade abordando o tempo *Kronos*

05- Observe as medidas em centímetros na régua.

a) Qual é o comprimento em centímetros?

- do pregador? 06
- do lápis azul? 11
- do alfinete? 04
- do lápis vermelho? 09
- da borracha? 05
- do pincel? 14

b) Quantos centímetros o pincel tem a mais que:

- o alfinete? 10
- a borracha? 09

14
- 5
—
9

06- Escreva por Extenso:
2 h 30min 15s

~~1 h 23min. 9s.~~

~~3 h 20min. 20s~~

07- Escreva a hora marcada em cada relógio: (hora, minuto e segundo).

a) 4:10:05 b) 9:40:30 c) 14:25:20 d) 08:30:55

08- Complete:

a) Domingo segunda terça-feira quarta-feira quinta-feira sexta e sábado.

b) Janeiro fevereiro março abril maio junho julho agosto setembro outubro novembro dezembro.

09- Decomponha os numerais em suas classes(unidade de milhar, centena, dezena e unidade):

631 6 centena 3 dezena 1 unidade

762 7 centena 6 dezena 2 unidade

3.145 3 unidade de milhar 1 centena 4 dezena e 5 unidade

848 8 centena 4 dezena 8 unidade

2.144 2 unidade de milhar 1 centena 4 dezena e 4 unidade

Boa Prova! Você é inteligente !

Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

Nessa atividade avaliativa os estudantes deveriam escrever a hora, o minuto e o segundo de cada relógio apresentado. Embora os membros da comunidade não usem relógio para marcar o tempo e sim os ciclos naturais (dia, noite, estações do ano), esse conhecimento é importante na medida em que essa sociedade aumenta a interação com os não indígenas. Apesar dos Enawene Nawe não medirem o tempo (*Kronos*) dedicado às suas atividades cotidianas, tudo isso pode ir lentamente se modificando conforme esses indígenas intensifiquem a frequência de convivência em ambientes urbanos e necessitem, por exemplo, saber os horários de abertura e fechamento dos bancos, da Funai, da escola, do comércio entre outros. Nesse sentido, gradativamente, o tempo *Kronos* passará a fazer parte da vida dessa comunidade em consonância com o tempo *Kairós*. Nesse contexto, encaminho a discussão para a segunda aula do planejamento.

A segunda aula trouxe como proposta de trabalho abordagens que dizem respeito à principal fonte de alimentação da sociedade Enawene Nawe: o peixe. Como estratégia de trabalho, propôs-se a formação de grupos com o objetivo de promover diálogos sobre a importância do peixe para a comunidade e as diversas modalidades de pesca. Os grupos deveriam ser estimulados a falar e a escrever na língua portuguesa para exercitar a conversação e a escrita nessa nova língua. Outra prática pedagógica sugerida foi a formação de palavras e o seu significado.

Nesse sentido, apresento abaixo duas atividades relacionadas a essa proposta de trabalho. Na Figura 13, o desenho de um estudante Enawene Nawe representando os rios onde esses indígenas pescam; e, na Figura 14, uma atividade, dentre as muitas, de formação de palavras.

FIGURA 13 - Desenho dos rios existentes na área indígena Enawene Nawe que servem como locais de pesca



Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

Nessa atividade, impressiona a riqueza de detalhes com que o estudante representou a sua área de coabitação: o nome dos rios em língua indígena, o tipo de vegetação, os animais, as estradas e os veículos. É bem possível que esses indígenas tenham gravado em suas mentes cada cantinho de sua área indígena, pois eles amam muito as suas terras. Aliás, é principalmente por isso que eles desejam aprender a ler e a escrever em língua portuguesa, pois para o povo dessa etnia, a educação é a saída para tornar os seus jovens aptos a defender e preservar as suas terras para as futuras gerações.

Os rios e, sobretudo o peixe, têm um simbolismo muito grande para os Enawene Nawe, pois exercem papel fundamental na realização do ritual *yãkwa*. A escolha desse tema para compor o planejamento, possibilitou a realização de um trabalho junto a esses estudantes indígenas, de acordo com a proposta do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, ou seja, uma educação diferenciada, voltada para os processos próprios de aprendizagem, pois permitiu o desenvolvimento de atividades contextualizadas e que partiram do conhecimento tradicional da etnia.

Dessa forma, analisando as atividades realizadas pelos cursitas, foi possível perceber que estes também foram convidados a produzir textos sobre as pescarias (Figura 10) e a realizar muitas outras atividades no intuito de aprimorar a escrita da língua portuguesa. Nesse contexto, destaco duas, em meio às muitas observadas que mantêm o mesmo estilo, ou seja, atividades de cruzadinhas, de ligar o nome ao desenho, de completar a palavra, entre outras.

FIGURA 14 - Atividades desenvolvidas por estudantes Enawene Nawe sobre formação de palavras

2. Complete as palavras com **br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr** e, depois, copie-as:

BR: usa **BRUXA**
 cr: BE.a **COBIA**
 cr: lbando **CRULHANDO**
 ze: BE.a **ZEBRA**
 a: BR: spo **ABRAÇO**

CR: avo **CRAVO**
 CR: eme **CRAME**
 CR: uzeiro **CRUZEIRO**
 CR: sança **CRISANSA**

DR: agio **DRAGÃO**
 comp: so e **COMPRADO**
 vi: DE: o **VIDEIO**

FR: anjo **FRANGO**
 re: BR: arco **REBRASCO**
 BR: mura **BRANURA**
 co: CR: e **COBRE**
 FR: utas **FRUTAS**

GR: ilo **GRILLO**
 GR: lpe **GRILPE**
 GR: osso **GRASSO**
 li: GR: ima **LIGRIMA**
 GR: ade **GRADE**

PR: ego **PREÇO**
 com: PR: a **COMPRADA**
 DR: ito **DRATTO**
 DR: ego **DRAGO**
 DR: esente **DRASCENTE**

3. Ligue os nomes aos desenhos:

travessetei
 quadro
 livro
 trem
 frutas
 cravo

ENCONTRE, NO CAÇA, AS PALAVRAS ABAIXO.

PIRULITO - PÉ - PICOLE - PAVÃO
 PIANO - PATO - POMADA - PENA

P	A	V	A	O	F	R	S	P	E
A	D	N	F	O	M	A	D	A	T
D	P	A	T	O	B	E	N	E	N
N	U	P	I	R	U	L	I	T	O
T	Z	N	P	I	A	N	O	S	M
R	Z	V	P	I	C	O	L	E	E

COMPLETE AS FRASES COM AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU.

1) A VOVÓ TOCA _____ E PASSOU UMA _____

2) PAULO MACHUCOU O _____ E PASSOU UMA _____

3) O _____ DERRETEU E FICOU SÓ O PALITO.

4) NO SÍTIO DE PAOLA TEM UM _____ E UM _____

5) PEDRO ACHOU UMA _____ DE PASSARINHO.

6) PATRÍCIA COMPROU UM _____ DE MORANGO.

Ensaie antes com Yoçé Jussá!

Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

Essas atividades são importantes para alunos em processo de aprendizagem da língua portuguesa, no entanto, é importante que elas também sejam contextualizadas. Algumas palavras das atividades (Figura 14) não fazem parte do cotidiano dos Enawene Nawe e, possivelmente, são desconhecidas para eles. Evidentemente que esses estudantes podem aprender essas novas palavras, mas há de se ter o cuidado de não exagerar ao trazer o conhecimento dos não indígenas para os indígenas, tendo em vista que, dependendo da palavra, muito teria que ser dito para que esses cursistas a compreendessem, sendo necessário um dispêndio de tempo e energia que poderia ser evitado com a utilização de palavras de uso diário da comunidade.

Nesse sentido, destaco algumas palavras da Figura 14 que não fazem parte do dia a dia do povo Enawene Nawe: quadro, trem, trilho, travesseiro, frescos, piano, pirulito, cofre, entre outras. Analisando outras atividades desenvolvidas por esses estudantes, aparecem mais palavras desconhecidas para a etnia, tais como: balé, bailarina, bule, gola, chocalho, chuteira, chupeta, palhaço, entre outras.

Na atividade da Figura 14 e nas outras similares, os estudantes conseguiram escrever as palavras com sucesso. Contudo, possivelmente, sem saber o seu significado, apenas fazendo uma cópia mecânica. Fica, então, o questionamento se esses estudantes foram estimulados a desenvolver o senso crítico e reflexivo, um dos principais objetivos proposto por esse planejamento em análise. Nessa direção, encaminho para a terceira aula do planejamento.

A terceira aula apresenta como proposta de trabalho o “porto Rio Água”. A sugestão é que os cursistas discutam a importância e o significado do porto para a vida da comunidade, pois tudo passa por esse pedaço de chão e de rio. É de “[...] lá que saem as pessoas para pescar, fazer roça, ir para a cidade em busca de saúde, alimentação, educação e infraestrutura para a aldeia” (MATO GROSSO, [s.d.], p. 4).

Como estratégia de trabalho, os estudantes deveriam formar grupos e aprofundar as questões em maior evidência, tais como: Transportes (barco, combustível, motor); Conservação do porto, manter limpo, não jogar plásticos no rio, frascos de óleo, entre outros; Cuidar do espaço e do ambiente local; Trabalhar a escrita e a conversação na língua portuguesa e indígena.

Antes de apresentar as atividades, é importante destacar que o tema “porto Rio Água” constitui-se em uma excelente oportunidade para um trabalho intercultural, tendo em vista a possibilidade de apresentar os conhecimentos dos indígenas em sala de aula e, ao mesmo tempo, ensinar-lhes a tecnologia ocidental relacionada ao transporte fluvial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 78, preconiza como segundo

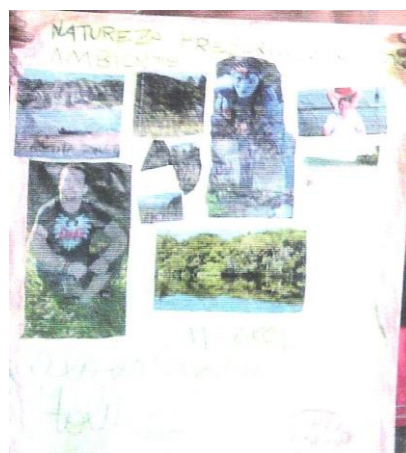
objetivo, “[...] garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias” (BRASIL, 2011a, p. 40).

Além disso, também é possível, por intermédio desse tema, desenvolver um trabalho inter e transdisciplinar com os cursistas, pois as abordagens descritas no planejamento possibilitam a articulação das diversas disciplinas que compõem cada área de conhecimento em favor da construção do saber para esses estudantes em questão, tendo em vista que os indígenas têm uma visão holística do conhecimento, diferente da lógica dos não indígenas que organizam os seus currículos em áreas de conhecimento, culminando na fragmentação dos campos das áreas das ciências.

Desse modo, partindo do conhecimento que os cursistas têm sobre a natureza e o ambiente em que vivem, seria possível abordar os temas que dizem respeito à área de Ciências da Natureza propostos pelo planejamento, além de ser uma ótima oportunidade para trazer os conhecimentos sobre o cuidado e a promoção da saúde coletiva do grupo, amplamente sugeridos no documento *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Indígena* (MATO GROSSO, 2010c).

Na área de Linguagem, os estudantes aprenderiam a escrita e a conversação na língua portuguesa e indígena, conforme propõe o planejamento. E, na área de Ciências Humanas, a localização geográfica da terra indígena Enawene Nawe no estado e no Brasil; a história da ocupação das terras; a ética e a solidariedade entre os povos; enfim, conteúdos sugeridos pelos eixos temáticos que orientam o currículo para a Educação Escolar Indígena no estado do Mato Grosso. Nessa ordem de ideias, sigo com a apresentação das atividades desenvolvidas com os cursistas Enawene Nawe.

FIGURA 15 - Atividades sobre conservação do meio ambiente e trabalho em equipe



Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

Nessas atividades da Figura 15, o tema para elaboração da prática pedagógica pautou-se na conservação do meio ambiente e no trabalho em equipe, embora esteja implícito, também, o respeito ao meio ambiente. Nessa atividade, os estudantes foram convidados a produzir cartazes por meio de recortes de figuras em revistas e colagens em folha de cartolina. As figuras, evidentemente, deveriam relacionar-se ao meio ambiente e os cursistas tinham autonomia para fazer as escolhas.

Nesse sentido, é possível observar, pelas figuras escolhidas, que as revistas disponibilizadas aos grupos de estudantes traziam muito da cultura ocidental. Esse é um aspecto a ser refletido na atualidade, ou seja, muito se produz sobre os não indígenas a ponto de haver muito material disponível para recorte, no entanto, o que se produz exclusivamente sobre os demais povos? Por sua vez, como se sentiram esses discentes que vivem reservadamente em meio à natureza, recortando figuras de ambientes naturais com pessoas nitidamente urbanas, para representar o tema proposto pelo cartaz “natureza preservada”?

Nesse aspecto, os indígenas teriam mais o que ensinar do que a aprender, contudo outras abordagens são extremamente importantes para essa comunidade na atualidade, tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo em virtude da intensificação do contato com a sociedade envolvente. Um bom exemplo é a incorporação de produtos industrializados na alimentação do povo dessa etnia, sendo necessário orientá-los sobre os efeitos nocivos à saúde em razão da grande quantidade de sódio presente nesses alimentos. Além disso, outros produtos também passaram a fazer parte da vida desses indígenas, como roupas, sapatos, mochilas, celulares, entre outros, e nem sempre os membros dessa comunidade conhecem os meios corretos de fazer o descarte, quando necessário, desses objetos.

Essas questões são novas para essa sociedade indígena e merecem destaque nas aulas de Ciências, pois um exemplo apropriado são as baterias de celulares que nunca devem ser jogadas no solo ou nas águas dos rios, tendo em vista conterem material radioativo altamente contaminante. Por esta razão, o ensino de Ciências é importante e necessário, em virtude das muitas orientações a serem repassadas aos estudantes indígenas e à comunidade. Segundo o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a), temas relacionados à terra e à conservação da biodiversidade estão profundamente relacionados com a vida, a saúde e a existência dos povos indígenas.

A este respeito, cabe destacar que os Enawene possuem conhecimentos próprios sobre a natureza e, principalmente sobre saúde, que vem se perpetuando ao longo das gerações, favorecendo a sua subsistência. Entre os membros da etnia há diversos especialistas com funções diferentes, que vão desde o xamã que cura as doenças do corpo e da alma, o fitoterapeuta que manipula e prescreve plantas medicinais, até o feiticeiro que fabrica

substâncias venenosas que podem promover doenças e mortes, conforme discriminado no Quadro 2 (dois).

QUADRO 2 - Especialistas e suas práticas

ESPECIALISTA	TRADUÇÃO	FUNÇÕES E PRÁTICAS
<i>Sotayreti</i>	Xamã	<ul style="list-style-type: none"> - Cura doenças; - Retira substâncias deletérias do corpo; - Acessa o patamar superior; - Contata e invoca as divindades celestes; - Recupera e repõe a alma (<i>hesekonase</i>) retida pelas árvores e a planta de mandioca; - Executa tapagem contra fuga da alma usando <i>yakoti</i>³⁹.
<i>Hoeytare</i>	Soprador	<ul style="list-style-type: none"> - Sopra objetos, lugares e pessoas quando estas estão submetidas às regras de <i>kadena</i>⁴⁰; - Sopra as manivas de mandioca para o plantio; - Protege contra o ataque dos <i>atahare-wayate</i>⁴¹ e (do espírito) da planta de mandioca (atolo); - Lança males, doenças e morte às pessoas.
<i>Sotakatare</i>	Cantador	<ul style="list-style-type: none"> - Detém os textos e partituras musicais; - Repassa a memória coletiva ao grupo; - Canta diante do doente grave para reter a sua alma.
<i>Baraytare</i>	Fitoterapeuta	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece, manipula e prescreve plantas medicinais.
<i>Iholalare</i>	Feiticeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Fabrica e manipula substâncias venenosas; - Detém poderes e forças do mal; - Promove doença e morte das pessoas.

Fonte: Santos (2006, p. 83).

Com base nesses conhecimentos tradicionais, é possível abordar importantes temas nas aulas de Ciências, como por exemplo, a Educação em Saúde e a prevenção das doenças que acometem a comunidade, conteúdos pouco abordados nos três anos de escolarização desses estudantes indígenas, conforme observado nos planejamentos e nas atividades desenvolvidas pelos cursistas. Entretanto, é importante considerar que esses indígenas são exímios cientistas na manipulação de plantas para fazer remédios ou venenos, além de viverem no maior laboratório vivo do planeta, portanto atividades inexpressivas logo desviarão a atenção desses discentes.

Nesse sentido, apresento a próxima atividade (Figura 16), que refere-se a pintura de desenhos de animais.

³⁹ Pequena bola de algodão colocada atrás da orelha que serve como proteção contra os espíritos malignos e a fuga da alma, que pode debilitar a pessoa e até levá-la à morte (SANTOS, 2006).

⁴⁰ Conjunto de regras e prescrições incididas sobre homens e mulheres em fase pubertária (SANTOS, 2006).

⁴¹ Ogros gigantes que habitam o interior das árvores da mata (SANTOS, 2006).

FIGURA 16 - Atividade de pintura de desenhos de animais terrestres, aquáticos e aéreos



Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

Nesse contexto, a atividade da Figura 16 (dezesesseis) refere-se a um trabalho realizado sobre os animais terrestres, aquáticos e aves. O objetivo era identificar o habitat a que pertencia cada animal. Essa atividade possibilitou aos estudantes manifestar o talento artístico para desenhos em cartolina.

Sobre o trabalho com animais o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a, p. 262) sugere que sejam feitas as seguintes indagações como forma de conteúdos a serem trabalhados:

Que tipo de animais você conhece? De que se alimentam esses animais? Você pode agrupá-los de acordo com a sua alimentação? Onde vivem os diferentes animais? Como vivem? Quais os materiais utilizados por eles para construir suas moradias? Você pode classificá-los de acordo com os ambientes em que vivem? Qual o comportamento dos animais: hábitos diurnos ou noturnos? Qual o nome das aranhas que você conhece? Qual o nome dos peixes que você conhece? Qual o nome das aves que você conhece? Você pode agrupá-los por nome? Quais os animais que são domesticados pelo grupo? As pessoas se alimentam desses animais ou são de estimação?

Os estudantes Enawene Nawe têm uma riqueza muito grande de animais silvestres em sua aldeia. Desse modo, a catalogação dessas espécies seria um interessante trabalho a ser

desenvolvido com esses discentes. Entretanto, a proposta de aula com desenhos agrada esses cursistas, pois, como afirma a professora Jane, “[...] *eles amam desenhar*” (informação verbal)⁴². Além disso, a confecção de cartazes auxilia na compreensão dos conteúdos, tendo em vista que a maioria dos estudantes ainda entende pouco a língua portuguesa. Dessa forma, essas atividades foram desenvolvidas abordando a oralidade de maneira articulada ao ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, nas aulas de Ciências, é necessário que se avance para atividades que oportunizem aos estudantes a ampliação de seus conhecimentos científicos.

A quarta e última aula do planejamento sugeria o trabalho com “Crachás”, com o seguinte objetivo:

Trabalhar com os cursandos a importância do nome. Entregar os crachás com nome e foto. Perguntar quem já tem documento e quem ainda está encaminhando. Discutir a importância de tê-los, exemplo, para fazer matrículas para estudo, para receber certificado, fazer contrato, entre outras coisas. (MATO GROSSO, [s.d.], p. 5).

Essa proposta constitui-se em uma verdadeira aula de cidadania, além de viabilizar a oportunidade de abordagem de conteúdos sugeridos nos eixos temáticos “*Ética, Justiça, Solidariedade e Paz: A vida de hoje em dia*” e “*Responsabilidade: direitos e deveres dos indígenas*”, propostos pelo documento *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Indígena* (MATO GROSSO, 2010c).

Esses conteúdos possibilitam aos estudantes indígenas compreenderem que acontecem muitas mudanças na vida da comunidade a cada geração, ou seja, a vida de hoje em dia, com a necessidade de portar documentos, por exemplo, é diferente da vida de outrora em que a sociedade Erawene vivia no isolamento. É importante que os cursistas compreendam que a presença da escola na aldeia implica em novas responsabilidades, como o compromisso de transmitir os novos conhecimentos adquiridos para as próximas gerações e como esses conhecimentos podem ajudar na formação e sobrevivência da etnia.

Nessa direção, vale informar que, além dessas quatro propostas de aula descritas nesse planejamento (Anexo H), há outras sugestões em um outro planejamento (Anexo I), até bem mais amplo e com novas propostas de abordagens na área de Ciências da Natureza e Matemática, embora sem sugestões no campo da saúde indígena. Os objetivos dos dois planejamentos assemelham-se, tendo em vista priorizarem aspectos que dizem respeito ao ensino da leitura e escrita em língua portuguesa. Entretanto, é notório o objetivo de

⁴² Informação fornecida pela Professora da Sala Anexa do Ceja Alternativo na aldeia Halataikwa à pesquisadora em 12 de dezembro de 2013.

desenvolver a escrita também no idioma indígena e ressaltar a importância cultural do grupo, como requer uma Educação Escolar Indígena que se diz bilíngue, específica e diferenciada.

Em Ciências da Natureza foram discriminadas as seguintes sugestões de abordagens (MATO GROSSO, 2011c):

- Conhecer as principais características anatômicas dos peixes;
- Comparar as características dessas classes com os invertebrados e os vertebrados já estudados;
- Reconhecer a importância desses animais para o ecossistema;
- Conhecimento das características morfológicas dos peixes;
- Comparação com os outros animais já estudados;
- Descrição de suas características principais e modos de reprodução;
- Identificar as principais plantas cultivadas na aldeia;
- Analisar a utilidade das plantas cultivadas, suas partes e funções;
- Aumentar e reforçar o conhecimento dos alunos a respeito de alimentos por meio de um texto educativo;
- Conhecimentos básicos sobre alimentos, tais como: tipos de alimentos, alimentos saudáveis e origens dos alimentos;
- A água é o principal componente do organismo: cerca de 70% do nosso peso é constituído de água;
- As reações que ocorrem no organismo são feitas em meio aquoso, ou seja, na presença de água;
- Consiste no meio adequado para transporte de nutrientes, moléculas e outras substâncias orgânicas;
- É essencial em processos como a digestão, aproveitamento e excreção de substâncias;
- Atua como lubrificante nos processos de mastigação, deglutição, excreção e nas articulações entre outros;
- Ajuda a regular a temperatura corporal;
- Necessária para o bom funcionamento dos rins, intestino e sistema circulatório;
- Mantém o equilíbrio dos líquidos corporais.

Nesse planejamento (Anexo I), como mencionado anteriormente, não há sugestões específicas para abordagens sobre a promoção da saúde e prevenção de doenças, no entanto, é sugestivo que esses conteúdos poderiam ser trabalhados a partir da abordagem dos temas

sobre alimentação saudável e a água corporal. Entretanto, nas atividades de Ciências disponibilizadas para análise, por meio dos arquivos do Ceja Alternativo, somente havia as aqui apresentadas nesta dissertação e os relatos das aulas ministradas pela professora Jane que, segundo essa profissional, ficaram apenas na oralidade.

Contudo, é bem provável que as docentes que antecederam a professora Jane também tenham desenvolvido atividades pedagógicas de Ciências meramente na oralidade ou até mesmo utilizando-se de materiais variados, porém sem disponibilizar cópias dessas atividades, fotos ou vídeos aos arquivos do Ceja Alternativo. De todo modo, nesse planejamento (MATO GROSSO, 2011c, p. 4-5), muitos foram os conteúdos sugeridos para outras abordagens, como por exemplo, de Matemática:

- Resolver desafios envolvendo as operações: adição, subtração, divisão, multiplicação;
- Identificar a função dos números que aparecem no dia a dia;
- Conhecer e representar os numerais conforme conhecimentos dos cursandos e acrescentar a esse conhecimento;
- Reconhecer situações envolvendo adição, subtração (problemas orais);
- Identificar antecessor e sucessor;
- Representar unidade e reconhecer dezenas;
- Identificar ordem crescente e decrescente;
- Identificar o número e numeral de 0 a 30;
- Construir o conceito de dezena e unidade;
- Resolver situações problemas envolvendo as quatro operações;
- Reconhecer dúzia e meia dúzia;
- Construir o conceito de número e numeral;
- Identificar os sistemas de medidas como litro, metro, quilo;
- Resolver operações envolvendo dobro e triplo;
- Reconhecer o real como moeda;
- Observar formas geométricas presentes na natureza ou criadas pelo homem e representá-las.

Nessa direção, apresento, dentre as muitas, três atividades matemáticas desenvolvidas pelos cursistas Enawene Nawe referentes a esse planejamento.

FIGURA 17 - Atividade de Matemática realizada por estudante Enawene Nawe: tabuada

1+1=2	1+2=3	1+3=4	1+4=5	1+5=6
2+1=3	2+2=4	2+3=5	2+4=6	2+5=7
3+1=4	3+2=5	3+3=6	3+4=7	3+5=8
4+1=5	4+2=6	4+3=7	4+4=8	4+5=9
5+1=6	5+2=7	5+3=8	5+4=9	5+5=10
6+1=7	6+2=8	6+3=9	6+4=10	6+5=11
7+1=8	7+2=9	7+3=10	7+4=11	7+5=12
8+1=9	8+2=10	8+3=11	8+4=12	8+5=13
9+1=10	9+2=11	9+3=12	9+4=13	9+5=14
0+6=6	0+7=7	0+8=8	0+9=9	0+10=10
1+6=7	1+7=8	1+8=9	1+9=10	1+10=11
2+6=8	2+7=9	2+8=10	2+9=11	2+10=12
3+6=9	3+7=10	3+8=11	3+9=12	3+10=13
4+6=10	4+7=11	4+8=12	4+9=13	4+10=14
5+6=11	5+7=12	5+8=13	5+9=14	5+10=15
6+6=12	6+7=13	6+8=14	6+9=15	6+10=16
7+6=13	7+7=14	7+8=15	7+9=16	7+10=17
8+6=14	8+7=15	8+8=16	8+9=17	8+10=18
9+6=15	9+7=16	9+8=17	9+9=18	9+10=19

Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

FIGURA 18 - Atividade de Matemática realizada por estudante Enawene: números vizinhos

NÚMEROS VIZINHOS

Complete com os números vizinhos.

57	58	59
41	42	43
30	31	32
19	20	21
89	90	91
76	75	78

Adivinha que número sou eu?

a) Fico entre 13 e 15 14

b) Fico entre 35 e 37 36

c) Fico atrás de 52 51


d) Fico à frente de 67 68

Responda:

a) Que número está entre 20 e 22? 21

b) Que número vem antes de 60? 59

c) Que número vem após 79? 80



12


Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

FIGURA 19 - Atividade avaliativa de Matemática realizada por estudante Enawene Nawe

8

MARQUE UM X NA ALTERNATIVA CORRETA

COM 3 CÉDULAS DIFERENTES DO REAL É POSSÍVEL OBTER:



(A) R\$ 12,00
 (B) R\$ 17,00
 (C) R\$ 18,00
 (D) R\$ 20,00

QUE QUANTIDADE DE LITROS DE GASOLINA SE PODE COMPAR COM A SOMA DAS CÉDULAS E A MOEDA DE REAL ACIMA SABENDO-SE QUE O LITRO DO COMBUSTÍVEL CUSTA R\$ 3,00 (TRÊS REAIS)?

100	168	3
50	15	56
10	0	18
+ 1	0	0
= 168	15	56
168	15	56

eje

Fonte: Arquivos do Ceja Alternativo de Juína-MT.

Nessas atividades, os cursistas puderam demonstrar a facilidade e a capacidade que possuem em desenvolver cálculos matemáticos e manusear dinheiro. Esses conhecimentos são importantes para eles, na medida em que essa comunidade passa a ter novas necessidades em decorrência da intensificação do contato com a sociedade envolvente, principalmente o manuseio de recursos financeiros. Entretanto, o desenvolvimento de atividades etnomatemáticas poderia despertar grande interesse desses cursistas, como, por exemplo, identificar as formas geométricas e calcular os ângulos dos barcos das pescarias, das casas comunais e da casa das flautas.

Os estudantes indígenas Enawene Nawe têm consciência da responsabilidade que paira sobre eles por ocasião da aquisição dos conhecimentos adquiridos na escola, pois a comunidade espera que esses conhecimentos sejam revertidos em benefícios que os auxiliem na manutenção de suas vidas e das futuras gerações. Por isso esses discentes não se

preocupam em acumular conhecimento e, sim, em aprender o que é necessário para garantir a subsistência presente e futura da comunidade.

Nesse sentido, atividades escolares desvinculadas da prática cotidiana desses estudantes tendem a afastá-los do ambiente escolar, sendo, portanto, necessário evitá-las. Ao contrário, é preciso abordar temas relevantes, que auxiliariam a sociedade Enawene Nawe na garantia de sua sobrevivência física e cultural. Entretanto, cabe lembrar que esse trabalho educativo deve valer-se da visão holística dos cursistas indígenas, ou seja, do conhecimento que eles têm sobre as florestas, os animais, a terra, os rios, os peixes, os corpos celestes e os espíritos. E é nessa ordem de ideias que esse trabalho se encaminha para as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base tanto na leitura das obras dos diversos autores que se debruçaram no estudo da Educação Escolar e Saúde Indígenas quanto na análise dos documentos escolares e das atividades desenvolvidas pelos estudantes Enawene Nawe no Ceja Alternativo, foi possível concluir que as propostas que emergem da sugestão de uma Educação Escolar Indígena intercultural que oportunize a interlocução entre os diferentes povos na busca do entendimento sobre fazer ciência ainda está em processo de construção.

Entretanto, nas *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Indígena* do estado do Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010c), é possível verificar o exemplo de um documento que visa promover, nas Escolas, localizadas em territórios indígenas, uma educação bilíngue, específica e diferenciada como propõe a legislação nacional vigente.

Esse documento apresenta 07 (sete) eixos temáticos com propostas de conteúdos significativos para a abordagem nas escolas indígenas, que orientam para a execução de um trabalho pedagógico interdisciplinar e, acrescente-se, bastante sugestivo no que se refere à Educação em Saúde. Tendo em vista o importante papel que a escola tem em orientar os seus alunos sobre como prevenir as doenças que surgem diariamente nas comunidades indígenas, a Educação em Saúde constitui-se em fator primordial nas aulas, principalmente de Ciências, ministradas para esses cursistas indígenas.

Nessa direção, é relevante lembrar que o documento dá autonomia para os profissionais docentes escolherem os conteúdos referentes a cada eixo temático na elaboração dos planejamentos. Entretanto, é preciso ter todo o cuidado para evitar o privilégio de determinadas abordagens em detrimento de outras, pois a autonomia pressupõe maior responsabilidade para com as escolhas dos conteúdos e com as práticas pedagógicas que serão implementadas na escola.

Além disso, é preciso evitar que as velhas práticas assimiladoras de integração permeiem o espaço escolar. Nesse sentido, embora o principal desejo da comunidade Enawene Nawe seja que os seus estudantes tenham o domínio da Língua Portuguesa, a escola não pode cair na armadilha de priorizar esse ensino em detrimento dos demais e até da própria língua indígena, de modo a evitar a formulação da ideia, ainda que desproposita, de que a língua dos não indígenas e, por conseguinte, a sua cultura é a mais importante e a que pode levar a comunidade indígena à ascensão social.

Desse modo, é importante que as propostas pedagógicas que norteiam a escolarização desses estudantes indígenas, deem igual ênfase aos diversos campos das ciências, como propõem os eixos temáticos nas *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Indígena* (MATO GROSSO, 2010c), possibilitando, assim, aos estudantes, uma visão holística do conhecimento.

É sempre bom lembrar que a comunidade Enawene Nawe, mesmo diante das dificuldades do relativo isolamento geográfico e da condição de monolíngüismo da maioria da população, abriu-se para novos conhecimentos visando à conquista da autonomia social e educacional do grupo, contudo sem abrir mão dos seus saberes e conhecimentos tradicionais. Portanto, é importante que a escola esteja sempre atenta, a fim de fortalecer o prestígio da cultura e da língua indígena Enawene.

A propósito, os resultados desta pesquisa também apontaram para a necessidade de sistematizar o ensino da língua indígena Enawene Nawe, uma vez que os diferentes clãs da aldeia falam e escrevem de forma diferente a própria língua indígena, inviabilizando, dessa forma, o ensino bilíngue. Com base nos relatos da professora Jane, foi possível perceber que há muitas variações linguísticas em razão dos dialetos que foram se formando, através dos anos, nessa sociedade indígena de tradição oral.

Segundo os estudos de Zorthêa (2009), a OPAN, em 1989, por meio de um grupo de pesquisadores estabeleceu a grafia provisória para a língua Enawene Nawe. Esse documento foi intitulado *Grafia Provisória e Escrita Enawene Nawe* e, em 1996, houve a estabilização da ortografia conforme descreve Zorthêa (2009). Nesse sentido, a Seduc e o Ceja Alternativo, por meio de seus profissionais linguístas e, em conjunto com a OPAN e com a comunidade indígena em questão, poderiam realizar esse trabalho de sistematização de uma língua padrão Enawene Nawe, até com a publicação de um dicionário com ampla distribuição entre os clãs da aldeia. Cabe destacar que isso não significa a perda dos dialetos, pois mesmo entre as sociedades letradas, como a brasileira, por exemplo, os dialetos continuam se perpetuando ao longo das gerações.

Nessa direção, outro aspecto importante a se pensar é a efetivação de um profissional docente na sala anexa da aldeia Halataikwa, pois as constantes trocas de professores têm gerado descontentamentos entre os alunos, conforme relatou um estudante, em reunião na aldeia no dia 07 de junho de 2011, visto que o processo de ensino e aprendizagem fica inviabilizado com professores rotativos. Dessa forma, seria possível, ao profissional docente

efetivo, concomitante ao ensino da língua portuguesa, aprender a língua indígena, uma vez que não há, em Juína, professores habilitados que falam a língua dessa etnia.

Além disso, é importante que os profissionais envolvidos com a escolarização desses estudantes conheçam as singularidades da etnia, aliás, esse é um aspecto relevante para a abordagem adequada dos conteúdos, pois algumas afirmações científicas podem ir na contramão do que os Enawene Nawe acreditam ou concebem como sagrado. Nesse contexto, também é preciso evitar a tentativa de passar os valores da cultura ocidental como a verdadeira e a certa em detrimento da cultura indígena, como, por exemplo, os valores religiosos e matrimoniais.

Afinal, nessa comunidade indígena, como nas demais, o ato de aprender e ensinar acontece cotidianamente e durante a vida inteira do indivíduo, organizado de forma bem diferente da visão ocidental cristã. No passado, muitas etnias indígenas foram extintas em razão da falta desse entendimento por parte dos colonizadores, sobretudo os religiosos. Em razão disso, passados mais de 500 anos, seria inapropriado a um profissional da educação agir de forma etnocêntrica no ambiente escolar, considerando a sua crença superior a do *Outro*⁴³.

Possivelmente, atitudes etnocêntricas seriam logo percebidas e rejeitadas por esses estudantes, dada a sensibilidade desses indígenas ao conviverem com o Outro, o não indígena. Por esta razão, é preciso formar professores indígenas da própria comunidade, tendo em vista que essas situações poderiam ser evitadas. Nesse sentido, é importante que se efetive a implantação do curso Normal Intercultural em Juína, como anunciado pela Seduc, no ano de 2013.

Nessa ordem de ideias, destaca-se outra situação: os Enawene Nawe, por não serem monogâmicos, correm um risco maior de disseminar doenças sexualmente transmissíveis, caso adquiram algum patógeno transmissor. Nessa direção, também seria um equívoco o profissional docente abordar esse tema apenas por meio da mera informação ou da prescrição de regras de comportamento, tendo em vista as diferenças sociais e culturais que compõem esse país pluricultural.

Embora a informação tenha o seu lugar de importância no processo de ensino e de aprendizagem, a Educação para a Saúde só se efetivará se for possível mobilizar para as indispensáveis mudanças na procura por uma vida saudável. Além disso, considerando a formação dos Agentes Indígenas de Saúde (AIS), faz-se necessária a adoção de abordagens metodológicas que possibilitem a esses estudantes identificar os problemas de saúde da

⁴³ Atitudes etnocêntricas também são percebidas de forma bastante acentuada na educação não indígena, tendo em vista a necessidade da criação da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

comunidade e desenvolver soluções comprometidas com a promoção da saúde coletiva, valendo-se dos conhecimentos adquiridos na escola. Desse modo, é fundamental a articulação entre os profissionais da Educação e os profissionais da Saúde.

Nesse sentido, outro aspecto que configura um desafio nesse processo de escolarização dos estudantes Enawene Nawe são as abordagens que dizem respeito ao ensino de Ciências, pois, investigando as atividades realizadas pelos estudantes disponíveis no Ceja Alternativo, observa-se que esse ensino está fragilizado, sobretudo no que se refere a encaminhamentos metodológicos diferenciados. Os cursistas Enawene Nawe precisam fazer ciência e não meramente desenvolver atividades escolares de cópia, recorte e colagem, tendo em vista que além da necessidade de serem alfabetizados em língua portuguesa, também precisam ser alfabetizados cientificamente.

É sempre bom lembrar que os Enawene Nawe vivem na região da Amazônia Legal, o maior laboratório de ciências e a maior biblioteca viva do planeta, além de possuírem conhecimentos sobre plantas e animais ainda desconhecidos para muitos cientistas brasileiros e estrangeiros. Estudiosos do mundo inteiro buscam na região amazônica oportunidades de pesquisas, com o intuito de aprenderem com os povos autóctones os segredos na manipulação de determinadas plantas, na intenção de transformar esse saber tradicional em científico, sendo utilizado para a fabricação de remédios, cosméticos, entre outros.

Na maioria dos casos, a formulação química é patenteada e os méritos e os lucros ficam apenas para o cientista não indígena. Nesse sentido, é necessário que o ensino de Ciências, advindo dos saberes tradicionais de cada etnia, efetive-se em conceitos capazes de transformá-los em conhecimento científico.

Nesse contexto, vale relembrar a construção dos tanques de peixes na aldeia Halataikwa, um desafio para essa comunidade que precisa dos conhecimentos das diversas ciências. Os estudantes Enawene Nawe poderiam atuar como protagonistas no processo de preservação desses tanques, buscando conhecimentos sobre os tipos de microrganismos (bactérias, fungos, entre outros) que comumente instalam-se nos tanques, podendo ocasionar a morte dos peixes; Como e porque a água dos tanques de peixes perde a oxigenação; Quais tipos de peixes podem conviver no mesmo tanque e quais não podem; Quais plantas aquáticas equilibram o meio aquático e quais desequilibram; Qual o potencial Hidrogeniônico ideal para as águas de tanques. Nesse sentido, o tanque de peixes seria um laboratório de ciências.

Por sua vez, a abordagem de temas como Educação para a Saúde e a Educação preventiva das doenças do contato interétnico, também se fazem necessárias nas aulas ministradas aos estudantes Enawene Nawe, pela forma como eles lidam com o sexo e com a

sexualidade e tendo em vista que a intensificação do contato com a sociedade não indígena coloca a comunidade em situação de vulnerabilidade, uma vez que esses indígenas podem não entender a verdadeira dimensão dos riscos que correm ao se relacionarem com mulheres não indígenas, sem a devida proteção. Como mencionado nesse trabalho, é grande o número de brasileiros acometidos pelos vírus HIV e HPV, sendo crescente o processo de infecção nas populações indígenas.

A professora Jane relatou que realizou esse tipo de abordagem com os discentes indígenas em 2013, no entanto, apenas na oralidade. Dessa forma, recomenda-se o uso de material concreto e, sempre que possível, associado ao lúdico para o desenvolvimento dessas aulas de Ciências, visto que aulas apenas na oralidade não atendem a necessidade desses estudantes, uma vez que eles ainda não têm o domínio da língua portuguesa. Vale salientar que as aulas de Ciências podem ser abordadas de forma articulada ao ensino da língua portuguesa, nas atividades de leitura e produção de texto, por exemplo.

Nessa direção, embora em razão do teor das atas das reuniões ficasse claro que é o desejo dos Enawene Nawe que o processo de escolarização ofertado se pautasse no ensino da língua portuguesa e, por isso, o documento **Proposta Ceja Alternativo para atendimento ao povo Enawene Nawe** estabelece esse objetivo, é importante e necessário que, mesmo assim, ocorra uma inserção mais significativa dos Temas Transversais nessa proposta, sobretudo no que se refere ao Tema Transversal “Saúde”, tendo em vista aspectos como: a formação dos Agentes Indígenas de Saúde (AIS); as doenças que acometem essa população – conforme apresentado no segundo capítulo deste estudo –; e o progressivo aumento do contato interétnico.

Importa destacar que o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998a, p. 93) aponta os temas transversais como “[...] um recurso de trabalho para o desenvolvimento de currículos mais significativos e flexíveis, fazendo dos conteúdos acadêmicos estudados na escola um instrumento para pensar questões socialmente relevantes para aquele conjunto de pessoas”. Utilizar a transversalidade possibilita aos sujeitos envolvidos no processo educativo, uma discussão entre as diversas áreas de conhecimento sobre questões sociais locais e globais, além de possibilitar aos professores e estudantes a construção de uma prática educativa em prol de uma escola inclusiva e intercultural.

A professora Jane relatou as muitas dificuldades que os estudantes Enawene Nawe vêm apresentando em suas aulas e também as suas constantes ausências no ambiente escolar. A este respeito, é relevante lembrar que os indígenas não são acumuladores de conhecimento, e os Enawene Nawe estão na escola com um objetivo muito bem delineado em

suas mentes, cujas ações pedagógicas devem caminhar junto com esses propósitos. São estudantes que desejam aprender para serem professores das crianças da aldeia e, outros para serem agentes indígenas de saúde. Entretanto, não podem dedicar todo o seu tempo para essa formação, tendo em vista também terem que atender as demandas de trabalho, da família, da cultura e dos mecanismos de poder instituídos no país, que muitas vezes fluem na contramão dos seus interesses.

Dessa maneira, é um desafio para essa profissional docente, por isso é condição essencial o apoio que o Ceja Alternativo e a Seduc devem dispensar a essa profissional. Além disso, para a garantia de uma educação escolar indígena de qualidade para os Enawene Nawe, é necessário que seja considerado um currículo diferenciado, de acordo com as especificidades da etnia, pois além do ensino de uma segunda língua, o currículo pode privilegiar, também, o cuidado com o meio ambiente, com a saúde e, sobretudo, com a manutenção da língua indígena desse povo. É importante salientar que os resultados dessa pesquisa também se estendem a outros povos indígenas no que se refere as questões de Educação e Saúde dessas comunidades.

Diante do que foi exposto, nessa pesquisa, nada é tão importante quanto auxiliar essa comunidade a manter a sua singularidade, no que diz respeito à preservação da língua e da cultura; da manutenção dos seus modos tradicionais de vida e dos seus valores, tendo em vista a história demonstrar que, ao longo de 500 anos, a escola foi um dos principais meios dizimadores de culturas e de povos indígenas no Brasil.

Desse modo, com o objetivo de não contribuir para o fortalecimento de um processo de transfiguração étnica, a Seduc e o Ceja Alternativo têm o compromisso de oferecer à comunidade Enawene Nawe, uma educação centrada nesses alunos, conforme preconizam os teóricos precursores da fenomenologia, procurando superar as complexas lógicas burocráticas da Administração Pública.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Antônio Hilário. **Mano: currículo e cultura na escola indígena Bororo**. 1999. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1999.
- ALMEIDA, Juliana de. **Alta tensão na floresta: os Enawene Nawe e o Complexo Hidrelétrico Juruena**. 2010. Monografia (Especialização em Indigenismo) - Universidade Positivo, Curitiba, PR, 2010.
- ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A Educação Escolar Indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 207-215.
- BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. I. Objetos teóricos. São Paulo, SP: Contexto, 2002. p. 121-140.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Filosofia da Educação centrada no aluno. In: MARTINS, Joel. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo, SP: Centauro, 2006. p. 57-104.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: DF, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011a. (Série legislação; n. 64).
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Parecer CNE nº 14/99 – CEB. Brasília, DF, 2009a.
- _____. Fundação Nacional de Saúde. **Lei Arouca: a Funasa nos 10 anos de saúde indígena**. Brasília, DF: Funasa, 2009b.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas - Resultados do Universo**. 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf>. Acesso em: 09 out. 2013.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: RJ, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2013.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Livro CDCE 02. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2004.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais “Saúde”**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais “Orientação Sexual”**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

_____. Ministério da Saúde. **Conheça a SESAI**. 2013a. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id_area=1708>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Ministério da Saúde. **Conheça o DSEI**. 2013b. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id_area=1744>. Acesso em: 14 out. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde (Funasa). **Relatório de Gestão 2010**. Brasília: DF, mar. 2011b. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/uploads/2011/10/relatorio_2010.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2013.

_____. Ministério da Saúde. **SUS passa a ofertar vacina contra HPV em março**. 2013c. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/8842-sus-passa-a-ofertar-vacina-contrahpv-a-partir-de-10-de-marco>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 22 abr. 2014.

CAVALCANTI, Ricardo Antônio da Silva. **Presente de branco, presente de grego?** Escola e escrita em comunidades do Brasil Central. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, RJ, 1999.

CHAGAS, Paulo. A mudança Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. I. Objetos teóricos. São Paulo, SP: Contexto, 2002. p. 141-164.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 22, p. 89-100, jan.-abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

COIMBRA JR., Carlos E. A.; SANTOS, Ricardo Ventura; ESCOBAR, Ana Lúcia (Orgs.). Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil [online]. Rio de Janeiro, RJ: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro, RJ: ABRASCO, 2005. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bsmtd/pdf/coimbra-9788575412619-02.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo, SP: Cosacnaify, 2009.

D`ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 154-162.

ENAWENE Nawe. [Carta] 15 dez. 2009. Comunidade Juína [para] SEDUC, Cuiabá, MT. 1 p. Solicita escola na aldeia.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus Municípios**. Cuiabá, MT: Buriti, 2001.

FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge. **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas, SP: Komedi, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo, SP: Paulistana, 2006.

KAHHALE, Edna Maria Peters. **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LABURTHE-TOLRA, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. **Etnologia – Antropologia**. Tradução de Anna Hartmann Cavalcanti. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LANGDON, Esther Jean. Diversidade Cultural e os Desafios da Política Brasileira de Saúde do Índio. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, SP, v. 16, n. 2, p. 7-12, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v16n2/02.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

LATTES, César. Portal de divulgação Científica e Tecnológica. Brasília, DF, Canal Ciência, Agosto de 1995. Entrevista concedida a Micheline Nussenzveig e Cássio Leite Vieira (*Ciência Hoje*) e Fernando de Souza Barros (Instituto de Física, UFRJ). Disponível em: <http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/cesar_lattes_6.html> Acesso em: 24 abr. 2014.

LOPES, Alice R. Casimiro. Contribuições de Gaston Bachelard ao ensino de Ciência, Historia y epistemologia de las ciencias. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 1993, v. 11, n. 3, p. 324-330. Disponível em: <<http://ddd.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521v11n3p324.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras**: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids entre indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul, MS – Brasil. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../48/.../Leia_Teixeira_Lacerda_Maciel.pdf>. Acesso em: 23 set. 2012.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

_____. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

MARTINS, José Clerton de Oliveira et al. De *Kairós* a *Kronos*: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, SP, v. 15, n. 2, p. 219-228, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-37172012000200005&script=sci_arttext> Acesso em: 11 mar. 2014.

MATO GROSSO. **Instrução Normativa nº. 012/11/GS/SEDUC**. Dispõe sobre Licença para Qualificação Profissional para Curso de Mestrado e Doutorado e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2011d.

_____. **Perfil Demográfico do Polo Base Brasnorte**. Morbidades Notificadas DSEI Cuiabá MT/Polo Brasnorte, Aldeia Halataikwa (Etnia Enawene Nawe) e segundo Capítulo CID 10, período: 2010 a 2012. Cuiabá, MT: SIASI/SESAI/DSEI, set. 2013.

_____. **Planejamento semestral para os cursandos Enawene Nawe aldeia Halataikwa sala anexa Ceja Alternativo município de Juína**. Juína, MT, [s. d.].

MATO GROSSO. **Planejamento semestral para os cursandos Enawene Nawe aldeia Halataikwa sala anexa Ceja Alternativo município de Juína.** Juína, MT, 2011c.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) Alternativo.** Juína, MT, 2010a.

_____. **Proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe.** Superintendência de Diversidades Educacionais. Coordenadoria de Educação Escolar Indígena. 36 p. Cuiabá, MT, 2011a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Ata da reunião realizada no dia 07 de junho de 2011 na aldeia Halataikwa.** Juína, MT, 2011b. (Livro 01 do Centro de Educação de Jovens e Adultos Alternativo de Juína, p. 1-2.)

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ata da reunião realizada no dia 21 de julho de 2010b. Livro S/N do Centro de Educação de Jovens e Adultos Alternativo de Juína, MT, p. 65-69.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Orientações curriculares para a Educação Escolar Indígena. In: _____. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, MT: Defanti, 2010c. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=0>> Acesso em: 04 mar. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1945). **Fenomenologia da Percepção.** 4. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita Terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1995. p. 61-81.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** São Paulo, SP: Editora Unesp, 2006.

OPERAÇÃO AMAZÔNIA NATIVA. [Carta] 19 maio 2009, OPAN [para] Secretaria de Estado de Educação, Cuiabá, MT. 2 p. Reivindicação do povo Enawene Nawe para implementação de Educação Escolar Indígena na aldeia Halataikwa.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Classificação do estado nutricional segundo referência OMS 2006 e 2007.** Ministério da Saúde. 2006. Disponível em: <<http://www.saude.al.gov.br/classificaoestadoNutricionalSegundoReferenciaOMS2006e2007-22-04-2010>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Enawene Nawe: localização.** Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/enawene-nawe/481>>. Acesso em: 28 set. 2013a.

_____. **Enawene Nawe: organização social.** Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/enawene-nawe/485>>. Acesso em: 28 set. 2013b.

PRETI, Oreste. **Pesquisa em Educação** – Guia Didático. Cuiabá: UFMT, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SANTOS, Geraldo Mendes dos; SANTOS, Gilton Mendes dos. Homens, peixes e espíritos: a pesca ritual dos Enawene Nawe. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 8, n. 14, p. 39-59, abr. 2008. Disponível em: <http://www.neppi.org/projetos/gera_anexo.php?id=1810%E2%80%8E>. Acesso em: 15 out. 2013.

SANTOS, Gilton Mendes dos. **Da cultura à natureza: um estudo do cosmos e da ecologia dos Enawene-Nawe**. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

_____. **Seara de homens e deuses: uma etnografia dos modos de subsistência dos Enawene Nawe**. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo, SP: Global, 2001. p. 29-43.

SILVA, Márcio Ferreira da. Relação de Gênero entre os Enawene-Nawe. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 1, n. 1, p. 41-66, out. 2001. Disponível em: <ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus1/TL1_Marcio%20Silva.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. Tempo e espaço entre os Enawene Nawe. **Revista de Antropologia**, São Paulo, SP, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77011998000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu. As complexidades da noção de fronteira: algumas reflexões. **Caderno Pós Ciências Sociais**, São Luis, MA, v. 2, n. 3, p. 17-37, jan./jun. 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo, SP: Global, 2001. p. 44-70.

UM MARCO no resgate da dignidade humana. **Boletim Informativo Especial FUNASA**, Brasília, DF, n. 8, p. 3-5, abr. 2009. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/blt_abr_2009.pdf>. Acesso em: 21 out. 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. ago. 2006. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

WEISS, Maria Clara Vieira. **Contato interétnico, perfil saúde-doença e modelos de intervenção mínima: o caso Enawene Nawe em Mato Grosso**. 1998. Tese (Doutorado em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, RJ, 1998.

ZORTHÊA, Katia Silene. **Daraiti Ahã: escrita alfabética entre os Enawene Nawe**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para depoimento oral**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA DEPOIMENTO ORAL DA ATUAL PROFESSORA DOS ESTUDANTES ENAWENE NAWE MATRICULADOS NO CEJA ALTERNATIVO DE JUÍNA-MT, REALIZADA NAS DEPENDÊNCIAS DO CEJA ALTERNATIVO NO DIA 12 DE DEZEMBRO DE 2013**

1. Apresentação (livre).
2. Qual a sua formação?
3. Quando você iniciou as aulas com os Enawene Nawe?
4. Quais as principais dificuldades?
5. Você fala a língua dos Enawene Nawe? Se não, como você administra essa questão?
6. Os estudantes sabem escrever na língua indígena?
7. Quantos estudantes você considera que sabem ler e escrever a língua portuguesa?
8. Os estudantes manifestam o desejo de aprenderem a ler e escrever na língua materna e portuguesa ou apenas na língua portuguesa?
9. Os estudantes registram as atividades no caderno?
10. Você conhece o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena, 1998)?
11. Qual o enfoque dispensado ao ensino de Ciências nas aulas ministradas aos estudantes Enawene Nawe?
12. Você trabalhou conteúdos relacionados à saúde do corpo e doenças sexualmente transmissíveis?
13. Pela sua vivência com a etnia, você considera importante trabalhar a educação preventiva das doenças sexualmente transmissíveis com esses estudantes?
14. Você autoriza o uso desse depoimento na dissertação de Mestrado da pesquisadora Cleyde Nunes Pereira de Carvalho?

Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXO A - Informações atuais sobre a Saúde do povo Enawene Nawe

Ministério da Saúde
Secretaria Especial de Saúde Indígena
Distrito Sanitário Especial Indígena Cuiabá
Rua Rui Barbosa, 282 – Bairro Goiabeiras – Cuiabá/MT – CEP: 78032-040
PABX: (65) 3624-1050 FAX: (65) 3622-0291
E-MAIL: dseicqb.sesai@saude.gov.br

OFÍCIO Nº 1024/DIASI/GAB/DSEI CUIABÁ/SESAI/MS

Cuiabá/MT, 04 de dezembro de 2013.

À Senhora
Léia Teixeira Lacerda
Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Paranaíba
Campo Grande MS

Assunto: Informações sobre Saúde Indígena.

Prezada Senhora,

Em resposta ao Ofício Nº 003-2013/Curso de Pedagogia/UUCG/UEMS,
encaminho as informações solicitadas, conforme planilhas anexas (Tabelas I e II),
referente ao Polo Base Brasnorte.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em azul da Coordenadora Substituta Distrital de Saúde Indígena.

Dirce Moura de Amorim
Coordenadora Substituta Distrital de Saúde Indígena
DSEI Cuiabá/SESAI/MS

Tabela I. Perfil Demográfico do Polo Base Brasnorte, DSEI Cuiabá-MT

Polo Base	Brasnorte - 9 aldeias			
Município	Brasnorte		Comodoro	
Aldeia	Etnia	Sexo		Total População
		M	F	
12 de Outubro	Irantxe	5	8	13
13 de Maio	Irantxe	15	12	27
Asa Branca	Irantxe	7	9	16
Cravari	Irantxe	67	75	142
Halataikwa	Enawene Nawe	341	352	693
Japuirá	Myky	69	62	131
Paredão	Irantxe	48	54	102
Perdiz	Irantxe	13	23	36
Recanto do Alípio	Irantxe	18	10	28
Total Geral da População		583	605	1188

Fonte: * SIASI/SESAI/DSEI Cuiabá –MT, (Setembro de 2013) dados sujeitos a alterações)

Tabela II. Morbidades Notificadas DSEI Cuiabá MT/ Polo Brasnorte, Aldeia Halataikwa (Etnia Enawene-Nawe) e segundo Capítulo CID 10, período: 2010 a 2012*

Capítulo CID-10	2010	2011	2012*
I. Algumas doenças infecciosas e parasitárias	1451	361	292
II. Neoplasias (tumores)	-	1	-
III. Doenças sangue órgãos hemat e transt imunitár	15	-	6
IV. Doenças endócrinas nutricionais e metabólicas	4	8	5
V. Transtornos mentais e comportamentais	-	-	-
VI. Doenças do sistema nervoso	86	91	1
VII. Doenças do olho e anexos	25	46	50
VIII. Doenças do ouvido e da apófise mastóide	49	42	55
IX. Doenças do aparelho circulatório	-	1	2
X. Doenças do aparelho respiratório	487	480	252
XI. Doenças do aparelho digestivo	91	91	67

XII. Doenças da pele e do tecido subcutâneo	127	68	54
XIII. Doenças sist osteomuscular e tec conjuntivo	114	203	147
XIV. Doenças do aparelho geniturinário	70	77	48
XV. Gravidez parto e puerpério	34	37	30
XVI. Algumas afec originadas no período perinatal	-	4	7
XVII. Malf cong deformid e anomalias cromossômicas	-	3	-
XVIII. Sint sinais e achad anorm ex clín e laborat	-	-	-
XIX. Lesões, envenenamentos e algumas outras conseqüências de causas externas	107	196	125
XX. Causas externas de morbidade e mortalidade	1	2	5
Total:	2661	1711	1146

Fonte: * SIASI/SESAI/DSEI Cuiabá –MT, (2012 dados sujeitos a alterações)

ANEXO B - Carta da OPAN solicitando a implementação de uma escola na aldeia Halataikwa



Cuiabá/MT, 19 de maio de 2009.

Ao Secretário de Educação de Mato Grosso, Ilmo Senhor Ságuas Moraes.

Assunto: **Reivindicação do povo Enawene Nawe para implementação de educação escolar indígena na aldeia Halataikiwa** - *município de Bialupite*

O primeiro contato dos Enawene Nawe com a escrita foi através dos diários de campo do Missionário Vicente Cañas. Com isso veio o fascínio, a curiosidade e o desejo de descobrir este novo código social. Por desenvolver um trabalho com base na autonomia e no respeito à organização própria dos povos indígenas a Opan sempre se preocupou em estabelecer processos paulatinos, que pudessem ser absorvidos pelos Enawene Nawe sem que isto interferisse de maneira negativa no modo de vida deste povo. Cabe ressaltar que a sociedade enawenenawe tem suas bases de transmissão do conhecimento pautadas na oralidade, na observação e na repetição.

Sendo assim, antes de desenvolver qualquer atividade de letramento, a primeira tarefa foi aprofundar o conhecimento sobre a língua enawenenawe. Este empenho culminou na elaboração da Grafia provisória da Língua Enawene Nawe e de um pequeno glossário. Em 1995 este trabalho serviu de base para a introdução do ensino da escrita na língua materna.

No final da década de 90 a intensificação do contato trouxe a demanda pelo ensino da língua portuguesa e da matemática atendida, até então, de maneira esporádica e de acordo com o interesse particular de cada um pelo aprendizado. O processo de aprendizagem era desenvolvido no interior das casas por meio de atividades individuais ou em pequenos grupos associados por parentesco.

Mais recentemente alguns grupos Enawene Nawe começaram a demonstrar interesse pelo modelo escolar de aprendizado. A pressão sobre o território indígena e seu entorno são cada vez mais relevantes e geram novas demandas a este povo. Nesse contexto surge uma necessidade cada vez mais extrema de se posicionar dentro desse processo. Dominar a língua portuguesa é compreendido pelos Enawene Nawe como item fundamental para alcançar a autonomia neste debate em curso.

Atualmente utilizamos uma nova estratégia que visa desenvolver um processo de educação não-formal, realizado dentro de um espaço escolar

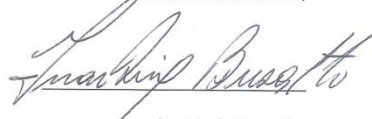
adaptado, como modo de proporcionar aos Enawene Nawe um primeiro momento de familiarização dos com este novo sistema de aprendizagem pautado num padrão coletivo no qual se trabalha etapas dentro de uma perspectiva de desenvolvimento razoavelmente uniforme de grupo.

Desde 2007 iniciamos um diálogo permanente com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) com o objetivo de acompanhar o processo de formalização de um sistema escolar próprio para o povo Enawene Nawe. Durante este período realizamos inúmeros encontros com o setor de educação escolar com o intuito de estreitar laços e perspectivas futuras de uma atuação colaborativa. Nesse mesmo sentido, temos remetido periodicamente à SEDUC, relatórios descritivos sobre o andamento das atividades desenvolvidas pela Opan entre os Enawene Nawe na área educacional.

Recentemente, na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em Cuiabá, um grupo de representantes Enawene Nawe pôde expressar diretamente ao Senhor Secretário de Educação o seu desejo de iniciar um novo processo em sua sociedade. A reivindicação é pela instalação de uma escola na aldeia Halataikiwa. A possibilidade de tornar isso possível está ecoando neste povo e vem se refletindo em ansiedade e expectativas dos Enawene Nawe.

Diante do exposto, nós da Opan gostaríamos de declarar que além de reconhecemos como legítima a reivindicação do Povo Enawene Nawe nos colocamos a disposição para contribuir para o processo de implantação desta modalidade educacional. Entendemos ser de consenso a idéia de que realmente interessa a todas as partes (comunidade Enawene Nawe, Prefeituras da região, Seduc, Funai e Opan) que a futura escola seja realmente específica e de qualidade.

Atenciosamente,



Ivar Luiz Busatto

Coordenador Geral da Opan

ANEXO C - Carta da comunidade Enawene Nawe para Seduc solicitando escola na aldeia Halataikwa

DE : FUNAI NAL. BUINA - MT FAX : 066.3568 2119 2951 21 DEZ. 2009 09:22 Pág. 2

CARTA DA CUMUNIDADE ENAWENE-NAWE

PARA . SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - SEDUC

Att: Secretario de Educação do Estado de Mato Grosso
Dr. Sguas Moraes de Souza

Assunto: Solicitação de ESCOLA

NÓS SOMOS OS ENAWENE-NAWE DE HALATAIKIWA, QUEREMOS URGENTE QUE CONSTRUAM UMA ESCOLA PARA NOSSA COMUNIDADE ESTUDAR, NÓS NÃO TEMOS ESCOLA NA NOSSA COMUNIDADE, PORISSO NÓS ESTAMOS MUITO TRISTE E NÃO ESTAMOS MENTINDO, ESTAMOS FALANDO A VERDADE, QUEREMOS ESCOLA DE VERDADE, NÃO TEM ESCOLA; NÓS NÃO ESTAMOS ESTUDANDO, TEMOS UMA DEMANDA DE APROXIMADAMENTE 190 PESSOAS QUE QUEREM ESTUDAR, ENTRE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTO, AQUI NA NOSSA ALDEIA JÁ TEM ALGUNS INDIGENAS QUE PODEM SER PROFESSORES, VOCE ENTENDE ISSO SENHOR SECRETARIO DE EDUCAÇÃO? LEIA NOSSA CARTA, NÓS NÃO ESTAMOS MENTINDO, ESTAMOS FALANDO VERDADE.
15 DEZEMBRO DE 2009

Texto traduzido Por Daiylamace Enawene-Nawe

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE DE PARANAÍBA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Centro de Educação de Jovens e Adultos Alternativo de Juína para participar de uma pesquisa sobre o processo de escolarização dos 27 alunos da etnia Enawene Nawe matriculados nesse Centro Educacional. A pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora **Cleyde Nunes Pereira de Carvalho**, a qual pretende investigar o processo de escolarização dos alunos Enawene Nawe, bem como o enfoque dispensado ao ensino de Ciências com ênfase nas Doenças Sexualmente Transmissíveis e a Aids. A participação é voluntária e se dará por meio de autorização do uso de imagens das fotos anexas, bem como de trechos de atividades desenvolvidas em cadernos dos alunos Enawene Nawe, de cartazes, de planos de ensino, de diários de classe, do currículo, com vistas a averiguar o enfoque dispensado ao ensino de Ciências, para ser utilizada na dissertação de Mestrado dessa pesquisadora.

Os resultados dessa pesquisa poderão trazer as seguintes contribuições para o Ceja Alternativo e a comunidade Enawene Nawe: 1) O referencial teórico sobre Educação Indígena, apresentado nessa pesquisa, proporcionará ao Ceja Alternativo subsídios para a oferta de uma educação voltada para as necessidades e especificidades dos alunos Enawene Nawe, pois a SEDUC exige, ao final da pesquisa, uma proposta de intervenção pedagógica em consonância com a Política Educacional da Secretaria de Estado de Educação, que lhe deu subsídio para a realização do curso (Art. 12, Instrução Normativa Nº. 012/11/GS/SEDUC); 2) As aulas de Ciências poderão ser planejadas e articuladas de forma a atender as reais necessidades da comunidade indígena no que se refere à saúde de seus corpos; 3) O estudo traz o registro do cenário inicial do processo de escolarização formal dos alunos Enawene Nawe no Ceja Alternativo, podendo ser consultado, posteriormente por outros pesquisadores interessados e até pelos próprios Enawene Nawe para resgate de sua história; 4) A pesquisa contribui para reforçar a necessidade da preservação da língua indígena falada pelos Enawene Nawe.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas as identidades não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo. Para qualquer outra informação, o senhores poderão entrar em contato com a pesquisadora no Ceja Alternativo de Juína, ou pelo telefone (67) 81059893.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) do Ceja Alternativo fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às imagens ou a qualquer outro.

Carimbo e assinatura Presidente CDCE

Data: ___/___/___

Cleyde Nunes Pereira de Carvalho

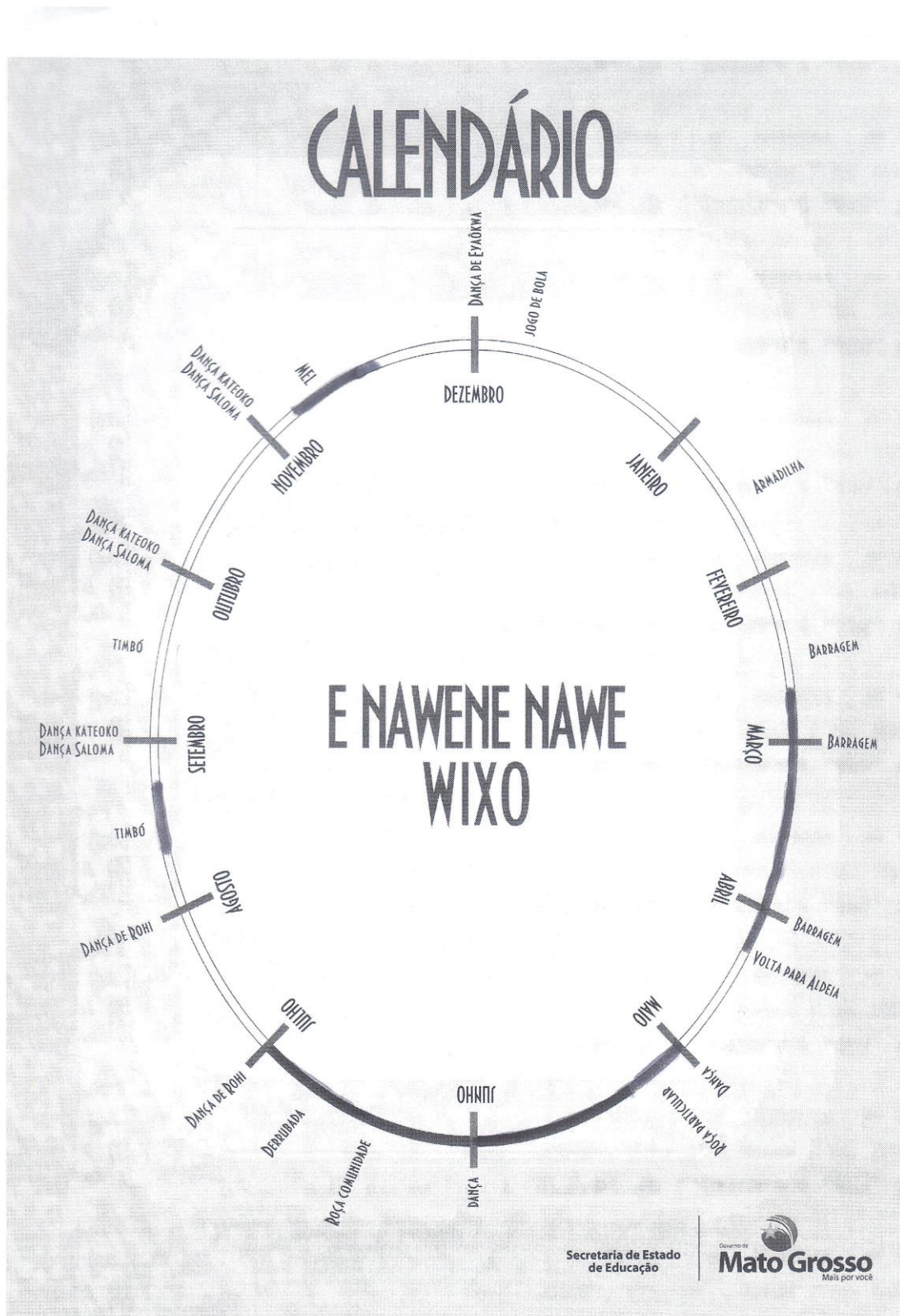
ANEXO E - Cessão gratuita de direitos de depoimento oral**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL****MESTRADO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE****CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL****E****COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo presente documento, **eu** _____, portadora do RG. _____, CPF. _____, domiciliado/residente em Juína, Mato Grosso, **declaro ceder à pesquisadora** Cleyde Nunes Pereira de Carvalho, portadora do RG 286.280-SSP/MS e CPF 356.405.101-53 **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora/entrevistadora aqui referida**, na cidade de Juína, Mato Grosso em 12/12/2013, **como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **A pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.**

Juína, MT, 12 de dezembro de 2013

(assinatura do entrevistado/depoente)

ANEXO F – Calendário ritual dos Enawene Nawe, Juína, Mato Grosso, Brasil (2011)



ANEXO G – Planejamento semestral para os cursandos Enawene Nawe (sala anexa do Ceja Alternativo) da aldeia Halaitakwa – Juína-MT

**Planejamento semestral para os cursandos Enawenê-nawê
aldeia Halataikwa sala anexa seja alternativo município de
Juína.**

Objetivos a serem alcançados no primeiro semestre

Fazer com que o cursando seja capaz de desenvolver a leitura com uma visão crítica. Ex.: jornal, livros didáticos, histórias, revistas, se possível trabalhar letras de músicas. Visando assim em todas as aulas desenvolver a escrita, leitura, senso crítico, tempo, pontuação, verbo, separação de sílabas, etc.

Como?

Trazer para dentro da programação uma reflexão sobre a realidade interna e externa, procurando relacionar as duas realidades. Promovendo a leitura e escrita em dois idiomas e debates em grupo dentro dos conhecimentos obtidos, juntamente com o material de apoio.

Palavra geradora (Comunidade Enawenê-Nawê)

Como?

Cartazes com fotos e fatos recentes do local onde vivem.

1º - Colher dados sobre a realidade local separar os temas mais presentes na comunidade

2º – a palavra geradora deve fazer parte do dia-a-dia dos cursandos

Apresentação do calendário mensal dos temas a ser estudados no período dos primeiros 30 dias dentro do previsto.

1ª Aula:

Pedir para o grupo apresentar com desenho, contos, ou histórias os símbolos dos rituais. Se desenho pedir para que eles escrevam o significado dos desenhos, na língua materna, e depois em grandes cartazes, escrever nos dois idiomas.

Objetivo:

Desenvolver a escrita nos dois idiomas também trabalhar produção de texto, verbo, tempo, lugar.

Discutir com os cursandos sobre os rituais, da onde vem as crenças, como os jovens e adolescentes são preparados para ingressar nos rituais. Tentar desenvolver o máximo possível de assuntos, fazendo com que eles participem mutuamente. Fazer leitura nas duas línguas para facilitar a compreensão das línguas e pronúncias. Pedir para que formem grupos para que todos participem, contando ou escrevendo sua história. Ressaltando sempre a importância cultural do grupo. Deixar o grupo perceber as falhas na escrita do texto, estimulando a leitura, pedir para eles tentar perceber o som das palavras.

Levando sempre em consideração a dificuldade de pronúncia de cada um.

2ª Aula

Juntar os desenhos, destacar o que mais foi desenhado e partir do conhecimento deles para encaminhar a próxima aula.

Neste momento foi o peixe, para eles é de extrema importância, pois é a fonte de alimento mais importante para a comunidade.

Como trabalhar?

Depois de falarmos sobre a importância do peixe na vida deles. Formar grupos por aproximação perguntando como é feito a pesca; se é com anzol, rede, tarrafa ou artesanal; como são feitas as barragens; se tem algum controle com o período da desova; se o timbó é usado com frequência ou é mais artesanal feito com mergulhos...

Estimular os grupos a partilhar as respostas na língua portuguesa para exercitar a conversação. Pedir para cada grupo escrever seu relato na língua portuguesa.

Ler sempre com eles para que eles percebam as falhas na escrita sem que se sintam constrangidos.

Trabalhar com o grupo formação de palavras.

Como?

Usando alfabeto móvel. Depois pedir para eles escrever no caderno, também explicando o significado de cada palavra.

3ª Aula - Falar sobre o porto Rio Água.

Como vocês vêem o porto? Qual o significado dele para a comunidade?

Discutir a importância do porto na vida de cada um deles. Fazer com que eles percebam que tudo passa por este pedaço de chão e de rio, mostrar a foto com muitos barcos e pessoas, que ele sempre está em movimento. Refletir com eles que tudo que acontece na comunidade passa pelo porto, pois lá é o ponto de chegada e partida. De lá saem pessoas para pescar, fazer roça, ir para cidade em busca de saúde, alimentação, educação e infraestrutura para a aldeia. É pelo porto que chega pessoas trazendo notícias, esperanças como educação, medicamentos, materiais para saneamento, alimentação, peixe, milho, etc.

Formar grupos e aprofundar as questões em maior evidência. Exemplo: transportes – barco, combustível, motor.

Conservação do porto, manter limpo, não jogar no rio plásticos, frascos de óleo, entre outros.

Cuidar do espaço

Cada grupo deve escrever como e o que fazer para cuidar do ambiente local.

Trabalhar a escrita em duas línguas e a conversação em grupos.

Repetir e escrever no quadro as palavras que mais se repetem nos grupos, pedir para cada cursando ler em voz alta e transcrever para o português.

4ª Aula – Crachás

Objetivo:

Trabalhar com os cursandos a importância do nome. Entregar os crachás com nome e foto. Perguntar quem já tem documento e quem ainda está encaminhando. Discutir a importância de tê-los, exemplo, para fazer matrículas para estudo, para receber certificado, fazer contrato, entre outras coisas.

O primeiro documento:

Certidão de nascimento: quando a criança nasce e é de graça, não paga.

O que é necessário levar:

O nome da criança, dia e hora de nascimento, nome do pai e da mãe, avós paternos e maternos, se possível quem deve fazer o documento é o pai.

Identidade:

Qual a importância do documento de identidade para cada um?

A necessidade de colher as impressões digitais de cada pessoa para serem armazenadas em um banco de dados em Brasília.

Perguntas:

Qual o nome do documento?

Em que situação as pessoas precisam apresentar esses documentos? (quando exigem identificação pessoal, compras a prazo, financiamento, pagamento com cartão, etc.

Pedir se eles possuem outros documentos, quais são e que os encaminha para providenciar. (titulo de eleitor, CPF, carteira de motorista)

ANEXO H – Planejamento semestral (2011) para os cursandos Enawene Nawe (sala anexa do Ceja Alternativo) da aldeia Halaitakwa – Juína-MT



**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE DIVERSIDADES EDUCACIONAIS
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
CEJA ALTERNATIVO – JUINA**

SALA ANEXA: ALDEIA HALATAIKWA - POVO ENAWENE NAWE

PLANEJAMENTO SEMESTRAL

Período: 01 a 30/07/2011, 01 a 31/10/2011 e 20/11 a 14/12/2011.

Docente: [REDACTED]

OBJETIVO GERAL:

– Desenvolver a capacidade de uso da linguagem oral e escrita em situações múltiplas ampliando a compreensão, a interpretação e a análise dos diversos textos existentes na sociedade, respeitando as variedades lingüísticas e tendo a leitura como fonte de informação e ampliação de seu conhecimento;

– Desenvolver a capacidade crítica e as habilidades de produção espontânea, procurando avançar em suas hipóteses sobre leitura e escrita. Utilizando situações da realidade social e do cotidiano imediato de forma que compreendem tanto a língua oral quanto escrita, entendendo as como a representação do processo, com diferentes e usos culturais;

– Compreender os fatos que as rodeiam, de forma a contemplar as necessidades sociais, psicológicas e afetivas do cidadão, como um ser capaz de reivindicarem direitos e deveres, perante a sociedade em que vive;

– Saber relatar, analisar, comparar, pesquisar dados relevantes contidos nos referenciais do programa escolar, que atendam os requisitos básicos na educação como um todo;

– Oportunizar ao educando ser o sujeito de sua aprendizagem e que ao final do ano, o aluno possa ser capaz de ler, interpretar, escrever e produzir com autonomia;

– Conduzir a criança ao conhecimento da linguagem e na escrita, nas suas diversas possibilidades e situações (preparar o educando para a realidade que ele vai enfrentar no seu dia-a-dia);

– Conseguindo: ler e interpretar todas as informações ouvidas e faladas;

- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Perceber a importância da escrita e sua função na sociedade;
- Conhecer o alfabeto em suas diversas formas;
- Aprender a direção correta da escrita e o espaçamento entre as palavras;
- Desenvolver a capacidade de escrever, ler, compreender e pensar de modo consciente a sua realidade.
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Identificar o alfabeto de "a" a "Z";
- Reconhecer o som inicial e final das palavras;
- Reconhecer nas palavras os seus símbolos e o número de sílabas que a compõe;
- Usar corretamente a letra maiúscula;
- Identificar e empregar a pontuação em frases e em pequenos textos;
- Produzir pequenos textos coletivo e individual;
- Elaborar frases a seu nível de experiência;
- Ler, copiar e interpretar pequenos textos envolvendo as palavras estudadas;
- Realizar diversas formas de leitura, quadro, cartazes, livros, fichas...;
- Expressar-se oralmente com clareza;
- Compreender para que serve a escrita e a leitura;
- Construir e reconstruir palavras e frases números de letras e sílabas;
- Ler e interpretar textos de forma individual e coletiva, oralmente e silenciosamente;
- Revisar e reelaborar a própria escrita e de diferentes autores de diferentes gêneros refletindo sobre o sistema de escrita e ampliando seus conhecimentos e habilidades sobre a escrita;
- Fazer com que o cursando seja capaz de desenvolver a leitura com uma visão crítica. Ex.: jornal, livros didáticos, histórias, revistas, se possível trabalhar letras de músicas. Visando assim em todas as aulas desenvolver a escrita, leitura, senso crítico, tempo, pontuação, verbo, separação de sílabas, etc.

- Trazer para dentro da programação uma reflexão sobre a realidade interna e externa, procurando relacionar as duas realidades.
- Promovendo a leitura e escrita em dois idiomas e debates em grupo dentro dos conhecimentos obtidos, juntamente com o material de apoio
 - Desenvolver a escrita nos dois idiomas também trabalhar produção de texto, verbo, tempo, lugar.
 - Discutir com os cursandos sobre os rituais, da onde vem as crenças, como os jovens e adolescentes são preparados para ingressar nos rituais.
 - Tentar desenvolver o máximo possível de assuntos, fazendo com que eles participem mutuamente.
 - Fazer leitura nas duas línguas para facilitar a compreensão das línguas e pronúncias.
 - Pedir para que formem grupos para que todos participem, contando ou escrevendo sua história.
 - Ressaltando sempre a importância cultural do grupo.
 - Deixar o grupo perceber as falhas na escrita do texto, estimulando a leitura, pedir para eles tentar perceber o som das palavras.
 - Levando sempre em consideração a dificuldade de pronúncia de cada um.
 - Trabalhar com os cursandos a importância do nome.
 - Entregar os crachás com nome e foto.
 - Identificar quem possui documentos pessoais;
 - Discutir a importância de tê-los, exemplo, para fazer matrículas para estudo, para receber certificado, fazer contrato, entre outras coisas.
 - Reconhecer a diversidade de grupos indígenas da América Latina.
 - Conhecer os tipos de brincadeira indígena.
 - Comparar o próprio modo de vida com o de crianças indígenas.
 - Discutir a importância do porto na vida de cada um deles.
 - Fazer com que eles percebam que tudo passa por este pedaço de chão e de rio, mostrar a foto com muitos barcos e pessoas, que ele sempre está em movimento.
 - Refletir com eles que tudo que acontece na comunidade passa pelo porto, pois lá é o ponto de chegada e partida.
 - De lá saem pessoas para pescar, fazer roça, ir para cidade em busca de saúde, alimentação, educação e infraestrutura para a aldeia. É pelo porto que chega pessoas trazendo

notícias, esperanças como educação, medicamentos, materiais para saneamento, alimentação, peixe, milho, etc.

- Identificar elementos do porto em uma foto.
- Fazer um croqui, identificando as feições principais do lugar/detalhes da paisagem.
- Generalizar informações da imagem e criar uma legenda.
- Conhecer as principais características anatômicas dos Peixes;
- Comparar as características dessas classes com os invertebrados e os vertebrados já estudados;
 - Reconhecer a importância desses animais para o ecossistema
 - Conhecimento das características morfológicas dos peixes;
 - Comparação com os outros animais já estudados;
 - Descrição de suas características principais e modo de reprodução
 - Identificar a principais plantas cultivadas na aldeia;
 - Analisar a utilidade das plantas cultivadas
 - Desenvolver a linguagem oral
 - Aprimora a grafia das palavras;
 - Identifica as diversas partes das plantas;
 - Diferenciar as funções das partes da plantas;
 - Resolver desafio envolvendo as operações: adição, subtração, divisão, multiplicação;
 - Incentivar a Preservação das plantas;
 - Aumentar e reforçar o conhecimento dos alunos a respeito de alimentos através de um texto educativo;
 - Conhecimentos prévios necessários:
 - Conhecimentos básicos sobre alimentos tais como: tipos de alimentos, alimentos saudáveis e origens de alimentos;
 - Identificar a função dos números que aparecem no dia a dia;
 - Conhecer e representar os numerais conforme conhecimentos dos cursand^{os} e acrescentar a esse conhecimento
 - Reconhecer situações envolvendo adição, subtração (problemas orais);
 - Identificar antecessor e sucessor;
 - Representar unidade e reconhecer dezenas;

- Identificar ordem crescente e decrescente;
- Identificar o número e numeral de 0 a 30;
- Construir o conceito de dezena;
- Construir o conceito de dezena e unidade;
- Resolver situações problemas – sabendo validar estratégias de qualificação como contagem, o pareamento, a estimativa e a correspondência;
- Saber adição simples;
- Reconhecer o símbolo da adição (+);
- Relacionar subtração a idéias de separar, tirar, diminuir, perder;
- Reconhecer o símbolo da subtração (-);
- Resolver operações de adição e subtração sem reservas e sem recursos;
- Identificar numerais ordinais do 1º ao 10º;
- Reconhecer dúzia e meia dúzia;
- Construir o conceito de número e numeral;
- Identificar número e numeral de 0 até ...;
- Construir conceito de unidade e dezena;
- Reconhecer ordem crescente e decrescente de números;
- Resolver adição e subtração com unidade e dezena (simples);
- Reconhecer na adição a função de juntar e na subtração de separar os elementos;
- Identificar números pares e números ímpar;
- Reconhecer e utilizar corretamente os símbolos +, =, <, >;
- Resolver situações problemas envolvendo as quatro operações;
- Identificar a divisão como forma de separar um conjunto em subconjuntos;
- Deduzir que o tempo pode ser medido através de instrumentos específicos;
- Identificar os sistemas de medida como o litro, metro, quilo;
- Explorar cálculo mental;
- Resolver operações envolvendo dobro e triplo;
- Reconhecer o real como moeda;
- Observar formas geométricas presentes na natureza ou criadas pelo homem e representá-las;
- Construir e representar formas geométricas;
- Ler e interpretar problemas;

PALAVRAS CHAVES

- Comunidade Enawenê Nawê
- Rituais
- Crachás
- Diversidade cultural.
- Produção Cartográfica.
- A Escola
- Água,
- Areia,
- Batata Doce
- Cara
- Educação
- Escrita
- Mandioca
- Milho
- ~~Peixe~~
- Peixe
- Plantação
- Rio/ Água/ Porto Elementos De Um Mapa.
- Sementes
- Chuva

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Completar;
- Representar numeral à quantidade;
- Ditado de números;
- Trabalhar números vizinhos;
- Ordem crescente e decrescente;
- Colagem;
- Contagem com sucatas , alunos , lápis , material dourado, etc.
- Emprego do Material concreto para identificar numero e numeral;

- Leitura da escrita de números de 0 até 30 ou até onde for possível, estimulando o aprendizado.

- Desenvolver conjuntos de dezenas;
- Resolver situações problemas de sua realidade;
- Juntar e contar;
- Uso do material concreto;
- Separar unidades e dezenas;
- Folha mimeografada, impressas, livro didático.
- Leitura e escrita de números até...;
- Emprego de material concreto para construir o conceito de número e numeral até

...

- Formar grupos de 10 em 10;
 - Conjuntos com dezenas;
 - Exercício de adição e subtração em folhas xerocadas, livro, quadro e no concreto.
 - Cartazes;
 - Exercícios no caderno, livro, quadros e folhas;
 - Problemas envolvendo as quatro operações;
 - Pesar e medir objetos e até mesmo os alunos;
 - Uso de material concreto como relógio, balança, o metro, litro
 - Leitura de histórias, bilhetes, músicas, contos, poesias, histórias em quadrinhos,
- etc.;

- Mural de rótulos;
- Montagem do alfabeto concreto e ilustrado;
- Trabalhar com o alfabeto móvel;
- Recortes de jornais e revistas;
- Conhecer as famílias silábicas menos complexas;
- Pintar os espaços entre as palavras dentro do texto;
- Fichas de leitura;
- Textos coletivos e individuais;
- Alfabeto móvel, ilustrado e concreto;
- Recorte de jornais e revistas;
- Nomeação dos objetos da sala;

- Entrega de crachás com nome completo;
- Construção de novas palavras;
- Escrever palavras e frases;
- Folhas mimeografadas, impressas e carimbos;
- Diálogo com alunos: contagem de fatos história de cada um, opinião de cada um;

RECURSOS

Pretendemos alcançar nossos objetivos aplicando os conteúdos listados através de aulas expositivas, atividades diversificadas, orais e escritas, lúdicas, intra e extra-classe, proporcionando condições para o desenvolvimento individual e coletivo dos educando levando em considerações suas limitações, potenciação, criatividade e interesse, fazendo da sala de aula um ambiente de conhecimento e descoberta trabalhando sempre através de palavras chave.

Usaremos como material didático: Água, areia, barbante ou elástico, batata doce, borracha, cara, cartaz, copia de certidão de nascimento; cópias de imagens aéreas ou fotos de satélite dos bairros que ficam ao redor da escola, fita adesiva e papel sulfite, folhas de jornal ou de papel crepom colorido, fotografia, ilustração, livros, revistas, desenhos, papel sulfite, cartaz, lápis de cor, lápis de cor, lápis preto, livros, revistas, ilustrações, mandioca, milho, papel sulfite, papel vegetal, fichas, peixe, peixe, plantas, registro geral (identidade), fita métrica, balança, rio, água, porto, mapa, jogos dominó, musica, DVD, tesoura, mural, humanos, sementes e outros.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

- Levar os alunos a identificar a escrita da palavra geradora "Comunidade Enawenê Nawê"
- Realizar a leitura da palavra geradora nos dois idiomas;
- Utilizar o material de apoio;
- Cartazes com fotos e fatos recentes do local onde vivem.
- 1º Colher dados sobre a realidade local separar os temas mais presentes na comunidade
- 2º - a palavra geradora deve fazer parte do dia a dia dos cursandos.

– Pedir para o grupo apresentar com desenho, contos, ou histórias os símbolos dos rituais. Se desenho pedir para que eles escrevam o significado dos desenhos, na língua materna, e depois em grandes cartazes, escrever nós dois idiomas.

– O primeiro documento: Certidão de nascimento: quando a criança nasce e é de graça, não paga.

– O que é necessário levar: O nome da criança, dia e hora de nascimento, nome do pai e da mãe, avós paternos e maternos, se possível quem deve fazer o documento é o pai.

– Identidade: Qual a importância do documento de identidade para cada um?

– A necessidade de colher as impressões digitais de cada pessoa para serem armazenadas em um banco de dados em Brasília.

– Perguntas: Qual o nome do documento?

– Comece o trabalho explicando que o propósito é conhecer como brincam diferentes grupos de crianças na América Latina. De início, mostre imagens de brincadeiras em países dessa região, debatendo as semelhanças entre elas. Nesse ponto, é importante enfatizar dois aspectos. Primeiro: apesar de as comunidades indígenas serem muito diferentes, na maioria delas predominam as brincadeiras junto à natureza, principalmente nos rios. Segundo: os brinquedos são feitos de materiais retirados da floresta. Comente ainda que, em boa parte das atividades, os pequenos brincam em grupos e sem competir, aprendendo diversas práticas do cotidiano. Finalize essa etapa pedindo aos alunos que discutam sobre as diferenças e semelhanças em relação às próprias brincadeiras.

– Pergunte se conhecem uma peteca e se sabem usá-la. Proponha, então, que façam uma em sala. Comece amassando uma folha de jornal, formando uma bola achatada. Coloque-a no centro de outra folha, deixando as pontas soltas. Torça a folha na altura da bola e amarre com um barbante ou elástico. Se quiser, pinte com tinta guache. Com o brinquedo pronto, combine com o professor de Educação Física um jogo com a turma. De volta à classe, mostre que a palavra "peteca" vem de *péte ka*, de origem tupi, nome de um brinquedo feito pelos indígenas com palha seca de milho. É essencial explicar que o tupi era a língua falada em todo o litoral do Brasil até o século 18 e que inúmeras palavras dela foram incorporadas ao português. Por último, conte que, em Minas Gerais, o jogo de peteca é um esporte reconhecido e muito praticado, destacando a influência indígena na nossa cultura.

– Questionar os estudantes da importância do rio;

– Identificar a escrita de porto, rio, peixe, água

– Como vocês vêem o porto? Qual o significado dele para a comunidade?

- Formar grupos e aprofundar as questões em maior evidência. Exemplo: transportes – barco, combustível, motor.
- Conservação do porto, manter limpo, não jogar no rio plásticos, frascos de óleo, entre outros.
 - Cuidar do espaço;
 - Cada grupo deve escrever como e o que fazer para cuidar do ambiente local.
 - Trabalhar a escrita em duas línguas e a conversação em grupos.
 - Repetir e escrever no quadro as palavras que mais se repetem nos grupos, pedir para cada cursando ler em voz alta e transcrever para o português.
 - Proponha que os alunos, em duplas, observem a imagem e falem sobre o que estão vendo.
 - Oriente que identifiquem áreas ocupadas com moradia, e outras elementos importantes para aldeia;
 - Pergunte o que mais identificam.
 - Organizar com a turma a identificação desses elementos, indicando os por-letas.
 - Eles devem escrevê-las sobre a imagem.
 - Mostre aos alunos como são obtidas essas imagens.
 - Construa com os estudantes o mapa;
 - Oriente os estudantes a observar os tipos de ocupação.
 - Peça que colem, com uma fita adesiva na parte superior, uma folha de papel vegetal sobre a foto (de maneira que possam levantá-la para observar).
 - Eles vão fazer um croqui da imagem com base nas observações e nos registros realizados na etapa anterior.
 - Diga que iniciem pelas letras que foram escritas sobre a imagem, marcando as sobre o papel transparente.
 - Depois, devem delinear as principais ruas, avenidas e praças da área representada.
 - Dependendo da escala da imagem, eles poderão escrever o nome das ruas.
 - Coletivamente, construa uma legenda para identificar os tipos de ocupação do solo que ocorrem na área representada na imagem (áreas construídas, verdes, desocupadas, industriais, pastagem etc.).
 - Oriente a turma a pintá-las no papel transparente com as cores correspondentes.
 - Ao término do croqui, peça que escrevam como título o nome da área abrangida (nome do bairro, por exemplo).

- Em seguida, eles devem inserir uma folha de papel em branco sob o papel transparente e observar o croqui.
- Peça que comparem o croqui com a imagem e digam que diferenças notam entre esses dois tipos de representação do espaço.
- Faça uma roda de discussão sobre o trabalho.
- Pergunte como a atividade ajudou os a pensar sobre como são feitos os mapas.
- O que eles fizeram? Por quê? O que aprenderam?
- Que dúvidas ainda permanecem? O que gostariam de saber mais?
- Os alunos poderão anotar suas conclusões e produzir um texto com base nas questões acima.
- Juntar os desenhos, destacar o que mais foi desenhado e partir do conhecimento deles para encaminhar a próxima aula.
- Neste momento foi o peixe, para eles é de extrema importância, pois é a fonte de alimento mais importante para a comunidade.
- Depois de falarmos sobre a importância do peixe na vida deles. Formar grupos por aproximação perguntando como é feito a pesca; se é com anzol, rede, tarrafa ou artesanal; como são feitas as barragens; se tem algum controle com o período da desova; se o timbó é usado com frequência ou é mais artesanal feito com mergulhos...
- Estimular os grupos a partilhar as respostas na língua portuguesa para exercitar a conversação. Pedir para cada grupo escrever seu relato na língua portuguesa.
- Ler sempre com eles para que eles percebam as falhas na escrita sem que se sintam constrangidos.
- Trabalhar com o grupo formação de palavras.
- Usando alfabeto móvel. Depois pedir para eles escrever no caderno, também explicando o significado de cada palavra.
- Identificar a grafia da palavra geradora "peixe" nas duas línguas, ler e escrever a palavra nas duas línguas;
- Identificar as espécies de peixes mais conhecidas; nas duas línguas e escrever;
- Investigação bibliográfica sobre os peixes;
- Participação na exposição oral;
- Discutir a importância do peixe para alimentação;
- Observações das características das estruturas corpóreas desses animais;
- Alimentação dos peixes;

- Reprodução dos peixes,
- Valorização do conhecimento desses animais para cotidiano dos estudantes,
- Evidenciar a importância do respeito a estes animais,
- Aula expositiva dialógica com demonstração didática
- Começar a explanar sobre o assunto (Peixes) com apresentação dos slides;
- Verificar se os estudantes conhecem alguma história/mito da origem dos peixes;
- Falar sobre a origem desses animais.
- Todo o conteúdo será aplicável a todas as disciplinas, sendo trabalhado de maneira simples objetiva, sendo direcionado de acordo com o que os alunos forem fornecendo, seu interesse idéias e motivação.
- Para o desenvolvimento deste tema, as aulas serão divididas em períodos na sala de aula.
- Texto sobre as plantas; gravuras de plantas, envelopes feitos de folha sulfite, folhas de plantas diferentes, papel grafite, alpine, floreira, lápis de cor, canetinha, fita durex
- Todo o desenvolvimento descrito será realizado no decorrer da semana, entre as demais disciplinas, abrindo precedentes para a realização de outras atividades relacionadas no decorrer do mês.
- 1. *Dinâmica de Sondagem*: Com a turma sentada em círculo colocarei diversos envelopes fechados (contendo uma gravura de uma planta) no centro do círculo para que cada cursando escolha o seu, após todos pegarem, abrir seu envelope e mostrar sua figura para os colegas, será feitas algumas perguntas, para verificar qual o conhecimento cada uma tem sobre o tema.
- Que tipo de figura estava no envelope? O que vocês podem me falar sobre a gravura? Quem tem plantas em casa? Se tem como é feito todo cuidado dela? –Já ouviram e viram na TV alguma reportagem sobre as plantas?
- *O Trabalhando com texto*: A partir das gravuras cada um irá procurar o colega que tem gravura igual para formar grupos, apresentar o texto distribuindo cópias entre eles, propiciar momento de leitura e conversação entre os grupos.
- 3. *Trabalhando com o grupo*: distribuir um texto pequeno contendo algumas curiosidades e história a respeito da planta da gravura que eles escolheram oferecer material (canetinha, lápis de cor) para que o grupo possa passar para o papel grafite um desenho da planta que eles escolheram após tudo pronto organizar para que cada grupo apresente para os demais o desenho e o que descobriram sobre sua gravura.

- Criar um diário individual, no final de cada aula reservar um momento para que cada criança faça seu relato pessoal,
 - Trabalhar a escrita do nome das plantas que eles conhecem,
 - Direcionar para que cada grupo pesquise sobre uma função das plantas,
 - Trabalhar o cultivo das plantas,
 - As plantas e as estações;
 - O que é raiz o que é semente;
 - Plantas frutíferas, plantas ornamentais
 - Recortes de jornais e revistas;
 - Conhecer as famílias silábicas menos complexas;
 - Pintar os espaços entre as palavras dentro do texto;
 - Cartazes;
 - Completar
 - Representar numeral à quantidade;
 - Ditado de números;
 - Trabalhar números vizinhos;
 - Colocar em ordem crescente e decrescente os peixes;
 - Identificar o maior menor;
 - Identificar os peixes que possuem o mesmo tamanho;
 - Somar a medida dos peixes;
 - Somar o peso dos peixes;
 - Identificar o maior menor batata doce;
 - Identificar as batatas que possuem o mesmo tamanho;
 - Somar o peso das batatas;
 - Subtrair o peso das batatas;
 - Colocar as batata em ordenar crescente e decrescente;
 - Trabalhar a idéia de sequencia de 1º a 10º;
 - Identificar as dezenas, dúzia e unidade;
 - Colagem;
 - Leitura de historias, bilhetes, musicas, contos, poesias, historias em quadrinhos,
- etc.;
- Recortes de jornais e revistas;

- Conhecer as famílias silábicas menos complexas;
 - Pintar os espaços entre as palavras dentro do texto;
 - Cartazes
-
- Contar o número de grãos de milho
 - Leitura da escrita de números sondado o conhecimento;
 - Formar grupo de 10 criando o conceito de dezena e unidade;
 - Formar grupo de 12 criando o conceito de dúzia e unidade;
 - Resolver situações problemas de sua realidade
 - Leitura de histórias, bilhetes, músicas, contos, poesias, histórias em quadrinhos,
- etc.;
- Contagem com batata doce, alunos, lápis, material dourado, etc.
 - Emprego do Material concreto para identificar número e numeral;
 - Leitura da escrita de números sondado o conhecimento;
 - Formar grupo de 10 criando o conceito de dezena e unidade;
 - Formar grupo de 12 criando o conceito de dúzia e unidade;
 - Resolver situações problemas de sua realidade
 - Exercícios escritos identificando a quantidade de elemento de conjunto;
 - Leitura de histórias, bilhetes, músicas, contos, poesias, histórias em quadrinhos,
- etc.; Recortes de jornais e revistas;
- Conhecer as famílias silábicas menos complexas;
 - Pintar os espaços entre as palavras dentro do texto;
 - Uso de material balança, o metro, litro;
 - identificar os pesos e as medidas iguais e diferentes, maiores e menores.
 - Conhecer palavras nas duas línguas;
 - Produzir frases e realizar a leitura;
 - Uso do cara;
 - Identificar o peço do caras;
 - Separar unidades e dezenas;
 - Folha mimeografada, impressas, livro didático;
 - Leitura e escrita de números até...
 - Emprego de material concreto para construir o conceito de número e numeral até
- ...;

- Conjuntos com dezenas;
 - Atividades de juntar e separar, no concreto
 - Fichas de leitura;
 - Textos coletivos e individuais;
 - Alfabeto móvel, ilustrado e concreto;
 - Recorte de jornais e revistas;
 - Nomeação dos objetos da sala;
 - Trabalhar com a noção de tamanho, maior menor, pequeno, grande, igual, diferente e quantidade.
 - Construção de novas palavras;
 - Escrever palavras e frases;
 - Folhas mimeografadas, impressas e carimbos;
 - Diálogo com alunos: contagem de fatos história de cada um, opinião de cada um
 - A água é o principal componente do organismo: cerca de 70% do nosso peso é constituído de água. Essa quantidade não se dá por acaso, uma vez que a água possui inúmeras funções essenciais para o organismo. Dentre elas:
 - As reações que ocorrem no organismo são feitas em meio aquoso, ou seja, na presença de água;
 - Consiste no meio adequado para transporte de nutrientes, moléculas e outras substâncias orgânicas;
 - É essencial em processos como a digestão, aproveitamento e excreção de substâncias;
 - Atua como lubrificante nos processos de mastigação, deglutição, excreção e nas articulações, entre outros;
 - Ajuda a regular a temperatura corporal;
 - Necessária para o bom funcionamento dos rins, intestino e sistema circulatório;
 - Mantém o equilíbrio dos líquidos corporais.
 - E é por essas e outras razões que a água possui tamanha importância para nós.
- Todos os alimentos contêm água, uns mais, outros menos. As melhores fontes de água são a própria água, que deve ser tratada adequadamente (filtrada ou fervida); os alimentos líquidos como leite, sucos e bebidas e os alimentos sólidos como verduras, frutas e carnes.

– O consumo diário recomendável varia de acordo com alguns fatores como clima, atividade física, estado fisiológico, faixa etária e alimentação. A recomendação geral é de 6 a 8 copos de água por dia;

- Forma da chuva;
- Identificar os líquidos, sólidos, e gasoso;
- Construção de novas palavras;
- Escrever palavras e frases;
- Folhas mimeografadas, impressas e carimbos;
- Produção de texto oral e escrito; importância da chuva;
- Importância da chuva para a plantação, para produção de sementes e para a pesca.
- Contar a história da origem da escrita;
- A importância da escrita;
- Lugar onde os povos antigos escreviam
- A escrita nos dias atuais
- Incentivar os cursando a produzir um texto a respeito da escrita nas suas vidas;
- Realizar a leitura dos textos produzidos

Avaliação

- O aluno será avaliado no seu dia-a-dia, sua participação e desempenho;
- Será diagnosticado pelo professor com acompanhamento coletivo e individual, visando superar dificuldades, corrigindo falhas e estimulando a aprendizagem.
- Através a avaliação o educando verifica suas conquistas e dificuldades, criando novas possibilidades para sua aprendizagem. Por outro lado, o professor analisa e reflete o processo de construção do conhecimento do aluno e sobre sua própria prática docente a fim de reajustar suas intervenções.