

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LÉIA TEIXEIRA LACERDA MACIEL

**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 – Brasil**



São Paulo  
2009

LÉIA TEIXEIRA LACERDA MACIEL

**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 – Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — com vistas à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Cortez  
Christiano de Souza

São Paulo  
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Documentação  
**Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

371.97(81.71) Maciel, Léia Teixeira Lacerda

M152c      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 – Brasil / Léia Teixeira Lacerda Maciel; orientação Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. São Paulo: s.n., 2009.

224 p.: il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação indígena – Aspectos psicológicos – Mato Grosso do Sul 2. Educação escolar 3. Doenças sexualmente transmissíveis 4. Aids 5. Índios Kadiwéu 6. Índios Kinikinau 7. Índios Terena I. Souza, Maria Cecília Cortez Christiano de, orient.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Léia Teixeira Lacerda Maciel

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 – Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – com vistas à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Aprovado em: \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Profª. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

Instituição: Universidade de São Paulo - Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Jérri Roberto Marin

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Onilda Sanches Nincao

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Vera Silvia Facciolla Paiva

Instituição: Universidade de São Paulo - Assinatura: \_\_\_\_\_

*Aos meus pais Juarez Teixeira da Silva e Etelvira Lacerda da Silva por terem me dado tantos exemplos de generosidade e afeto nesta vida!*

*Ao Dioneu Galharte Maciel, que soube num curto espaço de tempo despertar em mim, os maiores sentimentos de alegria, de vida e de criação!*

## AGRADECIMENTOS

*À Deus, por estar sempre presente na minha vida, tomando conta dos meus passos;*

*Ao meu companheiro, amigo e confidente Dioneu Galharte Maciel, por ter compartilhado comigo os momentos de angústia e de solidão no processo de escrita da tese;*

*À minha querida orientadora Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, pela sua generosidade e postura de encorajamento nos meus momentos de desânimo, pela sua lucidez, objetividade, assertividade e, sobretudo, pela sua capacidade intelectual e afetiva na condução e elaboração da tese;*

*À Profa. Dra. Vera Paiva do Instituto de Psicologia Social da Universidade de São Paulo e à Profa. Dra. Circe Bittencourt da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelos ensinamentos, questionamentos e contribuições valiosos na ocasião do Exame de Qualificação da Tese;*

*Aos meus queridos irmãos Raimundo (in memoriam) Hélio, Zeca, Paulo, Antônio Carlos, Leila e Luana, pelas palavras de respeito e admiração dirigidas a mim;*

*Aos meus sogros Edmir Alves Maciel e Helena Catarina Galharte Maciel, pelo apoio carinhoso e incondicional;*

*Ao amigo Giovani José da Silva, por ter me ensinado, de maneira generosa, as primeiras lições históricas e antropológicas a respeito dos povos indígenas do Brasil;*

*À Adelina Pusineri, Diretora do Museu Etnográfico Dr. Andrés Barbero do Paraguai, por ter me presenteado carinhosamente com um CD-ROOM contendo as fotos dos Kadiwéu, tiradas por Guido Boggiani entre os anos de 1892 e 1897 e recuperadas por Pavel Fric, neto de Alberto Vojtěch Fric.*

*Aos docentes: Giani Ramona da Silva; Giovani José da Silva; José Luiz de Souza; Kátia de Mello Lima Santos; Vânia Perrotti Pires Graziato e discentes da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo e Extensões participantes do projeto “Viver nas Aldeias com Saúde: conhecer e prevenir as Doenças Sexualmente Transmissíveis e a AIDS”, pelas constantes expressões de apoio e carinho durante o período de realização do Programa de Saúde na Reserva Indígena Kadiwéu;*

*À amiga e irmã Maria Leda Pinto, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelas constantes revisões do texto e apoio fraternal incondicional;*

*À amiga Eliza Emília Cesco, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelas constantes palavras de apoio e estímulo durante todo o processo;*

*Ao mestre querido Paulo Goulart Junior, que me ensinou questionar filosoficamente as teorias psicológicas;*

*Às mestres que contribuíram significativamente com a minha formação acadêmica Regina Mara Jurgielewecz Gomes; Marcia Simões Corrêa Neder Bacha; Maria de Fátima Chavarelli e Nanci Leonzo;*

*À amiga Rosa Maria Chaves Nantes Albuquerque, Coordenadora dos Cursos de Graduação Normal Superior e Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande, pela solidariedade e apoio no processo de afastamento para capacitação;*

*À amiga Márcia Ventura Damaceno, profissional da área de Educação Física que soube com muita sensibilidade desenvolver a minha consciência corporal, favorecendo desta forma a minha produção intelectual no percurso de escrita da tese;*

*Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, especialmente ao Cláudio e a Rosana pelo atendimento atencioso e ágil;*

*Aos funcionários das Bibliotecas das seguintes instituições: Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e Sociais - Florestan Fernandes da USP; Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Biblioteca Félix Zavatano da Universidade Católica Dom Bosco; Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso e Arquivo Público do Estado de Mato Grosso;*

*Às amigas de convivência diária em São Paulo e na USP Eugênia Casella Tavares de Mattos, Marcília Barcellos e Lídia Zacarias, doce amizade conquistada no percurso e hoje amigas para sempre!*

*A amiga Tânia Regina Medeiros grande confidente das questões contemporâneas de gênero;*

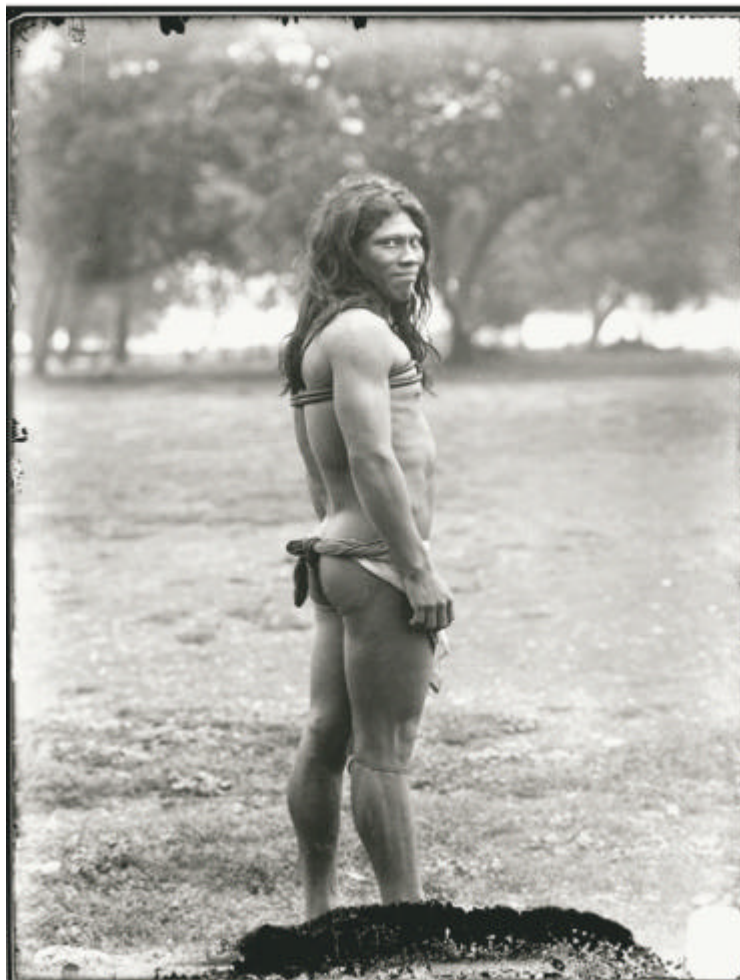
*Aos queridos amigos das aulas de expressão corporal na Academia Elite: Daniela Cristina Tavares; Elbia Cristina Ferreira de Oliveira; Francisco Hilário Ribeiro de Moura; Liliane Jucá de Moura; Luiz Vilalva; Márcia M. Minami; Marcelo Humberto Moura Sandoval; Priscilla Orro; Tânia Regina de Oliveira, Valéria Carvalho de Assis Brasil Souza; Vanessa Fernandes; William Moura Machado, que tornaram as minhas manhãs mais leves e alegres nos intervalos do trabalho acadêmico.*

*À Jorgina Ortega de Lima Espíndola, da Divisão de Pós-Graduação da UEMS, pelas constantes orientações no processo de Capacitação;*

*À Avani Marques da Silva, Secretária da Diretoria da Faculdade de Educação da USP, por ter sido extremamente ágil no processo de agendamento das orientações da tese;*

*À Capes/PICDT, por ter concedido apoio financeiro para viabilização da pesquisa;*

*À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação - Programa de Capacitação Docente por ter concedido a minha liberação integral para estudos.*



Homem Kadiwéu (Foto: Guido Boggiani, 1892-1897)

*[...] a inconstância selvagem é um tema que ainda ressoa, em seus múltiplos harmônicos, na ideologia dos modernos disciplinadores dos índios brasileiros. [...] ela de fato corresponde a algo que se pode experimentar na convivência com muitas sociedades ameríndias, algo de indefinível a marcar o tom psicológico, não só de sua relação com o cardápio ideológico ocidental, mas também, e de modo ainda mais difícil de analisar, de sua relação consigo mesmas, com suas próprias e 'autênticas' idéias e instituições. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002)*



## RESUMO

**Título: 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 – Brasil**

A presente pesquisa tem por finalidade apresentar uma análise acerca dos pressupostos filosóficos, educacionais, psicológicos e históricos contidos no projeto "*Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Aids*". Essa iniciativa foi realizada com os discentes do Curso de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau de Mato Grosso do Sul, no período de novembro de 2003 a fevereiro de 2004, na Reserva Indígena Kadiwéu oferecido pela Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo e Extensões, vinculada à Prefeitura Municipal de Porto Murtinho. A participação nesse projeto, bem como as reflexões dele decorrentes, possibilitou-me conhecer as concepções dessas sociedades indígenas a respeito de corpo e sexualidade; saúde e doença; prevenção, tratamento e comunidade; contribuindo, dessa forma, para o aprimoramento das políticas públicas destinadas a essa população. Para aprofundar as bases do projeto mencionado, tive de retornar ao início do século XX, pois foi a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/TN, posteriormente Serviço de Proteção aos Índios – SPI), em 1910, que se iniciaram as experiências sistemáticas de escolarização dos grupos indígenas do país. Nesse exercício de sistematização, apresentarei a produção acadêmica a respeito do tema, problematizando-a, a partir de obras que considero significativas no contexto científico. Os Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul foram escolhidos para análise, pois neles se concentram os grupos indígenas com experiências em práticas educativas. A pesquisa foi desenvolvida por meio de fontes diversificadas – escritas, iconográficas e orais além da análise de documentos provenientes, sobretudo, de missões religiosas e do órgão indigenista oficial (primeiramente SPI e posteriormente Funai – Fundação Nacional do Índio). Os dados coletados no conjunto das Oficinas de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Aids foram analisados a partir de referenciais teóricos provenientes da antropologia, assim como das teorias que se debruçam sobre as representações sociais da doença, a partir de estudos da história indígena, da educação e da psicologia social. O eixo central da prevenção das DST/Aids está na sexualidade e na intimidade de homens e mulheres. Isso implica desvelar todo o núcleo cultural das etnias estudadas. O aprender a proteger-se passa pela linguagem e pela estruturação do discurso da temática preventiva. A escola é uma mediadora em potencial; afinal, trata-se de um espaço universal de produção de saberes e conhecer as formas de disseminação do HIV é também uma das maneiras de aprender a se proteger, não só do *Outro*, mas, sobretudo de si e do seu próprio desejo.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Aspectos Psicológicos, Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids; Kadiwéu; Kinikinau e Terena.

## ABSTRACT

**Title: Bodies, cultures and otherness in frontiers: school education and prevention of Aids and Sexually Transmitted Diseases among Indians from *Reserva Kadiwéu*, Mato Grosso do Sul – Brasil**

The aim of this research is to analyze the philosophical, educational, psychological and historical presuppositions of the project "*Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Aids*". This initiative was taken with the teachers of the Kadiwéu and Kinikinau Teacher Formation Course of Mato Grosso do Sul, from November 2003 to February 2004, in *Reserva Indígena Kadiwéu*, offered by Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo e Extensões, linked to the Prefeitura Municipal of Porto Murtinho. The participation in this project, as well as the reflections it arose, allowed me to know the conceptions of this indigenous societies about body and sexuality; health and disease; prevention, treatment and community; contributing, thus, to the improvement of public policies towards this population. In order to deepen the project's basis, I had to come back to the beginning of the 20<sup>th</sup> century, as it was from the creation of the Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN, later called Serviço de Proteção aos Índios – SPI), in 1910, that the systematic experiences of schooling of indigenous groups in the country started. In this attempt at systematizing, I present an academic production about the theme, focusing it from works I have regarded as significant in the scientific context. The States of Mato Grosso and Mato Grosso do Sul have been chosen for analysis, as they concentrate the indigenous groups with experience in educational practice. The research has been developed with the help of diversified sources – written, iconographic and oral – in addition to the analysis of documents coming especially from religious missions and from the official indigenous organization (formerly SPI and then Funai – Fundação Nacional do Índio). The data collected in the Workshops of Prevention of Sexually Transmitted Diseases (STD) and Aids have been analyzed from theoretical references based on anthropology, as well as on theories which lean towards the social representations of the disease, and also from studies of indigenous history, education and social psychology. The central axis of STD/Aids prevention lies on sexuality and on intimacy between men and women. This implies unveiling the whole cultural nucleus of the ethnic groups studied. Learning to protect oneself passes through language and through the structure of the preventive thematic discourse. The school is a potential mediator; after all, it is a universal space of knowledge production and knowing the forms of HIV spread is also one of the ways to learn to protect, not only from the *Other*, but specially from oneself and from one's own wish.

Key-words: Indigenous School Education, Psychological Aspects, Sexually Transmitted Diseases (STD) and Aids; Kadiwéu; Kinikinau and Terena.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação Lingüística dos Povos Indígenas na área de abrangência MS2.....	76
Quadro 2 – Matrículas de Ensino Médio de indígenas Kadiwéu e Terena em 2003/2004.....	142
Quadro 3 – Matriz Curricular do <i>Curso Normal em Nível Médio</i> – Projeto Kadiwéu e Kinikinau ...	149
Quadro 4 – Tempo Escola e Tempo Comunidade no <i>Ensino Médio Intercultural</i> – Miranda, MS .....	158
Quadro 5 – Matriz Curricular do <i>Ensino Médio Intercultural</i> – Miranda, MS.....	160
Quadro 6 – Corpo Docente do <i>Ensino Médio Intercultural</i> – Miranda, MS .....	160
Quadro 7 – Matrículas dos alunos Terena no Ensino Médio nas aldeias em 2003/2004.....	161
Quadro 8 – Formação dos Professores não-índios do Ensino Médio nas aldeias Terena 2003/2004.....	162
Quadro 9 – Formação dos Professores índios do Ensino Médio nas aldeias Terena 2003/2004 .....	162
Quadro 10 – Estimativo da demanda Terena por Ensino Médio nas aldeias.....	162
Quadro 11 – Presença de indígenas Terena e Kadiwéu no Ensino Superior em MS em 2004/2005 .....	163

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Homem Kadiuwéu (Foto: Guido Boggiani, 1892-1897) .....	09
Figura 2 – Mulher Kadiuwéu (Foto: Guido Boggiani, 1892-1897).....	30
Figura 3 – Padrões de desenho Kadiuwéu.....	46
Figura 4 – Padrões de desenho Kadiuwéu.....	99
Figura 5 – Mulher Kadiuwéu (Foto: Guido Boggiani, 1892-1897).....	171
Figura 6 – Padrões de desenho Kadiuwéu.....	193
Figura 7 – Padrões de desenho Kadiuwéu.....	205

## LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
Aiteca	Associação Indígena Terena de Cachoeirinha
Anaí	Associação Nacional de Apoio ao Índio
Apoimne	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
Aprotem	Associação de Professores Indígenas, Associação de Professores Terena de Miranda
<b>Aprotik</b>	Associação de Professores do Território Indígena Kadiwéu
Bonde	Grupo de Trabalho Mecanismos de Ação Coordenada
<b>CEB</b>	Câmara de Ensino Básico
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
<b>CEE/MS</b>	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEEI/MS	Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CISI	Comissão Intersetorial de Saúde do Índio
CME	Conselho Municipal de Educação de Porto Murtinho
CN-DST-Aids	Conselho Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Cosai	Coordenação de Saúde Indígena
CP	Conselho Pleno
CPAQ	Centro Pedagógico de Aquidauana
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
CPI/SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DC	Desenvolvimento Comunitário
DSEI	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EVS	Equipes Volantes de Saúde

Funai	Fundação Nacional dos Índios
Funasa	Fundação Nacional de Saúde
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
L1	Primeira Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MNTB	Missão Novas Tribos do Brasil
ONGs	Organizações não- governamentais
Opan	Operação Anchieta
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena
SEC/AC	Secretaria de Educação do Acre
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SIL	Summer Institute of Linguistics - atual - Sociedade Internacional de Linguística
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
Tep	Trabalho de Elaboração Própria
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Un aids	Organização das Nações Unidas para a Aids
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União das Nações Indígenas
Uniderp	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
HISTÓRICO DA PESQUISA .....	24
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>30</b>
1 A POPULAÇÃO AMERÍNDIA DIANTE DA AIDS.....	30
1.1 Os Dados Estatísticos e Epidemiológicos da Aids .....	31
1.2 Experiências Brasileiras Relevantes de Prevenção das DST/Aids com as Etnias Indígenas.....	35
1.3 O Contato Interétnico e a Vulnerabilidade da Saúde Indígenas.....	38
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>46</b>
2 OS GRUPOS ÉTNICOS QUE HABITAM NA RESERVA INDÍGENA KADIWÉU.....	46
2.1 Os Terena e os Kinikinau .....	48
2.2 Os Kadiwéu.....	49
2.3 O Papel do Pajé: Nijienigi na Cura dos Males.....	66
2.4 O Papel do pajé: Koixomuneti na Cura dos Males.....	70
2.5 As Línguas da Reserva Indígena Kadiwéu.....	74
2.6 As Pesquisas e o Uso das Línguas Indígenas em Mato Grosso do Sul.....	79
2.7 Problemas de Usos Lingüísticos em Salas de Aulas.....	82
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>99</b>
3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO BRASILEIRO.....	99
3.1 Os Indígenas e o Estado Brasileiro .....	100
3.2 Produção Acadêmica Sobre Educação Escolar Indígena no Brasil .....	112
3.3 A Educação Escolar Indígena em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul .....	129
3.4 Contrapontos às Pesquisas Acadêmicas em História da Educação Escolar Indígena no Brasil: ...	131
3.5 Análise das Experiências de Ensino Médio Específico entre os Povos Indígenas Terena e Kadiwéu no Estado de Mato Grosso do Sul .....	141
3.6. Práticas Educativas na Reserva Indígena Kadiwéu .....	143
3.7. Práticas Educativas entre os Terena de Mato Grosso do Sul .....	152
3.8. Kadiwéu, Kinikinau, Terena e os Desafios do Ingresso em Cursos Superiores.....	167
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>171</b>
4 VIVER NAS ALDEIAS COM SAÚDE – CONHECER E PREVENIR AS DST/AIDS.....	171
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>193</b>
5 EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA DIANTE DO OUTRO: A PREVENÇÃO DAS DST....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	205
FONTES BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS .....	210
ANEXOS .....	225





## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por finalidade apresentar uma análise dos pressupostos filosóficos e educacionais, bem como as bases psicológicas e históricas do projeto que redundou nas Oficinas do Programa de Saúde: "*Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Aids*" realizado com vinte e oito discentes do Curso de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau de Mato Grosso do Sul, no período de novembro de 2003 a fevereiro de 2004. Este estudo foi desenvolvido tendo como eixo o projeto pedagógico do referido curso, no contexto da área Biologia e Programa de Saúde, realizado na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo e Extensões, mantida pela Prefeitura Municipal de Porto Murtinho, Estado de Mato Grosso do Sul.

O plano de desenvolvimento da pesquisa<sup>1</sup> originou-se do meu envolvimento na realização das Oficinas de Prevenção na *Reserva Indígena Kadiwéu*, em Porto Murtinho, quando buscava fazer uma aproximação entre a lógica do pensamento indígena e os processos da prevenção ao HIV que abordam notadamente as expressões da sexualidade indígena, os costumes culturais, as fantasias e a linguagem dos desejos subjetivos.

Diante do desafio de desenvolver as Oficinas de prevenção das DST/Aids com essa população, participei de diversos cursos no campo da antropologia social e da saúde, dado que minha formação inicial é na área da psicologia e da história. Não sendo antropóloga, procurei buscar os fundamentos necessários que me autorizassem realizar tão complexa tarefa.

A escolha pela contextualização da etnia Kadiwéu não se deu aleatoriamente. Deve-se ao fato de que a grande maioria dos discentes que participaram das Oficinas de prevenção das DST/Aids pertencia a esse grupo, o que possibilitou uma delimitação pertinente para responder à problemática da pesquisa. Vale ressaltar, entretanto, que faço referência aos Terena e aos Kinikinau porque também estes participaram das Oficinas na qualidade de alunos e moradores da Reserva.

A *Reserva Indígena Kadiwéu* é uma área de aproximadamente 538.536 hectares, demarcada definitivamente em meados da década de 1980, situada na fronteira entre Brasil e Paraguai. Segundo o *Censo Kadiwéu 1998*, realizado pela Prefeitura Municipal de Porto

---

<sup>1</sup> Simultaneamente realizei a leitura dos livros: *Os Índios e a civilização* (1970) e *Os Kadiwéu* (1980) do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro que contribuíram de forma significativa para a minha compreensão da organização cultural das etnias que residem na Reserva. Muito embora o autor não seja historiador de formação, busquei em sua obra a fundamentação para a pesquisa, tendo em vista que discute a antropologia indígena numa perspectiva histórica.

Murtinho, nessa área vivem 1.348 habitantes das etnias Kadiwéu, Kinikinau e Terena, com predominância da primeira, distribuídos em cinco aldeias<sup>2</sup>.

As reflexões empreendidas neste estudo poderão indicar os limites e as possibilidades da educação preventiva entre as sociedades indígenas. Para tanto, julguei cabível problematizar essas reflexões a partir de contribuições teóricas procedentes do campo da educação, da antropologia, da história e da psicologia. Espero com esse estudo contribuir para avanços científicos e tecnológicos, de cunho individual e coletivo, no sentido de aumentar as iniciativas que visem à proteção da vida humana e à sobrevivência cultural, não só das etnias estudadas e investigadas neste trabalho, como também das etnias que residem em outros estados do Brasil.

O debate da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids no contexto escolar é apresentado e registrado, desde 1996, de maneira sistemática no Brasil, por educadores, psicólogos, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, historiadores, antropólogos e diversos profissionais que trabalham com a temática, por meio do Encontro Nacional de Educadores da Prevenção das DST/Aids e Drogas, conhecido como EDUCAIDS.

Um dos objetivos desse evento<sup>3</sup> é mobilizar professores de todo o país no apoio a uma política de Educação Preventiva que contemple não apenas as DST e a Aids, mas outras vulnerabilidades da infância e da adolescência - como a dificuldade de acesso a uma Educação de primeiro nível, às dimensões da própria sexualidade, o risco das drogas e da violência.

A realização do evento anual EDUCAIDS possibilitou a criação de uma rede nacional de informações e propostas pedagógicas de prevenção, estimulou a adoção de políticas públicas relevantes nessa área - como o Programa: *Saúde e Prevenção nas Escolas* - além de promover a implantação de projetos de Educação Preventiva em cerca de quatrocentos e vinte e cinco municípios brasileiros.

Em 2005, os organizadores do evento promoveram a primeira edição do Prêmio Paulo Freire — Mestre Cidadão<sup>4</sup>, que permitiu valorizar o professor como principal agente no processo de informação, motivação e prevenção das DST/Aids e demais vulnerabilidades que podem atingir a adolescência, premiando dez professores em atividade no país, cinco deles

---

<sup>2</sup> Cf. Censo Kadiwéu (1998): 954 índios vivem na aldeia Bodoquena, sendo que 195 vivem na aldeia São João, 88 vivem na aldeia Tomázia, 74 vivem na aldeia Campina e 37 índios vivem na aldeia Barro Preto. A população em idade escolar é atendida pela Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo e Extensões.

<sup>3</sup> A realização do evento é feita pela APTA – Associação para Prevenção e Tratamento da Aids de São Paulo, com o apoio do Ministério da Saúde e Organizações não-governamentais.

<sup>4</sup> O prêmio foi inspirado nas idéias do educador brasileiro Paulo Freire.

com um certificado e um brinde de classificação e os outros cinco com prêmios capazes de apoiá-los em suas atividades educativas.

No Brasil, a escola, constituída como instituição universal de disseminação e produção do saber, apresenta o processo ensino aprendizagem na área da prevenção das DST/Aids, de forma fragilizada e contraditória, pois o tema evidencia generalizações apressadas de professores e alunos, ao abordar as questões da sexualidade e do cuidado com o corpo. Muito embora o tema seja veiculado maciçamente na mídia há uma grande maioria de jovens com muita dificuldade em lidar com essas questões de forma espontânea.

Há diversos estudos<sup>5</sup> realizados, em que os especialistas afirmam categoricamente que a educação está em crise em suas funções básicas. Mesmo que a educação não estivesse em crise abordar as questões da sexualidade e do cuidado com o corpo em sala de aula seria complicado, pois a prevenção foi pensada para a população brasileira como se essa população fosse homogênea, ou seja, sem levar em consideração as devidas diferenças regionais e culturais inerentes à condição humana.

Diante dessa realidade educacional, como as escolas localizadas nas Aldeias indígenas irão assumir a função de também levar aos alunos o *cuidado com a saúde*, notadamente, debater as informações a respeito da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids? Quais são os limites e as possibilidades da aprendizagem desses conteúdos que poderiam ser ensinados pelos professores aos alunos para a sua formação integral?

Como o processo de discussão da Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids deve ser encaminhado nos Cursos de Formação de Professores Indígenas, tendo em vista que uma das sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), por meio dos *Temas Transversais*, é a inserção nos currículos oficiais do *Cuidado com a saúde e o corpo*, em sociedades indígenas e não-indígenas?

De acordo com Nunes e Silva (2000), o conjunto de temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que deveria perpassar e fundamentar um contraste orgânico entre as diversas áreas do conhecimento e as diferentes disciplinas curriculares, básicas e tradicionais, é formado por seis temas: *a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, os estudos econômicos, a saúde e a orientação sexual*. Os autores registram que esses temas passaram a fundamentar uma nova concepção de currículo e de ordenação sistêmica dos conteúdos e finalidades da escola. Nessa perspectiva defendem a transversalidade como:

---

<sup>5</sup> Cf. BACHA, Marcia. *Psicanálise e Educação: Laços refeitos*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

[...] a disposição de compreender os conteúdos de maneira articulada e diacrônica, buscando superar a concepção estanque e departamentalizada do conhecimento e da formação curricular escolar, por uma forma de transdisciplinaridade que apresentasse o conjunto do conhecimento humano historicamente acumulado e institucionalmente confiado à escola como intrinsecamente interdependente em suas diversas possibilidades temáticas, epistemológicas e organizacionais (NUNES E SILVA, 2000 p. 161).

Discutem ainda em seus trabalhos a questão da educação sexual e seus modelos institucionais hegemônicos, bem como os fundamentos para uma abordagem emancipatória da sexualidade e da educação sexual.

[...] investigam as contradições do espaço institucional escolar para a discussão e apresentação da sexualidade, indagando sobre seus limites e pertinências, bem como suas correlações de poder e matizes ideológicas. Debatem a dinâmica da educação sexual na escola e o espectro legal, o administrativo e o pedagógico, o papel da formação de professores-educadores sexuais e as posições tipológicas hegemônicas sobre a questão. Redefinem a educação sexual na escola perante os diversos modelos de educação e as implicações de planejamento e ação emancipatória da sociedade brasileira atual (NUNES E SILVA, 2000 p. 162).

Para os autores a presença de uma tradição educacional repressiva e a conseqüente compreensão preconceituosa da sexualidade humana retardaram a sensibilização das instituições educacionais para a reconceitualização deste campo de atuação. Retardaram também, a proposição de desafios pedagógicos de modo a construir uma nova abordagem, que supere os limites da mera informação médico-biologista, fragmentariamente, apresentada nos cursos improvisados de atuação emergencial para pais e educadores.

Entretanto, não se trata apenas de preconceito, mas da compreensão de que a educação sexual não foi pensada no contexto das políticas públicas para abranger populações culturalmente diversas, como os indígenas que cultuam os corpos e possuem representações sociais e rituais de passagem muito bem definidos. Há uma relação estreita entre o desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural para algumas etnias como, por exemplo, os Kadiwéu estudados nesse trabalho.

As sociedades ameríndias possuem em seus códigos culturais uma representação corporal muito bem definida socialmente. E para muitas etnias, bem distante dos ditames do consumismo que permeia a população não-indígena.

Nunes e Silva (2000) registram que a ditadura do consumismo reduziu a sexualidade humana a um apelo de sensações e a um culto hedonista do corpo e suas potencialidades plásticas. A discussão sobre a ética da sexualidade, as intenções de valores e as determinações de sentido, passaram longe dos centros difusores do novo saber sobre sexo, pautado na

descompressão terapêutico-permissiva protagonizada nos ditames da sociedade da revolução sexual desfigurada.

Destacam que esse novo saber sobre sexo, dispositivo fundamental da sociedade contemporânea, está longe de encontrar eco nas esferas da educação emancipatória, humanista e crítica que pretende superar, tanto a tradição autoritária e repressiva, quanto produzir eixos interpretativos dessa concepção consumista do sexo quantitativo voltado para a psicologia de massa.

Pelos trabalhos que tenho desenvolvido com mulheres da etnia Terena, no campo da educação preventiva em saúde, desde o final da década de 1990, percebo que discutir sexualidade; corpo; saúde e doença num contexto cultural diferenciado, como são as sociedades ameríndias é também, colocar em foco a ameaça em termos simbólicos e em termos de sobrevivência física da cultura, das tradições e da educação indígena para esses povos, diante da possibilidade do contágio pelo HIV.

Assim, qual o papel da escola diante da prevenção das DST e da Aids? O que significa discutir a prevenção das DST e da Aids para os professores e alunos indígenas? Quais os desafios reservados para a comunidade diante do HIV? Essas são as questões que a presente pesquisa pretende tratar, uma vez observadas as dificuldades apresentadas pelos professores indígenas para discutir a sexualidade na esfera pública, isto é, no processo de ensino e aprendizagem formal. Dessa forma, esses questionamentos oferecerão mais um caminho de reflexão do que propriamente respostas prontas, dado que o tema da prevenção/sexualidade toca em questões delicadas e difíceis de serem debatidas, tanto por indígenas como por não-indígenas.

O debate da prevenção das DST e da Aids já se faz presente nos Cursos e Programas de Formação de Professores Indígenas, do Estado de Mato Grosso do Sul, pois os agentes governamentais estão preocupados com a possibilidade de contágio da população indígena pela população não-indígena e vice-versa. Por isso, a grande maioria dos professores indígenas defende a necessidade da produção de materiais didáticos que apresentem o tema em suas línguas maternas e considerem a diversidade cultural e sexual das etnias sul-mato-grossenses.

Em viagem técnica à *Reserva Indígena Kadiwéu*, em novembro de 2003, com o apoio da Fundação Nacional de Saúde e envolvendo pesquisadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco, registrei a seguinte situação numa reunião com os professores: a maioria admite a importância de trazer as informações da prevenção das DST e do HIV para o contexto da sala de aula, porém revelaram que os

conteúdos geram nos alunos e nos professores situações de constrangimento, descontrole na dinâmica de sala de aula e até diminuição e menoscabo da autoridade do professor, por parte dos alunos e dos pais.

Justificar que os professores não compreenderam os conteúdos das Oficinas de prevenção das DST e da Aids, das quais participaram é insuficiente para explicar o motivo do receio e da vergonha desses professores para ensinar e discutir os conteúdos da prevenção, do descontrole e do constrangimento que o tema provoca em sala de aula.

A problemática que se coloca ao se trabalhar com a prevenção ao HIV/DST e Aids implica em desvendar o imaginário sexual e cultural, tanto de quem está ensinando como de quem está aprendendo. Esse movimento essencial das Oficinas de prevenção, ou seja, o componente cultural, geralmente deixado de lado e desvalorizado pelos órgãos governamentais e pelas ONGs, que no entanto, precisa ser observado dentro das campanhas educativas e preventivas.

Dessa forma, o presente trabalho se sustenta nas seguintes hipóteses e questionamentos:

- 1) A saúde da população indígena do Estado de Mato Grosso do Sul está inserida numa situação de vulnerabilidade no que diz respeito às Doenças Sexualmente Transmissíveis e a Aids, em virtude principalmente dos hábitos sexuais e culturais, além disso, a sexualidade não é considerada pelas etnias um assunto a ser discutido em ambientes públicos, como a escola;
- 2) Os indígenas da Reserva Indígena Kadiwéu não passaram pelo processo que Foucault aborda em suas obras sobre *a sexualidade e o desejo de saber*, não consideram possível solicitação aos seus companheiros o uso de preservativos em suas relações sexuais;
- 3) A lógica da sexualidade indígena não toma como parâmetros a lógica da sexualidade ocidental, ou seja, os ameríndios possuem códigos culturais e rituais de passagens muito bem definidos;
- 4) Como a escola pode contribuir com a saúde da população indígena, por meio dos programas de prevenção das DST e da Aids? Seria a escola o melhor meio? Estaria essa intervenção destruindo valores caros a cultura indígena, que não considera a sexualidade algo que possa ser discutido pela escola e em público?
- 5) Há limites da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Aids entre os Kadiwéu, os Terena e os Kinikinau<sup>6</sup>? Quais as contradições presentes no trabalho preventivo e que precisam ser levadas em consideração nos Cursos de formação de

---

<sup>6</sup> O trabalho das Oficinas de Programa de Saúde foi desenvolvido com os discentes do Curso de Formação de Professores, tendo participado as três etnias residentes na *Reserva Indígena Kadiwéu*.

professores? Como pensar a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Aids no contexto das sociedades indígenas de Mato Grosso do Sul no cenário escolar? Haverá alguma possibilidade das políticas públicas de saúde e educação compreenderem a lógica do pensamento indígena em relação à linguagem dos desejos e dos seus costumes culturais e sexuais? Quais os caminhos para a prevenção dos comportamentos de riscos no tocante à Aids? Quais os elementos culturais que devem ser levados em consideração na sociedade indígena?

O campo da prevenção é um excelente campo investigativo, porque nos dá a possibilidade não só de avaliar as ressonâncias, os descompassos, os contra-sensos e as contradições sociais e culturais da informação produzida na cultura não-indígena e disseminada na cultura indígena, num campo particularmente sensível como é o caso da disseminação da Aids, percebida pelos Kadiwéu, Terena e Kinikinau.

Assim, procuro delinear a problemática da inclusão de um dispositivo, tal como o preservativo/prevenção na cultura indígena, trazendo à tona, além dos costumes, as normas e as crenças dessas sociedades, bem como o impacto desse dispositivo sobre a identidade cultural desses homens e dessas mulheres.

Nossa hipótese é de que a “palavra”<sup>7</sup>, o diálogo estruturado e o silêncio guardam o enigma da prevenção. Portanto, é pelas palavras, pelas atitudes e pelos gestos que podemos construir junto com aos Kadiwéu, aos Kinikinau e aos Terena, algum argumento de defesa contra o HIV. A partir do momento em que escutamos e conhecemos as verdades seculares da cultura desses povos, podemos seguir a trilha dos desejos privados — de índias e índios — que se opõem e resistem muitas vezes diante da prevenção.

Desta forma, as etnias indígenas não são contra o trabalho da prevenção. O que se ouve dos movimentos de professores indígenas é que as tradições culturais precisam ser consideradas, ou seja, deve ser o centro das discussões do processo saúde e doença no sentido de também garantir o direito às populações indígenas de elaborar outros sentidos para as campanhas de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids.

---

<sup>7</sup> Cf. Lacerda (2003) a “palavra” diz respeito ao movimento comunicativo estabelecido entre o agente de saúde/professores e o grupo de indígenas. Nesse movimento de palavras, atitudes e gestos, emergem os aspectos culturais de vida dessas etnias no processo preventivo das DST/Aids, da sexualidade, da feminilidade, da masculinidade, evidenciando como esses componentes são vivenciados no imaginário social da *Reserva Indígena Kadiwéu*.

## HISTÓRICO DA PESQUISA

Em meados de 1996 fui convidada para trabalhar em Aquidauana como psicóloga da rede municipal de saúde. Esse município localiza-se a 140 km de distância da capital do Estado de Mato Grosso do Sul e congrega cerca de oito aldeias Terena. Essa peculiaridade da população motivou-me a propor um projeto de pesquisa que investigaria *Os mitos e lendas do povo Terena*, em 1997, no Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco.

O objetivo principal dessa pesquisa, na época, era realizar um levantamento dos principais mitos e lendas da etnia Terena e analisar os efeitos psíquicos e educativos entre as crianças indígenas que cursavam a educação infantil. Contudo, isso não foi possível investigar porque uma das primeiras atividades que tive de desenvolver na Unidade de Saúde “*João André Madsen*”, em Aquidauana, foi reativar as ações do Programa de Saúde da Mulher e da Criança.

Esse Programa tinha como principal objetivo atuar preventivamente, com atendimentos voltados para o bem-estar biopsicossocial da mulher e da criança. Os atendimentos às mulheres Terena, nas Unidades de Saúde não era e não é caso raro. Como exemplo disso, basta observar as características da clientela residente na aldeia Limão Verde, localizada a 21 km de distância do município, com a qual trabalhei.

As mulheres dessa aldeia estavam freqüentemente nas Unidades de Saúde do município consultando-se ou levando seus filhos para serem consultados; participavam dos Programas de Saúde da Mulher, dentre eles, o Programa da Gestante que desenvolvia, principalmente atendimentos individuais e/ou coletivos. Os conteúdos das palestras eram de ordem informativa e abordavam os cuidados preventivos com a saúde física e mental.

O envolvimento que tive com a saúde dessas mulheres, na rede pública de saúde do município foi tão intenso que optei por desenvolver uma pesquisa que abordou os limites e os impasses da prevenção da Aids, do ponto de vista psíquico com as Terena da aldeia indígena Limão Verde, descrevendo os desejos privados, as fantasias sexuais e a presença dos comportamentos ambivalentes, em relação ao uso do preservativo, na vida íntima dos casais.

A questão que busquei compreender, a partir dessa reflexão, foi assinalar as semelhanças e as diferenças entre índias e não-índias em relação à tendência ao comportamento sexual de risco.



Esse trabalho resultou em uma dissertação de Mestrado em Psicologia defendida em 2003, na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, sob o título “*A AIDS e as índias Terena: uma questão epidêmica e de imaginário?*” na qual analisei os limites e os impasses da prevenção da Aids do ponto de vista psíquico com as mulheres da etnia indígena Terena. Os resultados dessa investigação revelaram que podemos sugerir a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Aids no contexto indígena, desde que o uso do preservativo esteja diretamente ligado ao brincar sexual do casal, não abolindo o gozo de suas vidas e nem tampouco associando o contágio do HIV à morte, isto é, respeitando a lógica do pensamento indígena referente aos costumes e as fantasias sexuais relacionados à vida privada.

Os dados dessa pesquisa demonstraram que só a possibilidade de pensar a respeito do contágio pode despertar no sujeito fantasias de morte e finitude, revelando não só como esse sujeito faz o uso do prazer, mas também como lida com os componentes agressivos de personalidade, tendo que enfrentar a concepção moral e cristã, componentes esses enraizados também na sociedade Terena pelos constantes contatos interétnicos.

As Terena da aldeia Limão Verde muitas vezes até sabem como usar o preservativo, mas deixam de fazê-lo porque são presas na armadilha e na aventura do próprio desejo e dos sentimentos afetivos, bastando apenas um convite ou um sinal do companheiro na hora do ato sexual, para que o gozo ocorra sem a proteção. Por isso, é cômodo para a mulher assumir que o preservativo deve ser usado pelo homem e esse precisa ser ensinado a usá-lo, para que a iniciativa seja exclusivamente dele. Portanto, a educação preventiva deveria atingir também os homens dessa etnia.

Esse foi o discurso defensivo e o indicador do mal-estar das índias diante do estranho, (preservativo e/ou HIV). Discurso eminentemente de “rechaço social”, conforme assinala Carneiro (2000). Essa idéia causa terror, ansiedade e medo de uma catástrofe, não só interna como também externa.

Tratando-se das Terena, casadas ou envolvidas afetiva e sexualmente com os seus companheiros, não há nenhuma restrição para que o ato sexual aconteça sem o uso do preservativo. Esse ato está associado à procriação no contexto da cultura, sendo também a garantia de fecundidade e apropriação da terra e do espaço geográfico.

Uma senhora de 37 anos que participou de todas as reuniões das Oficinas de Prevenção na aldeia ressaltou a impossibilidade do uso do preservativo da seguinte forma:

[...] tem que conversar..., explicar entre o homem e a mulher. Só que os homens não ouvem as mulheres, eles levantam e deixam a mulher falando sozinha. Meu marido já me deixou falando sozinha. Só para não usar a camisinha. Ele fala que é coisa só da cabeça da mulher e com o homem não

acontece nada. Eu acabo cedendo, nunca tive relações com camisinha. Os índios não aceitam usar camisinha, porque o líquido do homem é o líquido da vida, o índio acredita que carrega a semente da vida. Ter filhos para os Terena é garantir a sobrevivência do povo no mundo. Antigamente vinham muitas camisinhas para o posto de saúde da aldeia acabava vencendo e eram devolvidas para a Funasa, todas as caixas fechadas (4ª Entrevistada da etnia Terena, 37 anos, Agente de Saúde, EBT, 1998).

Essa senhora retratou no seu discurso crenças culturais fundamentais para a sociedade Terena, de um lado, no imaginário social o índio acredita que carrega o líquido da vida: o esperma, e do outro, quanto maior o número de filhos, maior o número de pessoas cultivando a terra e maior o número de descendentes Terena. Esse depoimento revela a questão central da prevenção entre as Terena do Limão Verde e reproduz de maneira viva e dinâmica o mito indígena da fecundação da terra, bem como a posse e a presença do *poké*<sup>8</sup> na terra.

Com essa clareza e a convivência de quase uma década com os Terena, resolvi inscrever-me em 2001 no Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em História da UFMS – Câmpus de Dourados, com o objetivo de dar continuidade aos estudos e pesquisas que vinha realizando com os Terena no campo da saúde e da educação, abordando a história da Aids no Estado de Mato Grosso do Sul.

O meu interesse em enveredar para o campo da história ocorreu quando finalizei a dissertação de Mestrado em Psicologia na Universidade Católica Dom Bosco, em meados de 2001. Concluí que para dar continuidade nas pesquisas em educação e em saúde indígena precisaria de um aprofundamento teórico e metodológico no campo da história e da antropologia indígena.

Nessa pesquisa observei que os registros históricos e antropológicos das doenças sexuais entre as sociedades ameríndias brasileiras não são recentes. Há diversos documentos elaborados por viajantes e missionários europeus que retratam as condições de saúde dessa população desde o século XVI, tais como: Jean de Léry (1577); Karl von den Steinen, nos idos de (1884/1887); Hermann Meyer; Karl Ernest Ranke (1896) e na contemporaneidade Darcy Ribeiro (1970); Edir Pina de Barros (2000); Flávio Braune Wiik (2001), entre outros. Apesar desses registros do passado, na atualidade pouquíssimos estudos apresentam as experiências desenvolvidas por profissionais da saúde com os indígenas, até porque a Política Brasileira de Atenção à Saúde Indígena foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2000. Entretanto, as poucas experiências desenvolvidas deveriam ser divulgadas para contribuir com o debate teórico e metodológico e para a busca de estratégias mais eficazes.

---

<sup>8</sup> Os Terena se auto-denominam *poké* que significam ser da terra e/ou gente da terra.

É interessante citar como exemplo o caso histórico da disseminação da *Sífilis* ou o *mal de Nápoles* — como a doença ficou conhecida no mundo — que também provocou sentimentos de exclusão social, pânico, acusações ao *Outro* e desespero na humanidade, por quase quatro séculos de existência.

De acordo com Carneiro (2000), essa doença possui esse nome por ter surgido entre os soldados da armada francesa de Charles VIII, na expedição realizada à Itália durante os anos 1494-1495. As primeiras notícias da enfermidade datam de julho de 1495, durante a batalha de Fornoue. Foi Ainsí Cumano, médico das forças venezianas e cronista da batalha, quem detectou a presença de pústulas no rosto e pelo resto do corpo dos homens da armada.

Ainda, segundo Carneiro (2000) em termos de rechaço ao outro, *o mal de Nápoles* foi envolto em uma nuvem de acusações, quando ficou patente a atribuição de suas origens a uma nacionalidade estrangeira.

Os italianos e alemães o chamavam de Mal francês, os moscovitas de Mal polonês, os poloneses de Mal germânico, os flamengos, holandeses e magrebis de Mal espanhol, os portugueses de Mal castelhano, os japoneses e algumas populações índias de Mal português. Somente os espanhóis não o atribuíram a nenhum povo estrangeiro (CARNEIRO, 2000, p. 20-21).

No Brasil essa doença tem sido amplamente estudada por diversos autores, no campo das ciências da saúde e das ciências sociais. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de Sérgio Carrara.<sup>9</sup>

Em sua obra, Carrara (1996) analisou um conjunto de intervenções sociais e as propostas médicas e higiênicas que foram implementadas com a finalidade de neutralizar a proliferação da *sífilis* no Brasil. Apresentou, também, as condições da *luta antivenérea* a partir dos discursos e das campanhas desenvolvidas no Brasil do final do século XIX até meados da década de 1940. O autor reconstruiu sua análise da doença como grave problema de saúde individual e/ou coletiva e a emergência da sifilografia como especialidade médica, capaz de produzir saber, controle e dar o devido tratamento à enfermidade.

As experiências indígenas com as doenças sexualmente transmissíveis é tão antiga quanto a sua história de contato. Os estudos de Barros (2004) analisam as experiências dos Bakairi do Alto Xingu com a gonorréia. Os registros tornaram-se conhecidos por meio das expedições de Karl von den Steinen a essa região, nos idos de 1884 e 1887. Após esse primeiro contato, outras expedições se sucederam no tempo e uma delas foi a de Bearbeiten von Herrmann Meyer, em 1896 e Karl Ernest Ranke, em 1898<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Pesquisador do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ele publicou *Tributo à Vênus: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40* (1996).

<sup>10</sup> Gaspar, Lucia. **Viajantes em terras brasileiras**. Documentos existentes no acervo da Biblioteca Central Blanche Knopf. Função Joaquim Nabuco. Recife. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Karl\\_von\\_den\\_Steinen](http://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_von_den_Steinen), acesso em 23 de outubro de 2007.

Os grupos indígenas, na sua maioria, vivem em uma situação sanitária semelhante aos grupos pobres da população em geral com alta incidência de desnutrição, tuberculose, problemas de saúde bucal, parasitas, alcoolismo e mortalidade infantil. Atualmente, há grande preocupação por parte de estudiosos de que a Aids se torne uma epidemia que ameace a sobrevivência desses povos indígenas nos próximos anos, como ocorreu com a disseminação da sífilis, no período colonial, que dizimou populações indígenas e não-indígenas.

Mesmo com essa trajetória acadêmica algumas questões continuam a me inquietar, pois a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids entre populações indígenas, no Brasil, ainda é um tema desafiador que carece de estudos e pesquisas mais aprofundados. Isso porque as opiniões de antropólogos, psicólogos, professores, além de outros profissionais envolvidos, divergem quanto às interferências nos sistemas culturais dessas populações. O fato é que a Aids vem se disseminando entre indígenas no país e esta é uma questão pungente que requer urgência.

Nos procedimentos metodológicos da pesquisa utilizei as anotações feitas num *Diário de Campo*, elaboradas no período de permanência na *Reserva*, como também, os resultados de um levantamento, realizado por meio de questionário<sup>11</sup>, em que procurei traçar o perfil dos participantes das Oficinas. Busco evidenciar, também um levantamento histórico e antropológico do papel dos pajés: *Nijienigi* e do *Koixomuneti* na cura dos males, bem como, a descrição das dinâmicas desenvolvidas no contexto do *Projeto Viver nas Aldeias com Saúde*.

Essas dinâmicas possibilitaram a organização do material produzido pelos discentes — desenhos e textos, que trataram das DST e da Aids — para a elaboração de uma Cartilha Bilíngüe em língua Kadiwéu e portuguesa.

A tese está estruturada da seguinte forma:

No Capítulo I apresento os dados estatísticos e epidemiológicos da Aids na América Latina, no Brasil e entre os povos indígenas, bem como, a organização da saúde indígena no contexto do Sistema Único de Saúde e a relação histórica dos contatos interétnicos, dado que as etnias indígenas brasileiras também estão vulneráveis ao HIV, pois o vírus não respeita fronteiras.

Contextualizo no Capítulo II a *Reserva Indígena Kadiwéu*, os dados históricos, geográficos e antropológicos das etnias que residem na Reserva. Como a intervenção supõe o conhecimento das línguas indígenas apresento um breve estudo da situação dessas línguas indígenas em Mato Grosso do Sul, bem como as pesquisas e os usos dessas línguas no Estado. O objetivo é situar os dados da pesquisa, cultural e historicamente, para melhor refletir sobre a

---

<sup>11</sup> Cf. Anexo I

questão de ser a escola o lugar adequado para o desenvolvimento das campanhas de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids, entre essas etnias e conhecer os limites e as possibilidades do trabalho de prevenção.

O Capítulo III situa a investigação, no contexto político, apresentando a relação dos indígenas com o Estado Brasileiro e um balanço das pesquisas acadêmicas desenvolvidas a respeito da educação escolar indígena no Brasil.

Já no Capítulo IV descrevo as atividades desenvolvidas no Projeto “*Viver nas Aldeias com Saúde – Conhecer e Prevenir DST/Aids*”<sup>12</sup>. O objetivo foi abordar na escola — com toda a complexidade que envolve a questão do ensino para as populações indígenas — um assunto igualmente preocupante que é as DST e a Aids.

A discussão dos resultados da pesquisa é apresentada no Capítulo V. A análise se constitui dos depoimentos dos discentes que participaram das Oficinas de Prevenção das DST e da Aids, desenvolvidas na Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo, na *Reserva Indígena Kadiwéu*, no componente curricular Biologia e Programas de Saúde do *Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinau*.

Nas Considerações finais realizo uma reflexão a respeito da prevenção das DST e da Aids na Reserva Indígena Kadiwéu, destacando os códigos culturais da vida privada e a maneira pela qual se expressam diante do *Outro*. Esse *Outro* pode se referir tanto ao não-índio, à escolarização, à doença, e à linguagem empregada nos contatos interétnicos. Nesse movimento as esferas da educação, da cultura e da saúde se entrelaçam sob os efeitos da alteridade em fronteiras<sup>13</sup>. A escola tem um papel de destaque, pois é um espaço de fronteira entre os dois mundos.

As fontes bibliográficas, documentais e os anexos compõem a parte final da tese.

---

<sup>12</sup> Este projeto foi o grande vencedor, na categoria Teologia e Ciências Humanas, do Prêmio Mostra PUC-Rio 2003 (VII Mostra PUC-Rio). Concorrendo com projetos de Universidades de todo o país, a equipe liderada pelo antropólogo e historiador Giovani José da Silva e orientada pela psicóloga Léia Teixeira Lacerda Maciel, venceu pela segunda vez consecutiva, o certame patrocinado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

<sup>13</sup> Cf. Tassinari (2001) o termo “fronteira” evoca várias noções do senso comum, como a de “fronteiras da civilização”, as “terras de ninguém” habitadas apenas por “selvagens”, prontas para serem “desbravadas” e colonizadas. São noções importantes para a própria formação da identidade nacional dos países colonizados. [...] a escola permite a mobilidade do fluxo de conhecimentos, pois trata-se de um espaço de fluxo e de troca de saber, mesmo quando ensina às crianças, de forma muito fechada e limitada, que são “índias”, que seu modo de vida corresponde a uma “cultura” e a uma “tradição” que precisa ser preservada, o que vai contra sua curiosidade por conhecer outros modos de vida e de outras culturas.



Mulher Kadiwéu (Foto: Guido Boggiani, 1892-1897)

## CAPÍTULO I

### 1 AS POPULAÇÕES AMERÍNDIAS DIANTE DA AIDS

O presente capítulo tem por finalidade apresentar os dados estatísticos e epidemiológicos da Aids na América Latina, no Brasil e entre os povos indígenas, bem como, desvelar os constantes contatos interétnicos que evidenciam a vulnerabilidade da saúde indígena. Os dados estatísticos comprovam a rápida disseminação do vírus da Aids em populações socialmente vulneráveis e as etnias indígenas brasileiras, também estão na mira do HIV, pois o vírus não respeita fronteiras<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> O termo fronteira refere-se não só a delimitação geográfica, mas, sobretudo, às relações interculturais, econômicas e sociais vividas por indígenas e não-indígenas.

## 1.1 OS DADOS ESTATÍSTICOS E EPIDEMIOLÓGICOS DA AIDS

O quadro atual da Aids, na América Latina, é heterogêneo. Na maioria dos países, o HIV está concentrado em populações que vivenciam as conseqüências da grande diferença social e econômica presentes nessas sociedades. A epidemia surgiu nos países da América Latina entre os últimos anos da década de 1970 e início de 1980, com uma estimativa atual de 1,6 milhões de pessoas, entre adultos e crianças, vivendo com o HIV/Aids nessa região do mundo, sendo que 19% são mulheres (UNAIDS, 2007).

As taxas do HIV/Aids entre usuários de drogas na América Latina variam de 5% a 11% no México e perto de 50% na Argentina e no Brasil. Em alguns países dessa região é evidente o aumento de casos entre as populações mais pobres e sem acesso à informação. No Brasil, no início da epidemia a maioria dos casos estava entre indivíduos com nível secundário ou universitário, hoje 60% dos casos estão presentes na população com nível primário ou de menor escolaridade.

Crescentes taxas da infecção entre mulheres demonstram que a transmissão heterossexual está se tornando mais evidente na América Latina. No Brasil, a razão entre homens e mulheres com HIV/Aids diminuiu de 16:1 em 1986 para 3:1 em 1997. Apesar de a presença do vírus em gestantes ainda ser considerada baixa nessa região do mundo, as taxas variam entre de 1% em Honduras e 3% em Porto Alegre, Brasil, a 8% no Haiti e República Dominicana (UNAIDS, 2007; MINISTÉRIO DA SAÚDE, BRASIL, 2007).

Os aspectos sociais, epidemiológicos e econômicos da Aids no Brasil têm apresentado significativas mudanças desde o aparecimento do primeiro caso, em 1980. Essas mudanças parecem refletir a adaptação da doença em um país que continua, apresentando uma das maiores concentrações de renda do mundo e, por conseguinte, profundos desequilíbrios da distribuição de riqueza. (MARQUES, 2003).

O Ministério da Saúde (Brasil, 2007) divulgou o número de 407.211 casos de Aids notificados pelo SINAN, desde o começo da doença no país. As condições de notificação das doenças sexualmente transmissíveis no Brasil ainda são problemáticas e várias pesquisas têm apontado a possibilidade de essa taxa não ser precisa, assim, o número de indivíduos infectados poderá ser muito maior<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Cf. Parker (1994), estimativas apontadas pela UNAIDS no final da década de 1990 consideram que mais de 580.000 brasileiros já foram infectados, o que sugere que apenas parte da situação da Aids no Brasil é conhecida pelas autoridades sanitárias e pela sociedade brasileira.

O processo de difusão da Aids no Brasil começou pelas áreas metropolitanas da região Centro-Sul, onde se concentra o maior número de casos da doença. Embora os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro sejam ainda os responsáveis pela maior parte dos casos notificados: 68.974 e 20.552<sup>16</sup>, respectivamente, a infecção tem-se espalhado por outras regiões do país e também por diferentes áreas do Centro-Sul.

Esses dados têm demonstrado que a incidência de casos está crescendo nas regiões Centro-Oeste e Norte, assim como em cidades de médio porte dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A difusão da doença nas cidades metropolitanas demonstra crescimento das taxas nas áreas mais pobres e periféricas (Ministério da Saúde, Brasil, 1998b; Castilho *et al.*, 1994).

De acordo com os dados do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil o perfil socioeconômico dos indivíduos com HIV/Aids mudou desde o início da epidemia. Nos primeiros anos só foram registrados casos em indivíduos de nível universitário. Esse número foi reduzido para 13% em 1994; e, em 1996, 87% do número de pessoas HIV positivo era representado por indivíduos com nível primário de escolaridade ou sem escolaridade alguma. Essa faixa da população brasileira, já atingida pela maioria das doenças causadas por má-nutrição ou pelas inadequadas condições sanitárias e de vida, é agora o principal alvo da Aids. Esse quadro agrava-se diante da dificuldade de acesso desse segmento da população aos serviços de saúde pública e à informação sobre a prevenção da doença.

As mudanças ocorridas na disseminação do HIV no país estão também relacionadas às questões de gênero. O número de casos entre as mulheres<sup>17</sup> tem crescido significativamente desde 1987. No período de 1982 a 1986, havia 28 homens infectados para cada mulher infectada. Essa proporção mudou para 9:1 em 1987 e 3:1 em 1998, e em 2007 essa relação é de 1:1 o que evidencia a uma rápida transformação no perfil da epidemia. A maioria das mulheres infectadas com o vírus tem entre 20 e 34 anos e a evolução desse número é associada a uma alteração na exposição ao HIV durante os últimos 15 anos, ou seja, o número de indivíduos infectados pelo contato heterossexual e drogas injetáveis vem crescendo de forma inquietante.

Desde o início da epidemia no país, cerca de 47 mil casos de Aids em mulheres foram notificados ao Ministério da Saúde, sendo 75% registrados entre junho 1993 e junho de 2000, tendência que demonstra a rápida feminilização dos casos de Aids. (Ministério da Saúde, Brasil, 2007).

---

<sup>16</sup> Número de casos notificados ao Ministério da Saúde até agosto de 1998.

<sup>17</sup> Cf. Parker em 1999, a Aids foi a principal causa de óbito entre mulheres nessa faixa etária em todo o país.



Atrás desses números está uma realidade conhecida na história das doenças sexualmente transmissíveis no Brasil, ou seja, grande parte das mulheres com HIV/Aids são “donas-de-casa” ou subempregadas com baixo grau de instrução. Mulheres com essas características representaram 75% das mortes femininas causadas pela doença em São Paulo entre 1991 e 1993. O Rio de Janeiro apresentou um quadro similar em relação à notificação de mortes femininas causadas pela Aids (BARBOSA & VILLELA,1996).

Com relação à população indígena, o Conselho Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids (2000) registrou que o primeiro caso da doença ocorreu na região Sul, em 1988 e o primeiro estudo de investigação sistemática de casos entre os índios foi realizado nesse mesmo ano, com o levantamento da situação de risco e vulnerabilidade dos Tiryíó, nas terras indígenas do Tucumucumaque, fronteira com o Suriname e Guiana Francesa, ocasião em que foram notificados dois casos da doença.

Um levantamento posterior da vigilância epidemiológica, para efeitos de correção das notificações, detectou a existência de um caso em 1987, no Estado de Mato Grosso. Esses casos constituem a primeira referência oficial da epidemia com ligeira interiorização na década de 1990.

Em 1989 foi criado o projeto de prevenção de DST/Aids destinado aos povos indígenas por iniciativa da Unidade Técnica de Prevenção do CN-DST-Aids — Conselho Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids. As ações do referido projeto não alcançaram a dimensão social esperada, porque estavam voltadas para aspectos pontuais, focalizados em alguns grupos étnicos<sup>18</sup>.

Diante disso, dois aspectos passaram a orientar as ações nesse campo: 1) mudanças no perfil epidemiológico, caracterizadas pela interiorização, pauperização e feminização da doença; 2) ausência de uma política de saúde específica e precariedade da rede de serviços de atenção aos povos indígenas.

O ponto de partida para enfrentar essas duas questões foi, inicialmente, a elaboração de alguns indicadores de risco e vulnerabilidade. Os indicadores de vulnerabilidade e/ou critérios para o reconhecimento dos riscos de transmissão de DST/HIV/Aids nas populações indígenas foram identificados por meio de um trabalho de campo baseado em observações diretas. Por um período de 10 meses foi realizado o cruzamento das informações com dados sociais, econômicos e antropológicos disponíveis para os Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Sergipe, Alagoas, Amazonas e Acre.

---

<sup>18</sup> Cf. O CN-DST-Aids (1989) essas diretrizes e as ações foram definidas mediante um acordo do Brasil com o Banco Mundial em 1984, em razão do surgimento de novos casos de Aids nessa população.

Os indicadores foram agrupados nesses critérios e aperfeiçoados ao longo do tempo com informações obtidas dos diagnósticos conclusivos das reuniões macro-regionais promovidas pelo CN-DST-Aids.

Os testes de campo mostraram que as possibilidades de transmissão são maiores ou menores de acordo com a quantidade de ocorrências de exposição a situações de vulnerabilidade e/ou comportamento de risco. Essas possibilidades em relação ao risco envolvem diversas situações, devendo ser analisadas nos contextos epidemiológicos, culturais e sociais de cada etnia, tais como: iniciação sexual, frequência e posição social dos homens e/ou mulheres que saem das aldeias; ocorrência de interações entre grupos étnicos distintos, rituais e/ou eventos envolvendo manuseio de objetos cortantes compartilhados, sem a adequada desinfecção (escarificações, tatuagens, entre outros); práticas sexuais de poligamia, poliandria<sup>19</sup> e poliginia<sup>20</sup>, práticas de aleitamento cruzado, alcoolismo, prevalência de DST e outros fatores de risco associados à infecção pelo vírus.

Em relação à vulnerabilidade o Conselho Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids (2000) aponta que é relevante, para o propósito da prevenção, considerar as seguintes situações: a inserção da exploração de garimpo, extração de madeira e outros produtos em terras indígenas, tais como construção de barragens, estradas e projetos agropecuários e de turismo, terras indígenas situadas em regiões fronteiriças; presença de organizações religiosas e militares em terras indígenas; populações indígenas assentadas em áreas urbanas e outros fatores de vulnerabilidade.

O Conselho Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids (2000) tem preparado os técnicos de saúde para que saibam reconhecer as redes sociais e os interlocutores-chave dos diferentes grupos. Essa preparação se desenvolve por meio do exercício da caracterização e identificação dessas redes nas suas dimensões antropológicas e políticas e a caracterização de como operam no processo de disseminação de doenças.

A tendência do aumento do número de casos de Aids entre os índios está diretamente relacionada a esses indicadores. No período de 2000 a 2007, foram notificados 323 casos entre homens e mulheres indígenas no Brasil. Os dados disponíveis apontam maior vulnerabilidade do segmento jovem da população: 50,1% dos casos entre os índios

---

<sup>19</sup> Cf. Dicionário Houaiss o termo refere-se ao estado de uma mulher casada simultaneamente com vários homens. Versão em CD-ROM, dezembro 2001.

<sup>20</sup> Cf. Dicionário Houaiss o termo refere-se ao estado de um homem casado simultaneamente com várias mulheres. Versão em CD-ROM, dezembro 2001.

encontram-se na faixa etária entre 15 e 29 anos. Em relação aos casos de óbitos entre homens e mulheres foram notificados 126 casos no período de 1998 a 2006.

Por trás de todos esses números, e evidenciado por eles, está o sofrimento de milhares de pessoas atingidas de diversas formas pela doença no Brasil: uns por viverem com o HIV, outros por acompanharem a luta destes ou por terem perdido companheiros, filhos, pais e amigos. As estatísticas comprovam apesar dos significativos avanços no enfrentamento da epidemia, a doença continua a avançar, delineando um perfil que caracteriza nossas diferenças sociais, econômicas e culturais. Como outros problemas de saúde pública, presentes no país, a Aids assumiu o papel denunciador dessa desigualdade (MARQUES, 2003).

Esses dados apontam para a necessidade de centrar as discussões da prevenção das DST e da Aids, no aspecto político e social, articulando tradição, costumes e crenças culturais; bem como gênero, corpo e sexualidade; saúde, doença e morte para essas comunidades. Esse é o foco das experiências de educação preventiva desenvolvidas por Barros (2000) e Wiik (2001) com as etnias Bakairi (MT) e Xoklég (SC), respectivamente, na perspectiva da antropologia da saúde, apresentadas no item abaixo.

## **1.2 EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS RELEVANTES DE PREVENÇÃO DAS DST/AIDS COM ETNIAS INDÍGENAS**

Uma das experiências de Educação Preventiva desenvolvidas no Brasil foi realizada com os Xoklég<sup>21</sup> por Wiik em 2001. Esses indígenas sofreram transformações sócio-culturais e foram vítimas de doenças epidêmicas dados os constantes contatos interétnicos.

O autor tomou como ponto de partida, para sua investigação sobre a Aids, a articulação entre a doença e as transformações sócio-culturais vivenciadas por essa etnia, a partir das categorias cosmológicas, conceitos e práticas etnomédicas Xoklég, as

---

<sup>21</sup> Cf. Wiik (1998) os índios Xoklég da TI Ibirama de Santa Catarina, são os sobreviventes de um processo brutal de colonização do Sul do Brasil iniciado em meados do século passado, que quase os exterminou em sua totalidade. Apesar do extermínio de alguns subgrupos Xoklég no Estado, e do confinamento dos sobreviventes em área determinada, em 1914, o que garantiu a “paz” para os colonos e a conseqüente expansão e progresso do vale do rio Itajaí, os Xoklég continuaram lutando para sobreviver a esta invasão, mesmo após a extinção quase total dos recursos naturais de suas terras, agravada pela construção da Barragem Norte.

representações de corpo, corporalidade e práxis social. Os dados levantados foram analisados a partir da etnomedicina e do contexto sócio-histórico.

O declínio populacional entre os Xoklég é um fato marcante na história de contato com a sociedade envolvente. O primeiro fator apresentado pelo autor foram os constantes massacres sofridos por parte dos “Bugreiros” e o segundo as epidemias que os levaram quase ao extermínio:

Entre 1914 e 1932, epidemias de gripe, sarampo e tifo reduziram a população em dois terços, ou seja, de 400 para 150 indivíduos. Epidemias de sarampo, de tifo e doenças sexualmente transmissíveis (DST) assolaram os Xoklég entre os anos trinta e cinquenta (WIJK, 2001, p. 398).

Os primeiros casos de HIV/Aids entre os Xoklég foram registrados pelo autor, entre os anos de 1997 e 1998. Para isso, baseou-se em entrevistas com informantes-chave, em particular uma agente indígena de saúde, funcionários da Funai Regional de Curitiba no Paraná e, também, pesquisa nos relatórios de viagens dos acervos da Funai.

Historiou os processos das transformações sociais e culturais vividos pelos Xoklég como a construção da barragem, que provocou a elevação do leito do rio. Essa obra de engenharia gerou grandes fissões políticas na sociedade Xoklég em razão das disputas pela exploração de madeira: duas famílias extensas deixaram a aldeia Sede para fundar a aldeia Cutia. Esse movimento social gerou, de acordo com o autor, alguns casos de contágio.

Um desses casos foi o do índio chamado Antônio que se relacionou com uma mulher de um prostíbulo próximo de Cutia. Envolvidos afetivamente a certa altura do relacionamento, resolveram morar juntos. Em 1988, essa mulher, sentindo-se doente e sem ter a causa da doença identificada, foi levada à Casa do Índio da Funai em Curitiba. Encaminhada ao Serviço médico-público a infecção pelo HIV foi constatada. Imediatamente, os funcionários da Funai chamaram Antônio a Curitiba para ser submetido ao teste e o resultado foi positivo.

Diante desse quadro a família de Antônio desestruturou-se. Seus pais se separaram. A mãe e os irmãos mudaram-se para uma favela da cidade industrial em Santa Catarina e seu pai retornou à comunidade de origem.

Os parentes e amigos de Antônio distanciaram-se. Recusaram-se a tomar chimarrão na mesma cuia com ele, a beber cachaça no mesmo copo, a fazer refeições e as mulheres não se aproximaram mais dele. Embora negasse que estivesse com Aids, um dia teve um desmaio. Os índios próximos interpretaram o desmaio como um sinal de que estivesse com a doença. Assim, não lhe foi mais permitido trabalhar ou desempenhar qualquer atividade em grupo.

De acordo com Wiik (2001) a partir desse momento o indígena convenceu-se que estava com Aids e começou a desenvolver vários sintomas da doença. Deixou a Aldeia Cutia e foi para a favela da cidade onde sua mãe morava. Morreu pouco tempo depois, rejeitando a ajuda biomédica. Esse fato chama a atenção para as especificidades da doença entre a população indígena.

Igualmente relevante é a experiência de Educação Preventiva desenvolvida por Barros (2000) com os indígenas da etnia Bakairi (Karib).<sup>22</sup> Essa população que soma cerca de 700 indivíduos, vivendo na região do Cerrado norte-mato-grossense, ao sudoeste do Alto Xingu, em duas Terras Indígenas denominadas Santana (Município de Nobres) e Baikarí (municípios de Planalto da Serra e Paranatinga), são ribeirinhos, pescadores e agricultores, exercendo a caça e a coleta.

A antropóloga reitera que as doenças sexualmente transmissíveis estão incluídas no rol daquelas enfermidades rotuladas pelos indígenas como “doenças de branco”, ou seja, que estão relacionadas ao contato interétnico e a Aids também é assim classificada.

Não levar em consideração as coordenadas culturais dessas populações em campanhas educativas e preventivas — sobretudo em um país plural e pluriétnico como o Brasil — significa renunciar a qualquer possibilidade de êxito. Não há como ignorar que, para além das profundas desigualdades presentes na sociedade brasileira, das etnias afro-brasileiras e estrangeiras, das diferenças de gênero, de classes sociais, de credos religiosos, dentre outras, tem-se mais de 200 etnias indígenas (BARROS, 2000).

Pelas experiências de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids, acima destacadas, com as etnias Bakairi do Alto do Xingu e com os Xokleng da Aldeia Cutia, localizada no Sul do país, qual seria o melhor caminho para resolver e/ou amenizar esse problema não só da saúde indígena, mas também de saúde pública? Os povos indígenas

---

<sup>22</sup> Cf. Barros (2000) a experiência dos Bakairi com as doenças sexualmente transmissíveis é tão antiga quanto a sua história de contato. Tem-se registro escrito, todavia, apenas para uma parcela significativa de sua população que vivia no Alto Xingu em tempos pretéritos e que se tornou conhecida através das expedições de Karl von den Steinen a essa região, nos idos de 1884 e 1887. Após esse primeiro contato, outras expedições se sucederam no tempo. Uma delas foi a de H. Meyer, em 1896. Karl E. Ranke, que o acompanhara nessa empresa comentou, em um de seus escritos, que alguns índios Bakairi Alto-xinguanos foram visitar “um outro ramo dessa tribo” que desconheciam até então e que já mantinham relações mais antigas com os colonizadores. Nessa ocasião eles teriam ido a Rosário Oeste, antiga área de mineração:

[...] onde um deles adquiriu uma blenorragia oftálmica que depois de seu regresso à aldeia Bakairi do curisevu deu origem a uma terrível epidemia, todos os habitantes adoeceram, alguns morreram, outros saíram da doença com a perda de um olho ou com um leucoma. As numerosas conjuntivites que eu próprio vi eram todas de natureza benigna, de tal maneira que o gonococcus desapareceu de novo do Xingu. E é extraordinário não ter eu encontrado nenhum sinal, nem sequer anamnésico, de que ele tenha tido qualquer consequência entre os índios, mesmo nos órgãos sexuais (RANKE, 1898, p. 130, apud RIBEIRO, 1970, p. 280).

devem elaborar seus próprios códigos de defesa, por meio de seus costumes, crenças e tradições, dado o intenso contato interétnico com o qual pode vulnerabilizar sua saúde?

### **1.3 O CONTATO INTERÉTNICO E A VULNERABILIDADE DA SAÚDE INDÍGENA**

A população indígena — minoria na formação da população brasileira — constitui aproximadamente 0,2% dessa população, ou seja, é formada por 350.000 pessoas. Além de ser numericamente menor em comparação com o total geral, caracteriza-se por uma multiplicidade de etnias e línguas, estimada em 180. A maior parte dos povos indígenas brasileiros pertence à micro-sociedades. Dos 216 povos, 61 grupos correspondem a 28,2% com uma população de até duzentos indivíduos e cerca de 74%, de até mil indivíduos (LANGDON, 2004).

Nos anos cinquenta, Ribeiro profetizou a transformação dos índios brasileiros em “índios genéricos”, empobrecidos, estigmatizados por todos e desprovidos de suas culturas e tradições específicas (RAMOS, 1990).

Segundo a autora a dizimação da população indígena, a constante perda de seus territórios, a usurpação de recursos e de trabalho e a crua perseguição armada contra os índios, permite-nos compreender o pessimismo do etnólogo. Durante quase cinco séculos, inúmeros grupos indígenas enfrentaram, um após o outro, os mesmos problemas que levaram uns à extinção e outros a uma sobrevivência precária. Mas, surpreendentemente talvez, a imagem do alquebrado índio genérico não é agora mais do que uma ficção (RAMOS, 1990).

A prospectiva anunciada por Ribeiro (1970) não se realizou, tendo em vista o nascimento e crescimento do movimento indígena na cena política nacional, como demonstrarei no Capítulo III, exigindo políticas públicas que atendam aos direitos estabelecidos na Constituição e nas legislações do país.

Os grupos indígenas se encontram em vários estágios de contato com a sociedade envolvente. Em um extremo, existem os grupos isolados ou semi-isolados que ainda sofrem o impacto da violência e das doenças de contato; em outro extremo, os índios em permanente contato com a população não-indígena. Essa situação caracteriza a maior parte da dinâmica

cultural das etnias fora da Amazônia Legal<sup>23</sup>, ou seja, quase metade da população indígena brasileira (AZEVEDO, 2000, p. 18).

A história dos Kadiwéu, no século passado, é uma história de contato sistemático desse grupo indígena com a sociedade envolvente. De acordo com José da Silva (2004) esse contato foi, na maioria das vezes, pouco amistoso, além de bastante prejudicial aos índios, mesmo sendo mediado pelo órgão oficial.

Até 1991, a Fundação Nacional do Índio (Funai) estava encarregada da saúde indígena. Na teoria, 90% dos problemas de saúde deveriam ser resolvidos nos Postos de Saúde mantidos nas áreas indígenas por Equipes Volantes de Saúde (EVS) e auxiliares de enfermagem. Os casos mais difíceis, que precisassem de diagnóstico ou tratamento mais sofisticado, deveriam ser remetidos aos hospitais locais e/ou aos serviços do Ministério da Saúde, com o qual a Funai mantinha convênios. E os casos mais sérios, encaminhados às Casas do Índio, no Centro Regional da Fundação Nacional do Índio.

Entretanto, nessa época:

Os serviços de saúde caracterizavam-se pela falta de uma rede eficiente de atendimento, de infra-estrutura adequada, de profissionais preparados para trabalhar com a especificidade cultural dos povos indígenas e de recursos financeiros adequados. Tampouco havia dados sobre a situação epidemiológica desses grupos, assim como nenhuma instituição estava encarregada de centralizar os dados. Além disso, a Funai, com seus vários problemas, não era capaz de atender as áreas indígenas regularmente, e as necessidades de saúde dos índios tinham de contornar situações precárias decorrentes de fatores como marginalização, perda de território, mudanças ambientais e conseqüentes ruínas das técnicas tradicionais de subsistência, e agravamento da exploração por parte da sociedade envolvente (LANGDON, 2004, p. 36).

As reformulações das políticas de saúde para os povos indígenas, a partir da década de 1980, fazem parte da reforma sanitária que vem sendo implantada no Brasil, assim como compartilham dos mesmos princípios e problemas encontrados nas estratégias de atenção básica dirigida a outros segmentos da sociedade brasileira. Um dos produtos da reforma sanitária brasileira é o Sistema Único de Saúde (SUS), o qual é norteado por dois princípios independentes de grupos ou classes particulares: a garantia de acesso universal e igualitário às ações e serviços para a prevenção e manutenção de saúde e a participação da comunidade em um processo conhecido como “controle social”<sup>24</sup>. Ambos são considerados direitos de cidadania no Estado democrático<sup>25</sup> (Ministério da Saúde, 2002a).

---

<sup>23</sup> Cf. Azevedo (2000) a área da Amazônia Legal compreende os Estados do Acre, Amazônia, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia e Roraima.

<sup>24</sup> Controle social é um conceito chave na idealização do Sistema Único de Saúde no Brasil. Ao contrário da noção das ciências políticas que refere aos mecanismos do Estado que estabelecem a ordem social, no âmbito da

Como consequência dessas diretrizes, o Estado brasileiro organizou para os povos indígenas — considerados pelo Sistema Único de Saúde um dos “segmentos da população expostos à situação de risco” — um subsistema de atenção básica nas áreas indígenas. Da mesma forma, a legislação referente à saúde indígena especifica a necessidade de respeito às práticas culturais e aos saberes tradicionais das comunidades, inserindo-os, sempre que possível, nas rotinas do trabalho em saúde.

A Política de Atenção à Saúde Indígena (2002) declara que a atenção básica oferecida pelas unidades de saúde deve ser vista como complemento e não como substituição das práticas tradicionais, ou seja, há na legislação brasileira, uma preocupação explícita com a necessidade de articular as práticas sanitárias oficiais às diversas formas indígenas de auto-atenção.

O passo inicial para a criação do subsistema de saúde indígena foi a realização da Primeira *Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio* ocorrida em 1986. Em face da reforma sanitária, a Conferência objetivava avaliar a situação de saúde dos índios e criar uma política efetiva para as populações indígenas<sup>26</sup>.

O Decreto Federal n. 23/1991 foi o primeiro instrumento legislativo a propor uma mudança administrativa no sistema de atendimento. Estabeleceu a Coordenação de Saúde Indígena (Cosai), ligada à Fundação Nacional de Saúde (Funasa), como responsável pela organização dos serviços de saúde para o índio. Esse passo gerou conflitos entre a Funasa e Funai, mantendo-se o Decreto Presidencial n. 1.141/1994, o qual devolvia à Funai o papel de órgão gestor da saúde indígena, ainda que compartilhando as atividades preventivas com a Funasa.

Em 1992, a *II Conferência de Saúde Indígena* consolidou e aprovou como política pública o modelo de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), cujo conceito circulou como solução para garantir uma atenção diferenciada aos povos indígenas. Só em 1999, porém, a Lei n. 9.836/1999 viabilizou a implantação do subsistema baseado em Distritos Sanitários.

---

saúde coletiva no Brasil, o termo refere-se à atuação da sociedade civil na gestão das políticas públicas no sentido de controlá-las para que atendam as demandas e os interesses da coletividade.

<sup>25</sup> Langdon (2004) chama atenção para a necessidade de se levar em conta que a *Constituição Federal Brasileira de 1988* reconhece o caráter pluricultural do Estado, e que a política de saúde no Brasil é guiada pelos *Princípios sobre a Tolerância*, aprovados pela Unesco em 1995. Esse documento define tolerância como “o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas [...]”, assim como declara a necessidade de o Estado aceitar e respeitar “o caráter multicultural da família humana” (Unesco 1997, p. 11-13).

<sup>26</sup> Entre as recomendações encontra-se aquela que diz respeito ao entendimento do modelo brasileiro de atenção à saúde que permite pensar sobre os possíveis papéis dos profissionais da antropologia em relação aos trabalhos voltados à saúde indígena.



Entre o Decreto n. 23/1991 e a Lei n. 9.836/1999, a administração e a gerência de saúde indígena passaram por várias mudanças relacionadas à intenção de estabelecer um sistema de atendimento que integrasse as atividades das instituições governamentais e não-governamentais. As universidades, às quais está vinculada a maior parte dos antropólogos profissionais que trabalham com a população indígena, foram consideradas parte importante nas parcerias entre a Funasa e a Funai, municípios e Organizações não-governamentais<sup>27</sup>.

Para a resolução da questão do controle social em nível nacional, criou-se a Comissão Intersetorial de Saúde do Índio (Cisi), vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS)<sup>28</sup>. O papel da Cisi é assessorar ou subsidiar o CNS na formulação e no acompanhamento de políticas públicas de saúde indígena.

Desde 1993, há tentativas de criar conselhos locais e regionais de saúde para garantir maior participação indígena, porém a implantação desses conselhos enfrenta vários problemas e até o momento poucos foram efetivamente estabelecidos.

Langdon (2004) assinala a esse respeito que:

[...] durante os anos de implantação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) como base organizacional dos serviços, a política de saúde indígena ocupou pouco espaço no cenário nacional: os recursos financeiros dedicados à saúde indígena são insuficientes; a situação sanitária continuou e continua sendo precária; não há o desenvolvimento de um sistema de dados para entender o perfil epidemiológico; vários surtos de doenças acontecem sem socorros adequados, poucas comissões locais ou regionais são organizadas para lidar com a questão do controle social; a voz da CISI é fraca e suas recomendações, ignoradas no CNS, no qual a saúde indígena é algo muito pequeno para a arena política das grandes questões nacionais (LANGDON, 2004, p. 39).

A autora comenta que Hökerberg *et all* (2001) desenvolveu uma pesquisa durante o período de 1986 e 1995 que revelou claramente o estado de abandono dos serviços primários de saúde nas áreas indígenas. O autor comparou os dados de mortalidade entre as populações não-indígenas e indígenas no Sul do país. Os resultados demonstraram que a quantidade de óbitos evitáveis pela assistência básica de saúde, como causas mal definidas, desnutrição,

<sup>27</sup> Cf. Langdon (2004) esse papel, nem sempre foi bem definido, incluía pesquisa, consultoria, provisão de serviços e oferta de cursos para profissionais e/ou indígenas. Como mencionado, houve, paralelamente, um aumento da participação de antropólogos no campo da saúde em geral, assim como a aceitação da antropologia da saúde como um campo legítimo no ambiente acadêmico.

<sup>28</sup> Cf. Langdon (2004) os membros originais foram representantes da Funai, da Funasa, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), de três instituições de ensino, pesquisa e extensão com larga experiência em saúde indígena (Escola Paulista de Medicina, Escola Nacional de Saúde Pública/Fundação Oswaldo Cruz e Universidade do Amazonas), do Conselho Missionário (Cimi) e de três organizações indígenas: Conselho Indígena de Roraima (CIR) e Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Posteriormente, as três representações das instituições de ensino, pesquisa e extensão foram reduzidas a uma, cujo representante deve estar entre pesquisadores associados a essas instituições.

tuberculose e câncer cérvico-uterino, é o elemento que distingue as áreas indígenas do restante do Estado do Rio Grande do Sul.

Diante desse descaso e abandono com a saúde indígena, para os propósitos da presente pesquisa é importante o marco do ano de 1995, quando um novo ator entrou nesse cenário: O Programa Nacional de DST/Aids, ligado diretamente ao Ministério da Saúde, que em 1996 começou a se preocupar com essa população. Diferentemente da situação da Funasa e da Funai, esse programa contava com autonomia maior e com muito mais recursos, decorrentes de empréstimos internacionais. Esse Programa oportunizou a realização de várias reuniões regionais em 1997, em todo o país, para estimular a criação de projetos de prevenção e educação entre os povos indígenas. Em 1998, o Programa financiou vários projetos de universidades e Organizações não-governamentais engajadas nesse esforço preventivo.

Freqüentemente, profissionais ligados à antropologia participam decisivamente desses projetos. Em 1999, o Programa ampliou suas atividades e financiamentos para incluir a questão do alcoolismo entre os índios. De 1996 a 1999, com a aprovação dos Distritos Sanitários, esse Programa contribuiu mais do que qualquer outro órgão nacional de fomento para a realização de reuniões e projetos de pesquisa prática em saúde indígena.

Apesar do montante de recursos durante esses anos, os serviços de saúde não conseguiram contornar a situação geral da saúde do índio. A esse respeito Langdon assinala que:

[...] os Decretos n. 23/1991 e n. 1.141/1994, ao objetivar a delegação das responsabilidades institucionais para a organização de serviços de saúde do índio, não conseguiram estabelecer uma estrutura viável de atenção diferenciada. As soluções propostas pela legislação resultaram em estruturas burocrático-administrativas confusas e complicadas, caracterizadas tanto pela falta de definição de competências e responsabilidades na geração dos projetos e serviços quanto pelos conflitos de interesses entre as instituições envolvidas. O sistema de saúde continuou caótico e os problemas de saúde, sem efetiva resolução. Os índios não sabem a quem se dirigir para resolver seus problemas crônicos e emergentes de saúde. O êxito das tentativas de cooperação entre as várias instituições governamentais e não-governamentais, tanto quanto a das atividades realizadas por elas isoladamente, varia em função da política nacional e local, dos recursos humanos e financeiros e da própria vontade de colaboração entre os membros das instituições envolvidas. Sem detalhar a situação, é possível dizer que os serviços para os povos indígenas sofrem, em geral, de problemas organizacionais, conflitos institucionais, falta de recursos humanos e financeiros, ausência de participação da comunidade no planejamento desses serviços e dependência cada vez maior das ONGs para obter atendimento. Houve, em alguns locais, colaboração importante resultando em serviços adequados e culturalmente sensíveis, mas tais casos foram raros e os programas nem sempre conseguiram continuar em face das mudanças de pessoal e dos partidos políticos (LANGDON, 2004, p. 40).

Dessa maneira é possível afirmar que a saúde indígena está diretamente vinculada às ações do Estado, que desconsidera a dinâmica cultural dos povos ameríndios, evidenciando diversos conflitos, não só no campo da Educação Preventiva, mas, sobretudo nos atendimentos especializados.

No que diz respeito as campanhas de prevenção das DST/Aids entre indígenas, a filosofia adotada segue a mesma linha das campanhas realizadas com a população em geral, ignorando a singularidade das vozes de uma cultura com costumes próprios. Isso pode ser evidenciado nos estudos de Paiva (1999).

Para a autora, na primeira década da epidemia da Aids, as campanhas contra a transmissão sexual do HIV/Aids estavam baseadas em duas idéias-chave: combater a “promiscuidade” e ameaçar com um “outro perigoso”: “Quem vê cara não vê Aids”; “Se você não se cuidar a Aids vai te pegar!”. Paiva salienta que as estratégias preventivas da época, muito criticadas por estigmatizarem os chamados grupos de risco (promíscuos sexuais e drogados), eram espelhos das concepções do marketing: vendia-se o perigo ameaçador e uma genérica idéia de responsabilidade individual diante do risco do HIV. Esse trabalho parecia completo, pois se organizavam palestras e produziam-se panfletos com informações médicas, acreditando-se que o consumidor seria convencido racionalmente, compraria a idéia e mudaria o comportamento.

Registra, ainda, que no início dos anos 1990, como resultado do esforço de muitos ativistas e educadores em saúde, nascia nas comunidades *gays* americanas o conceito de *sexo mais seguro*, uma combinação de práticas com o uso de camisinha que começou a ser promovido para “todos”. “Todos” — adolescentes, sindicalistas, universitários, grupos de mulheres e homens em comunidades e empresas — começaram a ser incorporados nos programas de prevenção além, de palestras, passaram a incluir atividades em grupos menores, face a face, com linguagem apropriada a cada grupo, o que se traduziu na realização de oficinas.

Assim, as comunidades de *gays* americanos traçam um novo encaminhamento para a realização da Educação Preventiva e a apropriação do conceito de *sexo mais seguro*, levando em consideração, sobretudo as características peculiares de cada segmento da população.

Segundo Paiva (1999) a maior parte dos programas de prevenção à Aids se concentrava em mudar comportamentos ou práticas de risco e na idéia de que é responsabilidade de cada indivíduo reduzir a sua vulnerabilidade. Tornou-se claro que aulas mais dialogadas, ou seja, sessões de informações que incluem técnicas mais dinâmicas e que estimulam a participação dos educandos promovem uma melhor absorção da informação. No

cenário da prevenção, esses são atualmente os programas mais sofisticados e mais caros, para os quais as equipes são preparadas, a fim de utilizar técnicas de grupo ou coordenar oficinas, buscando estimular a comunicação sobre sexo e a negociação de sexo seguro. O conceito de vulnerabilidade, em particular vulnerabilidade social, tem se ajustado ao simplismo das abordagens baseadas apenas na responsabilidade individual. Paiva defende que:

[...] entendendo melhor como as normas culturais que definem os gêneros masculino e feminino afetam o que se faz sexualmente, bem como a necessidade de integrarmos, nos diversos programas, a orientação sobre outras doenças sexualmente transmissíveis (DST), além do HIV/Aids, e a promoção da saúde reprodutiva. Até hoje, esse vínculo esta ausente ou é feito de forma precária, mantendo-se programas de planejamento familiar e de DST separados (PAIVA, 1999, p. 253).

Diante dessas constatações, defendo, neste trabalho, o conceito de *oficinas* como espaços educativos adequados para compartilhar experiências íntimas de opressão enraizada no corpo diferente ou menos poderoso (o feminino, os corpos não-brancos, os que expressam desejos diferentes, corpos doentes, deficientes). São espaços para desconstruir coletivamente identidades positivas, para planejar iniciativas de luta contra a discriminação. Na tradição da educação libertadora, a noção de sujeito integra a idéia de agente com a idéia de construção de cidadania, de realizar o direito de participação e de influência na sociedade. Isso torna a proposta muito diferente das práticas educacionais por modelagem, cujo objetivo é a mudança do educando, que deve adotar o comportamento definido a priori pelo educador (PAIVA, 1999, p. 254-255).

Observa a autora que o sujeito sexual é o agente que regula cada experiência sexual, lidando com a complexidade e os múltiplos fatores que promovem a sua atenção consciente, cujo resultado pode ser o sexo arriscado ou protegido. Isso se desenvolve na “vida vivida”, ou seja, não se pode treinar independentemente da experiência. O domínio do sujeito sexual na prática inclui:

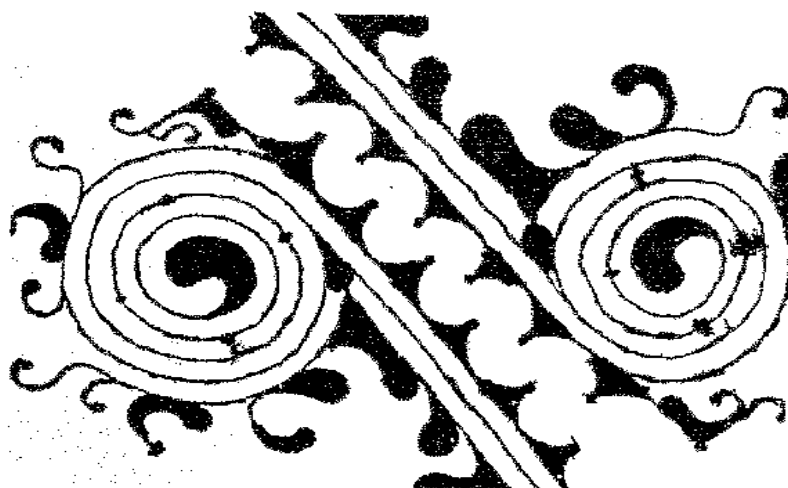
[...] desenvolver uma relação consciente e negociada com a cultura sexual e de gêneros; desenvolver uma relação consciente e negociada com os valores familiares e do grupo de pares de amigos; explorar (ou não) a sua sexualidade, independentemente da iniciativa do/a parceiro/a; ser capaz e ter o direito de dizer ‘não’; ser capaz de negociar práticas sexuais e seu prazer, desde que consensuais e aceitáveis pelo/a parceiro/a; conhecer e ter acesso às condições materiais para fazer escolhas reprodutivas e sexuais (serviços de saúde, testes, camisinha, contraceptivos, aconselhamento e informações isentas) (PAIVA, 1999, p. 255).

O caminho mais fértil para a colaboração com esse domínio do eu é o do exercício da conscientização dos cenários sexuais da comunidade, codificando-os e decodificando-os.

Conscientização inclui a noção de si mesmo como parte de um grupo, com vulnerabilidades e obstáculos coletivos.

A autora sugere uma adaptação crítica da tradição da educação libertadora à dinâmica da prevenção, como forma de auto-observação e também em observação do contexto sociocultural, decodificando cada cena sexual.

A vulnerabilidade social, apontada por Paiva em suas pesquisas na cidade de São Paulo, no início da década de 1990, é observada também entre as populações indígenas do Brasil e, particularmente, do Estado de Mato Grosso do Sul, que possuem um longo histórico de contato com não-indígenas. Assim, no próximo capítulo apresento os dados históricos, antropológicos, lingüísticos e geográficos das etnias que habitam a *Reserva Indígena Kadiwéu*, bem como o histórico de implantação da instituição escolar com o objetivo de entender o cenário estrutural onde se desenvolveram as ações da prevenção das DST e da Aids.



Padrões de desenho Kadiwéu (Darcy Ribeiro (1980[1948]))

## CAPÍTULO II

### **2 OS GRUPOS ÉTNICOS QUE HABITAM NA RESERVA INDÍGENA KADIWÉU**

O presente capítulo tem por finalidade contextualizar a *Reserva Indígena Kadiwéu*, os dados históricos, geográficos e antropológicos das etnias que residem nessa Reserva, apresento também um breve estudo da situação das línguas indígenas em Mato Grosso do Sul, bem como as pesquisas e os usos dessas línguas no Estado, dada a importância da língua para as Oficinas e a prática educativa de prevenção das DST e da Aids.

O objetivo é situar os dados da pesquisa, cultural e historicamente, para melhor refletir sobre a questão de ser a escola o lugar ideal para o desenvolvimento das campanhas de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids, entre essas etnias e conhecer os limites e as possibilidades do trabalho de prevenção.

A escola é em geral o cenário escolhido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde para difusão das campanhas preventivas e educativas do *Cuidado com o corpo e a saúde*, entre a juventude brasileira. Essa indicação é recomendada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual* (1998), organizado da seguinte forma:

Na primeira parte destaca-se a importância de incluir a Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, discorre a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias à atuação educacional ao tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar. Aborda ainda, por meio dos objetivos gerais, as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental. Já a segunda parte, constituída por blocos de conteúdos e por orientações para trabalhos com Orientação sexual em espaço específico, refere-se à abordagem da sexualidade no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Além das informações, destaca-se o estímulo à reflexão dos jovens a partir da problematização e debate das diversas temáticas atuais da sexualidade (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS — ORIENTAÇÃO SEXUAL, 1998, p. 287).

Assim, em que pese a temática da prevenção do HIV ser um assunto vinculado à qualidade de vida e saúde do educando, a escola finalmente torna-se o cenário das propostas dos órgãos governamentais. O trabalho de Orientação Sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida. É bem possível que os propositores dos Parâmetros Curriculares Nacionais não tenham pensado nas populações indígenas, quando pensaram em desvincular a sexualidade de “tabus e preconceitos” para ligá-los ao “prazer e à vida”.

Na discussão das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids o enfoque precisa ser coerente com isso e não dar ênfase a óbvia ligação, trazida pela doença entre a sexualidade e a 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.

Dado o exíguo número de trabalhos que abordam as experiências da Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e no Brasil utilizarei amplamente os recentes estudos do historiador e antropólogo paulista Giovani José da Silva, pesquisador radicado no Estado de Mato Grosso do Sul desde o início da década de 1990. Será dado destaque, na obra desse autor, aos aspectos que concernem, mais de perto, à presente pesquisa.

O autor tem desenvolvido vários trabalhos no campo educacional com as etnias Sul-mato-grossenses, notadamente, com os Kadiwéu da *Reserva Indígena Kadiwéu*. Suas publicações a respeito desse povo abordam temas contemporâneos como sua organização

territorial; sua história; seus aspectos geográficos e lingüísticos, bem como a educação escolar, interesse maior desta pesquisa.

Nesse sentido, a longa convivência do autor com as diversas etnias que compõem a área de abrangência MS2<sup>29</sup>, dentro e fora das aldeias, especialmente os Kadiwéu da *Reserva*, mostrou-se como valiosa fonte de dados para o presente trabalho. Além desse estudioso, não poderiam deixar de fazer referências às obras dos antropólogos Darcy Ribeiro e Jaime Siqueira JR que descreveram minuciosamente o modo de ser Kadiwéu.

Abaixo descrevo os estudos desses pesquisadores com a preocupação de contextualizar a organização social dos Kadiwéu no sentido buscar os elementos socioculturais que fundamentem o aprimoramento das Oficinas de prevenção das DST/Aids. Entretanto, faço, ainda, uma breve referência a etnia Terena e Kinikinau em razão da participação de quatro discentes dessas etnias no trabalho preventivo.

## 2.1 OS TERENA E OS KINIKINAU

Os Terena (*Xané* ou *Poké*) vivem distribuídos em aldeias localizadas nos seguintes municípios de Mato Grosso do Sul: Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Dourados (juntamente com os Guarani-Kaiowá e os Guarani-Ñandeva), Miranda, Nioaque, Rochedo e Sidrolândia<sup>30</sup>. Além disso, algumas famílias estão espalhadas em aldeias pertencentes a outros povos, como é o caso das aldeias Kadiwéu, por conta de casamentos interétnicos e também estão presentes em áreas urbanas da capital do Estado, Campo Grande. São excelentes agricultores e as mulheres se destacam como ceramistas. Pejorativamente, são chamados de *bugres* pelos regionais. A situação dos Terena varia de aldeia para aldeia e depende, em muito, do município em que estão localizados e das alianças de parentesco e afinidade que conseguem realizar com os não-índios, além da inserção política e econômica na região em que habitam.

---

<sup>29</sup> A área de abrangência MS2 envolve as etnias Guató, Kadiwéu, Kamba, Ofaié, Terena, Atikum e Kinikinau.

<sup>30</sup> Cf. Mapas 1, 2 e 3 do Anexo X Documentos Cartográficos.



## 2.2 OS KADIWÉU

De acordo com Ribeiro (1980[1948]) os Kadiwéu se constituem em um dos poucos remanescentes das tribos da língua Guaikurú. Esse povo, até o fim do século XVIII dominaram as grandes extensões do chaco, representando o maior obstáculo à expansão da civilização européia e mantiveram sob constante ameaça os estabelecimentos espanhóis do Paraguai e as vias de acesso das moções paulistas à Cuiabá.

Os Kadiwéu começaram a fixar-se definitivamente à margem esquerda do rio Paraguai no começo do século XIX, quando iniciaram o convívio pacífico com os brancos, que só se consolidou um século depois, com a cessação total da vida guerreira e a acomodação, que ainda se processa, aos meios de luta pela subsistência aprovados pelos dominadores brancos. Hoje, embora vestidos como os vizinhos neobrasileiros, pastoreando o gado, caçando e curtindo couros com os mesmos métodos destes, conservam ainda muitas das características do povo senhorial, os celebres Índios Cavaleiros que dominaram quase todas as tribos chaquenhas, submetendo muitas delas à servidão (RIBEIRO, 1980[1948], p. 62).

Pelos dados do antropólogo a vida guerreira dessa etnia só foi definitivamente abandonada no início do século XX por meio dos contatos interétnicos, bem como a consolidação processual de sua fixação à margem do rio Paraguai. Entretanto, a vulnerabilidade ao contágio pelo HIV se constitui como uma guerra atual, tanto para os Kadiwéu como para as outras etnias brasileiras e tem como principal aliada a Educação Preventiva.

Para o desenvolvimento e aprimoramento das temáticas da prevenção das DST/Aids é preciso, antes de tudo, conhecer toda a estruturação social desse grupo. Desta maneira, busco nos estudiosos citados a fundamentação para apresentar esse contexto.

Conforme levantamento atual do antropólogo e historiador José da Silva (2004) que revisou a literatura historiográfica,<sup>31</sup> a respeito dos povos indígenas que habitam no Estado de Mato Grosso do Sul, os Kadiwéu (*Ejiwajegi*), os Kinikinau (*Koinukonoen*) e os Terena vivem na *Reserva Indígena Kadiwéu*, município de Porto Murtinho<sup>32</sup>, sudoeste de Mato Grosso do Sul, perfazendo um contingente de cerca de 1.600 indivíduos (maioria Kadiwéu).

Distribuem-se em cinco aldeias: Barro Preto, Bodoquena, Campina, Tomázia e São João. Esta última é ocupada, majoritariamente, por índios Terena e Kinikinau, povos falantes de línguas filiadas à família lingüística Aruak ou Maipure.

<sup>31</sup> Esses dados foram apresentados num extenso relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), intitulado: UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Relatórios referentes ao Ensino Médio em aldeias indígenas (área de abrangência MS2)*. Brasília/Bodoquena, 2004. Consultoria antropológica de Giovanni José da Silva.

<sup>32</sup> Cf. Mapa 3 do Anexo X Documentos Cartográficos.

Os Kadiwéu são caçadores, coletores e ligados à pecuária, além das mulheres serem exímias ceramistas. Já os Terena e os Kinikinau são ceramistas e agricultores por excelência. Estes últimos chegaram à *Reserva* no início da década de 1940, depois de verem suas terras tradicionais — numa região localizada entre Miranda e Corumbá — tomadas à força por fazendeiros, no início do século XX. Desde essa época os Kadiwéu encontram-se sedentarizados na região que hoje ocupam.

No artigo intitulado: *Sistema Familiar Kadiwéu*, Ribeiro (1980[1948]) apresenta de maneira breve a organização familiar Kadiwéu e as principais conexões desse sistema com a organização social e cultural.

O grupo residencial funciona como uma unidade cooperativa com alto grau de solidariedade interna. É o centro das atividades econômicas; as mulheres trabalham juntas auxiliando-se umas às outras nas atividades domésticas, na coleta de alimentos silvestres e cultivados e na manufatura de artefatos; os homens, embora sem fazerem uma estrita divisão de trabalho, dedicam-se cada um, segundo seu gosto de aptidões, com maior entusiasmo, à coleta e caça, ao pastoreio do gado ou à lavoura, dividindo com os outros os produtos de suas atividades (RIBEIRO, 1980[1948], p. 63).

Registra que as moças podem casar-se logo após a primeira menstruação e os rapazes “quando acham uma mulher”. Conforme o recenseamento realizado pelo autor em 1947, o limite comum de idade para o primeiro casamento do homem é de vinte anos e o da mulher antes dos dezesseis, porque, dos dezoito homens na faixa etária de dezesseis e vinte anos de idade, entrevistados pelo autor na época, quatorze não haviam se casado, enquanto que, das mulheres maiores de quinze anos, apenas uma não era casada. Por outro lado, todos os indivíduos com mais de vinte e cinco anos já haviam se casado pelo menos uma vez. Esses dados revelam ainda que as mulheres casam-se pela primeira vez com homens pelo menos cinco anos mais velhos do que elas.

O casamento pode vir mais cedo, quando os pais o contratam. Segundo o autor, nesse caso, duas pessoas podem ser consideradas casadas por um compromisso e troca de presentes entre os pais, qualquer que seja a idade.

O menino visitará a casa da menina, levando presentes e ganhando outros, periodicamente, passando a morar com ela logo após a festa de iniciação. Os Kadiwéu falam deste casamento como de uma das possibilidades ordinárias, mas que ocorre raramente, e citam algumas pessoas que se teriam casado assim. O casamento comum, porém, se dá nos limites de idade citados acima, formalmente, por iniciativa do homem, sendo comum as moças insistirem com os rapazes para que peçam aos pais (RIBEIRO, 1980[1948], p. 66).

Destaca, ainda, que nas concepções dos Kadiwéu há um entendimento de que as moças devem casar-se virgens, embora as vivências amorosas de cada mulher, geralmente, incluem relações sexuais pré-maritais.

[...] as primeiras experiências sexuais da mulher se dão pouco antes da iniciação e geralmente com rapazes do grupo de que sairá seu futuro marido, de modo que, então se podem ajustar os pares para o casamento, atendendo as preferências da moça. Não raro o noivo tem relações sexuais com a noiva mesmo antes do pedido. Os encontros se dão durante os banhos em comum e, mais freqüentemente, nas noites de festas ou na casa da moça quando os pais se ausentam (RIBEIRO, 1980[1948], p. 66).

Sobre o padrão de virgindade, Ribeiro registrou o comentário de Antônio Rufino (OMÁ-TXÉ) da etnia Kadiwéu acerca de um chefe de família Terena que não deixava suas filhas participarem das festas: *‘é bobagem segurar, moça é como piaba, quanto mais a gente pega mais ela escorrega. Prende aqui, mas a bicha vai ao córrego, o Caracará chega puxa ela pra dentro d’água e vai quebrar o caramujo dele bem longe’*.

O autor salienta que o primeiro casamento é considerado ideal quando se dá entre jovens que nunca se casaram. Somente o primeiro casamento é festejado e nesse caso, os pais da moça e os do rapaz organizam a festa.

Estas festas constam de danças Kadiwéu ao som de flautas e tambores e danças brasileiras com música de violão e sanfona, muito mate para chimarrão e muita aguardente, servida cerimonialmente, às vezes uma corrida de cavalo e lutas de corpo a corpo e, quando as posses dos pais o permitem, abatem um ou mais bois para os convidados. Os pais dos noivos só participam dessas festas, assim como das de iniciação, que são as maiores, para servir os convidados. O noivo deve dar um presente à noiva e outros a seus pais; também ele recebe presentes da noiva e dos sogros. Ao consentimento da mãe e à troca de presentes, que pode dar-se mais tarde, segue-se a mudança do noivo para a casa da noiva (RIBEIRO, 1980[1948], p. 67).

A família Kadiwéu é estritamente monogâmica. Os casamentos geralmente duram pouco tempo, sobretudo entre jovens, mas nenhum homem tem mais de uma mulher, como esposa e nenhuma mulher tem mais de um marido ao mesmo tempo. A residência dos cônjuges após o casamento é matrilocal.

Nos primeiros anos, pelo menos, o marido vive na casa da mulher e não pode sair com ela para fora da aldeia, senão acompanhado de outros moradores da casa, para as festas; mesmo quando o marido vai trabalhar nas fazendas vizinhas, não pode levar sua mulher. Segundo o autor, com o passar dos anos, em geral depois da morte da mãe da mulher, o casal, se continuar junto — o que é muito raro — adquire maior independência, podendo constituir residência própria.

O marido, depois do casamento, não só passa a morar com os parentes da mulher, mas a integrar aquela unidade econômica, desligando-se da antiga.

Leva consigo, para a nova residência, todo o seu gado, que desde então fica a serviço do grupo da mulher. Os bens da mulher nunca se fundem com os do marido. O gado, como todas as outras posses, é sempre distintamente separado, e o homem não perde nunca o contato com o seu próprio grupo familiar (RIBEIRO, 1980[1948], p. 68).

A duração média das uniões conjugais é muito curta; poucas vezes ultrapassa dois anos entre os jovens. A separação pode ser feita por iniciativa de qualquer um dos cônjuges ou dos pais da mulher. Quando se dá por iniciativa do homem, ele alega, em geral, infidelidade da esposa. Quando é a mulher que toma iniciativa, faz acusações idênticas às do marido, além de acusá-lo de que não trabalha, ou confessar que não gosta mais dele. Os pais ou responsáveis pela mulher tomam a iniciativa, quando se sentem explorados pelo genro que não contribui para a subsistência do grupo, na medida de suas expectativas e quando ele maltrata a mulher ou os desrespeita.

O nascimento de um filho é às vezes motivo para separações entre casais jovens, porque a mulher que espera uma criança deve dormir em cama separada, abstendo-se de relações com o marido, por um período aproximado de dois meses antes e um ano depois do nascimento da criança. Nesta prática, hoje tão pouco respeitada pelos cônjuges novos, está provavelmente um dos fatores que tornam o aborto e o infanticídio tão freqüentes entre os Kadiwéu. No caso do infanticídio o período de abstenção das relações sexuais depois do parto é de um ou dois meses, aproximadamente; quando abortam é menor ainda. Algumas vezes os homens separam-se de suas mulheres quando essas esperam filhos, casam-se com outras e voltam a viver com elas um ano depois (RIBEIRO, 1980[1948], p. 68-69).

Quanto à morte e às designações de parentesco, Ribeiro destaca que como ocorre com vários grupos indígenas, também entre os Kadiwéu a morte de um indivíduo ocasiona muitas modificações nas inter-relações de seus parentes; assim os nomes tribais dos mortos jamais são pronunciados por qualquer pessoa que tenha relações de parentesco biológico ou social com ele, e todas essas pessoas mudam seus próprios nomes tribais após a morte de um parente. Entretanto, essa influência vai mais longe entre os Kadiwéu, pois a morte reflete-se também na terminologia de parentesco consanguíneo.

No que diz respeito à estrutura social, a dos Kadiwéu se baseia numa estratificação étnica em camadas de senhores e servos, sendo a camada de servos constituída por indivíduos capturados ou comprados de outras tribos, além de seus descendentes em primeira e segunda geração.

As relações entre senhores e servos são assimétricas, de submissão dos primeiros aos últimos, e é comum o tratamento recíproco de ‘meu senhor’ e ‘meu cativo’ entre uns e outros. A expectativa de comportamento dos senhores é de que os servos mantenham uma atitude respeitosa diante deles, e, em muitos casos, que prestem serviços sem esperar retribuições e lhes dêem uma parte do produto de seu trabalho (RIBEIRO, 1980[1948], p. 75).

No levantamento realizado em meados da década de 1940, Ribeiro conheceu alguns servos que viviam na casa dos seus senhores, onde eram tratados como membros da família de *status* mais baixo, prestando serviços na condição de servo, e eram muito apegados emocionalmente aos seus “donos”. O comportamento de servos e senhores, quando morre um parente de qualquer um deles é o mesmo que entre parentes consangüíneos, e os servos são enterrados nas sepulturas familiares dos seus senhores.

No tocante as relações entre pais e filhos, Ribeiro registra que as mulheres têm filhos somente depois dos vinte anos e a maioria delas mais tarde ainda, não deixando “vingar” os que concebem antes. Poucas mulheres Kadiwéu têm mais de três filhos, sendo mais comum terem um ou dois e a grande maioria delas só deixa nascer um novo filho depois do último ter mais de três anos.

O aborto e o infanticídio são largamente praticados. Abortam por meio de beberagem de raízes amargas, principalmente de fedegoso (AXALÁ-KRI) ou por meios mecânicos, machucando o feto no ventre materno até matá-lo. Quando a mãe não consegue arranjar-se sozinha pede ajuda de um especialista, que, para o aborto é sempre homem; eles matam o feto mecanicamente, sem que a mãe, deitada no chão para esse fim, sinta qualquer dor. O infanticídio, de que lançam mão quando não tiveram sucesso as tentativas de aborto e, principalmente, quando nasce um filho de sexo não desejado – os meninos são geralmente preferidos – é praticado pela mãe ou por uma ‘matadeira’; nesse caso quebram o pescoço da criança ou a asfixiam e a enterram dentro da casa, debaixo do girau em que dormem os pais. O pai não pode ver o filho que não deva ‘vingar’. Os homens não podem praticar o infanticídio; este é atribuição exclusiva das mulheres (RIBEIRO, 1980[1948], p. 80).

O corpo para o Kadiwéu é também o *locus* da expressão da pintura corporal decorativa. Siqueira Jr. (1993) destaca que essa característica é produto de uma preocupação estética e de um desejo de beleza. A aplicação dos desenhos é feita nas costas, no peito, nos braços e no rosto:

Em tempos antigos chegou a servir para marcar a diferença entre os nobres, os guerreiros e os cativos. Atualmente as pinturas são feitas em dias de festas pelas mulheres, que usam o suco do jenipapo misturado com pó de carvão, aplicado no rosto com uma lasca de madeira ou taquara. Os desenhos são variados e nunca se repetem, mesmo assim, eles marcam o estilo Kadiwéu (SIQUEIRA Jr., 1993, p. 53).

A consistência dos desenhos Kadiwéu e o interesse da arte iconográfica desse povo não está em nomes ou significados míticos. De acordo com Siqueira Jr. (1993) não há informações sobre antigas significações míticas dos motivos decorativos e os poucos nomes que foram levantados por Ribeiro no final da década de 1940 ainda são usados na atualidade.

Esta iconografia consiste em desenhos abstratos e geométricos, de elaboração complexa e de uma variedade de combinações bastante extensa. Através de uma variedade de uma oposição binária de motivos decorativos,

as artistas alcançam extraordinária harmonia nos desenhos (SIQUEIRA Jr., 1993, p. 163).

A memória coloca-se como pré-condição relacionada à manutenção da identidade cultural Kadiwéu (a posse da terra, o uso da língua, o domínio e a reprodução da história desse povo). Conforme o antropólogo cabe à comunidade e, em particular, às artistas indígenas, valorizar e reproduzir suas manifestações artísticas.

A memória cultural é o principal elemento estimulador desse processo de transmissão do conhecimento acumulado, principalmente no que se refere aos padrões da pintura facial e corporal. Ao longo da abertura de cada capítulo do presente trabalho essas peculiaridades podem ser observadas.

Essa familiaridade e preocupação estética e corporal apareceram também nas dinâmicas de grupo realizadas no período de desenvolvimento das Oficinas e permitiram-me dialogar com o que Goellner (2003) afirma a respeito da produção cultural do corpo. Essa produção sempre existiu na *Reserva Indígena Kadiwéu*.

A autora nos leva a refletir a respeito do corpo como algo produzido na e pela cultura, essa produção é simultaneamente, um desafio e uma necessidade:

Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é, portanto, algo dado a priori, nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (GOELLNER, 2003, p. 28).

Dessa forma, abordar a Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids no cenário escolar é desvendar as noções de corpo, as relações de gênero, o prazer, os desejos, as fantasias privadas e sexuais, sentimentos tão universais do ser humano, vinculados às sociedades indígenas e não-indígenas.

Afinal, o que é o corpo para os indígenas da *Reserva Indígena Kadiwéu*? Para um jovem Kadiwéu<sup>33</sup>: *o corpo é a presença viva de um povo! É a expressão de resistência e força das etnias, é a identidade de homens e mulheres se constituindo, se diferenciando e se relacionando com o não-índio no mundo* (Aluno Kadiwéu, MVS 21 anos).

---

<sup>33</sup> Participante das Oficinas de Prevenção das DST e da Aids realizadas na Reserva indígena Kadiwéu.

Viveiros de Castro (1987), ao analisar a concepção de corpo na sociedade xinguana, especialmente na aldeia Yawalapíti, afirma que “*o social não se deposita sobre o corpo Yawalapíti como um suporte inerte: ele cria esse corpo*”. A sociedade xinguana, assim, “fabrica” o corpo, submetendo-o a isso periodicamente.

Assim, conhecer as expressões e a linguagem corporal é também compreender as relações de alteridade, a dinâmica da identidade étnica e cultural dos corpos, os rituais de passagem para a vida adulta, a iniciação sexual, a maternidade, os ideais de beleza e juventude, bem como a maturidade, a velhice, a morte, o luto e a troca de nomes.

Os Kadiwéu das aldeias Posto Indígena Bodoquena e Tomázia<sup>34</sup> mantêm a prática do ritual de iniciação feminina, que é realizado quando a menina menstrua pela primeira vez (SIQUEIRA Jr., 1993). Os ritos de iniciação masculinos, descritos por Sanches Labrador (1910) e Lozano (1941), foram por sua vez abandonados. Na maior parte desses rituais, os meninos eram submetidos a “sangrias”, mas já na década de 1940 realizava-se apenas a escarificação curativa, eventualmente empregada pelos *Nidjienigi* (xamãs). (RIBEIRO, 1947/1948)

No momento das mudanças fisiológicas da mulher, a sociedade reata relações importantes para sua manutenção. A “Festa da Moça<sup>35</sup>” é o momento privilegiado para a

<sup>34</sup> Cf. Mapa 3 do Anexo X Documentos Cartográficos.

<sup>35</sup> Cf. Siqueira Jr. (1993, p. 95) assim que a menina menstrua, deve avisar os pais para “festar” e começar um jejum parcial, que consiste em comer arroz com sal no final da tarde, abstendo-se de carne e gordura. Deve também ficar em resguardo durante todo o período de festas, que pode durar de três dias a uma semana. Durante o resguardo, fica o tempo todo em cima da cama, dentro do mosqueteiro, evitando desviar o olhar e pisar no chão. A iniciada é então denominada *Nigaana-ake* (moça que dá festa). Durante às noites ocorrem bailes no terreiro da casa da moça, animados normalmente com sanfona e violão, até o dia em que os seus pais resolvem encerrar as festividades com a cerimônia final. Para isso, os pais convidam alguns familiares e chamam os descendentes de seus “cativos”, que se encarregarão então de convidar os outros membros da aldeia. No começo da manhã do dia de encerramento, os donos da festa soltam fogos e os descendentes de “cativos” da família da mãe da iniciada são os primeiros a chegar para auxiliar nos preparativos. Quando a maioria dos participantes chega, um dos “cativos” encarrega-se de distribuir as tarefas rituais, indicando outros “cativos” para sentarem num couro e outras mulheres, também descendentes de cativos, para entrar na casa da moça. Dentro da casa, uma das mulheres canta e passa talco ou cinza branca na menina e nela mesma. Em seguida, outra mulher passa um batom vermelho ou urucum no rosto e testa da menina e depois no queixo dela própria. Finalmente, outras mulheres usam o que se chama de “abanico” (pano vermelho bordado com moedas) para abanar a menina, entremeando choros rituais, num clima de forte emoção. Antigamente, a iniciada também era presenteada com um bracelete de prata, chamado *etiili*. Nesse momento, somente as mulheres podem ficar dentro de casa, admitindo-se no máximo a presença do pai da moça. A última das mulheres a usar o “abanico” ingere um copo de água ardente e fica com a posse desse “abanico”, podendo vendê-lo a um preço alto para a família da próxima moça que “festar”. A família que precisar do “abanico” pode também fazer outro, caso não queira comprar aquele que de certa forma cumpre a mesma função que cumpria a chamada “tigela de moça” – peça de cerâmica bordada com miçangas, usada para beber a aguardente – atualmente em desuso e substituída por bacias. Depois de saírem da casa, as cantadoras da festa - *Nogoégalo* – parentes da moça, executam seus cantos específicos – *Nikilatague* – para que os cativos indicados sentem no couro e tomem as posições. Cada um deles recebe um corte de pano dado pelos parentes da moça, inclusive a pessoa encarregada de distribuir as tarefas, que o amarra à cintura. A aguardente – previamente comprada em grande quantidade pelos donos da festa – é então servida em bacia aos “cativos” sentados no couro, que as repassam aos participantes no princípio, para depois poderem beber à vontade, pois segundo os Kadiwéu, “quem senta no couro, já sabe que é para beber até cair...”

reafirmação das relações sociais e rituais entre os *Otagodepodi* e *Niotaguipe*, onde são explicitados e lembrados os laços que unem os indivíduos e regem o funcionamento da sociedade Kadiwéu (SIQUEIRA Jr., 1993).

A “Festa de Moça” é sistematicamente realizada, constituindo-se num evento onde várias questões se evidenciam:

A iniciada fica apta para o casamento, sendo que até recentemente haviam casos de casamentos acertados previamente, onde o pretendente realizava o resguardo junto com a iniciada; recupera ritualmente as relações existentes entre os *Otagodepodi* e *Otaguipe* (“senhores/cativos”); demonstram a força das mulheres, que organizam e comandam toda a cerimônia (SIQUEIRA Jr., 1993).

Durante essa cerimônia se manifestam as relações de complementaridade e de aliança entre *Otagodepodi* e *Niotaguipe*. Essa manifestação ritualística reafirma e marca a persistência das obrigações e regras entre os descendentes de senhores e cativos, que se expressam inclusive em outras esferas da organização social do grupo. Essa estrutura simbolizada num ritual consiste num sistema de relações apropriadas, socialmente aprovada, entre indivíduos e grupos. O ritual informa a ordem subjacente que guia as atividades sociais e torna explícita a estrutura social. Um dos mecanismos do ritual é justamente a dramatização, a ritualização de situações sociais, o que fica muito evidente na “Festa de Moça”.

No que diz respeito a *Morte*<sup>36</sup>, *Luto e Troca* de nomes as influências decorrentes do contato provocaram mudanças na escatologia Kadiwéu e na importância do papel do *nidjienigi* (xamã), também chamado de “pai”, nessa sociedade.

---

Curiosamente, essa tarefa que cabe hoje aos cativos, antigamente era privilégio dos seus “senhores”. Essa inversão talvez possa ser entendida a partir de alguma regra de reciprocidade entre os envolvidos, mas não se pode afirmar nada conclusiva a esse respeito. Concomitantemente, vários copos de água ardente são servidos e os últimos a secarem as bacias, têm o direito de ficar com elas. A bebedeira continua até que toda a aguardente acabe, sendo que muitas vezes ainda são carneadas novilhas para distribuição entre os parentes, dependendo das posses dos donos da festa.

<sup>36</sup> Cf. Siqueira Jr. (1993) na noite anterior ao sepultamento, os familiares do falecido choram sua morte e velam o corpo aguardando o amanhecer, quando se realiza o enterro. Todas as pessoas que acompanham o enterro, devem depois tomar banho e trocar de roupa. Após o sepultamento, inúmeras pessoas (parentes ou não) começam a chegar à casa dos parentes mais próximos do morto a fim de prestarem solidariedade à família enlutada. Essa solidariedade se expressa através do choro ritual e dos cortes de cabelo. Os enlutados ficam sentados no meio do terreiro da casa, onde ocorrem as lamentações e os cortes de cabelo, após o qual eles devem também tomar um banho. Ao voltarem do banho, os enlutados recebem novo, nome dado normalmente por uma parente mais idosa – as anciãs Kadiwéu são as que dominam o repertório de nomes possíveis de serem utilizados. Depois do enterro, algumas mulheres mais velhas, levando a extremos o seu pesar, ainda despem-se da cintura para cima, submetem-se à vergonha que tal atitude provoca, mas são amparadas imediatamente. Os enlutados devem a partir de então, usar sempre a mesma roupa, evitar o uso de adornos, não participar de eventos festivos e até evitar sair da aldeia, permanecendo a maior parte do tempo no âmbito de seu grupo doméstico. Essas restrições, especialmente as que se referem à indumentária, são mais rigidamente seguidas até o “velório da cruz”, realizado sete dias depois do enterro, consistindo em velar durante uma noite, a cruz que será colocada na sepultura do falecido. Nesse velório ocorrem rezas de origem católica realizadas por um benzedor, enquanto a maioria dos homens fica entretida com jogos de baralho e bebida. A casa do morto é então queimada, desmanchada ou no mínimo é reconstruída com a mudança de lugar da porta de entrada. Pelo menos



Atualmente, muitos Kadiwéu atribuem a terceiros boa parte das mortes e dos feitiços, cuja responsabilidade não é atribuída necessariamente aos *nidjienigi*, mas normalmente as pessoas com as quais os parentes do morto possuíam alguma divergência. Antigamente, todas as mortes eram invariavelmente atribuídas a sortilégios dos *nidjienigi*, cujo atual papel tem perdido muito da sua importância. Sua atuação tem se restringido às curas mais simples, sendo que os casos mais complicados acabam sendo encaminhados para o Posto da Funai mais próximo ou, para os missionários evangélicos que atuam na região.

Ao levar as Oficinas de Prevenção das DST/Aids para a Reserva corria o risco de ser interpretada como um elemento estranho ao grupo que traz presságios de morte coletiva. Ao tratar do processo saúde e doença se estabelece uma fronteira estreita entre as concepções de morte dos Kadiwéu e a doença, já que muitos adoecimentos são atribuídos aos feitiços feitos por terceiros. No trabalho preventivo percebi que muitos discentes silenciaram as concepções que têm da morte, pois nomeá-las, no imaginário social deles, é estabelecer um contato com a sua própria morte. Naquele momento, o assunto da prevenção da Aids poderia representar o sentido do feitiço trazido por um terceiro.

O silenciamento ocorrido inicialmente nas Oficinas pode ser compreendido também como um dos movimentos da *blindagem* do “eu” diante dos sentimentos de pânico pela possibilidade de contágio pelo HIV e do presságio de morte.

O velho Orlando Lange descreve a Siqueira Jr., (1993) uma das sessões de cura realizadas pelo *Nidjienigi*:

Ai, quando o padre faz o seu trabalho, aí ele entra na casa dele, aí ele começa e depois chega o guia dele: ele fica conversando, falando, a gente sabe o que ele está falando. Mas quando chega o guia onça dele, ele fica falando e miando e nós não sabemos o que ele está falando, porque antigamente não falava um padre que não tinha guia onça dele, mas agora não existe mais padre que cura pessoas (Depoimento de Orlando Lange a SIQUEIRA Jr., Outubro, 1992).

Embora lamente a ausência de xamãs “como os de antigamente”, Orlando admite que somente o *nidjienigi* teria a capacidade de trazer de volta um espírito que deixasse o corpo de uma pessoa por um momento.

De acordo com Siqueira Jr. (1993) a difusão das religiões evangélicas entre os Kadiwéu, tem cada vez mais provocado interferência nas concepções pós-morte. Muitos chegam a admitir um destino diferenciado para espíritos de “crentes” e “não-crentes”,

---

até fins do século XVIII, com a morte de algum adulto, todas as casas da aldeia eram queimadas e seus habitantes mudavam-se para outra região, a fim de afastar-se da alma do falecido (SIQUEIRA JR., 1993 apud S. LABRADOR, 1910).

conforme o depoimento da indígena Joana, que afirma: [...] o nosso espírito não vai para o céu, só o espírito daquele que é crente que vai para o céu, agora, o nosso espírito fica por aqui mesmo<sup>37</sup>.

Para o autor o rigor moral pregado pelos “crentes” é constantemente burlado também em outros aspectos do comportamento Kadiwéu. Como, por exemplo, por meio do consumo de bebidas alcoólicas ou a prática de relações sexuais extraconjugais. Essa postura demonstra uma dubiedade que se faz presente também em inúmeros outros aspectos das relações sociais Kadiwéu.

Nessa perspectiva toda e qualquer denominação religiosa presentes nas Aldeias indígenas atemoriza, mas não educa, não se integra, não informa e não esclarece, ou seja, não dialoga abertamente com a dinâmica cultural e com o campo da prevenção das DST/Aids. Na verdade, pelos registros e depoimentos, é possível afirmar que a religião atemoriza os fiéis e se atemoriza, visto que não traz à tona a discussão da sexualidade. As pessoas não discutem sobre esse assunto já que o mesmo fere a sua intimidade e princípios religiosos.

Entretanto, é preciso reconhecer que essa sensibilidade deve ser respeitada tanto na cultura indígena como não-indígena. Esse é o movimento de *blindagem* do “eu” diante do *Outro* que promove a auto-proteção diante do estranhamento. Se essa *blindagem* está fortemente presente na cultura do não-índio, com certeza, terá maior ressonância nas culturas ameríndias.

Adentrar esse núcleo cultural com um trabalho de Educação Preventiva demanda, assim, ter a sensibilidade para reconhecer e respeitar esse movimento de *blindagem* do *Outro*. É preciso ouvir as vozes e interpretar o significado contido no riso, nos gestos, nas atitudes e nos silêncios dos sujeitos, para compreender os códigos da cultura.

Esses códigos traduzem as concepções religiosas, haja vista a narrativa de Durila Bernaldina<sup>38</sup>, índia Chamacoco — que convive desde criança com os Kadiwéu — sobre o

---

<sup>37</sup> Depoimento da indígena Joana à Siqueira Jr., Outubro de 1992.

<sup>38</sup> No período de realização das Oficinas em 2004 a D. Durila Bernaldina estava com 104 anos de idade, extra-oficialmente. Entretanto, de acordo com parentes próximos, o ano oficial de nascimento dela é o ano de 1884. Foi registrada com se tivesse nascido em 1900, pois o computador do cartório não aceitou como registro o ano de 1884. A D. Durila é de origem étnica Chamacoco, foi raptada pelos Kadiwéu no Paraguai de sua família, com cinco ou seis anos de idade, mais ou menos, e foi criada como uma criança Kadiwéu, na Reserva. A prática do rapto de crianças era muito comum entre os Kadiwéu nos séculos XVIII e XIX, dada a prática de infanticídios cometidos pelas mulheres, que não queriam ter filhos, pois — consideradas hábeis guerreiras e belicosas — preferiam lutar, fazendo parte do movimento nômade, diante das frentes de batalha. As mulheres Kadiwéu tinham, também, muita preocupação com a beleza de seus corpos e agilidade na mobilidade de um lugar para outro, pois vivenciavam os movimentos nômades do grupo, intensamente. Assim, as crianças raptadas pelos Kadiwéu nesse período, estavam na faixa etária dos quatro aos seis anos, consideradas, portanto, mais independentes para conviverem com o modo de ser Kadiwéu e — com certeza, supriam esse período de gravidez, de amamentação e de atenção ao bebê que impedia as mulheres guerreiras de lutar.

conteúdo que fundamenta a maioria das concepções acerca da morte e sobre o destino dos espíritos:

Quando toda a carne de uma pessoa era desfeita completamente, daí era feito um pano bem novo uma mala e colocado todos os cadáveres daí que era transportado para o cemitério, por sinal, o tradicional, que é no Morro do Padre. Então foi o que aconteceu com aqueles dois amigos, quando terminou todo o transporte dos cadáveres, um dos dois amigos disse: eu vou atrás do meu amigo. E assim ele foi lá no cemitério que ele encontrou com seu amigo, mas já em espírito. Porque quando ele chegou no cemitério, ele disse: onde será que está meu amigo, no meio de tantas sepulturas... E começou a chorar chamando por seu amigo. Quando foi lá por umas certas horas da tarde ele escutou vários assobios e nesse momento o amigo falecido se mostrou para o amigo ainda vivo. Então daí tudo se transformou em alegria para os dois amigos. Também ouvia-se umas palavras do seu amigo dizendo para as outras pessoas: este é meu grande amigo, estou muito alegre e quero que vocês se alegrem comigo. Então naquele momento ele escutou e viu gente batendo tambor e todos se aproximaram em ritmo de festa. E os dois continuaram conversando, o amigo morto disse para o outro: O que você veio fazer aqui? Ele respondeu: eu não agüentei de saudade de você. – Tudo bem, agora você não vai mais daqui? – respondeu o amigo em espírito.

Depois o amigo em espírito começou a apresentar para o seu amigo toda a multidão que ali estava. Também falou que aquele tinha mãe, pai e assim também os que eram grupos, em todos seus parentescos. Até que chegou em apresentar uma moça e disse: - aquela moça é bem pobrezinha, não tem pai e nem mãe, cuja moça que foi sua esposa anteriormente. Então todas as pessoas que morria ficava no cemitério, não vagava, porque tudo que era dele era levado junto. Mesmo perto do cemitério, no Morro do Padre, tem uma árvore que era o lugar onde matavam os cavalos e ali ficavam com todo material de montaria. O amigo mostrou também a casa onde o amigo ia morar e descansar para sempre, porque ali era um lugar de descanso e alegria eterna. Então ele viu mulheres emprestando agulha de costura, colher, bomba, porque quando ela morreu não colocaram na sua sepultura tudo isso: então agora tinha que emprestar dos outros, inclusive colares. Em todas as sepulturas eram construídas casas típicas dos Kadiwéu, como é feito na sepultura de um branco quando morre. Então essas casas eram a moradia eterna dos espíritos (Depoimento a SIQUEIRA Jr., Durila – Julho, 1992).

O relato da índia Durila destaca princípios de aproximação e distanciamento entre vivos e mortos, salientando principalmente a noção de continuidade. Para tanto, o morto deve levar consigo seus pertences para integração numa outra comunidade essencialmente idêntica a dos vivos, a comunidade dos ancestrais. Enterrar o morto com seus adornos, armas, utensílios e, por vezes, até sacrificar seus melhores cavalos junto ao túmulo, era prática freqüente entre os Kadiwéu. Atualmente o túmulo é coberto com um pano ou cobertor e raramente os pertences são enterrados com o morto. (SIQUEIRA Jr., 1993).

Lembrando da moça/espírito que foi oferecida ao rapaz vivo, Durila reafirmou ao antropólogo que ela era *etidi* (órfã de pai e mãe), sendo que na verdade seus pais ainda pertenciam à sociedade dos vivos.

Portanto, "... para os espíritos, nós vivos somos mortos. Quando se fala entre os espíritos que alguém tem muito parente lá, provavelmente é quando o povo Kadiwéu quase que foi exterminado por uma doença, que pode ser catapora ou outra doença parecida"<sup>39</sup>.

No período de planejamento das Oficinas de prevenção das DST/Aids ocorreu um acidente automobilístico em que faleceram dois alunos do Curso. A coordenação do Curso providenciou a devolução às famílias dos trabalhos pedagógicos realizados por esses alunos, levando em consideração o ritual de sepultamento da etnia. No entanto as famílias, numa demonstração de que esses rituais estão assumindo novas configurações, preferiram deixar os trabalhos arquivados na Escola.

O depoimento abaixo evidencia possivelmente a razão de não se enterrar com o morto os seus pertences: essa concepção priva os parentes vivos de continuar usufruindo de outros bens da mesma categoria.

Saturnina relata a Siqueira Jr. (1993) que o tipo de alimento deixado no túmulo não pode mais ser consumido por aquele parente que o oferecer. Uma guampa para tomar mate, por exemplo, colocada no túmulo de João Príncipe por um irmão seu, representou, portanto, sua abstenção por esse produto até os dias atuais. Trata-se de mais um importante aspecto para a relação de continuidade entre vivos e mortos. A herança dos bens, por outro lado, normalmente fica com o cônjuge e, na falta deste, é dividida entre os filhos, sendo que os principais problemas da partilha referem-se invariavelmente ao gado, que se constitui como o bem mais importante economicamente.

Outro aspecto de interesse para configuração das características da comunidade além-túmulo, refere-se a negação da temporalidade nessa sociedade dos mortos. Dessa forma, os indivíduos permanecem sempre com, a mesma idade com que morreram. Mais do que isso, a organização social dessa comunidade permanece inalterada, persistindo a antiga estratificação social entre senhores, guerreiros e cativos, que aparentemente não teria sofrido as mudanças causadas pelo contato (SIQUEIRA Jr., 1993).

É possível que as raízes das concepções de beleza e longevidade para os Kadiwéu estejam intimamente ligadas a essa negação da temporalidade pós-morte. Isso numa perspectiva psíquica e cultural revela o sentimento mítico da identidade étnica eternizada e blindada do contato com a finitude de quem permanece vivo. Metaforicamente blindam-se da possibilidade da extinção da etnia.

---

<sup>39</sup> Depoimento da indígena Durila à Siqueira Jr., Julho, de 1992.

No que diz respeito ao luto, este pode ser suspenso independente da realização de alguma festividade, embora as comemorações do *Dia do Índio* e do feriado de *Corpus Christi* sejam bons pretextos para a reintegração de enlutados. Raramente o luto chega a durar um ano, sendo suspenso depois de alguns meses.

Há, também, um outro importante aspecto que caracteriza o luto: um tipo de relação interfamiliar bastante generalizada, pelo menos na aldeia Bodoquena, que toma por base o estabelecimento de uma aliança entre famílias não-consangüíneas que se estimem reciprocamente, isso ocorre especialmente quando uma das famílias se encarrega de “cuidar” da outra durante as abstinências e, normalmente, é aquela que toma a iniciativa de promover a reintegração dos enlutados à sociedade.

Outro depoimento feito a Siqueira Jr. (1993) que elucida o tratamento dado pelos Kadiwéu a essa relação de aliança interétnica é o da indígena Nailda que assim se expressa: antigamente era realizada uma grande festa para explicitar essa relação de afinidade. O falecido Emilio Casanova, por exemplo, realizou uma festa para demonstrar que considerava o Terena Julio como “irmão”, que chegou a ganhar um nome Kadiwéu – *Ododotoualo*. Essa cerimônia baseia-se no mito dos amigos que se encontraram no cemitério e que se tratavam praticamente como irmãos. Trata-se de uma relação bastante interessante, que mereceria estudos mais aprofundados.

O ritual para baixar o luto consiste no seguinte: os enlutados sentam num couro ou lona no chão, recebendo roupas novas dos parentes. Em seguida, as mulheres pintam o rosto com uma tinta vermelha (batom ou urucum), realizando uma composição com quatro círculos. Um ancião profere então, palavras de consolo e conformação sobre o destino do falecido e passa copos de aguardente para cada um dos enlutados. Tão logo terminem aquela garrafa, eles se levantam, andam em círculo, agradecendo aos participantes da cerimônia e se retiram em fila indiana. Está terminado, portanto o ritual de passagem<sup>40</sup> e os enlutados reintegrados à sociedade.

Os ritos funerários têm o objetivo de excluir do interior do grupo um membro que morto, se torna perigoso e ameaçador, além do objetivo de integrá-lo na nova sociedade além-túmulo da qual passará a participar. O depoimento a seguir evidencia o perigo que o espírito do morto representa:

[...] Com a mesma cor de roupa que ele morreu, então ele tem que ir embora, porque ele vai para outro lugar. Por isso, não só as roupas, como também outros materiais que tinha e usava. Também porque a partir do momento que

<sup>40</sup> Cf. Siqueira Jr. (1993) O ritual para baixar o luto é composto por tudo que o caracteriza: a separação, liminaridade e reincorporação.

morre ele só vai andar voando, jamais pessoa alguma irá vê-lo, porque ele já pertence a outro lugar. Mesmo ele sendo invisível, tem capacidade de falar, andar e participar de tudo, mas só que se falar, andar e participar de tudo, com uma pessoa que ainda é desta terra, provavelmente também vai morrer ou não terá mais os pensamentos de uma pessoa normal: em primeiro lugar não vai mais se alimentar com os alimentos que a gente costuma comer (SIQUEIRA Jr., 1993).

[...] Quando ele quer se mostrar para uma pessoa, ele aparece do mesmo jeito que era antes de ser morto, mas a gente não consegue falar com ele, mas isso acontece com aquelas pessoas que tem o seu organismo fraco e fica sempre lembrando de um parente seu que faleceu ou pai ou qualquer outra pessoa. Porque os espíritos ou se o seu filho esta sofrendo, ele tem vontade de ajudar, mas não tem mais condições na parte material. A pessoa que conversa com aquela que já está morta pode gerar algum mal, muitas vezes pode ser uma pessoa que também está próxima de morrer. (SIQUEIRA JR, 1993).<sup>41</sup>

As restrições relacionadas ao luto, a troca de nomes e termos de parentesco e a destruição da casa do falecido, evidenciam o esforço para afastá-lo e excluí-lo definitivamente da comunidade dos vivos e a necessidade desta última em reorganizar-se a partir da perda de um dos seus membros. O luto é suspenso, portanto, quando o morto deixa de ser perigoso, em função do cumprimento dos devidos preceitos e cuidados.

É possível encontrar nessa atividade ritual elementos que contribuem para a compreensão do processo de constituição da identidade e noção de pessoa entre os Kadiwéu. Toda a performance envolvida nessas cerimônias funerárias, as recordações das qualidades do falecido, a mudança de comportamento dos enlutados, as trocas de nomes — que implicam inclusive numa mudança de status — os procedimentos ligados às restrições, isolamentos, purificações e a própria reintegração à vida social, constituem, entre outros, aspectos fundamentais que marcam profundamente a história de vida de cada personagem direta ou indiretamente envolvido nessa trama. Trama essa, que influencia de forma decisiva a edificação da noção de pessoa entre os Kadiwéu, que passa necessariamente pela perspectiva que assume diante da vida e também da morte.

Nós índios não recebemos um nome à toa, só quando morre alguém trocamos o nome, porque os parentes da gente mesmo mortos ainda tentam procurar os parentes. Por isso tem algumas pessoas que ficam encarnadas, porque não trocam de nome quando seus parentes morrem. Por isso, devemos trocar de nome e a pessoa que morre fica perdida dos seus parentes, e o espírito da pessoa não quer saber daquele novo nome, porque não conhece quem é.<sup>42</sup> (SIQUEIRA Jr., 1993).

A troca de nomes dos parentes consangüíneos do morto é extremamente importante para evitar a aproximação do seu espírito, servindo para marcar um distanciamento, uma

<sup>41</sup> Depoimento da indígena Teresa à Siqueira Jr., Julho, de 1992.

<sup>42</sup> Depoimento da indígena Albertina à Siqueira Jr., Abril, de 1990.

separação. Além disso, o último nome de um parente falecido nunca deve ser pronunciado, podendo ser fatal para quem o fizer. Mesmo a enunciação das histórias sobre antigos donos dos nomes é restrita ao âmbito estritamente doméstico.

Há, portanto, certos preceitos a serem respeitados. Apesar do nominador não precisar ser necessariamente um parente próximo, a maioria dos nomes tem uma história que é contada pelo nominador no momento da troca de nomes, sobre a qual deve-se manter sigilo e cuja reprodução é restrita. Essas histórias referem-se normalmente às histórias de vida, feitos memoráveis, peregrinações e enfrentamentos de invasores realizados pelo dono do antigo nome.

Essas coisas eu não posso contar para muitas pessoas, eu posso contar só para uma pessoa, porque tem pessoa que não gosta de ouvir a história do morto. Eu conto só para meus parentes, quando eu fico sozinha com minha filha eu conto sobre a história dos mortos... da vida de alguém que já morreu, pois tem pessoas que não gostam. Agora, outras histórias, se eu tiver vontade, eu posso contar, agora, dos mortos já é diferente (Depoimento a SIQUEIRA Jr., Joana – Outubro, 1992).

A primeira troca de nomes implica numa mudança em relação aos termos de referência pessoal no plano intercomunitário, alterando substancialmente a maneira pela qual se deve falar e se dirigir ao recém-nominado. Este passa então a ser tratado como um *Ocodjegui*, ou seja, aquele que perdeu um parente próximo e já trocou de nome.

Segundo Hilário<sup>43</sup> aquele que fica *Ocodjegui*, fica *Ocodjegui* da pessoa que lhe deu o novo nome após o corte de cabelo. Os laços de parentesco e aliança também sofrem alterações, ocorrendo mudanças nos próprios termos com os quais os parentes mais próximos do morto se designam reciprocamente.

Os nomes para os Kadiwéu identificam apenas temporariamente, marcando fases de sua vida, sendo que nesse contexto, a categoria do *Ocodjegui* constitui-se como importante elemento definidor de posição social e noção de pessoa. Os indivíduos que demoram a trocar de nome mesmo após a morte de parentes consangüíneos, recebem críticas veladas da comunidade. Isso se evidencia no depoimento inicial de Albertina: “por isso tem algumas pessoas que ficam encarnadas, porque não trocam de nome quando seus parentes morrem”. Permanecer como não-*Ocodjegui* por muito tempo pode ser extremamente prejudicial para vivos e mortos, uma vez que permanecem atados na terra, impedindo a passagem do espírito do morto para a comunidade além-túmulo<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Depoimento da indígena Hilário à Siqueira Jr., Abril, de 1990.

<sup>44</sup> Depoimento da indígena Albertina à Siqueira Jr., Abril, de 1990.

A sociedade Kadiwéu leva às últimas conseqüências a necessidade de afastamento dos mortos, as mudanças de casa, as mudanças dos termos de parentesco e a mudança até dos termos de referência pessoal. Tudo isso, somado ainda às variáveis existentes na língua Kadiwéu em função do sexo do falante. A complexidade dessas classificações evidencia a importância que essa sociedade indígena confere à precisa categorização das fases do processo de socialização dos indivíduos.

De acordo com Lopes da Silva (1986, p. 152) [...] o nome é símbolo de vida em sociedade. Assim, condensa dois extremos, identifica a sociedade no sujeito e identifica o próprio sujeito, revelando sua individualidade. A existência do nome está, pois diretamente ligada às etapas do processo de amadurecimento do indivíduo.

Siqueira Jr. (1993) registra que as anciãs Kadiwéu são as detentoras do repertório de nomes possíveis de serem utilizados. São nomes que pertenceram aos antepassados — mas que não podem ser o último nome utilizado pelo antigo parente — dando-se preferência aos seus primeiros nomes. As restrições em relação à utilização dos nomes dos antepassados e a escassa margem de liberdade para a criação de novos nomes, fazem com que as tarefas referentes à nomeação indígena sejam muito valorizadas internamente.

Esses atributos não são exclusivos das anciãs somente em relação aos seus parentes diretos, uma vez que podem fazer sugestões para outros parentes, contanto que haja uma relação de consangüinidade. O depoimento a seguir nos dá alguns exemplos dos nomes indígenas usados pelos Kadiwéu.

Quando morre alguém na família sempre recebemos um novo nome indígena. Este costume é antigo, não é de hoje que usamos este costume. Todos meus netos tem o seu nome, meu genro também tem seu nome, seu nome é *Luwigro*. O nome de minha filha é *Huilaatiwalo*: a outra chama-se *Huwaguitiwalo*; a outra chama-se *Axapije*; a outra *Udalitineke*; minha netinha chama-se *Ewiloteche*; o meu outro neto chama-se *Enikaladi*; o outro meu neto *Uligaguena*. O meu nome é *Unegueleguitiwalo*; o outro meu genro chama-se *Nakileguenigui*. Agora o nome do pessoal do meu genro eu não sei. Bom aqui termino (SIQUEIRA Jr., 1993)<sup>45</sup>.

De acordo com os dados da pesquisa de Siqueira Jr. (1993) os nomes brasileiros só começaram a ser usados a partir da instalação dos postos do SPI na Reserva, por volta de 1928, os quais impunham aos indígenas a adoção de nomes para cadastramento junto ao órgão oficial. Foram levantados cerca de vinte e um sobrenomes em português em uso na Aldeia do PI Bodoquena, de onde os Almeida, os Simeão, os Andrade, os Rodrigues, os Anastácio e os

---

<sup>45</sup> Depoimento da indígena Joana à Siqueira Jr., Novembro, de 1990.



Ribeiro pertencem às famílias de origem Terena, majoritariamente da aldeia Cachoeirinha, em Miranda (MS).

Os outros sobrenomes pertencem às famílias de origem Kadiwéu — adquiridos originariamente do SPI — à exceção dos Faria, dos Batista e dos Baleia, que foram adquiridos por meio de casamentos com os não-indígenas. A adoção dos sobrenomes é feita normalmente por meio da linha paterna.

De modo geral, os nomes pessoais, embora sejam fundamentais, são pouco ouvidos e desempenham um papel público pequeno, concentrando sua importância na esfera das relações familiares, onde há recordação dos antepassados e há manutenção da categoria de *Ocodjegui*, enquanto constitutiva da noção de pessoa.

Entre os Kadiwéu, a consolidação das relações de parentesco e afinidade e entre *Otagodepodi/Niotaguipe* são aspectos mais importantes a se destacar, na relação entre os enlutados e as pessoas que solidariamente cortam os seus cabelos. Antigamente, os cativos eram encarregados de cuidar de seus senhores durante o luto, pois, quase nada podia ser feito pelos enlutados. Atualmente, esse comportamento tem se tornado bastante raro, mas muitas vezes, os próprios descendentes de cativos do falecido também ficam enlutados.

Na verdade trata-se de mais uma oportunidade dos descendentes de “senhores e cativos” explicitarem e reafirmarem os laços que sustentam entre si, baseados muito mais numa relação de proximidade do que de oposição. Siqueira Jr. (1993) observou, em mais de uma oportunidade, que a posição social do defunto, seu carisma, o fato de possuir ou não cativos, são elementos definidores da “movimentação do ritual”.

Para a grande maioria das populações indígenas brasileiras a Aids é uma doença que indelévelmente está associada à morte, por isso fizemos questão de trazer a discussão apresentada por Siqueira Jr. sobre a concepção de luto e morte dessa comunidade. Os estudos do antropólogo datam do início da década de 1990 e descerram muitas possibilidades de investigações posteriores no sentido de articular — no contexto das ciências humanas e das ciências da saúde — os rituais de morte e de cura das doenças para as etnias que habitam a Reserva Indígena Kadiwéu e quiçá de outros estados do país.

## 2.3 O PAPEL DO PAJÉ: *NIJENIGI* NA CURA DOS MALES

A apresentação histórica e antropológica do papel dos pajés: *Nijenigi* (Kadiwéu) e *Koixomuneti* (Terena e Kinikinau) na cura dos males, para essas etnias será descrita como um contraponto entre a veiculação da prevenção das DST e da Aids na escola e a veiculação da prevenção pela cultura tradicional dos pajés na estrutura das Oficinas.

O Xamanismo enquanto formação e atuação dos pajés no cotidiano dessa etnia foi analisado por Ribeiro (1980) em um levantamento entre os anos de 1947/1948, ou seja, há 60 anos atrás. Nos dias atuais seria interessante realizar uma pesquisa que procurasse levantar as permanências e modificações históricas e antropológicas ao longo desse período a respeito do xamanismo.

As duas faces da sociedade Mbayá, a comunidade dos vivos e a dos mortos, se comunicam através dos *nidjenigi* que, de certa forma, participam de ambas. Estes contatos, da maior importância na vida da tribo, têm por objetivos: aplacar os espíritos que se arremetem contra os vivos, aliar-se a eles para obter poderes benéficos ou maléficos, disputar as almas que eles roubam e servir de intermediário e porta-voz dos ancestrais (RIBEIRO, 1980, p. 197)

O autor destaca que o bem e o mal, os impulsos de ajuda e de perdição estão associados tanto nos seres sobrenaturais como nos xamãs; os primeiros aparecem algumas vezes como forças malignas responsáveis pelas desgraças, outras vezes como espíritos tutelares que protegem a sociedade dos vivos, advertindo-a de perigo e ensinando como evitá-los. Correspondendo a esta ambigüidade dos espíritos a atuação dos xamãs, tanto pode ser benéfica como maléfica, e a comunidade toma certos cuidados para se defender uns dos outros. Está sempre observando o comportamento dos *nidjenigi*, pronto para obrigá-los a explicar qualquer ato que lhe pareça suspeito.

Os heróis-xamãs são os personagens mitológicos mais vivos para os Kadiwéu, suas histórias são narradas com grande riqueza de detalhes e grande expressividade. Eles atuam não somente como expressões alegóricas do xamanismo real, que comprovam sua validade, mas também como modelos mediante os quais os xamãs atuais pautam sua conduta e a comunidade ajusta suas expectativas.

Para os Kadiwéu, seus xamãs atuais são do tipo mítico, menos poderosos, naturalmente: crêem, contudo, que poderia surgir ainda hoje um *nidjenigi* capaz das mesmas proezas. Tanto quanto os xamãs míticos, os atuais oscilam entre pólos: o *nidjenigi* ou os padres que serve fielmente à comunidade e usa seus poderes para protegê-la e o *otxikonrigi* ou feiticeiro ao qual se atribuem as mortes, as doenças e quase todas as infelicidades. A atitude do grupo para com eles é, por isto, impregnada de suspeição e temor; a

expectativa é de que todos se transformem, ou ao menos atuem algumas vezes com *otxikonrigi* (RIBEIRO, 1980, p. 198-199).

Essa característica da cosmologia religiosa Kadiwéu corrobora com o que apresentei anteriormente em relação ao cuidado que é preciso ter ao apresentar a Educação Preventiva a essa etnia sem ferir a sua dinâmica cultural.

Ribeiro destaca que em virtude desse jogo de expectativa, os Kadiwéu estão sempre prontos a acreditar que os sucessos e os insucessos de um xamã, na cura das doenças e no esforço para controlar os elementos naturais se devem à sua vontade. E o seu prestígio, uma vez estabelecido, firma-se cada vez mais, porque os fracassos do *nidjienigi* são apregoados como vitórias do *otxikonrigi*.

Transpondo essa dualidade para o cristianismo ocidental, o *nidjienigi* representa a força do bem — Deus e o feiticeiro, *otxikonrigi*, a força do mal — Diabo! Essa transposição é fundamental para os profissionais não-indígenas, da área de saúde e da educação, atuarem junto às etnias com a Educação Preventiva, tendo em vista que ao se voltar para a sua própria cultura entenderá a cultura do *Outro* compreendendo, assim a dinâmica da alteridade. Penso que desta forma, o risco das temáticas da prevenção das DST/Aids afrontarem o imaginário social pode ser menor dada à apreensão dessa dimensão.

Quanto à formação dos *nidjienigi*, Ribeiro observa que não há qualquer processo formal de instrução, nem uma pessoa pode tornar-se “padre”<sup>46</sup> apenas por desejá-lo. O “noviço”, que tanto pode ser criança como adulto, ou mesmo um velho, homem ou mulher, nobre ou cativo, sempre *descobre* suas vocações xamanísticas.

[...] tal *descoberta* se dá por revelação através de sonhos, visões, experiências sobrenaturais, sempre acompanhadas de doenças que não se curam enquanto o noviço não se decide a cantar. Depois desta revelação o noviço começa a exercitar seus poderes que irão aumentando à medida que consiga controlar novos bichos (RIBEIRO, 1980, p. 209).

É possível concluir que o xamanismo envolve uma técnica complexa, com um vocabulário especializado onde os *nidjienigi* para realizarem uma sessão xamanística que agrade aos Kadiwéu, precisam lançar mão de: pantomimas, imitações de pássaros, animais e de outras línguas e escamoteios difíceis. Diante dessa complexidade os Xamãs só conseguem dominar essa técnica aos poucos, ou seja, progressivamente e, no entanto, nem todos se tornam vitoriosos nessa empreitada.

---

<sup>46</sup> Cf. as obras de Ribeiro (1980) e Carvalho (1996) os Kadiwéu, e os Terena usam as expressões católicas “padre” e “noviço” para denominar em português, o Xamã e a formação xamanística, respectivamente. Possivelmente essas etnias fazem uma transposição desses termos católicos para representar ao não-índio o papel do líder religioso no contexto cultural.

Em meados da década de 1940 a carreira de *nidjienigi* era a principal fonte de prestígio com que contavam os Kadiwéu, nenhuma outra atividade era tão altamente honrada ou igualmente remunerada<sup>47</sup>, exceto, talvez, a de cacique, que é hereditária.

Impedidos de fazer a guerra e, portanto, de viver os ideais de herói guerreiro e rapinador, em parte ainda vivos, só lhes resta este caminho de glórias. Todavia, parece ser demasiadamente pesado o preço que se paga por este prestígio: a perspectiva do assassinato como fim mais provável. Talvez por isto, os Kadiwéu o tenham em conta de uma condenação por todos os títulos indesejável. Mas pra o iniciado, ou seja, aquele que independentemente de sua vontade estabeleceu contato com as fontes do poder sobrenatural, a condenação pode parecer compensada pelas promessas de prestígio e de riqueza (RIBEIRO, 1980, p. 210).

As atribuições dos *nidjienigi* são muito variadas. Como observa o autor a principal delas é curar e causar doenças, considerada como fonte de prestígio e riqueza. Como médicos e como feiticeiros é que os *nidjienigi* firmam o seu prestígio, alcançando retribuições às vezes muito altas.

Os pagamentos de seus serviços são feitos, geralmente, antes da cura, porque o doente e seus parentes temem a má vontade ou até intenções malignas dos *nidjienigi* se retardarem o pagamento.

Compete, ainda, aos *nidjienigi* proteger a comunidade em que vivem contra o ataque de fantasmas portadores de doenças. Para isto cantam, às vezes, noites seguidas invocando a proteção de seus *latenigi*. Nestes serões as almas dos xamãs costumam sair dos corpos e, cavalgando os penachos de ema, sobrevoam os campos vendo e combatendo as doenças que ameaçam seu povo (RIBEIRO, 1980, p. 212).

Com relação às concepções de doença e de cura, Ribeiro destaca que os Mbayá, atribuíam suas doenças a diversas causas que vão, desde explicações naturais até concepções muito elaboradas, como a fuga da alma e a intrusão. A gravidade da moléstia é que realmente define seu caráter sagrado ou profano; ninguém pensa atribuir a uma dor de cabeça, a um resfriado ou a um ferimento acidental, causas sobrenaturais. Mas se a dor de cabeça aumenta muito, se a gripe se alastra ou se as machucações se repetem amiúde, surgem logo essas explicações. Geralmente, partem dos *nidjienigi* encarregados de tratá-las e todos estão dispostos a aceitar suas explicações, embora haja diferentes graus de crueldade.

Algumas doenças epidêmicas são personificadas, é o caso da varíola, que desde os primeiros contatos com os europeus vem dizimando a tribo. Segundo Sánchez Labrador, que assistiu um surto propositadamente provocado pelos espanhóis, a varíola é concebida como 'um ente vivo, aunque invisible, amigo del sol y del calor, no menos oposto al frio y a la

---

<sup>47</sup> Os rituais de cura realizados pelos Xamãs não tem uma remuneração sistemática. O que ocorre é que a pessoa que recebe a cura dos seus males deseja retribuir o benefício recebido. Essa retribuição vem em moeda corrente ou em presentes que estejam ligados ao desejo do Xamã. Em outras situações os pagamentos são feitos antes da cura do doente.

sombra', que corre as estradas vitimando os incautos que se mostram à luz. Esta concepção explica o abandono das aldeias atacadas pela epidemia, a fuga para o mato e o desamparo dos variolosos pelos seus parentes (RIBEIRO, 1980, p. 217).

Uma outra explicação corrente para as doenças é a fuga da alma e alguns tratamentos desses casos são descritos nas fontes espanholas e portuguesas. Ribeiro assinala que Labrador descreve os esforços de um *nidjienigi* para trazer do cemitério, ou de um bosque, a alma de um doente que lhe havia escapado.

A maior parte das doenças é explicada pela teoria da intrusão e tratada segundo esta concepção: os médicos-feiticeiros chupam a parte afetada procurando tirar corpos estranhos que foram introduzidos por *bichos* de outros “padres” e geralmente “conseguem” extrair alguma coisa que prova sua asserção.

Ribeiro destaca que Sánchez Labrador descreve que a restituição da alma fugida ou arrebatada por algum espírito não exclui o tratamento posterior para extrair os corpos estranhos. O *nidjienigi* depois de capturar a alma, encerra-se com o doente em um cercado de esteiras onde ninguém pode entrar e o próprio paciente deve manter os olhos fechados sob pena de ficar cego (LABRADOR, 1910 *Apud* RIBEIRO, 1980, p. 221).

Dessa forma, Ribeiro (1980) registra que os *nidjienigi* não usam remédios vegetais ou quaisquer outros, nem praticam cirurgia; seus tratamentos consistem nas invocações, acompanhadas quase sempre de massagens, extrações de corpos estranhos por sucção na parte afetada, sangrias e em soprar os ouvidos e o ápice do crânio dos enfermos. Há manifesta oposição dos *nidjienigi* Kadiwéu contra o uso de remédios. Entretanto, o autor registrou que um dos *nidjienigi* observados no seu levantamento curou um dos informantes usando beberagens.

O antropólogo verificou com o curandeiro que ele reinterpretou o uso de receitas e infusões, segundo seus conceitos de cura; quando soube disto, explicou que às vezes ensina “remédios”, mas não é “ele” quem conhece as plantas boas para curar, é o *bicho* que invoca; este – que pode ser um médico ou um curandeiro – lhe ensina como preparar a mesinha adequada. A oposição dos xamãs aos “remédios de brasileiro” a que nos referimos não impede, todavia, de tomá-los sempre que adoecem e conseguem arranjar algum (RIBEIRO, 1980, p. 226).

O xamanismo é a resposta Kadiwéu à necessidade de fazer frente ao azar e a todas as ameaças reais e imaginárias que pesam sobre eles e que não podem ser resolvidas pelos processos ordinários. Ele efetivamente assegura à sociedade, um sentimento de segurança, de importância inestimável, na consecução de qualquer tarefa.

O Xamã é o guardião do sossego do grupo. Vive normalmente suas atividades cotidianas, embora esteja permanentemente ameaçado pela atuação de tantas forças invisíveis

e de tantos perigos possíveis. É, portanto, o mais bem sucedido esforço dos Kadiwéu para organizar suas relações com o sobrenatural.

No passado e no presente o *Nidjienigi* é uma grande autoridade para os Kadiwéu. Além de ser considerado o guardião do grupo, detém e faz uso dos códigos da cultura em defesa da organização social, da saúde e do processo de preparação da nova geração de xamãs.

## 2.4 O PAPEL DO PAJÉ: *KOIXOMUNETI* NA CURA DOS MALES

Quanto aos rituais de cura realizados pelo *Koixomuneti* (que são os pajés Terena e Kinikinau) Carvalho (1996) realiza uma descrição do ritual *Oheokoti* dos xamãs Terena, abordando a figura atual desse xamã no contexto das influências religiosas exercidas pelas igrejas cristãs existentes nas aldeias e apresenta uma análise das concepções de doença e práticas de cura Terena, incluindo a fitoterapia, destacando até que ponto e de que maneira as concepções médicas ocidentais são incorporadas pelos Terena. Para a autora:

[...] a população Terena dispõe de uma multiplicidade de práticas terapêuticas e, embora com preferência pelas práticas tradicionais, recorre, simultaneamente ou não, à medicina institucional, caracterizando-se, portanto por um sistema médico pluralista (CARVALHO, 1996).

O ritual *Oheokoti* é considerado a cerimônia mais importante para os Terena.

Na época em que habitavam o Chaco, no século XVIII, o *Oheokoti* se realizava quando as Plêiades atingiam seu ponto máximo no céu, entre o mês de abril e maio, marcando o início do período das colheitas (MÉTRAUX, 1944 Apud CARVALHO, 1996, p. 40).

Os personagens mais importantes da cerimônia *Oheokoti* são os *koixomuneti* – xamãs. Atualmente essa cerimônia ocorre na Sexta-Feira Santa e apresenta apenas o ritual xamanístico, que tem início no começo da noite e se encerra ao meio-dia do dia seguinte. Antigamente o *Oheokoti* era constituído de rituais sagrados e profanos, que duravam vários dias.

O ritual consiste na reunião dos *koixomuneti* das aldeias do Posto Indígena Taunay/Ipegue, durante a qual se realiza uma viagem xamânica. Os elementos rituais utilizados para a obtenção do transe xamânico são a *purunga* (maracá), que os *koixomuneti*

tocam durante toda a cerimônia e bebida alcoólica — hoje a pinga, já que a *chicha*, bebida muito utilizada no passado não é mais fabricada (CARVALHO, 1996).

Os preparativos consistem na construção de um rancho na frente da casa do *koixomuneti* que vai presidir a cerimônia. Na ocasião da permanência da autora entre os Terena, a cerimônia foi realizada na casa do Sr. Pascoal, provavelmente o mais renomado Xamã da aldeia Bananal, localizada no município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul.

Carvalho relata que todos os *koixomuneti* que vão participar da cerimônia reúnem-se no começo da noite:

Cantam, tocam purunga e bebem até cair, à meia noite de sexta-feira; e ficam caídos até o meio dia seguinte. É igual à morte e ressurreição de Jesus Cristo (CARVALHO, 1996, p. 42).

Para autora a iniciação dos xamãs Terena não difere muito do que foi registrado no passado por Métraux (1944). O reconhecimento de que um recém-nascido, homem ou mulher será xamã é feito logo que um parente *koixomuneti* observa a criança. É esse parente xamã que assiste o “noviço” em sua primeira viagem ao céu (um “passeio pelo espaço”) e que escolhe para ele um animal protetor.

A aprendizagem se inicia na infância, sempre com um *koixomuneti* reconhecido pela comunidade como importante. Faz parte da formação do candidato a xamã ficar de resguardo, solitário, jejuando<sup>48</sup> durante seis meses, período em que só se alimentará de abóbora e moranga<sup>49</sup>, sem sal<sup>50</sup>; jejuns periódicos estão prescritos ao longo de toda a vida de um *koixomuneti* (CARVALHO, 1996, p. 53).

A função principal do xamã Terena é curar, isto é, prolongar a vida de seres humanos. Esses jejuns (abstenção de carne) podem ser interpretados, também como uma compensação ao mundo animal pelo desequilíbrio causado pelas curas. Nas concepções atuais dos Terena, todo xamã possui “parte com um bicho”, ou seja, um espírito animal auxiliar (seu totem pessoal). Assim, nota-se que esses bichos (cobra, urubu, guará) representam uma categoria de alteridade para os Terena. O equilíbrio entre “nós” e os “outros” é necessário, daí esse tipo de compensação para o mundo animal.

O xamanismo na sociedade Terena tradicional não difere, em linhas gerais, das práticas xamanísticas dos outros grupos indígenas da América do Sul, e

---

<sup>48</sup> No Chaco, a iniciação xamânica compreendia a ingestão de certos animais repugnantes, eventualmente venenosos (aranha, sapo, cobra). Nos levantamentos atuais realizados por Carvalho (1996) os Terena negam que isso ocorra na iniciação dos seus xamãs.

<sup>49</sup> Carvalho (1996) assinala que a ingestão de um fruto não implica em “mata” o vegetal. Além disso, a abóbora, e a moranga evocam o simbolismo da Terra Mãe e do útero.

<sup>50</sup> Para Carvalho (1996) o sal não entrava na alimentação indígena tradicional, ao menos o sal de cozinha (cloreto de sódio). O que era conhecido era o cloreto de potássio, obtido pela redução a cinzas do aguapé e de outras plantas semelhantes.

mais especificamente, das populações do Chaco. Os xamãs são assim tidos como responsáveis pelo bem estar do seu grupo (SUSNIK, 1984/5 Apud CARVALHO, 1996, p. 60).

Quanto aos instrumentos rituais do *koixomuneti*, Carvalho destaca o maracá<sup>51</sup>. É um acessório característico do xamã na região do Chaco e em quase toda a área tropical da América do Sul. Além da purunga, o penacho (kipâhi, em Terena) é um apetrecho ritual indispensável ao xamã. Trata-se de um tufo de penas de ema<sup>52</sup>, animal de grande importância na mitologia Terena, reconhecido atualmente, que aparece à noite, no céu como o Cruzeiro do Sul.

Os *koixomuneti* são hoje todos praticantes da religião católica e não aceitos pelos crentes, muito embora sejam temidos inclusive por estes, já que os Terena acreditam em seus poderes. No contexto atual, a prática dos xamãs e a importância que os Terena lhes dão é um forte suporte para a consciência étnica.

Quanto às representações dos Terena sobre doença, são bastantes variadas:

Pelas próprias concepções de causas das doenças pode-se verificar que os Terena incorporaram às suas representações noções que se manifestam na população não-índia, certamente pelo contato com agentes oficiais de saúde. Também, noções da medicina popular foram incorporadas ao sistema de crenças Terena. O convívio com a população regional não-índia, assim como as mudanças nos padrões sanitários aceleraram um processo de reformulação das idéias e práticas em relação às doenças (CARVALHO, 1996, p. 69).

Assim, assinala que entre os Terena a feitiçaria é um fator que colabora na manutenção das crenças nos poderes do *koixomuneti*, ao mesmo tempo em que permite um controle social sobre este. Quando existe um abuso por parte do feiticeiro, quando este é responsabilizado por algum dano maior, pode ser expulso e até morto pela comunidade. Todos os *koixomuneti* são feiticeiros em potencial, e é a soma das opiniões da comunidade sobre eles que vai caracterizá-los como sendo xamãs do bem ou xamãs do mal, ou seja, feiticeiros em potencial do mal.

O conhecimento de plantas medicinais, usadas no tratamento dos males corriqueiros, é um saber praticado por toda população Terena, sendo reconhecidos como curandeiros os que se tornaram mais especializados nesses tratamentos.

O que se poderia chamar de sistema médico tradicional engloba, pois, a prática dos curandeiros e dos *koixomuneti*. Os curandeiros, em geral, são “crentes<sup>53</sup>” e utilizam plantas

---

<sup>51</sup> Chocalho de cabaça, ornamentado que possui propriedades sobrenaturais.

<sup>52</sup> Entre muitos povos indígenas as penas de aves são utilizadas em apetrechos ou vestimentas típicas do xamã, fato que certamente está associado ao tema mítico de viagem ao Céu, na qual o xamã é auxiliado por um pássaro concebido como espírito protetor ou alter ego do xamã. (ELIADE, 1986 Apud CARVALHO, 1996, p. 61)

<sup>53</sup> Esses indígenas podem ser da denominação evangélica ou da católica. Possuem um vasto conhecimento de plantas medicinais e por isso são denominados pela comunidade como curandeiros.



medicinais; os *koixomuneti*, além das sessões xamânicas, também muitas vezes prescrevem remédios à base de plantas:

A fitoterapia é utilizada no tratamento de praticamente todos os males conhecidos pela população. No entanto, é freqüente a recorrência a medicamentos alopáticos, para o alívio de sintomas como dor de cabeça, tosse ou mal-estar causado por resfriados e gripes. Já não é tão freqüente a administração de remédios preparados com plantas para um indivíduo gripado ou com dor de cabeça. Sem dúvida, este fato decorre do rápido alívio dos sintomas proporcionado pelos analgésicos industrializados (CARVALHO, 1996, p. 97).

Afirma ainda que a opção por um tratamento inicial alopático ou uma terapia da medicina tradicional depende muito de como o próprio doente ou a família encaram a doença, ou seja, a que fator é atribuída à origem da enfermidade. Assim, o diagnóstico feito para uma doença muitas vezes varia de acordo com o vínculo religioso do doente e das pessoas próximas a este.

Relacionar a prevenção das DST/Aids como uma das atribuições dos Xamãs seria uma maneira mais integradora de tratar a questão. Entretanto, isso demandaria tempo e aprendizagem por parte dos agentes de saúde e do líder religioso, ou seja, de ambas as partes, já que as práticas xamanísticas, como já referido, situam-se no plano do sobrenatural, enquanto a prevenção centra-se no saber pedagógico e biomédico.

A complexidade dessa relação reside no fato de que, para a Educação preventiva atingir seus objetivos é preciso que os códigos culturais das etnias sejam compreendidos pelos agentes de saúde/professores, bem como o entendimento pelos Xamãs da necessidade de conhecer as temáticas da prevenção na perspectiva do *Outro*. É preciso encontrar uma possibilidade de diálogo nessa inter-relação para que ocorra a preservação das etnias e não a dizimação como vimos em séculos passados com a sífilis, a varíola e a gripe espanhola.

Uma das dificuldades dessa inter-relação pode ser compreendida como a *blindagem* “eu”, que conseqüentemente blinda códigos secretos como uma reação a uma atitude invasiva por parte da Campanha anti-Aids.

Os aspectos sócio-histórico e antropológicos nessa descrição emergem na dinâmica escolar dessas etnias, em razão disso pontuarei no próximo item alguns aspectos da educação praticada na Reserva Kadiwéu embora no capítulo III a Educação Indígena será abordada de uma perspectiva mais ampla.

## 2.5 AS LÍNGUAS DA RESERVA KADIWÉU

O projeto: *“Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Aids”* se viu diante da necessidade — apontada pelos discentes no conjunto das dinâmicas de grupo, no período de realização do projeto — de produzir materiais didáticos que abordasse o tema da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids, em línguas maternas e que se considerasse, tanto quanto possível, a diversidade cultural e sexual desse povo.

Assim, neste item tratarei a respeito da estruturação das línguas das etnias da Reserva Indígena Kadiwéu, no sentido de compreender a complexidade, as dificuldades e os desafios para a efetiva realização de um trabalho dessa natureza.

A maior parte dos materiais didáticos produzidos pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação que tratam das DST e da Aids é organizado em língua portuguesa, com predominância de uma linguagem médica, técnica e fisiológica, dificultando muito a compreensão dos indígenas e não-indígenas de um tema tão complexo.

Daí a necessidade de se produzir folhetos informativos; cartilhas; CD-ROOM; DVD; livretos e cartazes que abordem os conteúdos da prevenção em línguas indígenas e com a devida apropriação das temáticas que envolvem a prevenção, tais como: corpo; sexualidade; gênero; DST e Aids, formas de transmissão, métodos contraceptivos, preservativos masculinos e femininos, respeitando sempre a diversidade cultural das sociedades indígenas.

O pesquisador do campo da educação, da saúde, da história e da antropologia indígena brasileira, também precisa compreender a organização das muitas línguas indígenas, faladas não só pelas etnias do Estado de Mato Grosso do Sul, como também do restante das etnias espalhadas pelo Brasil. Essa compreensão possibilita conhecer, em parte, as representações simbólicas, as tradições culturais, as crenças e os costumes indígenas, tendo em vista que esses dados são passados às novas gerações, pelos mais velhos, por meio da linguagem oral, sobretudo porque a linguagem escrita é uma conquista recente nas comunidades indígenas.

Grande parte dos dados que seguem foram apresentados por José da Silva (2004), com o objetivo de identificar e analisar a condição dos alunos Guató, Kadiwéu, Kamba, Ofaié e Terena, dentro e fora das terras indígenas, distribuídos por onze municípios do Estado de

Mato Grosso do Sul<sup>54</sup>, a saber: Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Miranda, Nioaque, Porto Murtinho, Rochedo e Sidrolândia<sup>55</sup>.

Esse estudo apresenta as pesquisas e os usos dessas línguas no Estado. Aborda, também os problemas de usos lingüísticos em sala de aula, destacando as relações professor/aluno, aluno/aluno e línguas de formação para cada povo indígena, incluindo os Atikum e os Kinikinau.

Os projetos político-pedagógicos das escolas e a contextualização de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem também foram analisados pelo antropólogo, além das “dificuldades” vivenciadas pelos alunos, em função de sua origem indígena. O documento apresenta como conclusão uma síntese das condições dos alunos Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena, dentro e fora das aldeias.

Para a coleta dos dados analisados, o autor realizou viagens técnicas<sup>56</sup>, durante o ano de 2004, às aldeias Terena de Cachoeirinha, Lalima, Moreira e Passarinho (município de Miranda), Bananal e Limão Verde (município de Aquidauana)<sup>57</sup>.

As informações a respeito das escolas que atendem índios fora de terras indígenas, especificamente a Fundação Bradesco, localizada no município de Miranda, e a Escola Evangélica “Lourenço Buckman”, localizada no município de Aquidauana, foram repassadas por suas diretorias. Observações de campo realizadas nas sedes dos municípios visitados foram importantes para a complementação de dados sobre os usos lingüísticos que fazem os indígenas, especialmente os Terena e os Kadiwéu.

José da Silva destaca que muito recentemente as línguas indígenas vem sendo incorporadas às práticas educativas, em diversas aldeias em Mato Grosso do Sul, não mais como “línguas de transição”<sup>58</sup>, pois, gradativamente, as instituições escolares vêm reconhecendo os direitos das populações indígenas à utilização das línguas nativas e dos processos próprios de ensino-aprendizagem, embora ainda seja bastante precária a situação do ensino dessas línguas e por essas línguas. O Quadro abaixo retrata a situação lingüística:

<sup>54</sup> Cf. Mapa 1 do Anexo X Documentos Cartográficos.

<sup>55</sup> Cf. Mapa 2 e 3 do Anexo X Documentos Cartográficos.

<sup>56</sup> Para coleta de informações sobre os Kadiwéu, o antropólogo valeu-se da longa experiência profissional como consultor de Educação Escolar Indígena, coordenador pedagógico e professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na *Reserva Indígena Kadiwéu*, no período de 1997 a 2004.

<sup>57</sup> Cf. Mapa 2 do Anexo X Documentos Cartográficos.

<sup>58</sup> De acordo com a lingüista Ruth M. F. Montserrat, “Quanto aos métodos bilíngües de transição, seus efeitos são tão ou mais nefastos para o futuro da língua autóctone que os do método direto [...] na prática [...] paulatinamente a língua materna [indígena] vai sendo relegada e por fim abandonada de tudo” (MONTSERRAT, 1994, p. 12).

<b>POVO INDÍGENA</b>	<b>FILIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>	<b>SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA ATUAL</b>
<b>Atikum</b>	Família Kariri (?)	Monolíngües em língua portuguesa. A língua Atikum desapareceu no Nordeste, provavelmente, no século XVIII.
<b>Guató</b>	Tronco Macro-Jê	Somente alguns mais velhos sabem falar, atualmente, o idioma Guató.
<b>Kadiwéu</b>	Família Guaikuru (únicos representantes no Brasil, atualmente)	Há desde os monolíngües em língua portuguesa (como por exemplo a aldeia Tomázia) aos monolíngües em língua Kadiwéu, maioria bilíngüe.
<b>Kamba</b>	Família Chiquitano (?)	Os Kamba falam Chiquitano, misturado ao Português e ao Espanhol, mas ainda se conhece pouco o grau de bilingüismo dos membros desse povo.
<b>Kinikinau</b>	Família Aruak (ou Maipure)	Somente os mais velhos sabem falar, atualmente, o idioma Kinikinau.
<b>Ofaié</b>	Tronco Macro-Jê	Somente os mais velhos sabem falar, atualmente, o idioma Ofaié.
<b>Terena</b>	Família Aruak (ou Maipure)	Há desde os monolíngües em língua portuguesa (aldeia Ipegue, p. ex.) aos monolíngües em língua Terena. Boa parte bilíngüe.

Quadro 1. Situação Lingüística dos Povos Indígenas na área de abrangência MS2

Toda essa clientela diferenciada requer, dos poderes públicos, estratégias também diferenciadas para lidar com as questões lingüísticas, especialmente no que diz respeito ao bilingüismo.

De acordo com a lingüista Heloisa Mello, “[...] são várias as definições de bilingüismo sugeridas por lingüistas e outros pesquisadores. Entretanto, todas elas estão sujeitas a algum tipo de crítica porque parecem, até certo ponto, arbitrárias, limitadas e imprecisas” (MELLO, 1999 p.42). Para os fins do presente texto, o conceito utilizado é de que o bilingüismo é “o uso regular de duas ou mais línguas” (GROSJEAN, 1982:1 *apud* MELLO, 1999 p. 45).

Assim, o domínio das habilidades de leitura e escrita — em língua indígena e em língua portuguesa — é entendido por muitos povos indígenas contemporâneos como uma necessidade decorrente do contato interétnico, que cria contínuas demandas e ressignificações socioculturais. Possibilita, também, acesso ao universo dos não-índios e ao conhecimento de outras culturas, constituindo-se em importante estratégia para enfrentar novas situações. Por outro lado, a leitura e a escrita formam um conjunto de habilidades que podem provocar perdas do uso lingüístico nativo e abandono de práticas culturais tradicionais. Isso se deve ao fato de que sua aquisição e difusão implicam, na maioria das vezes, na afirmação de valores

da sociedade de língua majoritária, no caso a língua portuguesa, especialmente por meio de uma supervalorização da escrita, em detrimento da oralidade.

Os indígenas procuram dominar uma habilidade da cultura dos não-índios como instrumento de auxílio para promover uma convivência que diminua as assimetrias nas relações de contato, o que raras vezes ocorre de forma equilibrada (GUIMARÃES, 2002).

José da Silva destaca que a desapareição das línguas indígenas, que representam um rico patrimônio sociocultural não só do Estado de Mato Grosso do Sul, mas do Brasil e do mundo, é uma realidade que se impõe e:

Para evitar esse processo de perda que, sem dúvida, é um processo de empobrecimento (científico, biológico, cultural e social), é preciso uma política educacional que efetivamente reconheça a diversidade, em todos os campos, não como um problema, mas como um enriquecimento. É preciso uma política educacional que reconheça que é no conjunto das diferenças que encontramos nossa própria identidade (JOSÉ DA SILVA, 2004, Apud TEIXEIRA, 1995, p. 310).

Vivem hoje, em Mato Grosso do Sul, membros de dez povos indígenas: Atikum, Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié, Chamacoco e Terena.<sup>59</sup> Esses povos ocupam praticamente todos os quadrantes do Estado<sup>60</sup>, exceção feita à porção nordeste (município de Paranaíba e região)<sup>61</sup>, e outros Estados que compõem a região Centro-Oeste, segundo o lingüista Greg Urban,

[...] parecem ser áreas nas quais a hipótese tradicional uma língua/ uma cultura/ um povo tem maior credibilidade. Se esse padrão for confirmado por pesquisas futuras, pode se revelar valioso para desvendar os segredos da história da cultura ameríndia brasileira (URBAN, 1992, p.102).

Do ponto de vista lingüístico, esses povos apresentam situações variadas, que vão desde o monolingüismo em língua indígena ao monolingüismo em língua portuguesa e do multilingüismo com o uso do Espanhol, além do Português e da língua indígena.

José da Silva chama a atenção a respeito das muitas confusões que se fazem, ainda, sobre quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Aos índios que vivem no Estado, o senso comum insiste em aplicar noções, tais como as de “aculturados”, “distribuídos”, noções já rechaçadas formalmente pela Antropologia Social há tempos. O fato de morar ou não em aldeias, falar ou não uma língua nativa, “vestir-se” como índios, ainda é, infelizmente, referencial para se identificar etnicamente pessoas como

<sup>59</sup> Cf. Estudos realizados por Mangolim, 1993 e Martins, 2002, Ricardo, C. A & Ricardo, F, 2006.

<sup>60</sup> Cf. Mapa 1 do Anexo X Documentos Cartográficos.

<sup>61</sup> Cf. José da Silva (2004) vinte e oito municípios de Mato Grosso do Sul abrigam, em seus limites, consideráveis contingentes populacionais indígenas, distribuídos em aldeias. São eles: Amambai, Anastácio, Antônio João, Aquidauana, Aral Moreira, Bela Vista, Brasilândia, Caarapó, Coronel Sapucaia, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Douradina, Dourados, Eldorado, Itaporã, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Miranda, Nioaque, Paranhos, Ponta Porã, Porto Murtinho, Rochedo, Sete Quedas, Sidrolândia e Tacuru.

sendo indígenas ou não-indígenas. Há, entretanto, motivos para se acreditar que a situação está mudando: lentamente, esse quadro de desconhecimento está se transformando. Muitas pessoas já conseguem perceber que um Kadiwéu é diferente de um Kinikinau, por exemplo, não apenas pela língua e pelos costumes, que são distintos, mas pela visão de mundo que cada povo possui e com a qual explica a si mesmo e aos outros, indígenas e não-indígenas (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Um índio jamais deixará de sê-lo apenas por vestir roupas de não-índios ou usar objetos e utensílios de culturas alheias a sua. Um índio e todo povo indígena constroem sua identidade étnica e social por meio de elementos de pertencimento e exclusão, próprios de cada cultura. Considerando esses aspectos apresento, mesmo que sumariamente, a família lingüística de cada uma das etnias que participaram das Oficinas de prevenção das DST/Aids, realizadas na *Reserva*.

Os Kadiwéu são os únicos representantes da família lingüística isolada Guaikuru, no Brasil - há representantes dessa família no Paraguai e na Argentina, atualmente - e autodenominam-se *Ejiwajegi* (lê-se “edjiúadjegui”). Formam um contingente de pouco mais de 1.600 indivíduos e vivem, sobretudo, na *Reserva Indígena Kadiwéu*, conhecida também como *Campo dos Índios*, município de Porto Murtinho. (JOSÉ DA SILVA, 2004).

O contexto da *Reserva* é constituído de cinco aldeias: Barro Preto, Bodoquena, Campina, São João e Tomázia<sup>62</sup>. A maioria absoluta desses indígenas é falante do idioma Kadiwéu que apresenta uma variação lingüística de gênero entre os falantes — palavras usadas somente por mulheres e outras somente por homens. Vivem da pecuária e da caça e as mulheres são excelentes ceramistas. São conhecidos como “índios cavaleiros” ou “guerreiros”, pela população regional, desde os tempos coloniais (RIBEIRO, 1980; SIQUEIRA Jr., 1993).

Os Kinikinau<sup>63</sup>, dados como extintos há mais de quarenta anos, vivem dispersos em algumas aldeias Terena da região de Aquidauana, Miranda e Nioaque. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976a). O maior contingente desse grupo, cerca de duzentas pessoas vivem na aldeia São João, localizada no interior da *Reserva Indígena Kadiwéu*.

A maioria é monolíngüe em língua portuguesa e somente alguns adultos e os mais idosos conversam cotidianamente no idioma Kinikinau. A língua pertence à família lingüística Aruak (ou Maipure) e os Kinikinau autodenominam-se *Koinukonoen* (“índio guerreiro”). Vivem, sobretudo, da agricultura e estão iniciando um processo de retomada de seu território tradicional, localizado entre os atuais municípios de Miranda e Corumbá.

<sup>62</sup> Para outras informações, ver Pechincha (1994); José da Silva (2004).

<sup>63</sup> A grafia correta dessa etnia é Kinikinau e não Kinikinawa ou Kinikinao como se vê escrito em diversos textos.

Os Terena vivem nos Estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo — próximo aos municípios de Bauru e Tupã — e, mais recentemente, em Mato Grosso — município de Rondonópolis. Em Mato Grosso do Sul vivem, sobretudo, entre as áreas dos municípios de Aquidauana, Miranda, Nioaque e Sidrolândia. A língua Terena é falada cotidianamente em algumas aldeias (Cachoeirinha, em Miranda, por exemplo) e praticamente não é mais falada em outras (Ipegue, em Aquidauana). A língua Terena é filiada à família lingüística Aruak (ou Maipure), como a Kinikinau.

Os Terena são exímios agricultores e ceramistas e há membros desse povo indígena vivendo entre os Guarani, no sul do Estado na aldeia Jaguapiru. Para alguns estudiosos, a autodenominação do grupo é *Xané* (gente, pessoa; lê-se “tchaané”) e para outros é *Poké* (terra, oriundo da terra).

José da Silva (2004) destaca que apesar de não citá-los formalmente no quadro dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, deve-se fazer menção aos Layana, um subgrupo dos antigos Guaná, do qual derivam também os Terena e Kinikinau.

Os Layana estão distribuídos em diversas aldeias Terena da região de Aquidauana, Miranda e Nioaque, mas não constituem, ainda, um grupo que reivindique uma identidade étnica própria, apesar de serem claramente nomeados pelos Terena como *outros*. Pesquisas futuras poderão dirimir as dúvidas quanto à presença Layana em Mato Grosso do Sul. No próximo item descrevo a situação das pesquisas e o uso das línguas indígenas.

## **2.6 AS PESQUISAS E O USO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL**

A relevância das pesquisas sobre as línguas indígenas para o objeto de investigação desta tese refere-se ao posicionamento atual dos estudiosos e dos índios, a respeito do ensino das línguas indígena e portuguesa nas escolas localizadas nas Aldeias. No caso específico da prevenção das DST e da Aids a linguagem estrutura o discurso dos códigos da vida privada, das fantasias sexuais e culturais nem sempre nomeáveis com facilidade, pois a língua retrata a identidade, as percepções e motivações do modo de viver de um povo. A sexualidade para as etnias investigadas não é um assunto para ser debatido nas instâncias públicas da linguagem.

Conforme já referido, a língua Kadiwéu apresenta uma variação lingüística de gênero entre os falantes, isso significa que há palavras usadas somente por mulheres e outras somente por homens. Dessa forma, organizar materiais didáticos com uma característica singular como essa é acima de tudo um desafio, porém é um desafio a ser vencido, dada a importância dessa singularidade lingüística para a produção do material da prevenção das DST e da Aids. O pesquisador precisa fazer um minucioso estudo a respeito da língua para não cair em armadilhas, dado ao seu desconhecimento.

A linguagem na relação de gêneros para as etnias da Reserva, numa discussão de corpo e sexualidade é o principal elemento da *blindagem* do “eu”. Observei no período das Oficinas — no dia em que foram abordadas as diferenças corporais do aparelho genital — que as poucas mulheres participantes das atividades permaneceram silenciosas quando os assuntos referiam-se aos homens. Esse posicionamento pode estar vinculado a característica geral das línguas e a singularidade da separação de gêneros no contexto social.

Assim, é sabido que os debates sobre a questão da alfabetização entre povos indígenas têm se centrado nas possíveis conseqüências, boas ou ruins, da aquisição da escrita<sup>64</sup>.

As justificativas para a alfabetização, segundo a antropóloga Maria Elisa Ladeira, “variam desde a utilidade prática [...] até a preservação da ‘tradição’” (LADEIRA, 2001, p. 305). Entretanto, outras questões de fundo sobre essa situação poderiam ser levantadas: a quem interessa que os índios se alfabetizem em língua portuguesa ou em língua indígena? Quando se interfere neste processo de escolha? É realmente uma escolha? Muitas vezes e mesmo com a melhor das intenções não está, de certa forma, ocorrendo uma espécie de “recolonização”? Sim, porque mesmo quando muitos defendem que os índios devem ser alfabetizados em língua indígena, de alguma forma se continua a dizer o que é o melhor para eles (NASCIMENTO, 2003). Quando se critica os indígenas por escolherem a língua portuguesa como língua de formação escolar, esquece-se que:

[...] a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, 1998, p. 123).

Isso não significa, de maneira alguma, o desprestígio das línguas indígenas em detrimento da valorização excessiva da língua portuguesa, pois de acordo com a linguísta Raquel Teixeira:

---

<sup>64</sup> Dentre outros trabalhos, conferir (LADEIRA, 1981 e D’ANGELIS e VEIGA, 1997).



Além da importância científica, a pesquisa das línguas indígenas produz um conhecimento que pode ser revertido para o encaminhamento de soluções de problemas sociais e educacionais decorrentes, principalmente, da nova situação de contato das comunidades indígenas com as não-indígenas. A língua é também a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo. A cultura de um povo é nada mais nada menos que o conjunto de respostas que aquele povo dá às experiências pelas quais ele passa e aos desafios que ele sofre. A língua, bem como a cultura, vão sendo moldados ao longo do tempo. Qualquer grupo social humano é um universo completo de conhecimento integrado, com fortes ligações com o meio em que se desenvolveu. O conhecimento das línguas indígenas e [...] da experiência [...] acumulados pelos povos que as falam é de valor cultural e social inestimáveis (TEIXEIRA, 1995, p. 293).

Ainda assim, é possível que a língua de muitos índios hoje seja somente a língua portuguesa, devido à coerção física e ideológica a qual os povos indígenas foram submetidos ao longo do tempo. Afinal, “a língua do índio é a língua que o índio fala e, se o que ele fala hoje é língua portuguesa — por ter sido essa a opção que lhe foi, historicamente, dada, então o português é a língua indígena de algumas etnias” (MAHER, 1998, p. 43).

O exíguo número de pesquisas sobre as línguas indígenas em Mato Grosso do Sul é verificado não somente nesse Estado, mas em todo o país e, infelizmente, muitas dessas línguas correm o risco de desaparecer, substituídas pela língua portuguesa, sem sequer terem sido conhecidas. De acordo com o lingüista Aryon Dall’ Igna Rodrigues:

O conhecimento que pouco a pouco vamos tendo das línguas indígenas e de suas características resulta da contribuição de muita gente. Lingüistas, antropólogos, naturalistas, missionários têm contribuído para esse conhecimento, e, sobretudo índios que falam as diversas línguas, os quais têm sido os colaboradores essenciais de todos os lingüistas e antropólogos e de quem quer que, bem ou mal, faça às vezes do lingüista (RODRIGUES, 1986, p.10).

Isso significa que se desconhece uma grande parte da rica sociodiversidade lingüística e que ainda se pensa o país como uma nação monolíngüe, em que todos falam somente a língua portuguesa ou têm essa língua como primeira língua (L1).

José da Silva (2004) assinala que essa situação requer dos pesquisadores, sejam eles antropólogos, lingüistas ou historiadores, uma atenção especial no que diz respeito às diferentes formas de comunicação entre os grupos humanos. Isso porque as línguas indígenas não são, como muitos imaginam, formas exóticas que os índios utilizam para conversar, “escondendo alguma coisa dos não-índios”. Constituem, sim, um patrimônio desenvolvido ao longo de centenas de anos, por meio do qual os povos indígenas pensam, sonham, elaboram discursos e representações sobre suas próprias existências. É necessário, portanto, um esforço conjunto para que essas línguas sejam estudadas, antes que desapareçam e com elas desapareçam também formas originais e diversificadas de se pensar o mundo.

Apesar das pressões assimilacionistas e da presença maciça da televisão e do rádio em muitas aldeias do Estado de Mato Grosso do Sul, as línguas indígenas resistem e os índios utilizam-nas no seu cotidiano. Em muitas escolas, os professores, a pedido das próprias comunidades, voltam a se comunicar em idioma indígena. É preciso cuidado, porém, com a introdução da Língua Indígena como componente curricular no ambiente escolar. Geralmente desprestigiada, a chamada “língua materna” é vista apenas e tão somente como um “resgate”, algo folclórico e sem muita utilidade, que não é aplicado mais do que duas ou três vezes por semana nas aulas, tornando-se uma segunda língua (L2). Isso sem contar que todos os demais conteúdos (Matemática, História, etc.) continuam sendo ministrados em língua portuguesa. Mesmo com toda essa situação preliminar desfavorável a sua manutenção e expansão, as línguas indígenas em Mato Grosso do Sul sobrevivem (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Nesse aspecto, a Rádio FM Terena constitui-se, para José da Silva (2004), em uma interessante experiência de uso lingüístico nas aldeias. O autor registra que a referida rádio comunitária alcança praticamente todas as aldeias Terena do município de Miranda e sua programação é, em boa parte, bilíngüe.

Os alunos que freqüentam o Ensino Médio nas aldeias revelaram-se assíduos ouvintes da programação e embora tenham manifestado predileção por músicas sertanejas e regionais, afirmaram também apreciar a audição dos locutores falando em língua indígena, pois, de acordo com um entrevistado pelo antropólogo, “assim, não esquecemos quem somos e nem de onde viemos, pois a língua Terena, se não for bem cuidada, pode acabar”.

Esse posicionamento, de um jovem aluno do Ensino Médio, revela a profunda contradição em que estão mergulhados os Terena na atualidade, já que o maior incentivador da programação bilíngüe da FM Terena é um não-índio, responsável pela estação de rádio e não os locutores indígenas, que, ao serem entrevistados, afirmaram preferir a comunicação com os ouvintes apenas em Português. (JOSÉ DA SILVA, 2004). Estes aspectos se refletem nos usos lingüísticos em sala de aula que são enfrentados pelos povos indígenas Kadiwéu, Terena e Kinikinau.

## **2.7 PROBLEMAS DE USOS LINGÜÍSTICOS EM SALA DE AULA**

No Curso de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau, iniciado em 2002 e concluído em 2004, os professores bilíngües Kadiwéu enunciaram a expectativa de adquirir, coletiva e individualmente, um bilingüismo equilibrado no tocante às práticas orais/escritas nas línguas indígena e portuguesa. Entretanto, o que ocorre, na verdade, é uma franca

expansão funcional e geográfica da língua portuguesa, tanto na fala quanto na escrita, na maioria das aldeias Kadiwéu. A ênfase da escrita em língua portuguesa e sua conseqüente expansão podem também ser verificados na própria competência bilíngüe — nas modalidades oral e escrita — desses professores. (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Dessa forma, os falantes de língua Kadiwéu — pelo fato de terem sido alfabetizados em língua portuguesa — vêm ampliando as competências lingüísticas em Português, o que provoca uma redução e/ou restrição das mesmas competências em língua indígena. Este é, portanto, o cerne dos problemas de usos lingüísticos em sala de aula observados na escola dos Kadiwéu.

O antropólogo salienta que o Curso de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau promoveu algumas reflexões sobre o cotidiano escolar dos Kadiwéu e dos usos lingüísticos em sala de aula, pois durante o referido Curso, os futuros professores indígenas foram estimulados a ler, escrever, falar, em língua Kadiwéu durante todo o tempo.

Mesmo assim, a questão a ser enfrentada hoje por esses índios é que a maioria absoluta dos professores Kadiwéu ainda não está habilitada para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e os que dão aulas preferem se utilizar apenas da língua portuguesa como veículo de comunicação e transmissão de conteúdos escolares (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Pelo Projeto Pedagógico do Curso oferecido aos Kadiwéu o componente curricular Língua Indígena tem o mesmo número de aulas semanais que o de Língua Portuguesa, isto é, cinco aulas. Parte do que é ensinado no Ensino Fundamental, entre esses índios, é ministrado em língua indígena, mas paradoxalmente, o ensino de Língua Indígena na escola Kadiwéu enfrenta desprestígio por parte da própria comunidade:

[...] tudo bem, eu concordo que o índio não pode perder a sua cultura, as suas tradições, mas se eu toda vida só me aprofundar em minhas culturas, os meus costumes [...]. Eu sou uma pessoa, eu sou livre de conhecer o teu procedimento, a tua vida e sociedade branca, porque eu acho que está cada dia desenvolvendo melhor, então o desenvolvimento está obrigando o índio a se conhecer, se preparar, no caso meu, tô tentando. Os filhos meus não estão morando aqui comigo, mas eu não gostaria que eles estivessem lá em Campo Grande, estudando, aprendendo, ouvindo a voz dos outros, conversando e coisa e tal. [...] apesar de tudo eles sabem, eles entendem, mas já perderam, perderam. Mas em razão disso, mais tarde, eu acho que não tem mais deles aprender a minha natureza, as minhas origens, eu acho que sou contra isso aí, eu acho que não tem que ensinar eles. [...] O fundamental, para mim, é estudar a tua língua, português, que isso aí é mais difícil. Agora, estudar a minha que já nasci falando, que já sei os meus costumes, agora, eu não, se eu dizer eu não sei, eu to negando o que eu sou. [...] Agora. Desde que eu nasci e falo o meu idioma, pra que eu vou aprender a ler aquelas palavras que eu sei, aquele costume que eu sei, aprofundar isso, não. Apesar que eu tenho que ensinar pros meus filhos, os costumes, as danças, essas coisas que você vê. [...] muita gente já me disse porque você faz isso, eu não posso negar o

que eu sou (Martinho da Silva, setembro de 1990, citado por SIQUEIRA Jr., 1993, p. 248).

Esse depoimento, de uma importante liderança Kadiwéu até os dias de hoje, foi recolhido pelo antropólogo Jaime Garcia Siqueira Jr., no início dos anos 1990, na aldeia Bodoquena. As palavras de Martinho da Silva, praticamente as mesmas repetidas ao professor Giovani José da Silva, mais de doze anos depois, revelam o quanto ainda é tensa a relação dos Kadiwéu com o ensino da própria língua na escola. Segundo os mais velhos, a escola é um “lugar inventado pelos *ecalailegi* (não-índio, em Kadiwéu) e que serve para ensinar somente as coisas dos *brasileiros*”.

Nos últimos anos, professores não-índios que lecionaram para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, dentre eles o professor Giovani José da Silva, comunicavam-se em língua portuguesa com os alunos Kadiwéu, enquanto os mesmos se utilizavam das línguas Kadiwéu e portuguesa. Esses alunos se comunicam, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em línguas Kadiwéu e portuguesa, com predominância do uso da primeira.

As circunstâncias de uso da língua Kadiwéu ocorrem no processo de ensino e aprendizagem — em que tendo professores falantes da língua portuguesa — os alunos interagem entre si discutindo os conteúdos e tirando suas dúvidas. É comum observarmos, em sala de aula, alunos explicando aos colegas conteúdos que foram ministrados oralmente em Português, traduzindo-os para a língua Kadiwéu.

Os Kadiwéu foram proibidos, durante muito tempo, de se comunicarem por meio do idioma próprio dentro do ambiente escolar. Há relatos de alunos das décadas de 1950 a 1980, hoje adultos, que salientam os inúmeros castigos físicos e psicológicos aos quais foram submetidos por se comportarem, na opinião de antigos professores, de forma “inadequada” na escola, inclusive utilizando a língua indígena <sup>65</sup>.

Essa proibição no interior da instituição escolar perdurou durante uma boa parte da existência das escolas nas aldeias. Isso tem mudado nos últimos anos, mas os alunos do Curso de Formação de Professores revelaram dificuldades em valorizar o uso da língua Kadiwéu na sua formação escolar.

Os alunos apanharam muito de pais e professores, dentro e fora das escolas, quando eram crianças e adolescentes, por falarem da língua Kadiwéu. De certa forma aprenderam que a “língua boa” para se aprender na escola é a língua dos *ecalailegi* (não-índios). Agora, os alunos começaram a despertar para a importância de produzirem livros em língua indígena e,

---

<sup>65</sup>. Cf. (JOSÉ DA SILVA, 2002 e JOSÉ DA SILVA e LACERDA, 2004).

durante a elaboração de livros didáticos bilíngües, fizeram severos reparos à grafia instituída pela Sociedade Internacional de Lingüística (SIL) para a língua Kadiwéu.

Nas palavras de uma Kadiwéu, hoje professora das séries iniciais do Ensino Fundamental:

A língua dos *Ejiwajegi* é um tesouro que só nós temos e que se não for utilizada por nós na escola, para ensinarmos as crianças, todos os tipos de conteúdos, morrerão pois nós que somos falantes hoje, não somos pedra, e morreremos também um dia (Professora Kadiwéu, 36 anos).

Apesar desse depoimento e de outros semelhantes, há uma assimetria cada vez mais acentuada nos usos da língua Kadiwéu e do Português na escola desses índios.

O projeto político pedagógico da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo e Extensões foi discutido e formulado com os professores, pais de alunos e lideranças desde a criação da referida escola, no final de 1998. Como resultado dessas discussões, em 1999, a Língua Indígena foi incorporada ao Quadro Curricular, recebendo o mesmo número de horas-aula do que a língua portuguesa. Além disso, durante as discussões do projeto foi que as comunidades da *Reserva Indígena Kadiwéu* reivindicaram o oferecimento de um Curso Normal em Nível Médio que foi oferecido a partir de 2002 e concluído em 2004, e a ampliação do Ensino Fundamental, que até então era oferecido parcialmente, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. Uma questão importante que ficou fora das discussões foi a necessidade dos Kinikinau terem a sua própria escola, pois mesmo morando em terras dos Kadiwéu, os Kinikinau, ainda hoje, são atendidos pela Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi”, como uma extensão dessa.

Os Kadiwéu vivenciaram a experiência de construírem o currículo do Curso de Formação de Professores, enfrentando grandes desafios. Como, por exemplo a escolha dos docentes do Curso, pois, segundo os alunos, era necessário que fossem pessoas especialistas nas respectivas áreas do conhecimento, definidas por eles por meio dos eixos temáticos *Sociedade, Ambiente e Idioma*. Ainda que essa experiência tenha tido pontos negativos, pode-se apontá-la como bem-sucedida do ponto de vista da contextualização de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem.

A partir dos eixos elaborados e definidos pelos alunos, o corpo docente desenvolveu atividades que visavam a formação do professor e do pesquisador da própria cultura e da cultura não-indígena, buscando um diálogo entre as mesmas, processo que nem sempre se desenrolou de forma tranqüila e satisfatória. Os temas geradores definidos pelos indígenas para os trabalhos pedagógicos nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram: aldeia (1ª

Série), território indígena (2ª Série), município de Porto Murtinho (3ª Série) e Estado de Mato Grosso do Sul e outros povos indígenas (4ª Série).

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em que pesem as capacitações realizadas desde 1999, com os professores indígenas em exercício, as práticas pedagógicas entre os Kadiwéu ainda são marcadas pelo modelo de ensino que esses próprios professores receberam, quando crianças e adolescentes, dentro e fora das aldeias. O livro didático ainda é bastante utilizado, assim como as cópias, os ditados e o recurso à memorização. Muitos pais se queixam de que a escola deveria ensinar apenas sobre o “mundo dos brancos”, pois querem que os filhos tenham chances iguais, fora da aldeia, junto aos não-índios.

Toda essa complexa situação ainda esbarra no fato de que a sociedade Kadiwéu, nos dias de hoje, é fortemente estratificada, havendo uma velada distinção entre *cativos*<sup>66</sup> e *nobres*<sup>67</sup>.

José da Silva (2004) destaca que, enquanto os *cativos* desejam que os conteúdos e processos de ensino-aprendizagem estejam contextualizados para a compreensão da própria realidade que os cerca, os *nobres* preferem um ensino voltado para a realidade fora das aldeias, mais próximo do modelo das escolas não-indígenas, o que, no seu entender, possibilitaria ao índio Kadiwéu transitar com mais facilidade entre a sua realidade e a do *Outro*.

Chama a atenção o fato de que as dificuldades dos alunos Kadiwéu, em função da origem indígena, são muitas, se considerarmos a situação de intenso contato em que vivem esses índios na atualidade. Relativamente isolados na *Reserva*, os Kadiwéu não dispunham de energia elétrica em suas aldeias, até 2004. Esse fato garantia a ausência de televisão e uma pequena influência do rádio, se comparada às aldeias Terena, por exemplo. Ocorre que, ao saírem das aldeias, os alunos Kadiwéu que vêm para as cidades de Bodoquena e Bonito, as mais próximas da *Reserva*, sofrem com os preconceitos que recaem sobre os indígenas, especialmente os Kadiwéu, tidos no meio urbano como “violentos”, “arruaceiros” e “bêbados”.

Além disso, a maioria das crianças e adolescentes faz uso da língua Kadiwéu no ambiente doméstico e, ao chegar à escola não-indígena, se depara com uma realidade lingüística muito diferente da sua. Muitas crianças abandonam a escola. Algumas delas retornam às aldeias, onde já é possível cursar o Ensino Fundamental completo, entretanto esse fato imprime nos pais desses alunos a sensação de fracasso no “mundo dos brancos”.

---

<sup>66</sup> Os descendentes de índios de outras etnias e de *ecalailégi*.

<sup>67</sup> Os Kadiwéu considerados “puros”.

Alunos de origem *nobre*, com maiores recursos financeiros, têm saído das aldeias e tentado a vida em meio urbano, enquanto alunos de origem *cativa* enfrentam severas restrições financeiras e, por essa razão, têm permanecido na *Reserva*. Ambos têm aprendido a língua portuguesa, ainda que com muitas dificuldades, pois o fato é que entrar no mundo da escrita dos não-índios não significa necessariamente dominar o seu uso, e isso os Kadiwéu vêm aprendendo nos últimos anos a duras penas.

Em relação aos Kinikinau, José da Silva (2004) destaca que, confundidos durante muito tempo com os Terena, esses indígenas têm problemas de usos lingüísticos dentro e fora do ambiente escolar. A língua Kinikinau, semelhante à língua Terena<sup>68</sup> é falada cotidianamente por poucos membros desse povo. Além disso, os Kinikinau não possuem escola específica, sendo atendidos pela Extensão Aquidabã, da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo e Extensões, dirigida pelos e para os Kadiwéu.

Dos quatro professores Kinikinau que lecionavam no Ensino Fundamental em 2004, apenas um dominava o idioma Kinikinau falado e se comunicava oralmente com as crianças nessa língua e em português. Os demais, além dos professores não-índios, se comunicavam majoritariamente em português, tanto na escrita quanto na fala. O professor Kinikinau falante do idioma indígena tem adotado as mesmas regras gramaticais estabelecidas pela Sociedade Internacional de Lingüística (SIL) para a língua Terena, mas revelou encontrar dificuldades para trabalhar a língua indígena na forma escrita com os alunos.

Os alunos Kinikinau fazem uso somente da língua portuguesa entre si. Embora tenham aulas do componente curricular Língua Indígena, a comunicação, falada e escrita, é realizada somente em português. Alguns alunos ensaiam, entre si, expressões da língua Kinikinau falada, mas encontram dificuldades na escrita desse idioma. José da Silva (2004) observa que os Kinikinau têm aulas de Língua Indígena nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que apresentam a mesma carga horária de Língua Portuguesa, ou seja, cinco horas/aula, entretanto os conteúdos dos demais componentes curriculares são ministrados somente em Português.

O projeto político-pedagógico da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo e Extensões atende as cinco aldeias que compõem a *Reserva Indígena Kadiwéu*: Barro Preto, Bodoquena, Campina, São João e Tomázia. Entretanto, esse projeto procurou atender à maioria da clientela escolar que é Kadiwéu e, de certa forma, contrariou as expectativas dos Kinikinau que desejariam possuir uma escola específica (JOSÉ DA SILVA, 2004).

---

<sup>68</sup> Ambas pertencem à família lingüística Aruak ou Maipure.

A contextualização de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem entre os Kinikinau é problemática, tendo em vista a Extensão Aquidabã pertencer à Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo e Extensões. Essa escola, pensada para o atendimento aos Kadiwéu, abriu espaço para o atendimento aos Kinikinau, inclusive com a introdução da língua Kinikinau, mas se reconhece, no momento atual, que isso não é suficiente para o fortalecimento das lutas desse povo indígena, sendo necessária a criação de uma escola específica. Essa conquista esbarra no fato de que os Kinikinau vivem na *Reserva Indígena Kadiwéu*, o que tem limitado sua atuação e restringido suas reivindicações.

Os Kinikinau vivem uma situação de desconforto por não habitarem um território próprio. Segundo os alunos entrevistados pelo José da Silva (2004), os Kinikinau vivem “de favor” nas terras dos Kadiwéu. Toda essa situação gera um clima de tensão entre esses índios e muitos Kinikinau abandonam a aldeia São João, em busca de melhores condições de vida nas cidades. Em Bonito, cidade mais próxima da aldeia, os alunos sofrem discriminação, em função da origem indígena, e os que para lá se dirigiram, até 2004, não concluíram os estudos. Dentre os motivos alegados para a evasão desses alunos estão a falta de recursos financeiros para a sua manutenção e os atrativos que a cidade exerce sobre eles, desviando-os dos estudos.

No que diz respeito ao povo Terena, que passa por processos de educação escolar pelo menos desde a primeira metade do século XX, os problemas de usos lingüísticos dentro e fora das salas de aula estão relacionados, sobretudo à aquisição e ao desenvolvimento lingüístico em contextos de bilingüismo (JOSÉ DA SILVA, 2004).

O autor destaca a relação que os Terena estabelecem entre a oralidade e a escrita, tanto no contexto das práticas escolares, quanto nas situações mais amplas dentro das comunidades, que é, muitas vezes, conflituosa. O que se aprende nas escolas tem sido majoritariamente realizado sob a forma escrita, enquanto a oralidade tem sido praticada por professores e alunos, em salas de aula, mais como veículo de interações informais.

Dessa forma, o ponto de vista do antropólogo vai ao encontro do posicionamento da educadora Nietta L Monte, quando analisa a situação lingüística dos professores indígenas do Acre:

[...] a sala de aula das escolas nas aldeias vem sendo utilizada e representada como local para atos verbais escritos, estando as situações de fala e oralidade estreitamente situadas nos bastidores e nos camarins e não no centro do cenário que configura a cena escolar (MONTE, 1994, p. 54).



Com os Terena de Mato Grosso do Sul, as relações professor/aluno, aluno/aluno e as línguas de formação se pautam por essa dicotomia que acaba por evidenciar e valorizar somente a língua portuguesa, enquanto a língua Terena vai, gradativamente, tendo o seu uso reduzido e/ou suprimido. No Ensino Fundamental da maioria das escolas Terena, os professores, mesmo os indígenas, se comunicam com as crianças em língua portuguesa. O idioma Terena é usado para uma ou outra explicação ou nas aulas do componente curricular Língua Indígena, mas não é utilizado para se escrever textos nos cadernos ou para a transmissão escrita de conteúdos.

O antropólogo alerta que no Ensino Médio a situação é ainda mais grave, pois o uso da língua Terena praticamente desaparece nas relações professor/aluno. Relata que em Cachoeirinha, município de Miranda, encontrou quadros-verdes preenchidos com extensos textos em língua portuguesa. Alguns alunos se queixaram ao antropólogo das dificuldades de entender termos que lhe parecem por demais estranhos, mas já parecem ter incorporado a noção de que sua primeira língua (L1) não serve para o “mundo de fora da aldeia”.

A maioria dos alunos em Cachoeirinha, por exemplo, comunica-se no idioma indígena Terena. Interessante notar essa característica no local, pois as aulas do Ensino Médio são ministradas somente em língua portuguesa e não há preocupação alguma com a L1 desses alunos. Perguntados se gostariam de ter mais aulas de Língua Indígena ou aulas ministradas no idioma, todos responderam positivamente, que gostariam não só de aulas em Terena, mas que também fossem abordados assuntos relacionados aos problemas que eles vêm enfrentando ao longo do tempo, dentro e fora da aldeia. Disseram também sentir falta de um Ensino Médio que ensinasse a eles as “coisas dos não-índios” e ao mesmo tempo valorizasse a cultura Terena (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Contraditoriamente, insistiram que talvez precisassem aprender somente as coisas dos *purutuyé* (não-índio, em Terena) no Ensino Médio, para “passar no vestibular” e “arrumar emprego na cidade”.

Na aldeia Lalima, também município de Miranda, o Ensino Médio começou a ser oferecido em 2003, com um quadro de professores composto somente por indígenas não-habilitados. A comunidade indígena decidiu, entretanto, que queria, a partir de 2004, somente professores não-índios habilitados, pois os considerava preparados para ensinar seus adolescentes e jovens. Essa atitude revela, entre outras coisas, que os adultos indígenas estão preocupados que os alunos adquiram conhecimentos que os coloque em “pé de igualdade” com os não-índios, pouco se importando esses professores falam ou não a língua indígena. Aliás, é o diploma em nível superior desses professores o que realmente interessa a muitos pais e alunos.

De acordo com dados levantados por José da Silva (2004), os professores não-índios que atuam nessa e em outras aldeias Terena fizeram muitos elogios aos alunos indígenas, dizendo que os mesmos são educados, respeitam colegas e professores, além de apresentarem uma postura mais crítica em relação à situação em que vivem, diferentes dos alunos da área urbana. Os professores não-índios do Ensino Médio de Cachoeirinha, em Miranda, e de Bananal, em Aquidauana, também teceram elogios aos alunos indígenas, no que diz respeito à força de vontade e à inteligência, mas reconheceram também as dificuldades em ensinar conteúdos que parecem absolutamente distantes da realidade imediata dos Terena.

Nas aldeias de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, além da aldeia Jaguapiru<sup>69</sup> — onde também havia Ensino Médio para os índios Terena, entre 2003 e 2004 — muitos já não dominam o idioma Terena e os problemas verificados nas relações professor/aluno, aluno/aluno e línguas de formação são os mesmos de outras aldeias.

Os alunos Terena conversam entre si em língua indígena cotidianamente em diversas aldeias do Estado de Mato Grosso do Sul. Entretanto, isso não ocorre em outras, como por exemplo, em Ipegue<sup>70</sup>, onde praticamente não há mais falantes da língua Terena. É comum, os alunos que dominam o idioma Terena explicarem aos seus colegas de classe, conteúdos que foram ministrados em Língua Portuguesa. Porém, para José da Silva (2004), as competências lingüísticas desses alunos, no que se refere à modalidade escrita da língua indígena, são precárias, tendo em vista o pouco uso da mesma no processo de elaboração de listas, cartas, bilhetes, tarefas escolares dentre outros.

Destaca que nas aldeias Terena, os alunos do Ensino Médio que falam o tempo todo em língua indígena têm aulas ministradas somente em português, por professores, em sua maioria, não-índios. Isso se revelará, com o tempo, um desserviço à preservação da língua indígena amplamente favorável à língua portuguesa.

Na aldeia Bananal, esse conflito parece ter se acomodado, com a utilização da língua portuguesa em determinados espaços, considerados não-indígenas (escola, igreja, dentre outros), e a utilização da língua Terena em espaços considerados exclusivamente indígenas (reuniões comunitárias, interior das casas, dentre outros).

Muitos alunos se dizem cansados de aprender sempre a mesma coisa nas aulas do componente curricular Língua Materna (um aluno Terena observou, por exemplo, que “as aulas de Língua Indígena na aldeia se assemelham às aulas de Inglês, na cidade, em que só se aprende o verbo *to be*, da 5ª série até o 3º ano do 2º grau [Ensino Médio]”) (JOSÉ DA SILVA, 2004).

---

<sup>69</sup> Município de Dourados, de maioria da etnia Guarani

<sup>70</sup> Aldeia localizada no município de Aquidauana.

O antropólogo salienta que a situação lingüística dos Terena revela graus de complexidade distintos, pois, segundo os índios, a língua falada em uma aldeia difere ligeiramente daquela falada em outra. Hipoteticamente, essa variação pode estar relacionada ao antigo dualismo Terena<sup>71</sup>.

Assim, a pequena produção de material em idioma indígena feita por alunos e professores em um município não chega a outro, por não haver um acordo sobre a grafia e as regras gramaticais. Em algumas aldeias, os alunos têm acesso às cartilhas e ao Novo Testamento, produzidos pela Sociedade Internacional de Lingüística (SIL), enquanto em outras não há qualquer tipo de material escrito produzido. Dependendo das denominações religiosas adotadas nas aldeias, o material produzido pela SIL é ou não bem aceito.

Como visto, do ponto de vista lingüístico, os povos indígenas dessa região apresentam situações distintas e problemas em comum. A maioria das línguas indígenas faladas em Mato Grosso do Sul ainda não foi estudada e sistematizada, sendo que apenas duas delas, praticamente, contam com material escrito produzido pelo antigo Summer Institute of Linguistics, hoje Sociedade Internacional de Lingüística (SIL) — caso das línguas Kadiwéu e Terena.

De acordo com José da Silva (2004) a língua Kinikinau não passou ainda por um processo denso de descrição e de estabelecimento da grafia e das normas gramaticais. Os professores índios e não-índios ensinam a alunos indígenas bilíngües somente em língua portuguesa. Esta é a tônica das relações que se desenvolvem nas salas de aula de Ensino Fundamental e Ensino Médio, em boa parte de Mato Grosso do Sul.

Na maioria das vezes, verifica-se um desprestígio por parte desses professores em relação à língua falada pelos alunos, entendida como “pouco interessante” para a “transmissão de conteúdos sérios” (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Nas escolas foram vistos poucos cartazes ou quaisquer outros materiais escritos nas paredes e murais que denotassem que ali se fala outra língua, além do português.

O que se observa, com freqüência é o gradual desaparecimento das línguas indígenas em muitas salas de aula nas aldeias do Estado. Dependendo do povo indígena e da aldeia, comunica-se oralmente muito em língua indígena na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pouco nas séries finais do Ensino Fundamental e praticamente nada (ou nada) no Ensino Médio (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Há controvérsias sobre a atuação do professor indígena que ministra aulas no Ensino Médio nas aldeias. Ao mesmo tempo, que este quer ser valorizado e, portanto, ocupar a

---

<sup>71</sup> Antigamente os Terena eram divididos em metades (*Xumonó* e *Sukirikionó*) (Cf. CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976b).

função de docente nas escolas, os alunos indígenas revelam-se insatisfeitos com seus professores índios, preferindo professores não-índios habilitados.

Nas cidades, há desrespeito para com a língua falada pelos alunos indígenas e muitos professores não-índios revelam não saber o que fazer com alunos que, em seu entender, são “lentos de raciocínio” e muito tímidos. Esses professores desconhecem praticamente tudo sobre seus alunos, não compreendem as culturas indígenas e, freqüentemente, fazem comparações entre o desempenho de indígenas e não-indígenas.

O quadro é agravado quando se evidencia a discriminação e os preconceitos dos quais são vítimas os indígenas nas cidades de Mato Grosso do Sul, pejorativamente tratados como *bugres* e associados às imagens de preguiçosos, indolentes e bêbados.

José da Silva (2004) destaca que a excessiva timidez dos alunos indígena em meio urbano pode estar relacionada com a vergonha que esses alunos sentem ao falar sua língua materna com não-índios, pois nas relações aluno/aluno, nota-se nas aldeias, tanto entre os Terena como entre os Kadiwéu, que os mesmos se comunicam em língua indígena com freqüência.

Nas cidades onde famílias Terena foram observadas, pelo autor, caminhando pelas ruas ou fazendo compras em lojas e mercados, especialmente na Capital, Campo Grande, a conversa entre crianças e adolescentes e destes com os adultos foi realizada em língua indígena. Entretanto, observou, também, que na “Escola Estadual Caetano Pinto”, em Miranda, os alunos de origem Terena só falavam em português entre si, mesmo quando não estavam na presença de não-índios.

A língua de formação utilizada nas aldeias é, majoritariamente, a língua portuguesa. Os indígenas estão imersos em um mundo letrado em que só fala, lê e escreve bem, quem fala, lê e escreve em português. A maior parte dos estímulos visuais e sonoros que os alunos recebem no Ensino Médio acontece somente em língua portuguesa. Faltam materiais específicos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio quanto às características que reflitam especificidade, multilingüismo ou bilingüismo, interculturalidade e diferença (JOSÉ DA SILVA, 2004).

De forma geral, mesmo quando se verifica que uma língua indígena é falada por professores índios, é possível perceber que os mesmos transmitem os conteúdos aos alunos somente em língua portuguesa, alegando assim estarem beneficiando-os já que, ao saírem das aldeias, enfrentarão melhor o “mundo lá fora”.

A escassez de livros de literatura em línguas indígenas é outro fator que colabora para que a língua de formação seja somente o português. Há comunidades que possuem somente a Bíblia e/ou o Novo Testamento traduzido para o idioma indígena, outras em que há cartilhas,

consideradas muito elementares, pelos alunos maiores do Ensino Fundamental e pelos adolescentes do Ensino Médio, mas que mesmo assim continuam a ser utilizadas, por serem os únicos materiais disponíveis nas aldeias.

Quando perguntados sobre a utilidade do uso de uma ou de outra língua, alunos e professores indígenas, membros das etnias entrevistadas, foram enfáticos e pragmáticos quanto aos usos lingüísticos de um ou do outro idioma. Enquanto a língua portuguesa, tanto na forma escrita como na forma oral é imprescindível para o contato com os não-índios e nas situações mais cotidianas na cidade, como ir ao mercado e ao banco, a língua indígena se restringe ao conhecimento das tradições indígenas, sendo considerada a língua de uso em ambiente doméstico, nas aldeias.

As aulas de Língua Indígena são oferecidas, geralmente, a membros da comunidade que “sabem falar bem o idioma”. Ocorre que isso não representa garantia alguma de um bom trabalho pedagógico, até porque algumas dessas pessoas afirmaram que não se sentem prestigiadas em seu trabalho e recorrem, na maioria das vezes, às cartilhas da Sociedade Internacional de Lingüística (SIL) e aos poucos materiais disponíveis em língua indígena.

Até o momento, os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas da área de abrangência MS2<sup>72</sup> são elaborados, em sua maioria, de fora para dentro das comunidades. Haja vista que a instalação de salas-extensão de escolas urbanas nas aldeias de Miranda, Nioaque, Dourados, Sidrolândia, Aquidauana e Dois Irmãos do Buriti provocou a subordinação dessas unidades escolares a outras, alheias à realidade dos índios.

O projeto político-pedagógico das salas-extensão obedece àquilo que é determinado na cidade e as aulas são praticamente uma reprodução do que ocorre no meio urbano — História, Biologia, Matemática, Educação Física, dentre outros. Segundo José da Silva (2004), na maioria dos casos, nas salas-extensão de Ensino Médio não há autonomia da comunidade em tomar decisões e, muitas vezes, há atritos com as escolas municipais onde essas salas foram instaladas. As escolas municipais recebem recursos do Fundef<sup>73</sup> e da merenda escolar, além de livros didáticos, o que não ocorria com as salas-extensão de Ensino Médio, até 2004.

Muitas comunidades indígenas não são consultadas se suas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental deverão permanecer sob a responsabilidade dos municípios ou do Estado, se querem ou não a Língua Indígena como componente na grade curricular. Um exemplo claro é o uso da Língua Indígena no Ensino Fundamental e na Educação Infantil em muitas aldeias. Muitos professores de Cachoeirinha, município de Miranda, por exemplo,

---

<sup>72</sup> A área de abrangência MS2 envolve as etnias Guató, Kadiwéu, Kamba, Ofaié, Terena, Atikum e Kinikinau.

<sup>73</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

disseram não entender até hoje porque são “obrigados” a ensinar a língua Terena na escola, “se toda criança e jovem, aqui na aldeia, sabe falar...”.

Há situações paradoxais: em aldeias em que a língua indígena não é mais falada fluentemente, o ensino da mesma é supervalorizado na escola, enquanto que, em aldeias em que se fala cotidianamente o idioma indígena, o mesmo não ocorre. Assim, há uma ingerência por parte das Secretarias Municipais de Educação no que diz respeito à autonomia de tomada de decisões por parte das comunidades indígenas. De um modo geral, isso se reflete, negativamente, na forma como os membros das comunidades vêm a escola, que passa a ser tratada como “uma coisa inventada e administrada pelo branco”.

Toda essa situação negativa se evidencia, também, na inconsistência da contextualização dos conteúdos ministrados e dos processos de ensino-aprendizagem, como ocorre no Ensino Médio. Embora a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul envie seus técnicos com certa frequência a campo, para acompanhar a elaboração dos projetos político-pedagógicos, há ausência de uma política pública que responda às demandas por construção de prédios escolares, aquisição de equipamentos, capacitação de professores e que acaba por asfixiar as escolas indígenas.

As ações tornam-se pontuais, estrangulando todo o sistema educacional. Os Kadiwéu, os Kinikinau e os Terena assim como os, Guató, os Ofayé e os Kamba têm o desafio de construir os projetos político-pedagógicos de suas escolas de forma que atendam as reais necessidades dos índios. As escolas que abrigam alunos indígenas fora das aldeias, em regime de internato como a “Fundação Bradesco” e “Escola Evangélica Lourenço Buckman”, também não possuem projetos político-pedagógicos ou contextualização de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem voltados para a realidade indígena.

Nas escolas indígenas não estão sendo formados hábitos de pesquisa e de investigação, pois sequer há livros para realizar atividades em que os alunos deixem a passividade e se tornem ativos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Esse processo, muitas vezes, se resume às tradicionais aulas expositivas, em que os professores falam muito e em língua portuguesa e os alunos, calados, copiam extensos textos do quadro-verde, quando há esse tipo de material, pois, do contrário, a técnica do “ditado” ainda é muito utilizada.

Os questionários também são utilizados com frequência e as atividades se resumem a cópias e preenchimento de exercícios do tipo “cruzadinhas” e “complete as lacunas”. Nesse caso, não se pode dizer que há uma contextualização de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem, ocorrendo aulas muito semelhantes às ministradas em escolas urbanas e rurais de baixa qualidade.

Para José da Silva (2004) as crianças e adolescentes Kinikinau ainda enfrentam um outro tipo de problema, diferente daqueles enfrentados por indígenas Kadiwéu e Terena, ou seja, o reconhecimento e a visibilidade étnica. Segundo o autor, para se ter uma idéia, os Kinikinau não são atendidos como povos indígenas diferenciados pela Fundação Nacional do Índio (Funai), pois não possuem territórios próprios no Estado de Mato Grosso do Sul. Os Kinikinau ainda hoje são confundidos com os Terena e vivem em terras dos Kadiwéu, desconhecidos por uma boa parte dos moradores de Mato Grosso do Sul.

A Educação Escolar é um espaço social privilegiado do qual indígenas Kadiwéu, Kamba, Terena e Kinikinau têm se utilizado, sobretudo a partir dos anos 1990, para garantir importantes conquistas. Embora as dificuldades ainda sejam grandes na elaboração e execução de projetos autônomos que evidenciem os reais desejos das comunidades indígenas, é inegável algum avanço verificado nessa área. E, apesar da falta de uma clara política pública de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul, há experiências bem-sucedidas, dentro e fora do ambiente escolar nas aldeias, especialmente entre os Kadiwéu e os Terena, inclusive com o funcionamento da rádio comunitária FM Terena.

As salas de aula, antes marcadas pelas idéias de “civilização”, “integração” e pela violência física e psicológica contra indígenas, abrem-se para experiências inovadoras, poucas e de curta duração, ainda, que busquem o respeito pela diversidade sociocultural e pela pluralidade lingüística, por meio de um diálogo intercultural. Afinal, como revelou um adolescente indígena Terena entrevistado pelo antropólogo José da Silva, “nosso lugar é aqui na aldeia e também no mundo, ao mesmo tempo”.

A partir de 2003, algumas escolas Terena iniciaram discussões sobre o projeto político-pedagógico com acompanhamento de técnicos da Secretaria de Estado de Educação. A maioria das escolas, entretanto, segue as determinações das Secretarias Municipais de Educação e os projetos enviados pelas mesmas se assemelham muito aos das escolas não-indígenas, com a mesma estrutura de funcionamento e hierarquização de cargos e calendários.

As escolas que atendem indígenas Terena fora das aldeias, especificamente a “Escola Evangélica Lourenço Buckman” e a “Fundação Bradesco”, não possuem projetos político-pedagógicos específicos. A primeira, embora atenda somente indígenas, está voltada para o ensino confessional e a segunda, que atende majoritariamente não-indígenas, atua no ensino profissionalizante.

Nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil localizadas nas aldeias Terena, a contextualização de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem voltados para a realidade dos índios é realizada de forma incipiente.

Uma boa parte dos professores Terena formou-se fora das áreas indígenas e tiveram um ensino livresco e relacionado ao mundo dos *purutuyé*. Hoje, estes profissionais encontram dificuldades em se livrar de tudo o que aprenderam como o “correto” sobre os processos de ensino-aprendizagem. Mesmo aqueles que tiveram aulas nas aldeias, sofreram o impacto das idéias “civilizatórias” e “integradoras”, preconizadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, depois, pela Fundação Nacional do Índio (Funai) (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Para o antropólogo, a idéia de se adquirir *status* por meio dos estudos e a possibilidade de melhores empregos marcam a transmissão de conteúdos escolares entre os Terena. Dessa forma, conteúdos e processos de ensino-aprendizagem muitas vezes são copiados das escolas não-indígenas de forma mecânica e não-reflexiva, existindo poucos componentes curriculares realmente contextualizados.

Assinala que no currículo do Ensino Médio das salas-extensão — localizadas em aldeias Terena — havia, entre 2003 e 2004, componentes curriculares voltados para a realidade dessas aldeias: Módulos de Produção, Questões Indígenas Brasileiras e Língua Materna. Essas disciplinas, em sua maioria, ministradas por professores indígenas não-habilitados foram objeto de muita polêmica, pois algumas comunidades questionaram o fato de a grade curricular das escolas não-indígenas não possuírem essas disciplinas.

Em Bananal e Limão Verde, apesar de os projetos político-pedagógicos seguirem as determinações das escolas das cidades, o autor observou que, as aulas do Ensino Médio foram ministradas, em 2003, por meio de projetos pedagógicos que trabalharam a história e a cultura dos Terena. Foram discutidas, também as influências externas sofridas pelas comunidades indígenas na atualidade, por meio de temas, tais como: “Saúde indígena”, “O índio no contexto da sociedade”, “Resgate cultural do idioma Terena”, “Influência da cultura de MS na aldeia Limão Verde” e “A política e o índio no Estado de Mato Grosso do Sul”. Essas experiências, não tiveram continuidade em 2004, sendo retomadas a partir de 2005.

De acordo com José da Silva (2004) uma parte dos alunos indígenas se queixou de que os conteúdos ministrados, de forma geral, estão completamente distantes da realidade das aldeias. Entretanto, muitos vêem isso como algo bom, pois acreditam que precisam aprender “só as coisas dos brancos” para conseguirem emprego, de preferência nas cidades mais próximas das aldeias, ou continuarem os estudos em Nível Superior.

Alunos Terena, de Miranda, revelaram que não gostam dos chamados componentes curriculares específicos (Língua Materna, Questões Indígenas Brasileiras, Base Econômica da Aldeia/Módulos de Produção), alegando que se sentem “inferiorizados” em relação aos não-índios, que não possuem esses componentes em sua grade curricular (JOSÉ DA SILVA, 2004).



Por outro lado, as aldeias Terena de Miranda, exceção feita a Lalima, ficam próximas da cidade e muitos alunos se dirigiam às escolas urbanas em passado recente. Ainda assim, o número de alunos indígenas nessas cidades tem diminuído consideravelmente ano após ano, o que pode ser um indicador de que muitos têm preferido estudar nas aldeias ou, então, deixaram de estudar. Nas cidades os estudantes indígenas são vistos como dóceis, “bonzinhos”, pois não se manifestam para perguntar ou reclamar. São, inclusive, preferidos pelos professores, que vêem com bons olhos esse tipo de comportamento, considerado exemplar.

Entretanto, essa percepção a respeito dos alunos Terena pelos professores não é consensual. Há cidades, em que os alunos se sentem discriminados, indistintamente, por professores e colegas. Observa o autor que se na aldeia, podem ir à escola “mais à vontade”, de chinelos, bermudas e roupas simples, no meio urbano se sentem obrigados a se vestir mais formalmente, para não serem ridicularizados pelos não-índios. Diante disso e apesar da falta de estrutura, esses alunos ainda preferem estudar na aldeia.

Na visão de alguns professores não-índios entrevistados pelo antropólogo, alguns alunos “causam problemas, quando vão para as cidades”. Em Anastácio e Aquidauana, por exemplo, o autor ouviu reclamações de que alunos indígenas de Aldeinha e de Limão Verde fugiam da escola. Uma das “táticas” aplicadas aos alunos Terena que chegam das aldeias para estudar nas cidades é dispersá-los em distintas salas de aula, a fim de evitar que se concentrem e permaneçam isolados. Entretanto, essa estratégia não tem dado bons resultados. Depois de certo tempo, as crianças são colocadas novamente juntas, segundo um entrevistado, “para um melhor controle sobre as mesmas”.

Já em Miranda, alguns entrevistados afirmaram ter estudado na cidade durante certo tempo, mas desistiram por diversos motivos. Uns por causa da distância, dos meios de transporte utilizados e da falta de recursos para a manutenção no curso. Outros revelaram que sofriam discriminação e eram vítimas de preconceitos por serem índios. Em todo o caso, afirmaram que é melhor ter aulas na própria aldeia, entretanto gostariam de estudar em melhores condições.

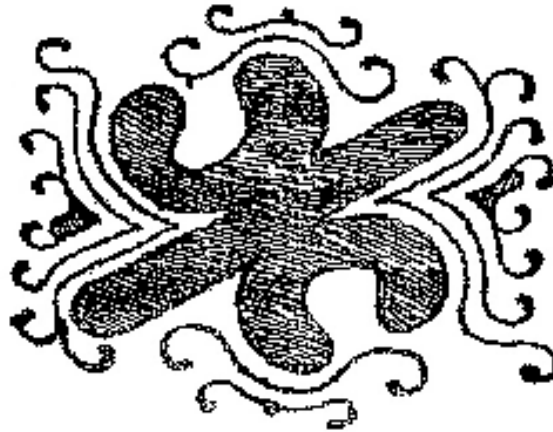
A maioria desses alunos são oriundos de uma geração de pais e irmãos mais velhos analfabetos e vêm no Ensino Médio a chance de melhoria de vida, não só para si, mas para a família e para toda a comunidade. Alguns pais entrevistados também valorizam a continuidade dos estudos dos filhos e os estimulam a prosseguir, a fim de não levarem a “vida difícil de antigamente”. Ocorre que se nos “tempos de antigamente” a vida era difícil, dentre outros motivos, pela falta de estudos, hoje os desafios que se apresentam aos indígenas, de um

modo geral, em Mato Grosso do Sul, são outros: falta de terras, alcoolismo, doenças sexualmente transmissíveis e Aids, interferências de órgãos governamentais e não-governamentais nas decisões internas das comunidades.

Considerando que a língua permeia todo o processo educativo, cultural e social das etnias apresentadas, julgo que essa complexidade lingüística é um dos aspectos que se constitui como um dos empecilhos não só a Educação Escolar Indígena, mas, sobretudo a Educação Preventiva, que descerra a história de vida e de formação integral dos sujeitos.

Essa é contudo, uma questão incontornável, que deve ser levada em consideração por políticas preventivas que se queiram eficazes. Não se pode ignorar a questão como geralmente tem sido feito.

O próximo capítulo, que descreve de maneira geral como o movimento dos professores indígenas está contextualizado no Estado Brasileiro, possibilitará uma compreensão mais ampla da história de vida e de formação integral dos sujeitos e o que vem sendo feito para que os empecilhos lingüísticos e culturais sejam superados.



Padrões de desenho Kadiwéu (Darcy Ribeiro (1980[1948]))

## CAPÍTULO III

### **3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÍNDIGENA E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO BRASILEIRO**

A prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids se constitui não só como um problema de saúde, mas fundamentalmente, envolve um problema político de raízes históricas longas, que está diretamente ligado à conturbada relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Ainda que não seja esse o objetivo desta pesquisa, considero que essa relação pode elucidar alguns aspectos do problema da política de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids que vinha discutindo. Por outro lado, como a escolarização indígena integra um amplo debate acadêmico, considero útil ao trabalho resenhá-la, no sentido de compreender a dinâmica da política indigenista brasileira.

### 3.1 OS INDÍGENAS E O ESTADO BRASILEIRO

O antropólogo Darcy Ribeiro (1996) registra que nos primeiros vinte anos de vida republicana, nada se fez para regulamentar as relações com os índios, embora nesse mesmo período a abertura de ferrovias através da mata, a navegação dos rios por barcos a vapor, a travessia dos sertões por linhas telegráficas houvessem aberto muitas frentes de luta contra os índios, liquidando as últimas possibilidades de sobrevivência autônoma de diversos grupos tribais até então independentes.

Ribeiro (1996) assinala que em 1910, ano da fundação do Serviço de Proteção aos Índios, largas faixas do território nacional, que podiam ser alcançadas com um a dois dias de viagem — a partir de algumas das principais cidades brasileiras, como São Paulo, Vitória, Ilhéus, Blumenau — estavam interditadas a qualquer atividade econômica pelas lutas sangrentas que levavam tribos inteiras ao extermínio.

As notícias dessas lutas ocupavam todos os jornais, eram discutidas nas assembleias legislativas, nas associações científicas e instituições filantrópicas, todas elas exigindo providências imediatas. O presidente da República convocava reuniões de ministros para estudar a conveniência de mandar forças do Exército para pôr cobro àqueles conflitos. As populações das zonas pioneiras exigiam medidas capazes de assegurar a conclusão de estradas de ferro e de garantir a vida dos sertanejos que conquistavam novas matas para as plantações de café e dos colonos estrangeiros a quem haviam sido entregues terras habitadas por tribos hostis (RIBEIRO, 1996, p. 147/148).

Era essa a situação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, interrompida algumas léguas adiante da capital de São Paulo pelos índios Kaingang, numa atitude de legítima resistência, que infundiam o terror numa frente de trezentos quilômetros ao longo daquela ferrovia e na região compreendida entre os rios Tietê, Fio, do Peixe e Paranapanema. A situação era igualmente grave nas matas do sul do rio Doce, tanto no estado de Minas como no do Espírito Santo. Ali os Botocudo se opunham, de armas na mão, ao devassamento do seu território tribal. A colônia italiana de São Mateus via-se na iminência de ser abandonada.

Nas matas de araucárias dos estados do Paraná e Santa Catarina, os índios Xoklêng eram chacinados por bugreiros profissionais, estipendiados por sociedades colonizadoras e pelos cofres públicos, para expulsá-los das terras em que sempre viveram e que haviam sido destinadas a imigrantes alemães e italianos. As legações desses países e a imprensa de suas capitais exigiam providências enérgicas, capazes de garantir a vida dos colonos. O extermínio dos índios era não só praticado, mas defendido e reclamado como o remédio indispensável à segurança dos que “construíam uma civilização no interior do Brasil” (RIBEIRO, 1996, p. 148).

A população urbana, distanciada não só geográfica, mas historicamente das fronteiras de expansão e desligada dos interesses que atiçavam os chacinadores de índios, já não podia aceitar o tratamento tradicional do problema indígena, a ferro e fogo. Abria-se então um abismo entre a maneira de pensar da população urbana e a dos sertões.

Enquanto, para os primeiros, o índio era o personagem idílico de romances no estilo de José de Alencar ou dos poemas ao gosto de Gonçalves Dias, ou ainda o ancestral generoso e longínquo, que afastava toda suspeita de negritude; para o sertão, o índio era a fera indomada que detinha a terra virgem, era o inimigo imediato que o pioneiro precisava imaginar feroz e inumano, a fim de justificar, a seus próprios olhos, a própria ferocidade (RIBEIRO, 1996, p. 148).

O movimento que levaria à criação de um órgão oficial incumbido de tratar do problema começa pelas campanhas da imprensa. Inicialmente são simples relatos de chacinas e apelos por providências do governo, mas aos poucos essa situação se avoluma, ganha adeptos dedicados, que fundam associações destinadas a defender os índios. Por fim, envolve as classes cultas do país e o índio, até então esquecido, torna-se o assunto do dia - na imprensa, nas revistas especializadas, nas instituições humanitárias e nas reuniões científicas. No Congresso de Geografia realizado em 1909, foi a questão mais debatida e objeto de quatro expressivas teses.

Ribeiro salienta que para esta tomada de consciência do problema, contribuíram ponderavelmente:

[...] as conferências do general Rondon, que, de volta de suas expedições, revelava à gente das cidades uma imagem nova do índio verdadeiro que aguardava a intervenção salvadora do Governo. Foi ele quem substituiu a figura de Peri pela de um Nambikwara, aguerrido e altivo, ou pela dos Kepkiriwat, encantados com os instrumentos supercortantes da civilização, ou ainda pela dos Umutina, dos Ofayé e tantos outros, levados a extremos de penúria pela perseguição inclemente que lhes moviam, mas, ainda assim, fazendo comoventes esforços para confraternizar com o branco (RIBEIRO, 1996, p. 149).

Paradoxalmente, um dos pronunciamentos mais decisivos para a fundação do Serviço de Proteção aos Índios, destacado por Ribeiro, foi um artigo de um cientista de renome, Hermann von Ihering, diretor do Museu Paulista, que defendia e justificava o extermínio dos índios hostis. Sumariando a situação dos aborígenes do Brasil meridional e suas relações com os imigrantes, concluía Ihering que, não se podendo esperar deles nenhuma contribuição para a civilização e sendo, ao contrário, “um empecilho para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio” (IHERING, 1907, p. 205 Apud RIBEIRO, 1996, p. 149).

Assim, Ribeiro registra que esta proposição causou uma série de contestações que contribuíram largamente para a tomada de posição diante do problema e, sobretudo, para a divulgação dos métodos persuasivos desenvolvidos por Rondon. Todavia, a tese de Ihering não era mais do que a expressão, em letra de forma, de uma atitude secular, profundamente enraizada em todas as zonas onde sobreviviam índios hostis e arredios. Acontece, porém, que o índio se tornara um dos temas prediletos da literatura nacional mais consumida na época. Não aquele índio que vivia e morria caçado nas matas, mas o bom selvagem inspirado em Rousseau ou em Chateaubriand. Era a este índio idílico, personagem de romance ameno, que o leitor de jornal via ser trucidado no artigo de Ihering.

O antropólogo, não acreditando na posição defendida pelo estudioso alemão, questiona: “como compreender atitude tão radical em Ihering, um dos cientistas que mais contribuiu, em seu tempo, para o desenvolvimento da etnologia brasileira e foi um dos primeiros a tomar consciência da gravidade da questão indígena?” Para compreendê-lo, é preciso ler na língua materna, o *Urwaldsbote*, jornal em que os colonos alemães de Santa Catarina narravam seus sofrimentos e reivindicavam soluções radicais, que pusessem fim aos ataques dos Xoklêng. Um artigo daquele jornal, citado pelo próprio Ihering, expõe este programa:

Se quiser poupar os índios por motivos humanitários é preciso que se tomem, primeiro, as providências necessárias para não mais perturbarem o progresso da colonização. Claro que todas as medidas a empregar devem calcar-se sobre este princípio: em primeiro lugar se deve defender os brancos contra a raça vermelha. Qualquer catequese com outro fim não serve. Por que não tentar imediatamente? Se a tentativa não der resultado algum, satisfizeram-se as tendências humanitárias; então, sem mais prestar ouvidos às imprecações enfáticas e ridículas de extravagantes apóstolos humanitários, proceda-se como o caso exige, isto é, exterminem-se os refratários à marcha ascendente da nova civilização, visto como não representam elemento de trabalho e de progresso (IHERING 1911, p.137 Apud RIBEIRO, 1996, p. 150-151).

De acordo com Ribeiro (1996), o sistema de catequese que Ihering propõe só tem como novidade a equiparação legal do índio hostil ao cidadão brasileiro das cidades, para efeito de punição dos crimes que comete. Por outro lado, essa situação de conflito entre índios e colonos enquadrava-se muito bem no esquema conceitual de Ihering, seu evolucionismo haeckeliano, da “competição vital”: diante de uma população bem dotada, os mais fracos devem ceder lugar, por um imperativo das leis naturais, da evolução, do progresso. Nesta ordem de raciocínio, Ihering chega a ver ameaçada a própria civilização: “a marcha ascendente de nossa cultura está em perigo, é preciso pôr cobro a esta anormalidade que a ameaça”.

Em meio a esses debates, o país toma consciência do problema indígena, definindo-se de acordo com o autor em duas correntes opostas. Uma, religiosa, que defendia a catequese católica como a única solução compatível com a formação do povo brasileiro e outra, leiga, que argumentava ser a assistência protetora ao índio de competência exclusiva do Estado. Sendo este leigo, leiga deveria ser a assistência, mesmo porque mais de uma religião era professada pelo povo e cabia assegurar ao índio plena liberdade de consciência para, uma vez capacitado, escolher sua própria fé e assim garantir a todas as confissões religiosas o direito de fazer adeptos entre eles.

A catequese era defendida em nome da “experiência secular e única dos missionários, no tratamento de problemas indígenas”, conforme destaca o autor:

[...] na fé cristã a força única capaz de tão elevado cometimento, a fonte inexaurível de devotamento, de abnegação até o sacrifício, sem o que essa cruzada difícil se não realizará (SAMPAIO, 1901: V Apud RIBEIRO, 1996, p. 152).

Tais argumentos eram apresentados ao lado de descrições bombásticas sobre a obra da Companhia de Jesus no Paraguai e demonstrações do insucesso das administrações civis criadas pelo Império. Em artigos de jornais, em teses nos congressos científicos, nas câmaras legislativas, o ponto de vista religioso era apresentado nesses termos, sempre com a previsão de que qualquer tentativa de assistência não dirigida por sacerdotes católicos estaria fadada ao mais completo fracasso.

Ribeiro (1996), salienta que nessas discussões jamais se analisava a situação real das missões religiosas que subsistiam, apregoando-se as vantagens do sistema com exemplos do passado mais remoto.

Era como se existissem centenas de santos homens, prontos para iniciar a catequese, desde que o Governo lhes assegurasse a necessária ajuda financeira. Entretanto, havia mais de um século parecia ter-se quebrado o fervor missionário do clero católico. Dezenas de pedidos de padres catequistas, feitos pelos governos provinciais para atender tanto a índios hostis como a índios já civilizados, deixaram de ser satisfeitos pelas ordens religiosas por não contarem com pessoal para isso. E nos poucos casos atendidos, os clérigos encaminhados às províncias eram de tal sorte inqualificados para os misteres da catequese que pouco depois se desmoralizavam perante índios e civilizados. Já então a maioria dos padres entrados no país, destinados à catequese de índios, manifestava decidida preferência pelo trabalho junto às populações sertanejas, sempre carecentes de sacerdote e junto às quais encontravam maior compreensão e maior conforto (RIBEIRO, 1996, p. 152-153).

O antropólogo destaca que foi o que ocorreu com as missões de padres capuchinhos criadas para pacificar os índios hostis de São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais e Espírito Santo, os quais, embora recebendo recursos financeiros do Estado para essa obra, jamais a ela

se dedicaram realmente. Deu-se o mesmo com os dominicanos que se propuseram a catequizar os Kayapó meridionais, os Karajá, os Xerente e os Krahô de Tocantins. Ocorreria, também nos anos seguintes, com os salesianos, primeiro em Mato Grosso, depois no Amazonas.

Quase todas essas missões se dissolveram nos desentendimentos ocorridos nas diversas regiões do interior do país, acabando por esquecer ou relegar a um plano secundário os propósitos para os quais foram criadas.

Em todo o século XIX nenhuma missão religiosa realizara uma só pacificação de tribo hostil; no entanto, continuavam apregoando sua exclusiva capacidade para esses empreendimentos. As poucas missões que realmente atuavam entre índios haviam caído a um nível muito baixo. Mesmo onde havia fervor e dedicação, como parece ter ocorrido com os dominicanos de frei Gil, no Araguaia, os métodos utilizados punham tudo a perder. Velhos erros repetidos através de gerações levavam uma tribo após outra ao mais alto grau de desajustamento, sem que os missionários tomassem consciência do papel que sua própria intolerância representada no processo. Em quase todas as missões haviam estourado conflitos entre índios e missionários que eram atribuídos, de forma simplista, à rudeza do índio mal-agradecido e irremediavelmente inapto para a civilização (RIBEIRO, 1996, p. 153).

De acordo com o autor, os salesianos - aos quais fora entregue a Colônia Tereza Cristina em 1894, onde viviam os Bororo do rio São Lourenço — com eles se incompatibilizaram a ponto de a colônia ser abandonada pelos índios e os missionários obrigados a aceitarem a expulsão. Em 1893 os capuchinhos, que catequizavam índios Pojiá em Itambacuri, Minas Gerais, foram atacados por seus catecúmenos e levados ao desespero. O assalto fracassou, mas os índios fugiram para as matas do Mucuri, onde foram caçados por sertanejos revoltados contra o ataque aos piedosos missionários.

Em 1901, cinco padres franciscanos e nove feiras que dirigiam uma missão de catequese dos índios Guajajara, em Alto Alegre, município de Barra do Corda no Maranhão, foram trucidados pelos índios revoltados com a separação de pais e filhos, moças e rapazes. A represália imediata, contra inocentes e culpados, revestiu-se de requintes de crueldade da parte de sertanejos e índios Canela, para isto aliciados. Vinte anos depois, os índios remanescentes da missão de Alto Alegre ainda escondiam sua identidade apavorados com o que lhes poderia suceder, se fosse descobertos (S. F. ABREU, 1931, p. 219 Apud RIBEIRO, 1996, p. 154).

A formulação dessa nova política indigenista coube principalmente aos positivistas que, baseados no evolucionismo humanista de Augusto Comte, defendia a autonomia das nações indígenas na certeza de que evoluiriam espontaneamente, uma vez libertadas de pressões externas e amparadas pelo Governo, conforme bem coloca o autor.

Destaca ainda que na visão dos positivistas, os índios, mesmo permanecendo na etapa “fetichista” do desenvolvimento do espírito humano, poderiam progredir industrialmente, tal



como haviam progredido, na mesma etapa, os povos andinos, os egípcios e os chineses. Para chegar a esse resultado, era preciso proporcionar-lhes os meios para adotarem as artes e as indústrias da sociedade ocidental.

Assim, não cabia ao governo nenhuma atividade de catequese, que pressupõe o propósito de conversão em matérias espiritual e para o que seria necessário existir uma doutrina oficial, religiosa ou filosófica. O que se impunha era, pois, uma obra de proteção aos índios, de ação puramente social, destinada a ampará-los em suas necessidades, defendê-los do extermínio e resguardá-los contra a opressão (RIBEIRO, 1996, p. 155).

Dessa forma, a feição prática da nova política indigenista assentou-se na experiência pessoal de Rondon, acumulada em vinte anos de atividades nos sertões de Mato Grosso. Positivista militante orientou toda a sua vida de acordo com os postulados de Augusto Comte. Oficial recém-formado recusou uma cátedra na Academia Militar, escolhendo atuar no setor onde poderia mais eficazmente imprimir à tropa sob seu comando uma feição construtiva e pacífica, tal como Comte defendera para o advento do Estado Positivo, quando os remanescentes dos antigos exércitos seriam utilizados em funções de policiamento e nas grandes obras civis.

A Comissão Rondon fora uma aplicação prática, consciente, das idéias de Comte no terreno militar: a utilização pacífica do Exército no desbravamento dos sertões interiores; na construção de obras civis, como a proteção ao índio. É, pois, de Comte que vem a inspiração para esta epopéia dos sertões brasileiros: um corpo de tropa que, avançando em território habitado por índios hostis, se nega a fazer uso das armas, mesmo quando atacado, em nome de um princípio de justiça (RIBEIRO, 1996, p. 155).

Depois das jornadas de Rondon, da demonstração prática de seus métodos persuasivos junto a grupos aguerridos como Nambikwara, observa o autor que não podiam manter-se mais aquelas velhas teses – por tantos defendidas – da incapacidade do índio para a civilização, da inevitabilidade do uso da força contra o índio arredio e hostil; e o argumento mais ardiloso ainda, segundo o qual a dizimação dos povos tribais, mesmo sendo lastimável, seria uma imposição em nome do progresso nacional e historicamente necessária e urgente.

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais foi criado pelo decreto n. 8.072, de 20 de julho de 1910, e inaugurado em 7 de setembro do mesmo ano.

Segundo Ribeiro:

[...] uma organização que, partindo de núcleo de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas a índios já em caminho de hábitos mais sedentários e, daí, a centros agrícolas onde, já afeitos ao trabalho nos moldes rurais brasileiros, receberiam uma gleba de terras para se instalarem, justamente com sertanejos. Esta perspectiva otimista fizera atribuir, à nova instituição, tanto as funções de amparo aos índios quanto a incumbência de promover a colonização com trabalhadores rurais. Os índios, quando para

isto amadurecidos, seriam localizados em núcleos agrícolas, ao lado de sertanejos (RIBEIRO, 1996, p. 158).

Essa regulamentação foi modificada em alguns pontos essenciais nos anos subsequentes. Já em 1914, reconhecendo-se a especificidade do problema indígena, o SPI passaria a tratar exclusivamente dele, transferindo as atribuições de localização de trabalhadores nacionais para outra repartição governamental. O regulamento baixado com a Lei de criação do SPI, confirmado, com pequenas modificações, pelo decreto n. 9.214 de 15 de dezembro de 1911, fixou as linhas mestras da política indigenista brasileira.

Pela primeira vez era estatuído, como princípio de lei, o respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquilo que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podia mudar (RIBEIRO, 1996, p. 158).

O índio considerado por toda a legislação, até aquele momento, como uma espécie de matéria bruta para a cristianização compulsória, só era admitido enquanto um futuro não-índio, como observa o antropólogo. O regulamento marca, pois, uma nova era para os índios. Por ele, a civilização brasileira abre mão, ao menos em lei, do dogmatismo religioso e do etnocentrismo que até então não admitia outra fé e outra moral senão a própria. Isso não significa que nivelasse as crenças, os hábitos e as instituições tribais às nacionais, mas que compreendia o relativismo da cultura e que diferentes formas de concepção do sobrenatural ou de organização da família atendem satisfatoriamente a seus objetivos, cada qual em seu contexto histórico, e que não podem ser substituídas umas pelas outras repentinamente.

Oliveira Filho (1999) também, discute as representações cotidianas, a contribuição do índio à cultura e à identidade nacional; recapitula as diferentes políticas governamentais que sobre ele incidiram no decorrer da nossa história.

Em razão disso, apresentarei, de maneira breve as principais idéias do autor a respeito do tema para compreendermos historicamente os processos de discriminação vividos pelos indígenas.

Oliveira Filho (1999) salienta que quando se fala em cidadania pensa-se em determinados papéis sociais, como um conjunto apenso de direitos e deveres, exercidos pelos indivíduos na qualidade de membros de uma comunidade política, isto é, de uma coletividade que possui uma expressão territorial exclusiva e detém mecanismos próprios de resolução de conflitos e de controle social.

De acordo com o autor, a solução brasileira para a construção de uma unidade nacional – em meio a uma população fortemente heterogênea e altamente estratificada – pode

ser analisada por meio de dois movimentos: seja no plano das fabulações ideológicas e justificadoras, seja no plano das estratégias de ação social.

No primeiro nível, a imaginação política coloca como ponto de partida o dado da diversidade, que é absolutizado, mistificado e distorcido. As três raças, situadas em um plano de horizontalidade, são igualmente indicadas como fundadoras da nacionalidade. Na subsequente dialética do pensamento mítico, porém, a apologia da mistura, que é cantada em prosa e verso como a solução justa e pacífica para os conflitos e as contradições raciais. O fim do processo, contrariamente às teorias genéticas ou à observação de experiências históricas específicas, é o progressivo branqueamento da população brasileira, que em gerações sucessivas de casamentos interétnicos irá “limpando a raça” dos componentes indígena e negro, retornando ao “protótipo do homem branco” (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 196).

Oliveira destaca que no plano das estratégias, o primeiro registro que se deve fazer é o de que a representação mais comum sobre o índio sempre o situa como algo referido ao passado, seja aos primórdios da humanidade, seja aos primeiros capítulos da História do Brasil. As imagens e estereótipos associados ao índio sempre destacam a sua condição de primitividade e o consideram como muito próximo da natureza.

Isso se expressa nos termos utilizados, que o relacionam ao primitivo (“aborígene”), a uma conduta com poucos elementos de civilização (“selvagem” e “brabo”), à floresta (“silvícola”) e ao mundo animal (“bugre”). Tais associações encontram-se igualmente explicitadas na literatura, na pintura, nas artes plásticas, nos desejos infantis, nas fotografias tidas como artísticas, em cartões postais, nos calendários, nos selos, em ilustrações de vários tipos e até em charges humorísticas (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 196).

O que chama a atenção em todas essas representações, segundo o autor, é que, embora seja um homem e possua língua e cultura, o seu enquadramento é sempre muito próximo ao mundo natural; e quando se focalizam os seus elementos de humanidade e os itens de sua cultura, é sempre para demonstrar a sua extrema simplicidade – e daí incorporá-lo enquanto expressão pouco mediatizada das emoções e da natureza humana. Como também, para apontar o seu exotismo em uma crítica implícita aos seus costumes tidos como extravagantes.

Oliveira Filho registra que a impressão corriqueira das pessoas hoje, como também no passado, é de que o índio – como se fala dele e o concebe o discurso erudito ou o senso comum – já acabou há muito. O ensino regular da História do Brasil nas cartilhas escolares também reforça essa imagem.

O índio só é personagem dos capítulos iniciais da nossa história, como a Descoberta, a Primeira Missa, as Invasões Estrangeiras, as Entradas e Bandeiras. Na história econômica o índio é sempre apontado como um obstáculo ao desenvolvimento, não figurando a sua participação em qualquer dos ciclos econômicos. A única exceção é o período das “drogas do sertão”, certamente pelas características de nomadismo e rusticidade de que estava investida tal atividade extrativa. No próprio ciclo da borracha, mais de um

século depois, as menções ao índio sempre o situam não como um seringueiro, mas como um inimigo feroz e como grave ameaça aos extratores. Aliás, o seu caráter ambíguo e traiçoeiro é freqüentemente anotado nessas referências ao passado, ficando claro que existem índios com sentimentos nobres (são os aliados da Coroa Portuguesa) e os índios mercenários e traiçoeiros. Assim, nas lutas contra franceses e holandeses no Rio de Janeiro e no Nordeste (Bahia, Pernambuco e Maranhão), algumas tribos se aliam aos portugueses e são importantes para a sua vitória, enquanto outras fazem comércio e apóiam os invasores (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 197).

O autor faz referência ao levantamento feito por Berta Ribeiro (1987) a respeito dos elementos da cultura indígena incorporados à cultura nacional e à língua portuguesa falada no Brasil. Esses elementos indicam uma presença extensa – incluindo animais, plantas, culinária, tecnologias, costumes e seres sobrenaturais – bem maior do que as avaliações genéricas habituais costumam apontar.

Na toponímia, por exemplo, é muito grande a utilização de termos indígenas (especialmente a língua tupi) para designar rios, praias, montanhas, regiões, cidades e logradouros públicos. Contudo, ainda que sejam extensos tais inventários, só reforçam a imagem de que o índio é exclusivamente personagem do passado e que a sua presença no Brasil contemporâneo se faz somente através de vestígios, influências e descendências longínquas (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 198).

Para a população brasileira os membros das sociedades indígenas são muito mais adequadamente classificados como “remanescentes” ou “descendentes” do que como “índios”. Como observa o autor, essa designação é adotada, em decorrência de uma explícita auto-atribuição pelo designado ou por se referir a um *status* jurídico, com o sistema de símbolos conexos: tutela da Funai, reivindicação de terras, agências missionárias e antropólogos. Nas regiões onde existem – ou existiram em passado próximo – graves conflitos fundiários entre brancos e índios, a sociedade local discrimina fortemente esses últimos – sendo muito alto o custo de assumir-se enquanto tais – forçando-os muitas vezes a adotarem identidades negativas como a de “caboclo”.

Nas estratégias de interação social, a identidade de “índio” – sempre entendida como remanescente ou descendente – pode ser acionada inclusive por brancos, seja para marcar um processo individual de ascensão social seja para indicar a condição de “filho da terra” (ou “nativo”, em oposição aos recém-chegados (os chamados “paulistas” na Amazônia). A alcunha de “índio” foi aplicada a diversos políticos e personalidades da Amazônia, como uma forma de investi-los de valor e autenticidade segundo discursos nativista (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 198-199).

A ideologia indigenista não rompeu com a representação do índio como um ser pretérito, afirma o autor, mas circunscreveu-se aos conteúdos semânticos já existentes, adaptando-os às suas próprias conveniências. A rápida aceitação da legitimidade do discurso

indigenista, a sua carga persuasiva e o simbolismo que o envolveu tiveram como condição de sucesso justamente a sua sobreposição àquela representação genérica sobre o índio.

Oliveira Filho analisa que Rondon qualifica como altamente traumáticos e negativos os processos de aculturação dirigida e acelerada, como os empregados pelas missões religiosas por meio do batismo e da catequese dos índios.

Rondon qualifica que para que os índios pudessem dar o enorme passo – sair do estado rudimentar em que se encontravam e adentrar com sucesso no mundo moderno – era necessário que o Estado lhes garantisse proteção e assistência, possibilitando que as novas gerações de índios viessem a desempenhar funções produtivas na vida moderna. O exemplo mais completo de seu programa pedagógico e disciplinar foi o seu relacionamento com subgrupos Pareci, cujos jovens foram reeducados em internatos especiais e destinados ao trabalho braçal ou às funções de vigia, telegrafista e maquinista nas linhas telegráficas de Mato Grosso (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 199-200).

A comissão de linhas telegráficas de Mato Grosso, dirigida por Rondon, foi o paradigma para a atuação indigenista do Estado brasileiro, inclusive na criação e funcionamento Serviço de Proteção ao Índio que durou de 1911 a 1967 – sendo então, em virtude de inúmeras denúncias de corrupção e desmandos administrativos – substituído pela Fundação Nacional do Índio. Segundo Oliveira, Rondon operava nos limites da civilização, enfrentando índios bravos para propiciar aquela região e ao país condições para um futuro desenvolvimento.

A estratégia política delineada pelo indigenismo oficial apenas propunha objetivos compatíveis com iniciativas governamentais setorializadas, reunindo para isto, dados muito limitados e dirigidos, que para o autor, propiciavam uma visão muito distorcida das sociedades indígenas. Ao praticar a proteção e a assistência a populações indígenas isoladas da Amazônia – inclusive nas nossas fronteiras políticas – o órgão indigenista atuava em sintonia com as Forças Armadas, promovendo a integração nacional. Os próprios índios e os funcionários do SPI muitas vezes eram descritos como guardiões e fiscalizadores das fronteiras.

Os registros históricos apresentados por Oliveira Filho (1999) retratam a relação que o Estado Nacional Brasileiro estabelece com as diferentes sociedades indígenas de norte a sul do país. Esses dados evidenciam também o descaso e a negligência governamental apesar da regulamentação oficial das políticas, gradativamente adotadas, no campo da saúde e da educação, destacando de maneira sutil a ideologia e o interesse em integrá-los à sociedade nacional.

Pelas reflexões apresentadas nos trabalhos de Ribeiro (1996) e Oliveira Filho (1999), há uma preocupação dos estudiosos a respeito da complexa relação dos indígenas com o Estado brasileiro, nas suas diferentes esferas de poder.

O Estado desenhou uma política indigenista, tendo financiado diversas missões religiosas internacionais que tinham em seus projetos a catequização dos índios, a fim de integrá-los à sociedade brasileira, com o intuito de conseguir mão-de-obra barata, desde o período Colonial. Em nome do desenvolvimento nacional e da expansão das fronteiras foram cometidas diversas atrocidades contra as sociedades indígenas, alegando que o índio precisava ser catequizado pela sua rebeldia ao não se relacionar com o não-índio. Assim, era visto como um empecilho para o desenvolvimento nacional e a expansão territorial.

A catequese, portanto era o instrumento ideal para sua evolução e integração, tendo em vista que, pelo discurso do *Outro* e diante das atrocidades praticadas contra os religiosos e os colonizadores era considerado bárbaro, selvagem, preguiçoso e feroz. A religião seria o caminho para tirá-lo dessa condição de proximidade com a natureza, conforme afirmam Ribeiro e Oliveira Filho, correspondendo ao extermínio de suas crenças religiosas, seus rituais culturais, suas cosmologias e até mesmo as suas vidas pela disseminação das doenças trazidas pelo colonizador europeu.

Diante dos constantes conflitos entre indígenas e não-indígenas – principalmente entre índios e religiosos – o extermínio proposto, destacadamente pelo cientista alemão Hermann von Ihering, pode ser compreendido como o extermínio da raça e das etnias.

Assim, a ameaça de extermínio historicamente vivida pelos indígenas estava centrada em duas frentes: a catequese, a qual propunha o extermínio simbólico da cultura, que residia no abandono dos códigos culturais dos indígenas para se tornar um cristão, evoluir e contribuir com o desenvolvimento da Colônia e do país. E o extermínio da raça e das etnias, que pautado nas atrocidades ocorridas na relação de alteridade entre índios e religiosos, considerava-os como empecilho aos objetivos dos colonizadores.

Fazendo uma aproximação desse aspecto já vivido pelas sociedades indígenas no passado com a prevenção das DST e da Aids no contexto escolar contemporâneo, pode-se prever o risco que eles correm de vivenciar uma ameaça de extermínio semelhante às experiências vividas no período Colonial, na relação de alteridade com o europeu e todos os não-índios com quem entrava em contato.

Na atualidade, muitos estudiosos vêm se dedicando ao estudo dos sistemas culturais dos povos indígenas, sobretudo os antropólogos, mas sobre os processos históricos que engendraram as experiências escolares formais entre os povos indígenas, pouco se sabe. Duas

tendências nas relações entre o Estado Brasileiro e os povos indígenas ao longo da história, são normalmente reconhecidas no que diz respeito à Educação: a de dominação, por meio da integração, assimilação e homogeneização cultural, predominante desde o período Colonial até o final do século XX e a de reconhecimento ao pluralismo cultural, intensificada nas últimas décadas.

No tocante a realização das Oficinas de prevenção das DST e da Aids nas escolas indígenas não há como estabelecer, a priori, como esta ou aquela sociedade vivencia, pensa e simboliza o processo saúde/doença relacionado ao HIV/Aids, que evoca temas tão sensíveis como os da corporeidade, da sexualidade, da vida e da morte. Se, por um lado, o HIV/Aids afirma a unidade biológica da espécie humana, por outro, desvela, com imperiosa radicalidade, a sua diversidade, em termos sócio-culturais (BARROS, 2000).

Em agosto de 2003, foi lançado pelo governo brasileiro o *Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*, uma iniciativa que integra saúde e educação e proporciona ao jovem a oportunidade de se informar, dialogar e se prevenir das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Entretanto, nos resultados apresentados pelo Censo Escolar (2005) a respeito de saúde e educação preventiva, não há dados específicos das escolas situadas nas Aldeias indígenas brasileiras. Dentre as escolas que trabalharam com o tema DST e Aids 81,4% inserem o assunto em disciplinas de Ensino de Ciências e Programas de Saúde e 71% por meio de palestras. A distribuição de materiais educativos é feita em 38% das escolas e 25% trabalharam o tema em feiras de ciências e somente 20,3% das escolas realizaram Oficinas preventivas.

Um dado que chama muito a atenção no Censo Escolar (2005) é o que diz respeito à inserção da prevenção das DST e da Aids no cotidiano escolar e às maiores proporções de escolas que trabalharam com a temática foram observadas nos estados de Mato Grosso com 79,4%, Rondônia 75,8% e Goiás 71,8%. Esses três Estados possuem um número considerável de etnias indígenas, entretanto não há nenhum registro da realização do *Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*, entre os indígenas desses Estados.

No foco dos direitos indígenas, contextualizarei no próximo item a produção bibliográfica a respeito da Educação Escolar Indígena no Brasil, com o objetivo de conhecer o estado da arte dessa temática e as experiências educacionais desenvolvidas com algumas etnias brasileiras, no contexto da educação escolar na qual se evidencia mais um dos descompassos e dos desafios da relação dos indígenas com o Estado brasileiro.

### 3.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O processo de institucionalização escolar indígena não é muito diferente – e nem poderia ser – do processo histórico ocorrido nas relações interétnicas no Brasil, acima descritas.

Grupioni destacou que entre 1978 e 2002, foram defendidas, pelo menos, 74 dissertações e teses em diferentes áreas do conhecimento que versam sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. O número, porém, pode ser bem maior, visto que, por exemplo, as dissertações de Brito (1995) e de Giroto (2001), defendidas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) não foram incluídas na relação apresentada pelo antropólogo.

O primeiro trabalho acadêmico que se tem notícia sobre Educação Escolar Indígena no país foi defendido em 1978 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) por Nancy Antunes Tsupal: *Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante*, orientada pelo Prof. Dr. José Maria Gonçalves Júnior. A dissertação, de acordo com a autora, é um relato de natureza etnográfica sobre aspectos da educação indígena no Brasil, especificamente nas etnias Karajá e Xavante, localizadas nos Estados de Goiás, Tocantins e Mato Grosso.

Entretanto, o marco dessas pesquisas é a dissertação de Mestrado: *Da origem dos homens à conquista da escrita*, defendida em 1992, na Universidade de São Paulo (USP) pela antropóloga Mariana Kawall Leal Ferreira. A dissertação foi orientada pela Profª. Dra. Maria Aracy de Pádua Lopes da Silva e passou a servir como referência para os posteriores trabalhos de investigação acadêmica sobre educação escolar indígena no Brasil, inclusive alguns daqueles produzidos no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Católica Dom Bosco. A autora afirma, dentre outras assertivas, que:

Dos diferentes momentos da história da educação escolar para as sociedades indígenas no Brasil, cabe a nós, antropólogos, interpretar o último deles – a luta pela conquista da autodeterminação dos índios também em relação às práticas escolares – à luz da tendência política que tem marcado a Antropologia feita no Brasil. O compromisso político dos etnólogos para com os ideais do movimento indígena formaliza-se, na visão de Gersem [Luciano dos Santos, indígena Baniwa], enquanto aliança mútua, possibilitando aos índios e não-índios, assessorados e assessores, compartilhar conhecimentos oriundos de diferentes modos de ser, agir e pensar das distintas sociedades (FERREIRA, 2001, p. 72).



Como se verá esse referencial já foi alvo de críticas, porém continua a ser utilizado com larga frequência. Em artigo intitulado *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*, a mesma autora examina as experiências educativas desenvolvidas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a Fundação Nacional do Índio (Funai), Missões Religiosas, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, entidades indigenistas e, também, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios índios na região norte do país.

A antropóloga, a exemplo do que escreveu na dissertação de Mestrado, defende que o Estado brasileiro procurou aculturar e integrar os índios por meio da escolarização, confrontando-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Ferreira (2001) salienta que:

[...] para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta (FERREIRA, 2001 p. 71).

Quem são exatamente “os índios” de que fala Ferreira? Seriam todos os índios brasileiros? A quem a autora se refere? Procurando responder a essas questões e para afastar qualquer perspectiva de generalização, optei por iniciar os trabalhos de investigação sobre a educação formal nas aldeias a partir da região Centro-Oeste, nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

No Brasil, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas assumiu ao longo da história, movimentos, de um lado, marcados pela imposição de modelos educacionais por meio da dominação, da negação de identidades e da homogeneização cultural e de outro, movimentos marcados pelos modelos educacionais reivindicados pelos índios e ressaltados pelo pluralismo cultural, respeito e valorização de identidades étnicas.

De acordo com a autora a história da educação escolar entre povos indígenas pode ser dividida em quatro fases:

A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo dos missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p.72).

O primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil, segundo a autora, foi o período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era

negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

Reitera que essa fase está intimamente ligada à história da Igreja no Brasil, conforme registra Fernandes (1975), Schaden (1976), Meliá (1979) e Haubert (1990).

Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã (FERREIRA, 2001, p. 72).

Ferreira salienta que Fernandes (2001[1975, p. 25-27]) destaca que esses agentes da colonização, cujas ‘funções construtivas’ situavam-se no “plano da acomodação e do controle das tribos submetidas à ordem criada pelo invasor branco”, concentraram esforços para destruir instituições nativas, como o xamanismo e os sistemas de parentesco, instaurando relações de submissão e dominação e perpetuando, de forma crescente, desigualdades sociais.

Desorganizaram social e politicamente, em grande medida, as sociedades nas quais exerceram atividades proselitistas, como o ocorrido com os Juruna do Parque Indígena do Xingu e outros povos indígenas. Em 1845, a atuação das ‘missões de catequese e de civilização’ foi regularizada por meio do decreto 246, de 24 de julho, de autoria do Governo Imperial (FERREIRA, 2001, p. 73).

Outro exemplo paradigmático da ação missionária, apontado pela autora, foi a atuação dos missionários salesianos – semelhante àquela realizada pelos primeiros jesuítas no período Colonial brasileiro – ocorrida entre os povos do Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas que afetou os Baniwa, Tukano, Arapaso, Dessano, Tariana, Tapuia e Baré. Houve o aldeamento, a catequese e a educação. Educadores por excelência, os salesianos instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas. Por meio da educação escolar, introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante.

Ferreira (2001) registra que, nesses internatos, o ensino da língua portuguesa era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. As crianças eram separadas de suas famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão-de-obra barata para a população não-indígena.

A autora comenta que:

O modelo de atuação dos salesianos, à semelhança do modelo jesuíta, impôs mudanças nas ordens sociais e espaciais, de acordo com a ideologia católica. Grupos de descendência patrilinear foram reduzidos a grupos nominados segundo padrões da sociedade brasileira. Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo. Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídos pela moral católica. O poder de decisão de lideranças tradicionais foi esvaziado (FERREIRA, 2001, p. 73).

A segunda fase da história da educação escolar indígena, intitulada por Ferreira (2001) como *A integração dos índios à comunhão nacional – do SPI à FUNAI, SIL e outras missões religiosas*, consistia na descrição da criação do SPI – Serviço de Proteção aos Índios, em 1910, que serviu de marco histórico. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, com base nos ideais positivistas do começo do século. Em relação à educação escolar, alegou-se uma preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas.

Ferreira assinala que Cunha (2001 [1990, p. 89]) destaca:

O menor peso atribuído ao ensino religioso nas escolas missionárias foi compensado, porém, por maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial para abastecer o mercado regional. O crescente desinteresse pelo processo de escolarização por parte das comunidades indígenas fez com que o SPI, a partir de 1953 elaborasse um “programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena”, dado que ‘ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que sua sociedade a chamar a exercer’ (FERREIRA, 2001 p.75).

O “Programa Educacional Indígena” previu, neste sentido, a criação de “Clubes Agrícolas”, e as escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio” para evitar as “conotações negativas” que o termo “escola” tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas de Práticas Agrícolas para meninos e de Práticas Domésticas para meninas. Os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas e oficinas de trabalho foram construídas.

A adequação das escolas “às condições e necessidades de cada grupo indígena” não se dava em função da diversidade cultural de cada povo. Escolas diferentes eram criadas para grupos mais ou menos aculturados. Apesar de o SPI se referir às diversidades de línguas e culturas como “o que melhor caracteriza os nossos grupos indígenas” (SPI, 1953 p.11, Apud CUNHA, 1990, p. 91), o reduzido número de índios por etnias justificava, para as autoridades da época, o investimento na alfabetização bilíngüe. A elaboração de “uma infinidade de gramáticas para as várias línguas indígenas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los” fugiam “inteiramente às nossas possibilidades”

A extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio – (Funai), em 1967, trouxeram modificações mais significativas nessa segunda fase da história escolar para índios. O ensino bilíngüe foi eleito pela Funai como forma de “respeitar os valores tribais”, adequando, na sua concepção, a instituição aos indígenas.

Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. A Funai resolveu investir, também, na capacitação de índios, para assumirem, “integralmente, as funções educativas na sua comunidade”, expressando o propósito de a educação escolar interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo.

A política da Funai está fundamentada em Programas de Desenvolvimento Comunitário (os DCs) que foram instituídos no período do pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos, para criar melhores condições de vida no Terceiro Mundo e deter, assim, o avanço do socialismo (AMMANN, 1984, apud CUNHA, 1990, p. 70) Respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU), os DCs vinham atender às preocupações da Funai, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente. A partir de 1970, foram implementados projetos de desenvolvimento comunitário em vários grupos indígenas, como os Xavante, Xokleng, Gavião e Yanomami.

Dentro dessa perspectiva Ferreira (2001) salienta que:

[...] as diretrizes básicas da Funai, fundamentadas legalmente no Estatuto do Índio, vieram atender à Convenção 107 de Genebra, de 1957, que dispunha sobre a proteção e a integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. O artigo 23 dessa Convenção, no primeiro parágrafo, estabelece, a propósito do direito à alfabetização nas línguas indígenas, que as crianças devem ser capacitadas a ler e a escrever na língua materna e, em caso de impossibilidade, na língua comumente empregada pelo grupo a que pertençam.

Já o Artigo 49 do Estatuto do Índio (1973) enfatiza o ensino bilíngüe:

A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

A autora comenta que os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela Funai, expressa nos Artigos 47 e 50 do Estatuto do Índio, contradizem, porém, a retórica segundo a qual o bilingüismo é o meio para assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão”.

Para ela:

[...] a educação bilíngüe se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngües que procuravam êxito na conversão religiosa (FERREIRA, 2001, p. 76).

Estrutura, ainda, a seguinte análise:

Se na época do SPI não havia programas educacionais bilíngües por falta de pessoal capacitado – lingüistas e pedagogos – para lidar com a grande variedade lingüística existente no país, a Funai resolveu o problema recorrendo ao Summer Institute of Linguistics (SIL), no Brasil desde 1959.

O ensino obrigatório de línguas indígenas, previsto no Estatuto do Índio, foi feito a partir da descrição técnica das línguas indígenas para a elaboração de escritas que se aproximassem da análise empreendida por lingüistas ‘altamente especializados’. A tarefa, porém, acabou inviabilizada, por ter sido executada por quadros não-especializados, ou seja, pelos próprios índios (FERREIRA, 2001, p. 76-77).

Reitera que a Funai adotou integralmente o modelo do SIL – Summer Institute of Linguistics<sup>74</sup>, por várias razões. Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que diz respeito à qualificação do quadro técnico. O ensino bilíngüe, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade lingüística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas.

Para a autora o Estado pôde, assim, por meio de sucessivos convênios firmados com o SIL – a face acadêmica da “Wycliffe Bible Translators” – evitar o investimento na educação escolar indígena, repassando a ação governamental brasileira para essa instituição norte-americana, com o objetivo último de converter povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos.

Registra, também, que devido à polêmica em torno da presença do SIL no Brasil e em outros países das Américas do Sul e Central, o convênio entre a Funai e o SIL, celebrado no início da década de 70, foi rompido em 1977. Depois de inúmeras gestões junto ao governo brasileiro, o SIL conseguiu reativar a parceria com a Funai, em fins de 1983, para “manter as atividades assistenciais de lingüística, educação, saúde e desenvolvimento comunitário junto aos grupos indígenas”.

A reativação do convênio foi criticada em pareceres por uma equipe de especialista do Departamento de Lingüística da Universidade de Campinas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e do Corpo Deliberativo do Departamento de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Essas instituições condenaram, entre outras questões, a indefinição dos termos do acordo, criticando as finalidades evangelizadoras que permitiram ao SIL assumir “o direcionamento da educação indígena, o que implica uma interferência nos padrões culturais dos diversos grupos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 78).

O estatuto do SIL foi alterado, com o propósito de dar à instituição um caráter mais científico do que religioso. A Sociedade Internacional de Lingüística (SIL, da mesma forma),

---

<sup>74</sup> Atual Sociedade Internacional de Lingüística.

como passou a se chamar, inclui entre os objetivos “traduzir para línguas indígenas material de valor moral e cívico, inclusive trechos da Bíblia” (Decreto n. 4D5038, Diário Oficial da União, de 24/01/1991).

Ferreira (2001) afirma que o material pedagógico produzido pela SIL tem sido, até os dias de hoje, largamente utilizado nas escolas da Funai, mesmo naquelas onde a entidade não está presente. Uma relação sucinta desse material inclui estudos lingüísticos e pedagógicos para os povos: Xavante, Kayabi, Bakairi, Assurini, Karajá, Guajajara, Guarani, Kayapó, Nambiquara, Munduruku, Parintintin, Suruí, Terena, Ribaktsa, Canela, Pareci, Bororo, Waurá, Urubu, Arara e Waiãpi.

Ressalta que Gallois (2001, p. 79 [1989, p. 3]) analisou a produção etnográfica e didática dos missionários do SIL entre os Waiãpi, constatando que a ação da entidade em áreas indígenas se sustenta na seleção e na edição de textos. O próprio conteúdo do material, segundo a autora, é “de interesse duvidoso no que diz respeito à transmissão e/ou fortalecimento de tradições do grupo, e totalmente inepto quando se propõe a transmitir conhecimentos e comportamentos dos brancos”.

Analisa também a edição de algumas cartilhas publicadas pela Funai sob a orientação do SIL. Para a autora, a série de cartilhas *Me Banho Pi'ok* (Funai, 1977), destinadas à alfabetização dos Kayapó na língua nativa revela a tendência adotada na época pela Funai, que editou materiais didáticos para os programas de educação bilíngüe a partir do modelo do SIL.

De acordo com Ferreira (2001) a série foi elaborada em decorrência do Seminário de Educação Indígena promovido pela Funai e pelo SIL no Posto Indígena Gorotire, em agosto de 1975. O método de alfabetização – proposto no Manual do Professor que acompanha as cartilhas – segue o modelo behaviorista de aprendizagem apesar de o modelo ter caído em desuso no início da década de 70 (Maher, 1988).

Um outro exemplo é o caso da Cartilha *Tutu* (Funai, 1979) para alfabetização dos índios Ticuna. Nesse sentido, o SIL acabou desempenhando o papel de criador, implementador e responsável pelos programas de educação bilíngüe e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados e oficializados pelo órgão indigenista oficial. Conjugando lingüística e proselitismo, esse modelo educacional colocou-se, em última análise, a serviço das políticas governamentais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

Ferreira (2001) afirma que vários autores como<sup>75</sup> dentre outros consideram inadequados os programas educacionais oferecidos às populações indígenas pela Funai, SIL e outras missões religiosas no país. Na Região Sul, a política de ensino nas escolas Kaingang, Xoklég, Guarani e Xetá foi avaliada por Santos (1977) como “coerente com os interesses da classe dominante”.

Nessa perspectiva as escolas seguiam um padrão usado nas escolas rurais brasileiras, com calendário e horários burocraticamente fixados, sem que houvesse a preocupação com a inclusão de conteúdos práticos. Essas escolas, nesse sentido, eram desconectadas da realidade indígena. (FERREIRA, 2001, p. 80 apud SANTOS, 1977, p. 72).

No Oiapoque, a educação escolar oferecida aos Galibi e Palikur pela Funai, pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e pela Colônia Militar tem caráter, de acordo com Assis (1981), de “frente ideológica”. A educação formal provocou modificações nos sistemas educativos tradicionais dos Galibi e Palikur, substituindo valores indígenas tradicionais por outros da sociedade dominante. Assim as escolas da região serviram de instrumento para difundir interesses do Estado e da Igreja.

A *Questão da Educação Indígena* foi organizada a partir dos relatórios e depoimentos de experiências concretas com educação para índios no “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, momento em que foi feita uma análise crítica da educação indígena oficial. Os participantes do evento foram unânimes ao afirmar que não havia até a ocasião, por parte da Funai, orientação definida de educação para os povos indígenas:

Índios de diversas regiões do país freqüentadores das escolas mantidas pela Funai eram discriminados no processo educativo, sendo responsabilizados pelos fracassos da educação formal. Chegou-se à conclusão, ao final do Encontro, de que a educação oficial oferecida aos índios, tanto a estatal quanto a missionária, tem contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdade entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional. O documento final do evento denunciou a sistemática rejeição, por parte da política indigenista oficial, de todas as tentativas de uma atuação alternativa na área da educação para os índios (FERREIRA, 2001, p. 80-81 Apud LOPES DA SILVA, 1980).

Afirma, ainda, que os estudos realizados por Cunha (1990, p. 47) no início da década de 1990 abordam o papel exercido pelas escolas mantidas pela Funai em áreas indígenas.

Cunha destaca as ambigüidades da legislação e mostra as contradições entre o discurso e a prática. A própria indefinição de conceitos utilizados no Estatuto do Índio – como integração, índio e emancipação – dá margem a diferentes interpretações, que permitem o

---

<sup>75</sup> Santos, (1977); Melià, (1979); Assis, (1981); Lopes da Silva, (1981); Franchetto, (1984); Barbosa, (1984); Cunha, (1990).

não-cumprimento das disposições legais. O número de casos de total desrespeito à legislação, denunciados por Cunha evidencia, por sua vez, o uso demagógico de conceitos como “respeito” aos costumes e tradições e a adequação às “particularidades” de cada comunidade. As escolas mantidas pela Funai seriam “escolas de branco” adaptadas para índios e a pedagogia alienadora contribuiria para a dominação cultural dos povos submetidos à escolarização. Cunha acrescenta, porém, que as condições precárias dessas escolas não permitem o cumprimento, com eficácia, da “sua função de instrumento de dominação”.

Ferreira (2001) defende o seguinte posicionamento:

[...] atribuir os objetivos integracionistas das políticas de ensino exclusivamente à precariedade material das escolas e à falta de professores capacitados, como faz Cunha, ou ainda, à ‘rudeza natural’ do índio – a chamada prerrogativa evolucionista que justifica ‘educação’ para povos ‘primitivos’ – é ignorar a capacidade diferencial de as sociedades indígenas interferirem nas situações de contato, reinterpretando premissas do sistema escolar ocidental, de acordo com as próprias categorias de entendimento (FERREIRA, 2001, p. 81).

Assinala, também, que as críticas feitas por Oliveira Filho (1988) às teorias de contato advindas dos autores Santos (1977); Assis (1981) e Cunha (1990), responsabilizaram a situação de submissão dos índios ao processo escolar e conseqüentemente ao contato sem atentar para as significações provocadas pelo processo de escolarização em cada povo indígena.

Para Ferreira as críticas dirigidas à política de ensino da Funai e à atuação da SIL, fizeram com que aquela procurasse, recentemente, desvincular o discurso sobre educação indígena da atuação da SIL. Ao contrário de documentos e materiais didáticos elaborados anteriormente e em conjunto pela Funai e SIL, o texto “Educação Indígena: subsídios para discussão” (Funai, 1985) procura mostrar, sem sequer citar a SIL, o engajamento da Funai na elaboração de uma nova política educacional, para “atender efetivamente às aspirações do índio por melhores condições de vida e participação na comunhão nacional”.

Salienta a autora que:

Os conceitos de valorização, recuperação e revitalização (do patrimônio cultural) bem, como os de pluralidade e realidade (sociocultural), todos utilizados neste documento, acabam, porém, sendo esvaziados de sentido, dado que em nenhum momento a Divisão de Educação oficial esclarece como fará para alcançar as metas educativas propostas. A própria remissão ao Estatuto do Índio (1973) e à Convenção 107 de Genebra (1957), com o intuito de fundamentar legalmente a educação indígena, é contraditória aos objetivos iniciais de ‘absoluto respeito aos seus (dos índios) legítimos interesses, especificidades coletivas e individuais’, porque tanto o Estatuto do Índio como a Convenção 107 possuem objetivos integracionistas (FERREIRA, 2001, p. 82).



Registra, ainda, que o discurso inovador da Funai em relação à escolarização das sociedades indígenas não significou uma retirada de apoio à atuação da SIL. Para a autora, a Funai outorgou a esses missionários, em 1983, a responsabilidade de implantar programas educacionais em áreas indígenas, de prestar assistência médica e de desenvolver projetos comunitários com cinquenta e três etnias, podendo ainda ampliá-los para a inclusão de outras.

Descreve a respeito da reunião realizada no Parque Indígena do Xingu, em maio de 1984, com os Suyá, Kayabi, Juruna, Trumai e Txucarramãe que negaram o pedido de ingresso da SIL naquela área, para que a entidade pudesse retomar estudos lingüísticos e ações educativas, interrompidas com a suspensão do convênio em 1977.

De acordo com os registros da autora os índios alegaram que:

[...] ‘os missionários querem destruir nossa cultura ensinando para a gente as leis do Deus branco’. Os Waurá, habitantes da região do Alto Xingu, deram, porém, permissão, e os Kayabi posteriormente voltaram atrás na decisão. Autorizaram a entrada de uma missionária da SIL, em fins da década de 1980, mas revoltaram-se com a linha de trabalho adotada e suspenderam a autorização (FERREIRA, 2001, p. 83).

Assinala, também, que desconsiderando as determinações dos índios xinguanos, a Funai quis publicar, em 1990, material da SIL para as escolas indígenas do Xingu. À exceção de apenas uma escola, o restante eram realmente indígenas, geridas pelas próprias comunidades locais. A iniciativa foi impedida por influência da Fundação Mata Virgem, que, na época, investia num programa de escolarização para o Parque.

Em novembro de 1999, a pedido da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, do Ministério da Educação e Cultura, a assessoria internacional do órgão elaborou um parecer que resume a posição oficial do Ministério da Educação diante “do SIL e suas atividades nos meios indígenas no Brasil”.

O Parecer sobre o Summer Institute of Linguistics, assinado por Vitória Alice Cleaver, Chefe da Assessoria Internacional do MEC à Isabel Murphy, chefe do Departamento de Antropologia do SIL, em Brasília, instaura uma ruptura importante com as posturas governamentais anteriores e apregoa, após considerações de caráter histórico, legal e outras, que:

[...] o Ministério da Educação tem-se mobilizado a favor de que as escolas, se necessárias e solicitadas pelo grupo indígena, sejam acompanhadas por professores que tenham conhecimento da dimensão de sua presença profissional dentro da aldeia e da necessidade de ação pedagógica que vise a autonomia dos índios em relação ao assistencialismo e ao paternalismo introduzidos pelo contato [...]

Nesse sentido, comunico que o Ministério da Educação não está em condições de fornecer o apoio solicitado por esta instituição a suas

atividades de ensino missionário nos meios indígenas no Brasil (Ofício MEC/GM/AI n. 198/1999 apud FERREIRA, 2001, p. 84).

Com o esvaziamento da Funai no governo do Ex-presidente Fernando Collor de Mello, em fevereiro de 1991, o Ministério da Educação passou a se responsabilizar por “coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai”. Tais ações devem ser “desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com a Secretaria Nacional de Educação do Ministério da Educação” (artigo 1 e 2 do Decreto Presidencial n. 26 de 01/02/1991). Os fundamentos legais desse decreto, citados no caput, são justamente o Estatuto do Índio (1973) e o Decreto n. 58.824, promulgado com base na Convenção 107 de Genebra, de 1957.

A promulgação desse decreto presidencial desencadeou, segundo Ferreira (2001) uma série de protestos por parte de organizações indígenas e indigenistas. Megaron Txucarramãe, diretor do Parque Indígena do Xingu, denunciou que os povos indígenas não foram sequer consultados sobre o destino da Funai. O esvaziamento do órgão, segundo ele, colocaria “em risco nossa sobrevivência enquanto povos diferenciados, com nossas culturas, línguas, modos de pensar e viver diferentes dos brancos, direitos estes assegurados na própria Constituição Federal Brasileira”.

A autora destaca que pressionado, o governo federal cedeu e acabou fazendo concessões na área da educação escolar, mas não permitiu a participação dos povos indígenas nos processos decisórios sobre a demarcação de terras, outra reivindicação dos índios. Por meio da Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991, que regulamenta a competência do Ministério da Educação para coordenar ações referentes à educação indígena, foi acatada grande parte das reivindicações que dizem respeito à educação escolar. Nesse sentido, o objetivo da Portaria n. 559 preconiza:

[...] garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber”.

Esse dispositivo de acordo com Ferreira (2001) permite que os índios tenham garantidas as características específicas de educação, no que se refere à formação de professores, currículos, calendário, metodologias, avaliação e materiais didáticos. Implanta, no Ministério da Educação, a Coordenação Nacional de Educação Indígena, “constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não-governamentais afetas à educação indígena e universidades”, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no país.

A autora salienta que apesar de a Portaria n. 559 não mais atribuir à educação os objetivos de integrar os povos indígenas à comunhão nacional ou de “promovê-los culturalmente” a legislação não determina quem fica responsável pela elaboração dos Programas de Educação Indígena. Isso significa que os índios não tiveram assegurado, mais uma vez, o direito de definir, como eles queriam, as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade.

De acordo com Ferreira (2001), nessa segunda fase da história da educação escolar para índios no Brasil incluem-se, ainda, todas as experiências educativas desenvolvidas por mais de 50 missões religiosas católicas e protestantes no país. A autora salienta que autores como Melià (1979), Monte (1987) e Gallois (1989) têm mostrado que os objetivos dessas missões incluem sempre a evangelização e a capacitação técnico-profissional. Algumas delas, como a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB), atuam em paralelo com o SIL<sup>76</sup>. O objetivo do trabalho é o de “alcançar todas as tribos com o Evangelho, até que a última tribo seja doutrinada”.

A atuação proselitista de missões fundamentalistas e evangélicas — SIL, MNTB<sup>77</sup>, entre outras — foi também denunciada pelo Grupo de Trabalho (GT) sobre Missões Religiosas, no Encontro Nacional de Educação Indígena realizado no Museu do Índio, Rio de Janeiro, em 1987.

Para a autora a celebração de sucessivos convênios entre a Funai e essas missões — para que atuem nos campos de educação, saúde e assistência comunitária — termina delegando o dever da tutela, atribuição legal do Estado brasileiro, às instituições estrangeiras.

O tema abordado por Ferreira (2001) na terceira fase da história da educação para índios no Brasil é *A formação de Projetos Alternativos de Educação Escolar – da participação de Organizações não-governamentais aos Encontros de Educação para Índios*. No final dos anos 70, ainda no período militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anai) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

A autora salienta que:

Setores progressistas da igreja Católica, por sua vez, principalmente a partir das reuniões de Medellín (1968) e Puebla (1978), onde se realizaram o I e o

---

<sup>76</sup> Summer Institute of Linguistics – atualmente - Sociedade Internacional de Lingüística

<sup>77</sup> Missão Novas Tribos do Brasil

II Encontros Sul-Americanos de Bispos que serviram para que a Igreja Católica adotasse uma linha de atuação voltada para a defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas, passaram a rever sua posição em relação à causa indígena. Foram criadas duas organizações, a Operação Anchieta (Opan), em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 1972, cujas atribuições eram a de prestar serviços na área da educação escolar para os índios (FERREIRA, 2001, p. 87).

A realização de assembléias indígenas em todo o país, a partir de 1974, resultou, como observa a autora, na articulação de lideranças indígenas em todo o país, isoladas do cenário político nacional. Organizações indígenas foram sendo criadas, entre as quais se destacou a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980. A primeira proposta de uma organização desse tipo foi feita por Mário Juruna na Semana do Índio, em 1978, na Biblioteca Mário de Andrade.

De acordo com Ferreira (2001):

[...] a atuação das organizações não-governamentais pró-índio e a respectiva articulação com o movimento indígena fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando à defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar. Várias Universidades tais como USP, UFRJ, Unicamp, dentre outras passaram a contribuir com assessorias especializadas. Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos. Nesse contexto surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios (FERREIRA, 2001, p. 87).

Registra que indivíduos e grupos ligados à CPI/SP, CPI/AC, Cedi, CTI, Anaí, Cimi e Opan passaram a desenvolver, a partir dos anos 70, experiências com educação escolar em áreas indígenas. Tais experiências foram — como ainda o são — marcadas pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações educação formal compatível com os projetos de autodeterminação.

Propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos para as diferentes escolas indígenas foram produzidos, como por exemplo, as cartilhas organizadas pelo CTI (Ladeira, 1979 apud Ferreira, 2001, p. 88); a apostila de matemática organizada pela CPI-Acre; os livros e as cartilhas da “Escola do Diauarum”; o jornal *Memória do Xingu*, as cartilhas, os manuais e livros publicados pelo Cimi, entre outros.

O “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, organizado pela CPI/SP, em 1979, foi o primeiro movimento nacional que reuniu pessoas envolvidas em experiências alternativas com a educação em área indígenas. As motivações do evento eram de natureza política — a educação como fator de autodeterminação e respeito aos direitos indígenas — e buscavam a reflexão acadêmica sobre situações concretas para o debate. A presença de professores de Antropologia e Sociologia das universidades acima mencionadas foi marcante.

O “Documento Final” do Encontro denunciou a sistemática rejeição, por parte da política indigenista oficial, às tentativas de atuação alternativa na área educacional indígena. O evento desencadeou, além de outras reuniões regionais promovidas pelo Cimi, uma série de encontros de educação para índios, em todo o país.

A Opan, uma ramificação leiga da Ordem Jesuítica tem realizado, desde 1982, encontros de educação indígena a cada dois anos. Os participantes desses eventos, indigenistas formados pela Opan, promovem o intercâmbio de experiências com a assessoria de lingüistas, pedagogos e antropólogos, visando “conhecimento, análise e questionamento das diversas experiências na direção de uma maior profundidade no trabalho educacional indígena”. No II Encontro, em 1984, foi apontada a conveniência de se realizarem encontros entre professores índios, para que eles, a partir de suas experiências e necessidades específicas, pudessem definir seu papel na questão da educação indígena.

O tema central do III Encontro foi: “A educação indígena dentro da problemática mais central do contato”. A Opan posiciona-se da seguinte maneira a respeito da escola alternativa:

[...] uma escola que assume os interesses indígenas em seu processo de autodeterminação (...) Uma escola alternativa deve ser autogerida, contar com a participação real dos educandos, da comunidade e dos agentes educacionais em sua direção. Ela deve ser eficiente no seu comprometimento com as causas da comunidade. Nesse sentido, deve ter como ponto de partida a cultura tradicional do grupo e suas questões atuais, principalmente as mais urgentes, como a luta pela garantia de seu território. (...) Essa escola tem como objetivo dar aos índios as condições para eles adquirirem uma visão crítica de sua participação frente à sociedade nacional e para isso ela deve articular-se com outras organizações dos trabalhadores da cidade e do campo que também lutam por sua libertação. Além de servir como instrumento no contato com a sociedade envolvente, essa escola deve ser um espaço de valorização e desenvolvimento da cultura indígena (Relatório do III Encontro Nacional de Educação Indígena apud Ferreira, 2001, p. 89).

De acordo com a autora com a definição acima, seria de se esperar que os próximos encontros promovidos pela Opan (1988 e 1990) incluíssem professores indígenas entre os participantes, com o objetivo de, no mínimo, assegurar a participação real das comunidades, ou ainda, investir na formação de professores índios para garantir os ideais de autodeterminação. Isso não ocorreu, o que gerou especulações em torno da capacidade de os professores e das comunidades indígenas conduzirem os seus processos escolares.

Durante o III Encontro, foram registradas as dificuldades enfrentadas pelos professores das áreas indígenas como a impossibilidade de conciliar o trabalho escolar com as

tarefas de subsistência, quando é notória a carência de cursos de formação e de ampla participação nos fóruns de debate sobre educação.

A questão da Formação dos Professores Indígenas foi o tema central do IV Encontro (1988), mesmo sem a participação dos indígenas. Segundo a autora justificou-se a ausência com o fato de que os agentes educadores ali presentes estavam se capacitando para formar, nas aldeias, os novos professores. Os participantes chegaram à conclusão de que era urgente promover com regularidade encontros de professores indígenas, para garantir a continuidade das experiências educativas nas áreas. Mesmo assim, no V Encontro (1990) estiveram presentes apenas missionários leigos e religiosos, para discutirem a organização de currículos para as escolas indígenas.

De qualquer modo, os encontros promovidos pela Opan, principalmente a partir do terceiro evento, tiveram importantes desdobramentos. Um dos mais significativos foi o reconhecimento da urgência, durante o III Encontro e às vésperas da convocação da Assembléia Nacional Constituinte, da realização de um evento nacional, congregando organizações indígenas, ONGs, universidades e outras instituições, para discutir educação formal para índios.

Ferreira (2001) assinala que:

Esse evento concretizou-se em 1987, com o “Encontro Nacional de Educação Indígena”, promovido no Rio de Janeiro pela Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro, por meio do Núcleo de Educação Indígena. Representantes de 27 entidades, organizações e instituições nacionais estiveram presentes, como a UNI; CPI/SP; Cimi; Opan; CTI; MEC; Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Cultura, entre outras. Constituíram-se, nessa reunião, grupos de trabalhos (GTs) para refletir sobre variados temas: Currículo Escolar, Missões Religiosas Proselitistas, Educação Bilíngüe e Mecanismos de Ação Coordenada. Elaborou-se documento dirigido às autoridades educacionais, reclamando a criação, nos Ministérios da Educação e Cultura, de ‘organismos próprios de educação indígena para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidos com o destino desses povos’ (FERREIRA, 2001, p.90).

A urgência no encaminhamento de propostas de educação escolar para índios à Assembléia Nacional constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) fez com que fosse criado o Bonde – Grupo de Trabalho ‘Mecanismos de Ação Coordenada’. Congregando representantes de diferentes organizações e instituições nacionais, o Bonde apresentou, desde a criação, propostas de educação para índios. Essas propostas foram fundamentadas inclusive a partir de documentos elaborados por professores indígenas

nos encontros por eles realizados e acabaram incluídas nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte.

A necessidade de se definirem leis complementares para regulamentar os direitos constitucionais dos povos indígenas fez com que o Bonde elaborasse novas propostas para a LDB, como os documentos “Subsídios para a elaboração da Política Nacional de Educação Indígena e Legislação Ordinária Correspondente” (1988) e “Da educação Indígena” em janeiro de 1989, entre outros. As propostas foram em grande medida incorporadas ao capítulo “Da Educação para as Comunidades Indígenas”, parte do Projeto de Lei da nova LDB/1996.

Articulada ao movimento indígena, a atuação de diferentes entidades e instituições Pró-indio marcou essa terceira fase da educação escolar para povos indígenas, enquanto um novo momento mobilizava grupos organizados da sociedade civil para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Indígena, cujo objetivo era contemplar concepções e filosofias educativas dos povos indígenas no Brasil.

Uma experiência que ilustra o modelo alternativo de educação escolar para povos indígenas proposto pelo Bonde foi desenvolvida no início dos anos 80 pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). O Projeto de Educação Indígena “Uma Experiência de Autoria” tem recebido, desde 1983, apoio do “Projeto Integração”, cuja proposta básica é:

[...] integrar cultura e educação visando à compreensão da relação entre o processo cultural vivido pela comunidade e o chamado saber sistematizado universal; e como essa relação deveria se projetar nos currículos (CABRAL et al., 1987, p. 3 apud FERREIRA, 2001, p.91).

Em 1987, trinta aldeias de dezessete áreas do Acre e regiões fronteiriças estavam envolvidas nesse projeto. Em 1985 foi firmado convênio entre CPI/AC, a Secretaria de Educação do Acre - SEC/AC e a Funai, ressaltando como prioridade a participação efetiva dos índios, garantindo, assim a autonomia pedagógica e administrativa das escolas indígenas, em relação a currículo, calendário e avaliação do rendimento escolar dos alunos. O Projeto atendeu grupos indígenas do Acre e Sul do Amazonas que, em 1982, denunciaram e se rebelaram contra ‘às péssimas condições de saúde e educação em suas áreas’ (AQUINO, 1987, p. 9 apud FERREIRA, 2001, p. 92). O processo de reivindicação de direitos tomou vulto com a criação da Funai em Rio Branco e das entidades de apoio e assessoria às comunidades indígenas (CPI/AC; Uni, Cimi/AC e Coordenadoria de Indigenismo).

Desde 1983, a CPI/AC tem promovido cursos de formação de professores índios, visando à autonomia das escolas indígenas e à produção de material didático para as práticas escolares e a definição de sua metodologia pelos índios. No Acre, as escolas em várias áreas indígenas, foram, progressivamente, assumindo a característica de uma experiência de autoria,

com as comunidades desenvolvendo as práticas escolares e priorizando soluções didáticas adequadas à relação de ensino-aprendizagem que com elas se iniciava. Esse aspecto revelou o amadurecimento do trabalho e seguiu a tendência do movimento indígena de autogerir os processos de educação formal no país.

O Centro de Trabalho Indigenista (CTI), fundado em 1979, tem desenvolvido e apoiado experiências com atividades educacionais para diferentes povos indígenas, dentro de uma perspectiva política, que tem por objetivo “contribuir para que as comunidades indígenas acentuem sua diferença frente aos brancos, através do reforço de sua atividade ritual” (LADEIRA, s/d apud FERREIRA, 2001, p. 92).

Esse Centro atua entre os Guarani do Estado de São Paulo, Krahô, Gavião, Terena da Aldeia Cachoeirinha em Mato Grosso do Sul, Waiãpi e Sateré-Mawé, promovendo cursos de formação de professores índios e produzindo material didático (LADEIRA, 1977, 1979 apud FERREIRA, 2001, p.92).

Ferreira (2001) registra que outra experiência que merece destaque é aquela desenvolvida desde 1973 com os Tapirapé da Aldeia Santa Terezinha, no Estado de Mato Grosso.

Ao reconhecer, oficialmente, em 1988, a Escola Estadual de 1º Grau Indígena Tapirapé com sua proposta curricular diferenciada, a Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso abriu precedentes para outras comunidades indígenas da região fundamentarem suas reivindicações escolares com base na conquista dessa etnia. O Regimento Escolar foi elaborado em 1991 pelos próprios Tapirapé e revela a preocupação de garantir que os patrocinadores da filosofia e das práticas educativas seja a própria comunidade indígena.

No capítulo II do Regimento, são apresentados os Objetivos e Finalidades da escola, na seção “Perspectivas da Escola”:

O processo educativo escolar tem por objetivo fundamental o respeito à autonomia do povo Tapirapé, e, neste respeito, vem possibilitando e formando pessoal para que assumam gradativamente essa escola. Através dos professores indígenas, e, no futuro, através de um diretor e orientador pedagógico indígenas. A escola só será realmente Tapirapé no momento em que as instâncias administrativas e pedagógicas forem assumidas integralmente pela comunidade (REGIMENTO ESCOLAR, 1991 Apud FERREIRA, 2001, p.93).

A autora destaca que nos capítulos seguintes do Regimento, explicitam-se as formas de organização administrativa e didática da escola, enfatizando a participação da comunidade na gerência de todas as etapas do processo escolar, bem como o embasamento pedagógico a



partir de processos tradicionais da educação Tapirapé (rituais de iniciação, especialistas terapêuticos, categorias de idade, entre outros).

Ressalta, ainda, que além das experiências apresentadas, indivíduos ligados direta ou indiretamente a entidades Pró-índio ou a universidades têm – por iniciativa própria ou a pedido das comunidades indígenas – desenvolvido atividades educacionais formais em áreas indígenas. É o caso de pesquisadores, notadamente, antropólogos e linguistas que, no curso dos trabalhos de campo, recebem solicitações dos índios para ensiná-los a ler, escrever, “fazer contas” e transmitir informações a respeito da sociedade envolvente. Como revelam as experiências da antropóloga Vanessa Léa entre os Txucarramãe – subgrupo Kayapó – e da linguista Bruna Franchetto entre os Kuikuro, ambos realizados no Parque do Xingu.

Ferreira assinala que os grupos costumam exigir que o “pagamento” das atividades de pesquisa seja feito sob a forma de atividades escolares, substituindo ou acrescentando aos tradicionais brindes oferecidos às comunidades. Tais profissionais assumem, assim, compromisso político com as sociedades nas quais desenvolvem pesquisas, no sentido de oferecer-lhes informações e técnicas essenciais à atual situação de contato.

Diante do exposto destacarei no próximo item a produção acadêmica desenvolvida pelas instituições de ensino superior de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul onde se concentram os interesses da presente pesquisa.

### **3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO E MATO GROSSO DO SUL**

A região em questão possui uma rica diversidade sociocultural e abrigou/abriga inúmeros povos indígenas. Cada um dos grupos étnicos vivenciou uma situação particular e específica no tocante à Educação Escolar Indígena, mas é possível verificar pontos em comum em todas essas experiências, sobretudo nos maus-tratos físicos e psicológicos a que foram submetidos inúmeros indígenas nos ambientes escolares. A esse respeito os trabalhos de Taukane (1996), além das comunicações<sup>78</sup> de José da Silva (2003) e José da Silva &

---

<sup>78</sup> Essas comunicações foram apresentadas no II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, ocorrido em 2003; Congresso de História da Educação Brasileira, em 2004 e no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (2006) conforme as Fontes Bibliográficas e Documentais do presente trabalho.

Lacerda (2004 e 2006) são significativas, porque abordam as relações interétnicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Se a Constituição Federal Brasileira de 1988 é de fundamental importância para uma mudança de postura em relação à Educação Escolar oferecida aos indígenas, é igualmente importante a década de 1970 como um momento de estruturação de diferentes organizações indígenas e indigenistas com o objetivo de defender das terras e de lutar por outros direitos, dentre eles a Educação e a Saúde. Em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul verifica-se que esse movimento se intensificou nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, inclusive com a emergência de etnias outrora consideradas extintas.

Duas instituições universitárias destacam-se na região Centro-Oeste, particularmente em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com trabalhos que versam sobre Educação Escolar Indígena: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ambas com Programas de Pós-Graduação em Educação. No período de 1978 a 2002, Grupioni registrou a defesa de oito trabalhos na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sendo cinco deles orientados pela antropóloga Profa. Dra. Edir Pina de Barros.

Já na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sediada em Campo Grande, seis dissertações foram defendidas no mesmo período. Atualmente, a linha de pesquisa em Educação Escolar Indígena encontra-se desativada na UFMT, enquanto na UCDB a linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação tem desenvolvido pesquisas com os Terena e os Guarani.

Os grupos pesquisados em Mato Grosso foram os seguintes: Xavante (das aldeias de São Marcos e de Sangradouro), Bororo, Paresi e Bakairi, Tikuna e Parintintins (ambos do Estado do Amazonas), Já em Mato Grosso do Sul, as etnias pesquisadas foram Terena (três trabalhos) e Guarani (Kaiowá e Ñandeva). Observa-se que no caso de Mato Grosso do Sul, as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau e Ofaié não receberam atenção alguma dos pesquisadores da Educação Escolar Indígena entre as décadas de 1970 e 1990.

Vale destaque o pioneiro trabalho de Roseli Fialho de Carvalho, intitulado *Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul*, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, em 1995.

Em Mato Grosso, Estado que conta com mais de trinta e cinco etnias, poucas foram estudadas. Nos últimos dois congressos brasileiros de História da Educação, registra-se a participação de poucos pesquisadores da temática indígena e de apenas dois trabalhos sobre os Kadiwéu. Na Revista Sociedade e Cultura, da Universidade Federal de Goiás/UFG — em

número que traz um dossiê sobre Identidade Indígena e Território — foi publicado um artigo sobre a Educação Escolar Indígena entre os Kinikinau.

O trabalho de Taukane (1996) sobre a Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi, etnia a qual a pesquisadora pertence, ilustra as pesquisas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil e em Mato Grosso. A autora periodiza a educação escolar entre os Bakairi em dois momentos: de 1920 a 1984, marcado pela atuação do órgão indigenista oficial (SPI, depois Funai) e de 1985 até os dias atuais, com a apropriação da escola pelos próprios Bakairi.

Em Mato Grosso do Sul, Giroto (2001) elaborou um trabalho, no Programa de Pós-Graduação em História da UFMS/Campus de Dourados (atual Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD) sobre o movimento de professores indígenas Guarani e Brito (1995) defendeu um trabalho que versa a respeito do Movimento Indigenista no Brasil, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/Campus de Campo Grande.

Os aspectos discutidos pelos autores nos remetem aos contrapontos dos resultados das pesquisas já realizadas em História da Educação Escolar Indígena no Brasil. Com o intuito de promover uma reflexão teórica, que se distancie do senso comum proponho a reflexão a seguir.

### **3.4 CONTRAPONTO ÀS PESQUISAS ACADÊMICAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

A visão apresentada por Ferreira (1992) — embora bastante utilizada até hoje pelos pesquisadores da História da Educação Escolar Indígena no Brasil — é passível de críticas, dado o caráter de divisão histórica em etapas linearmente estabelecidas. Às duas primeiras atribui um caráter negativo (catequese no Brasil colonial, integração do índio pelo SPI/Funai, SIL e missões religiosas) e às últimas positivo (projetos alternativos de organizações não-governamentais indigenistas e indígenas). É como se a História da Educação Escolar Indígena tivesse um “passado de trevas” e um futuro “iluminado” exclusivamente pela presença de professores e gestores indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas é um documento publicado em 1998, pelo Ministério de Educação e do Desporto, por meio de sua Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas que tem por objetivo discutir e orientar

didaticamente os professores indígenas e assessores não-índios, na construção e elaboração de práticas escolares em conjunto com as sociedades indígenas do Brasil.

O documento está dividido em duas partes: a primeira reúne os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena, entendida como *projeto de futuro e da escola que queremos*, conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações. A segunda parte — *Ajudando a construir os Currículos das Escolas Indígenas* — tem a finalidade de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente envolvidos com as ações de implantação e desenvolvimento das escolas indígenas. Dirige-se, diretamente, às salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas e às próprias escolas onde esses professores atuam.

A visão de Educação Escolar Indígena apresentada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI), segue o mesmo sentido das idéias de Ferreira. Em nenhum momento do documento é problematizada a questão de como o ensino vem ocorrendo nas aldeias de norte a sul do Brasil há bastante tempo. É como se professores e gestores indígenas estivessem começando “da estaca zero”, sem uma história das escolas em suas aldeias e sem atentarem para o que aprenderam a considerar como adequado para o processo ensino-aprendizagem.

O próprio trabalho de Taukane (1996), acima citado, revela os limites da periodização estabelecida pela autora: há uma fase de “decadência”, sob a responsabilidade do órgão indigenista oficial e outra, “áurea” em que os índios se apropriam, assumem o papel de protagonistas em suas escolas. Pergunta-se: será que há uma real apropriação das escolas por parte das comunidades indígenas? É possível se construir uma História da Educação Escolar Indígena sem se recorrer a essas consagradas etapas dicotômicas de fase decadente e fase áurea?

Taukane na introdução de sua obra revela que:

Meu grande desejo é que este estudo, realizado por uma Kurâ, membro da sociedade em foco possa contribuir para o debate da questão da educação escolar indígena, de uma maneira mais ampla e particular. Parto da premissa de que podemos e devemos contar e recontar a nossa história, na nossa concepção. Precisamos desafiar os nossos horizontes e dilemas, que precisam ser respeitados na construção dos nossos projetos (TAUKANE, 1996).

Entretanto, não é apenas a periodização, apresentada por Ferreira (2001), o único problema a ser apontado nas pesquisas em Educação Escolar Indígena. De acordo com Paladino (2003):

Certos temas e polêmicas também são recorrentes e permitem identificar as questões legítimas a serem discutidas sobre educação escolar indígena. São: introdução da escrita em sociedades de tradição oral, importância que o ensino formal adquire para estas populações, efeito das intervenções externas, possibilidade de autonomia e maior controle do relacionamento com a sociedade nacional que oferece o conhecimento escolar, papel do professor indígena, impacto da educação missionária, conflitos entre aprendizagem formal e tradicional, relação entre oralidade/escrita e mito/história. Estas questões estabelecem um padrão nas discussões e nas linhas de pesquisa, que dificilmente se afastam delas ou apontam para outras problemáticas. [...]. De fato, depois de 20 anos continuam sendo as mesmas. [...]. Ainda muitas dessas polêmicas se originam e desenvolvem a partir de um posicionamento político pessoal sem pesquisa que fundamente as apreciações. [...]. Outro traço comum é o destaque que se dá a certos agentes, suas falas ou textos, esses se tornam referenciais ao serem mencionados por grande parte dos agentes e tomados como base de hipóteses e focos de extrapolações para outros períodos históricos e etnias, às vezes sem o suficiente rigor comparativo (PALADINO, 2003).

Paladino critica o engajamento ideológico e militante de alguns pesquisadores, pois revela o quanto essa postura influi nos resultados das pesquisas e nas práticas pedagógicas implementadas nas escolas localizadas em áreas indígenas. Da mesma forma, Cavalcanti (1999), ao realizar uma contundente crítica ao trabalho de Ferreira, alerta que:

O que me impressiona em muitas dessas histórias da educação formal para índios, que usualmente começam pelo período da Colônia, é passar pelo alto dos séculos para caracterizá-los como uma espécie de preâmbulo de opressão colonial, ao fim do qual despontaria a Nova Era. [...] Quero dizer, não me parece tanto uma história, mas antes uma escatologia. Creio que nesse caso, o que move são exatamente aquelas idealizações em torno da *autonomia* e da *autodeterminação*. Tencionar o quanto possa haver de idealização e o quanto tais referências possam ser histórica e discursivamente determinadas seria uma forma de recusar as soluções finalistas, ao mesmo tempo em que se recusa a evidência demasiada natural desses ideais que embalam sonhos politicamente corretos. Que em nome desses ideais os índios sejam declarados (ou imputados como) “autores” parece-me, sociologicamente, no mínimo, uma precipitação. Os índios sim, podem ser vistos como autores ou sujeitos sociais (desde que não sirvam apenas – como se usa correntemente em certa vulgata – para ocupar os lugares de vítimas da história ou heróis ecológicos), mas não creio que antropologicamente se deva ter o mal [sic] senso se fazê-lo a partir das idealizações dos brancos. É como se repetisse aqui a mesma operação projetiva realizada pela objetificação cultural [...]. (CAVALCANTI, 1999, p. 31-32).

À autora, as provocações de Cavalcanti (1999) parecem bastante pertinentes. Nos trabalhos até agora levantados e estudados para esta pesquisa, percebi que em muitos casos os autores também estiveram profundamente engajados nos trabalhos de Educação Escolar

Indígena que se propuseram analisar. Em uma das primeiras dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMT sobre Educação Escolar Indígena, por exemplo, Silva (1995) revela a tendência apontada por Cavalcanti:

Decorridos quase quarenta anos, já não há mais internato e foi implantado o Curso do Magistério em Sangradouro, a partir de 1994 atendendo às reivindicações dos Xavante no sentido de formação de membros de sua própria sociedade para atender as demandas das escolas existentes em suas inúmeras aldeias. Os Xavante hoje, como outros tantos povos indígenas, participam do movimento em direção à autogestão do seu processo escolar. O Curso do Magistério conta com a participação de aproximadamente meia centena de alunos, oriundos de diversas aldeias Xavante. A história acusa essas e outras mudanças, tanto em nível das práticas quanto dos discursos, que merecem ser registradas e analisadas (SILVA, 1995, p.16-17).

No trecho reproduzido acima, constato como a escatologia apontada por Cavalcanti (1999) se revela na pesquisa empreendida por Silva (1995) sobre a Educação Escolar Indígena entre os Xavante, de Mato Grosso. Trata-se, pois, de uma outra armadilha teórica a ser evitada por quem pesquisa e escreve a respeito da Educação Escolar nas aldeias. Afinal, como ressaltam Circe Bittencourt e Adriane Silva:

*Catequizar, civilizar, integrar e preservar* são práticas de educadores-eruditos a serviço da Igreja, do Estado nacional, monarquista ou republicano e, finalmente, da ciência, agentes cujas ações educativas foram e parecem ser ainda motivadas pela crença na inevitabilidade da passagem do estado de barbárie para o de civilização e no desaparecimento das populações indígenas. Afinal, continuamos a mistificar a escola, atribuindo-lhes o poder de ensinar a mágica da escrita, evitando por esta concepção educacional as críticas relativas ao projeto de *colonização simbólica* dos não-índios e justificar nossos projetos “alternativos” de escolas para índios, muitos deles atualmente apoiados/encampados pelas agências governamentais envolvidas com pesquisa e educação (BITTENCOURT; SILVA In: PRADO; VIDAL, 2002, p. 75-76).

Um outro problema merece ser citado, dada à recorrência com que aparece nos textos: trata-se daquilo que Funari (1998) qualifica sugestivamente como “armadilha arianista”, ou seja, a utilização de um discurso relativo aos indígenas que os aprisiona em uma interpretação culturalista e, muitas vezes, racista:

[...] o discurso sobre os indígenas americanos, antes do contato com os europeus e nos séculos posteriores, ainda constrói-se, no Brasil, a partir dos conceitos arianistas, aqui transpostos para os grupos indígenas. Língua guarani, povo guarani, cultura guarani, território guarani, migrações guaranis, remetem ao modelo arianista de Kossina [...], agora aplicados aos ameríndios. Não é casual que teorias racistas vicejem na sociedade abrangente, pois, no interior da academia, geram-se interpretações culturalistas que retornam à sociedade, intensificando os preconceitos do senso-comum. “Raças (ou povos) são assim ou assado”, “As sociedades são todos coesos, homogêneos, cujos integrantes seguem regras e normas de comportamento socialmente aceitos” [...] (FUNARI, 1998, p. 159).

Determinados autores, enfoques, lideranças indígenas podem ser encontrados com facilidade, e até certa repetição, nos trabalhos sobre Educação Escolar Indígena. Falar em escola indígena intercultural, bilíngüe, diferenciada e específica tornou-se um jargão corrente na contemporaneidade.

Pesquisas etnográficas nas atuais escolas localizadas em áreas indígenas, entretanto, poderiam revelar práticas pedagógicas tão ou mais autoritárias que as exercidas em escolas não-indígenas. Afinal, por quais métodos os atuais professores indígenas passaram em seu processo de escolarização formal? Com certeza, esses profissionais carregam em si mesmos, as marcas de um processo de civilização carregado de interferências do modo de vida do *Outro*, portanto não é possível, começar “do zero” sem se referir à escola dos tempos de antigamente.

José da Silva (2003) questionou se é prerrogativa exclusiva dos indígenas a pesquisa sobre educação formal em sociedades autóctones. Inspirado no antropólogo estadunidense Geertz (2002), o autor comenta que “[...] não é necessário ser um “nativo” para conhecer um, ou melhor, a interpretação do modo de vida de uma sociedade, que não deve ficar limitada pelos horizontes mentais dessa mesma sociedade”. Isso equivale a dizer que, a princípio, a qualidade dos trabalhos sobre indígenas não será melhor (ou pior) se os pesquisadores forem os próprios índios.

As investigações de Geertz representaram um significativo marco nos estudos antropológicos sobre a cultura, exemplo disso é *A interpretação das culturas* (1999) que teve grande influência nas obras dos historiadores Natalie Zemon Davis e Robert Darton. O autor destacou-se por chamar atenção dos antropólogos para o fato de que toda etnografia não passa de interpretação e que em última instância, o nativo é o único que obtém dados em primeira mão, posto ser ele quem vive ‘a’ e ‘na’ cultura. Isto aproximaria o discurso etnográfico da literatura, havendo nesse ponto uma confluência entre História e Antropologia, pois ninguém poderia garantir que os resultados a que ambas chegam não tenham pelo menos um pouco de ficção.

O posicionamento do autor aproxima-se da visão weberiana de cultura quando afirma no primeiro capítulo de *A interpretação das culturas*, que a análise da cultura implicaria uma “descrição densa”<sup>79</sup>, pois, examinaria o comportamento público em termos do que se traduz e não do que se faz. De acordo com Biersack, “lê” o conteúdo simbólico da ação, interpretando-

---

<sup>79</sup> Cf. Geertz (1999) semanticamente, a descrição consistiria na capacidade de diferenciar-se um reflexo insignificante, uma leve contração muscular ou um relance de olhos, por exemplo, de uma piscadela.

a como um signo” (BIERSACK In: HUNT, 1992, p.100) Acima de tudo a mensagem clara de Geertz é de que a cultura é o elemento essencial na definição de natureza humana e a força dominante da história (KUPER, 2002).

Geertz busca uma definição de indivíduo baseada na definição de *cultura*. Para tanto, refuta a idéia de uma forma ideal de Homem e tenta resolver o paradoxo de uma imensa variedade cultural que contrasta com a unidade da espécie humana. Para ele, a *cultura* deve ser considerada não como um complexo de comportamentos concretos, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções – para governar o comportamento.

Assim, todo homem é geneticamente apto para receber uma *cultura*. Esta formulação permitiu ao autor afirmar que uma criança ao nascer, está apta a ser socializada em qualquer *cultura* existente. Essa amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer.

A abordagem da Antropologia é considerada por Geertz um formalismo reducionista, porque aceitar simplesmente os modelos conscientes de uma comunidade é admitir que os significados estejam na cabeça das pessoas. Para ele, os símbolos e significados são partilhados pelos atores sociais – os membros do *sistema cultural* – entre eles, mas não dentro deles, pois são públicos e não privados. Cada uma das pessoas sabe o que fazer em determinadas situações, mas nem todos sabem prever o que fariam nessas situações. Portanto, estudar a *cultura*, para Geertz, é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa *cultura*.

Assim, a obra geertziana considera que a Antropologia busca interpretações. Com isso, Abandona-se o otimismo de descrever o código cultural em uma gramática ou a pretensão de decodificá-lo. A interpretação de um texto cultural será sempre uma tarefa difícil e vagarosa, pois a *cultura* é entendida como um emaranhado de significados criados por homens e mulheres e nos quais estes se emaranham. Esta posição, claramente inspirada nas obras do sociólogo alemão Max Weber, exige certos cuidados, pois como alertam alguns críticos de Geertz, onde o antropólogo vê *cultura* pode haver simplesmente opressão (BIERSACK 1992).

Sem dúvida as questões até agora levantadas pelos autores são fundamentais para a compreensão dos Programas de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Aids, realizados com professores indígenas da Reserva Kadiwéu, de acordo com as recomendações da Política de Atenção à Saúde Indígena (2002).



Essa experiência pode evidenciar o melhor caminho para a prevenção das DST/Aids, decodificando os códigos culturais da vida privada desses grupos indígenas e respeitando-os em seus direitos reprodutivos e humanos.

Com a promulgação da *Carta Constitucional Brasileira de 1988*, os indígenas conquistaram significativas mudanças referentes aos seus direitos e passaram a ter um tratamento diferente, na medida em que foram reconhecidas suas identidades étnicas diferenciadas e delegada ao Estado a proteção de suas manifestações culturais, ao mesmo tempo em que lhes é assegurado o direito a uma educação escolar diferenciada. A partir daí, várias legislações surgiram normatizando e conferindo competências para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Dessa forma, a escola, entre os grupos indígenas, passou então a ser entendida como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem a necessidade da negação de sua cultura e identidades próprias.

No Artigo 210 da Constituição assegurou-se o direito ao uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem tendo, em seguida, o Decreto Presidencial n. 26/1991, retirado da Fundação Nacional do Índio a incumbência da educação escolar indígena e atribuindo competência ao Ministério da Educação e do Desporto – MEC, para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena no país, estabelecendo as instâncias e respectivas competências estaduais e municipais.

Pela Portaria Interministerial n. 559/1991 foi instituído no MEC o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena que publicou em 1994 o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Ao mesmo tempo em que se atribuiu competência aos Estados e Municípios para a execução da Educação Escolar Indígena, foram instituídos, os Núcleos de Educação Escolar Indígena Estaduais, que por sua vez também instituíram seus Comitês.

O Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena foi substituído em 2001, pela Comissão Nacional de Professores Indígenas composta por representantes indígenas das diversas regiões do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 20/12/1996, também garantiu em seus Artigos 78 e 79, competências e ações de pesquisa e ensino, a fim de possibilitar a execução de uma educação escolar aos índios de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngüe.

No Estado de Mato Grosso do Sul, temos a Deliberação do Conselho Estadual de Educação — CEE/MS n. 4324/95, que estabeleceu diretrizes gerais para a Educação Escolar

Indígena e a Resolução da Secretaria Estadual de Educação – SED/MS n. 1387/99<sup>80</sup>, que instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, órgão de caráter consultivo formado por representantes de professores indígenas e outros órgãos ligados ao desenvolvimento da educação escolar indígena no Estado.

A realidade das escolas destinadas aos indígenas, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas e principalmente os diferentes contextos históricos dessas comunidades no país, apresentam uma pluralidade de situações que dificulta a implementação da política nacional estabelecida. Há necessidade, portanto de regularizar essas escolas, para que possam elaborar regimentos, calendários, currículos, conteúdos programáticos e materiais pedagógicos voltados às peculiaridades étnico-culturais de cada etnia.

Essa regularização foi assegurada com a aprovação da Resolução da Câmara de Ensino Básico – CEB n. 03 de 10/11/1999, que fixou as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, estabelecendo a categoria de Escola Indígena, normatizando a formação e a carreira específica do professor indígena.

Essa Resolução preconiza em seu Artigo 8º preconiza que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. No Artigo 9º, inciso II, preconiza, ainda, que aos Estados competirá promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. Diante disso, os Estados não podem mais ignorar a especificidade da educação escolar indígena.

Dessa forma, instituiu-se em Mato Grosso do Sul, a categoria de Escola Indígena por meio do Decreto Estadual n. 10.734 de 18/04/2002, tendo sido normatizada, sua organização e seu funcionamento, pelo CEE/MS por meio da Deliberação do CEE/MS n. 6.767 de 25/10/2002.

Dessa maneira para que a política de educação escolar indígena seja executada com especificidade e para que se implemente essa escola indígena com pedagogia própria, é de fundamental importância o papel do professor nessas escolas, priorizando a sua formação inicial e continuada.

Nesse processo – não resta dúvida, que cabe ao professor índio, membro de sua cultura, portanto, detentor desses processos próprios de aprendizagem, pelos quais se apropria de novos conhecimentos – desenvolver essa educação escolar indígena. É ele o agente que propiciará a educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngüe, já que não cabe a nenhuma instituição externa construir ou ditar normas sobre a natureza da escola diferenciada.

---

<sup>80</sup> Alterada através da Resolução da Secretaria de Estado de Educação n. 1613 de 4/2/2003 – órgão de caráter consultivo e deliberativo.

Cabe sim, apresentar discussões teóricas sobre o processo educativo num contexto de reflexão com o docente indígena em processo de formação, seja ela inicial ou continuada.

No caso dos povos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, dada a interculturalidade vivida pelos mesmos, o processo de escolarização foi historicamente desenvolvido sem considerar as especificidades que hoje são previstas na legislação, o que sempre trouxe altos índices de evasão e repetência, dificultando a construção de uma cidadania autônoma e consciente.

Assim, a formação do professor indígena, no Estado de Mato Grosso do Sul, tem sido feita em nível de magistério de Ensino Médio, ora nos regimes regulares – os alunos indígenas se inserem individualmente nos cursos de formação oferecidos pelo sistema regular de ensino – ora por meio de cursos de magistério de Ensino Médio, específicos para o contexto indígena entre as várias etnias do Estado.

Desde 1999, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS tem atendido os professores indígenas por meio de cursos de extensão e tem, assim, visto *in loco* suas dificuldades e anseios em relação a uma formação em nível superior que considere a especificidade de seus processos próprios de aprendizagem e de seu contexto de interculturalidade.

A partir desses cursos têm chegado solicitações à UEMS, por parte de professores indígenas, secretários de educação de municípios e lideranças comunitárias (Associação de Professores Indígenas, Associação de Professores Terena de Miranda – APROTEM e Comissão de Professores Indígenas Guarani-Kaiowá) de oferta de formação específica em nível superior.

Entre os Terena, essas demandas já perfaziam, no ano de 2000, um número significativo de professores indígenas habilitados para o exercício do magistério em nível de Ensino Médio ou portadores de diploma de Ensino Médio que já atuavam em escolas nas aldeias do Estado. Considerando o Art. 6º da Resolução da Câmara de Ensino Básico – CEB n. 3 de 10/11/1999, que determina que a formação dos professores das escolas indígenas seja específica, e ainda, orientando-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que especifica que essa formação deverá ser desenvolvida no contexto das instituições superiores, a UEMS elaborou um projeto de oferta para duas turmas específicas do *Curso Normal Superior: Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais* para atender a essa demanda de professores indígenas, a partir do ano de 2001.

A escolha do município de Aquidauana para o funcionamento de uma das turmas desse Curso deve-se ao fato de que esse município congrega em seu entorno um número

expressivo de Aldeias com professores indígenas habilitados em nível de Ensino Médio. A escolha do município de Amambai para o oferecimento da outra turma do Curso, seguiu os mesmos critérios e atendeu professores indígenas das etnias Guarani-Kaiowá.

Considerando que, ainda nessa época não havia no país uma normatização para oferta de cursos superiores a professores indígenas, a oferta do Curso Normal Superior a esses professores, pela UEMS, amparou-se no Art. 6º da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/Conselho Pleno - CP n. 1 de 30/9/1999, que instituiu o Curso Normal Superior, e em seu parágrafo 1º, inciso IV que prevê preparação específica para cinco áreas de atuação profissional sendo uma delas, educação de comunidades indígenas.

Em 2000, a UEMS ofertou o Curso Normal Superior para professores indígenas, acrescentando ao projeto pedagógico, componentes curriculares específicos, voltados para a Educação Infantil<sup>81</sup>

Os componentes curriculares específicos, contemplados no projeto pedagógico eram: Antropologia Indígena, Lingüística Indígena, História Indígena, História da Educação Escolar Indígena, Pedagogia Indígena, Ensino de Língua Indígena da etnia e Trabalho de Conclusão de Curso, relacionado à elaboração do Projeto Pedagógico da Escola onde esses indígenas atuam. A carga horária destinada a esses componentes foi de 360 horas.

Dessa forma, a oferta de curso de formação superior para professores indígenas da UEMS não é um projeto especial como prevê o Plano Nacional de Educação – PNE, mas uma oferta de curso regular da instituição com amparo legal, em nível nacional.

A importância disso se deve ao fato de que os professores indígenas, como cidadãos brasileiros, poderão atuar em qualquer escola nos sistemas municipal ou estadual, além da docência na escola indígena, sem discriminação.

A escola indígena foi instituída no Estado, em 1995, com base nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, nas Diretrizes Nacionais para a Escola Básica e no Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/Conselho Pleno-CP n. 10 de 11/3/2002 que delibera sobre a formação do professor indígena em nível universitário.

Dessa forma, a UEMS, no cumprimento de seu papel social de democratização do acesso à universidade no Estado, disponibilizou esse acesso aos professores indígenas, ofertando-lhes um Curso com os mesmos conhecimentos científicos que são dados aos professores não-indígenas.

---

<sup>81</sup> Para esse Curso nas Unidades Universitárias de Aquidauna e Amambai da UEMS foi aberto o processo seletivo de vestibular em 2000, em que só concorreram indígenas.

### 3.5 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO MÉDIO ESPECÍFICO ENTRE AS ETNIAS TERENA E KADIWÉU NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

A presente análise tem por objetivo apresentar as experiências de Ensino Médio oferecidas às etnias Terena e Kadiwéu no Estado de Mato Grosso do Sul, ao longo dos últimos anos. Enquanto os primeiros vivenciaram, entre 2001 e 2004<sup>82</sup> a experiência denominada *Ensino Médio Intercultural*, no município de Miranda, dentre outros<sup>83</sup>, os últimos estiveram envolvidos, entre 2002 a 2004, no *Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para Educação Infantil e Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinawa*<sup>84</sup>, em Porto Murtinho<sup>85</sup>.

Duas experiências distintas para duas realidades distintas: o *Ensino Médio Intercultural*<sup>86</sup> e o *Curso Normal em Nível Médio*<sup>87</sup>.

O Quadro 2 abaixo mostra o número de alunos matriculados no Ensino Médio nas aldeias, entre 2003 e 2004, referente aos povos indígenas Kadiwéu e Terena, em relação as duas experiências, acima referidas.

A partir de 2004, a Secretaria de Estado de Educação instalou salas-extensão de Ensino Médio de escolas urbanas nas aldeias Bodoquena (Kadiwéu, em Porto Murtinho) e Brejão (Terena, em Nioaque), além de manter as salas já existentes em Miranda - com uma proposta diferente do *Ensino Médio Intercultural* e semelhante às demais - Sidrolândia e Aquidauana.

---

<sup>82</sup> A partir de 2004, os Terena de Miranda passaram a ter aulas regulares de Ensino Médio, diferentemente da proposta pedagógica de alternância do *Ensino Médio Intercultural*.

<sup>83</sup> Os outros municípios que foram atendidos com o Ensino Médio nas aldeias Terena nesse mesmo período foram Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Nioaque (a partir de 2004) e Sidrolândia.

<sup>84</sup> Somente em junho de 2004, a partir da realização do *Seminário Povo Kinikinawa: persistindo a resistência*, realizado em Bonito, os próprios Kinikinaw determinaram a grafia correta do nome do povo indígena ao qual pertencem, abolindo o uso das formas Kinikinawa, Kinikinao e outras.

<sup>85</sup> Além dessa experiência, os Kadiwéu tiveram, a partir de 2004, a instalação de uma sala-extensão de Ensino Médio na aldeia Bodoquena. Esta sala de 1ª Série do Ensino Médio foi instalada pela Escola Estadual “João Pedro Pedrossian”, localizada na cidade de Bodoquena, a mais próxima da aldeia dos Kadiwéu.

<sup>86</sup> Financiada com recursos da Secretaria de Estado de Educação e realizado em parceria com as prefeituras.

<sup>87</sup> Mantido pela Prefeitura Municipal de Porto Murtinho, através da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (Semeel), e teve o apoio financeiro, em sua fase final, do Programa de Combate à Fome e à Miséria em Comunidades Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul (*Programa Fome Zero*), em parceria com as Secretarias de Estado de Educação (SED) e de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária (SETASS) de Mato Grosso do Sul.

A argumentação utilizada foi a de que estava cumprindo o requisito de acesso dos adolescentes e jovens indígenas ao Ensino Médio e de que as comunidades foram consultadas e sabiam, desde o início, da precariedade com que as salas-extensão foram instaladas nas aldeias.

Até o levantamento realizado por José da Silva (2004), o governo do Estado de Mato Grosso do Sul somente pagava os salários dos professores para ministrarem as aulas no Ensino Médio nas aldeias. Não há uma proposta pedagógica propriamente diferenciada para o atendimento da clientela indígena, nem mesmo o fornecimento de livros e de materiais didático-pedagógicos, merenda escolar e, como no caso de Miranda, carteiras, mesas e quadros-verdes em bom estado de conservação. Muitas salas de aulas são improvisadas e outras são emprestadas pelas escolas municipais. O transporte dos professores que se deslocam das cidades para as aldeias também é improvisado e pago por conta dos próprios professores. Esses profissionais se queixam por não receberem capacitação para o trabalho pedagógico em áreas indígenas.

<b>Etnia</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Município</b>	<b>Aldeia</b>	<b>Curso</b>
Kadiwéu*	24	Porto Murtinho	Bodoquena	Normal em Nível Médio Formação de Professores
Terena	14	Miranda	Passarinho	Ensino Médio Intercultural
Terena	24	Miranda	Lalima	Ensino Médio Intercultural
Terena	28	Miranda	Cachoeirinha	Ensino Médio Intercultural
Terena	48	Sidrolândia	Córrego do Meio	Ensino Médio Intercultural
Terena	16	Dois Irmãos do Buriti	Buriti	Ensino Médio Intercultural
Terena	08	Dois Irmãos do Buriti	Água Azul	Ensino Médio Intercultural
Terena	09	Dourados	Jaguapiru	Ensino Médio Intercultural
Terena	166	Aquidauana	Bananal	Ensino Médio Intercultural
Terena	53	Aquidauana	Limão Verde	Ensino Médio Intercultural

Quadro 2. Matrículas de Ensino Médio de indígenas Kadiwéu e Terena em 2003/2004

### 3.6 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA RESERVA INDÍGENA KADIWÉU

Há registros históricos da existência de escolas presentes na *Reserva Indígena Kadiwéu* desde o final da década de 1940. Essas escolas foram mantidas primeiramente pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, depois, pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Até 1997, as escolas indígenas de Porto Murtinho estavam sob a administração do órgão indigenista<sup>88</sup>, em parceria com diversas instituições. A partir desse ano, a Prefeitura Municipal de Porto Murtinho, por meio da então, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, iniciou um trabalho visando à inserção das escolas dos Kadiwéu e Kinikinau na Rede Pública Municipal de Ensino, atendendo, assim um pedido formal das comunidades indígenas da *Reserva*.

No final de 1998, foi criada a Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo na aldeia Bodoquena, com extensões nas aldeias Barro Preto (Extensão Barro Preto), Campina (Extensão Campina), São João (Extensão Aquidabã) e Tomázia (Extensão Tomázia).

Nessas unidades funcionam, atualmente, turmas de Educação Infantil (Escola Pólo), anos iniciais do Ensino Fundamental (Escola Pólo, Aquidabã, Barro Preto, Campina e Tomázia) e 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (Escola Pólo), além do Ensino Médio (Escola Pólo). A Extensão Barro Preto, fechada em 1999 por falta de condições sanitárias, foi reativada com a construção de uma sala de aula e banheiros em alvenaria, a partir de 2002.

Os processos de autorização de funcionamento dos cursos da Escola, inclusive do *Curso Normal em Nível Médio*, tramitaram e receberam aprovação do Conselho Municipal de Educação de Porto Murtinho. As unidades escolares Kadiwéu e Kinikinau atendiam, em 2004, aproximadamente quatrocentos alunos indígenas e nelas trabalhavam vinte e um professores, sendo dezessete indígenas e quatro não-índios. Os professores Kadiwéu e Kinikinau têm representação no Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul (CEEI/MS) desde 1999, ano da sua criação. No início de 2004, fundaram a Associação de Professores do Território Indígena Kadiwéu (Aprotik).

Assim, por meio da Secretaria de Educação, a Prefeitura Municipal de Porto Murtinho desenvolve ações na área educacional dentro da *Reserva Indígena Kadiwéu* desde a segunda metade da década de 1990. Essas ações emergiram das reivindicações das comunidades

---

<sup>88</sup> Esta situação ocorria, ainda que desde 1991 a coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena estivesse sob a responsabilidade do Ministério da Educação (Decreto n. 26, de 04/02/91).

indígenas que habitam a referida *Reserva* e ressaltaram a necessidade de um curso específico de formação de professores Kadiwéu e Kinikinau.

Até 1997, as escolas localizadas nas aldeias Kadiwéu e Kinikinau ofereciam somente as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e eram administradas pela Funai, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, missões evangélicas, Secretarias Municipais de Educação de Bonito e de Bodoquena (municípios mais próximos das aldeias) e o, até então, Summer Institute of Linguistics, hoje Sociedade Internacional de Linguística (SIL).

José da Silva (2004) salienta que as escolas localizadas na *Reserva* em nada diferem das escolas públicas encontradas comumente no meio rural brasileiro, com problemas de atraso de pagamento de salários aos professores, falta de merenda escolar e de materiais didático-pedagógicos, dentre outros.

O antropólogo registra que houve também uma experiência da organização não-governamental Centro de Trabalho Indigenista (CTI) junto aos Kadiwéu, entre o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990. Nesse período, o CTI se encarregou da elaboração de materiais didáticos e apoiou o treinamento e a remuneração de professores Kadiwéu durante mais de um ano, a partir de 1988. Tempos depois, o CTI apoiou o funcionamento de uma unidade escolar na aldeia Campina e retomou a assessoria a um professor Kadiwéu que trabalhou na escola da aldeia Bodoquena, já em meados dos anos 1990. Sob a orientação da antropóloga Maria Elisa Ladeira e com o acompanhamento do antropólogo Jaime Garcia Siqueira Jr., os professores das aldeias discutiram o papel das escolas na *Reserva Indígena Kadiwéu*. Entretanto, com a interferência da Fundação Nacional do Índio (Funai), esses Kadiwéu foram substituídos por outros professores (da etnia Terena e não-índios) e a experiência, assim, foi interrompida.

Em 1997, foi contratado pela Prefeitura de Porto Murtinho o professor Giovani José da Silva, licenciado em História e com experiência de campo entre os indígenas Terena, para realizar um levantamento da situação educacional na área.

Desse levantamento surgiu o Programa de Educação Escolar Kadiwéu e Kinikinau, sendo criada uma Consultoria de Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Em agosto de 1998, após a realização do *I Encontro de Professores da Área Indígena de Porto Murtinho – MS – Brasil*, a Fundação Nacional do Índio (Funai) entregou boa parte da documentação dos alunos indígenas e passou formalmente a administração das escolas Kadiwéu e Kinikinau para o município de Porto Murtinho.



Em dezembro de 1998, foi criada, por Lei Municipal (Lei n. 1.149/1998), a Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo e Extensões e, no início de 1999, foi organizado o primeiro Quadro Curricular dessa escola, com a inclusão de Língua Indígena como um dos componentes curriculares obrigatórios.

Uma das metas de curto prazo estabelecida pelos próprios indígenas Kadiwéu e Kinikinau foi o afastamento de todos os professores não-índios das unidades escolares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da instalação de salas de 5ª a 8ª séries que permitiram a muitos adolescentes, jovens e adultos voltarem a estudar e concluírem

o Ensino Fundamental. O maior problema enfrentado na ocasião foi o fato de que a maioria dos candidatos indígenas apresentados pelas comunidades, para ocupar cargos de professores, não tinha sequer o Ensino Fundamental completo. Essa situação, no entender do poder público e dos próprios índios, obrigava a realização de aceleração da aprendizagem e de provas de classificação, o que permitiu uma considerável diminuição da defasagem entre série e idade na escolaridade de muitos indígenas.

Em 1999, foram planejados e executados os cursos de *Formação Lingüística* e de *Metodologia do Ensino na Escola Indígena*, em parceria com a UEMS, e, ainda, a *I Etapa de Capacitação Continuada de Professores do Reserva Indígena Kadiwéu*, ocorrida em julho, com recursos exclusivamente municipais.

A Prefeitura concedeu uma bolsa de estudos ao professor Giovani José da Silva, para que o mesmo se especializasse em Antropologia, o que o manteve afastado por sete meses em Cuiabá, MT. No ano seguinte, em 2000, não havia mais professores não-índios nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a comunidade indígena da Escola Pólo (aldeia Bodoquena), havia reivindicado e conseguido a instalação de uma classe de Educação Infantil e vinha, insistentemente, solicitando a instalação da 5ª série do Ensino Fundamental, para que os índios pudessem dar prosseguimento aos estudos na própria aldeia.

A não-existência de algum indígena Kadiwéu e/ou Kinikinau que possuísse curso em Nível Superior, ou mesmo em Nível Médio completo, levou os indígenas a solicitarem ao professor Giovani José da Silva que viesse ser professor na aldeia. Junto com o antropólogo, veio de Santo André, Estado de São Paulo, a convite dos índios, o sociólogo José Luiz de Souza para trabalhar na aldeia Bodoquena e foram instaladas duas classes de 5ª série, pois a demanda era muito grande naquele momento (aproximadamente sessenta alunos). Muitos adolescentes, jovens e adultos tinham parado de estudar ou tentado dar prosseguimento aos estudos fora da aldeia, mas as dificuldades financeiras, dentre outras, haviam impedido de alcançarem tal objetivo.

Além da instalação da 5ª série do Ensino Fundamental, em 2000, ocorreram a *II* e a *III* *Etapas de Capacitação Continuada* – respectivamente em janeiro e julho – e, em 2001, foi implantada a 6ª série, além de serem realizadas novas provas de classificação para os que se encontravam muito defasados, na relação série/idade. Cansados de depender dos não-índios e sentindo a necessidade de formação de quadros indígenas para dar continuidade aos trabalhos escolares, as comunidades Kadiwéu e Kinikinawau solicitaram ao poder público municipal um curso Normal em Nível Médio.

Dessa forma, a Prefeitura de Porto Murtinho, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, realizou o *Encontro Preparatório ao Curso de Formação de Professores do Território Indígena Kadiwéu*, em julho de 2001<sup>89</sup>.

Das discussões que se seguiram a partir do Encontro, conduzidas pela equipe de trabalho que vinha acompanhando os Kadiwéu desde 1999, é que surgiu o referido Projeto.

O *Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para Educação Infantil e Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinawa* habilitou dezessete professores indígenas das referidas etnias, além de dois Terena e uma não-índia, para atuarem em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Conselho Municipal de Educação de Porto Murtinho autorizou o funcionamento do Curso por meio da Deliberação n. 13/3/CME, sendo que o Reconhecimento deu-se em 2004. Esse Curso atendeu uma única turma, composta inicialmente por vinte e nove cursistas, tendo seu início em janeiro de 2002 e o término em fevereiro de 2004, na Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo, aldeia Bodoquena<sup>90</sup>.

Pelas reivindicações das próprias comunidades indígenas — desejosas de contar com profissionais indígenas habilitados para administrarem os trabalhos nas escolas localizadas nas aldeias — é que foi planejado e elaborado o projeto que contempla uma abordagem curricular diferenciada, específica, multilíngüe e intercultural.

---

<sup>89</sup> Desse Encontro participaram, além dos indígenas, representantes da Funai, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), da Câmara de Vereadores de Porto Murtinho, do Conselho Municipal de Educação de Porto Murtinho, do Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul (CEEI/MS), do Colégio Via Sapiens (do município de Cotia, SP) e da Faculdade de Artes Plásticas, da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), SP.

<sup>90</sup> Cf. José da Silva (2004) a Prefeitura Municipal de Porto Murtinho investiu R\$ 30.000,00 (trinta mil reais), ao longo dos 26 meses de duração do Curso. Na fase final, esgotadas as possibilidades de se conseguir a captação de outros recursos municipais, recorreu-se ao *Programa Fome Zero* do Governo Federal. Através de uma parceria com as Secretarias de Estado de Educação e de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária foram investidos pouco mais de R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais), na execução do projeto, destinados, sobretudo, ao pagamento dos salários dos ministrantes.

O Curso satisfaz o conjunto de necessidades específicas da formação de professores das etnias Kadiwéu e Kinikinau e atendeu aos pressupostos legais com relação à formação de profissionais de Educação Escolar Indígena. Foi estruturado em Áreas de Conhecimentos e oferecido em Etapas.

As áreas de conhecimento *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (Comunicação e Expressão, Cultura Corporal do Movimento, Expressão Artística, Informática Básica, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Línguas Indígenas e Literaturas, Lingüística, Literatura Comparada); *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (Biologia e Programa de Saúde, Física, Matemática, Química); *Ciências Sociais e suas Tecnologias* (Antropologia Cultural, Geografia, História); e *Gestão Pedagógica* (Didática, História e Filosofia da Educação, Psicologia Educacional, Sociologia e Política Educacional) foram transversalizadas pelo componente Prática Curricular.

As Etapas foram categorizadas em Intensivas (janeiro e julho de 2002 e 2003 e janeiro de 2004) e Intermediárias (fevereiro a junho e agosto a dezembro de 2002 e 2003), além de uma Etapa Intensiva de Recuperação, ocorrida em fevereiro de 2004. O Curso foi organizado em 3.320 horas, incluindo 800 horas de Prática Curricular.

Nas Etapas Intensivas os alunos participavam em conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores do Curso e nas Etapas Intermediárias elaboravam trabalhos, individualmente ou em grupo, estagiavam em salas de aula e liam as obras indicadas, bem como realizavam experimentos. Foram oferecidas, inicialmente, 50 vagas para os Kadiwéu e Kinikinau e se apresentaram 22 candidatos indígenas Kadiwéu, 03 indígenas Kinikinau, 02 indígenas Terena e 02 não-indígenas (a esposa e a enteada do chefe do Posto Indígena Bodoquena, da Funai). Desses 29 alunos, concluíram com êxito o Curso: 19 indígenas (15 Kadiwéu, 02 Terena e 02 Kinikinau) e 01 não-indígena. Ocorreram desistências de 01 Kinikinau, 01 não-indígena e 05 Kadiwéu, além do falecimento de 02 cursistas Kadiwéu durante o Curso, vítimas de um acidente automobilístico, ocorrido em julho de 2003.

Levando-se em consideração que alguns cursistas já atuavam em sala de aula, a programação do Curso considerou a experiência e as competências que todos, inclusive os que ainda não eram professores, já possuíam, propiciando durante o Curso de Formação de Professores espaços para a reflexão e a aprendizagem de novas abordagens e habilidades.

Dessa forma, esperava-se que além das habilidades cognitivas adquiridas no Ensino Médio, os cursistas, ao final das Etapas, estivessem aptos a ministrarem aulas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como prosseguir os estudos em Nível Superior, caso assim o desejassem. O currículo foi organizado a partir de eixos

fundamentais, pensados, discutidos e elaborados pelos próprios indígenas – Ambiente, Idioma e Sociedade:

**Ambiente** – tratou do conhecimento e compreensão das questões referentes a terra, água, flora e fauna, em seus aspectos de uso e apropriação, auto-sustentação, biodiversidade, legislação, além dos aspectos culturais e históricos e sua relação com a sobrevivência física e cultural das atuais e futuras gerações das etnias Kadiwéu e Kinikinau;

**Idioma** – além de ser aceito como elemento de coesão étnica dos grupos, foi tratado como instrumento de produção e reprodução do conhecimento e dos valores tradicionais das sociedades Kadiwéu e Kinikinau. O idioma é fundamental, principalmente para a Educação das gerações mais novas, em suas representações oral e escrita, garantindo, assim, a efetivação da comunicação em todas as suas modalidades, entre seus pares e com a sociedade não-indígena;

**Sociedade** – foi entendida como o *lócus* no qual a cultura ressignificada é revitalizadora e dinamizadora das identidades étnicas Kadiwéu e Kinikinau. Foi o ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural, estimulando o entendimento e o respeito entre pessoas de diferentes etnias.

Dada a sua peculiaridade, o projeto apoiou-se nos princípios metodológicos da produção e apropriação do conhecimento, da totalidade, do multilingüismo, da interculturalidade e das especificidades indígenas, que partiram dos *ethos* Kadiwéu e Kinikinau. Dessa forma, os objetivos do Curso foram:

### **Gerais**

- a) Formar professores Kadiwéu e Kinikinau em Nível Médio nas áreas de atuação em Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil;
- b) Proporcionar o ensino *diferenciado, específico, intercultural e multilíngüe*, por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais das sociedades Kadiwéu e Kinikinau e do acesso às informações e conhecimentos universais sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não-índias como de outras sociedades indígenas, de forma a atender as peculiaridades da Educação Escolar Indígena no contexto da *Reserva Indígena Kadiwéu*.

### **Específicos**

- a) Propiciar aos indígenas a aquisição de conhecimentos básicos nas áreas da Pedagogia Escolar;

- b) Fornecer aos cursistas novos instrumentos de produção de conhecimento, pelo exercício da pesquisa, da experimentação, da leitura e da sistematização e pelo manejo de novas tecnologias;
- c) Instrumentalizar os professores Kadiwéu e Kinikinau para elaborarem, executarem, avaliarem e revisarem projetos político-pedagógicos das escolas onde estão inseridos, de acordo com as tradições de suas comunidades;
- d) Dar continuidade ao processo de preparação dos cursistas Kadiwéu e Kinikinau para a vida comunitária, incluindo as habilidades necessárias para enfrentarem criticamente as situações provocadas pelo contato com a sociedade não-índia, tendo em vista o direito à autonomia sócio-econômica e cultural;
- e) Estimular e valorizar, por meio do processo escolar, as tradições, crenças, modos de ser e de viver dos Kadiwéu e Kinikinau, que são a base da sua educação, com vistas ao fortalecimento das identidades étnicas dos referidos povos;
- f) Suprir a demanda de professores Kadiwéu e Kinikinau habilitados, para atenderem as escolas de suas comunidades;
- g) Produzir materiais didático-pedagógicos e literários específicos para os contextos Kadiwéu e Kinikinau.

Áreas de Conhecimentos	Componentes Curriculares
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 1.170 horas	Comunicação e Expressão; Cultura Corporal do Movimento*; Expressão Artística*; Informática Básica; Língua Estrangeira Moderna (Espanhol); Línguas Indígenas e Literaturas*; Linguística*; Literatura Comparada.
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias 720 horas	Biologia e Programa de Saúde*; Física; Matemática*; Química.
Ciências Sociais e suas Tecnologias – 330 horas	Antropologia Cultural*; Geografia*; História*.
Gestão Pedagógica – 300 horas	Didática; História e Filosofia da Educação; Psicologia Educacional; Sociologia e Política Educacional.
Prática Curricular – 800 horas	

Quadro 3. Matriz Curricular do *Curso Normal em Nível Médio* – Projeto Kadiwéu e Kinikinau

Os professores do Curso já possuíam certa experiência com as etnias Kadiwéu e Kinikinau, pois eram praticamente os mesmos que entre 1999 e 2001 haviam se responsabilizado pelas capacitações continuadas dos professores indígena em exercício da função docente.

Os maiores problemas enfrentados pelos ministrantes estiveram relacionados à questão do uso da língua indígena para a formação e não somente como um componente curricular, tendo em vista serem todos não-índios e a maioria da clientela falante de pelo menos uma língua indígena (Kadiwéu, Terena, Kinikinau) além da língua portuguesa.

A definição de um sistema de conceitos (Ótimo, Bom, Regular e Insuficiente), pensado pelos próprios indígenas (a partir dos conceitos *Ele*, Bom e *Agele*, o que ainda não está Bom, em língua Kadiwéu), inicialmente gerou problemas aos ministrantes, acostumados a quantificar em números e notas para o desempenho de seus alunos nas cidades.

A carga horária excessiva, cerca de dez horas por dia, de segunda a sábado, durante as Etapas Intensivas, foi exaustiva, de acordo com os alunos e os professores entrevistados. A presença de indígenas Terena e de não-índios, como alunos, trouxe contribuições e, ao mesmo tempo, problemas durante o Curso.

As contribuições foram, sobretudo, no aspecto da diversidade, da troca de experiências e da solidariedade que se manifestou por diversas vezes entre os discentes. Os problemas ocorreram em função de o Curso não ter sido pensado para outras etnias, além de Kadiwéu e Kinikinau e sequer para não-índios, que tiveram que se adaptar às peculiaridades, especialmente as lingüísticas. O fato de terem sido planejadas 50 vagas e preenchidas 22 pelos Kadiwéu e 03 pelos Kinikinau, tornou possível o oferecimento de vagas aos demais moradores da *Reserva*, com a anuência das comunidades.

Em fevereiro de 2004, o *Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para Educação Infantil e Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinawa* foi encerrado com a formatura de 20 (vinte) dos 29 (vinte e nove) alunos que iniciaram o Curso, em janeiro de 2002. Os alunos formados foram, em grande parte, absorvidos no quadro funcional da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo e Extensões.

A partir de maio de 2004, por solicitação da comunidade da aldeia Bodoquena, foi instalada uma sala-extensão da Escola Estadual “João Pedro Pedrossian”, localizada na área urbana do município de Bodoquena. Contando com quatorze alunos matriculados, as aulas da 1ª. Série do Ensino Médio ocorriam nas dependências da Escola Pólo e eram ministradas por três professores não-índios que se deslocavam semanalmente para a aldeia.

A matriz curricular dessa experiência, elaborada sem uma proposta pedagógica específica para os Kadiwéu, foi a mesma adotada nas demais salas-extensão das aldeias Terena, com exceção da Língua Materna, retirada como componente curricular da Parte diversificada a pedido dos próprios Kadiwéu.

Os Kadiwéu vêm na continuidade dos estudos as chances de ocupar funções antes reservadas aos não-índios em suas aldeias: professor, médico, técnico em Agropecuária e guia de turismo. A finalidade atribuída por muitos deles ao Ensino Médio é de ser profissionalizante, além de propedêutico. Poucos já chegaram ao Ensino Superior e a maioria não pensa em abandonar as aldeias para viver nas cidades. Por serem falantes da língua Kadiwéu, desejam um Ensino Médio que respeite as particularidades culturais do grupo, como alguns disseram, “aprendendo as lições dos *ecalailegi* (não-índios) sem deixar de valorizar o que somos: *Ejiwajegi*” (JOSÉ DA SILVA, 2004).

O antropólogo analisa as vozes dos Kadiwéu e Kinikinau a respeito do processo de escolarização e concluiu que para essas etnias:

[...] a escolarização adquiriu, nos últimos anos, uma importância muito grande, não só para a aquisição de conhecimentos não-índigenas, mas para o conhecimento do próprio universo indígena (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Entretanto, conforme destaca o autor, a dura realidade em que se encontram esses indígenas os coloca em uma difícil situação: se por um lado os índios Kadiwéu e Kinikinau desejam continuar estudando, o que farão depois de formados, habilitados para o exercício de uma profissão, já que nem todas as aldeias comportam os postos de trabalho que almejam?

O modelo escolar adotado nas aldeias da *Reserva Indígena Kadiwéu* em muito se assemelha aos modelos não-índigenas e a questão óbvia a esse estado de coisas é: não ocorrerá com os Kadiwéu e os Kinikinau o mesmo que ocorre com grande parte da população não-indígena de baixa renda das cidades? Ao terminarem o Ensino Médio, talvez os indígenas descubram que somente a escolarização não resolverá os sérios problemas de subsistência das suas comunidades. Em todo o caso, ainda que não atinja os objetivos profissionalizantes, a escola possuiria um valor intrínseco para a sobrevivência humana e cultural desses povos?

O antropólogo ainda questiona: para um membro de um povo antes nômade e com hábitos alimentares ligados à caça e a coleta, como é o caso dos Kadiwéu, o que significa ficar preso aos bancos escolares por tanto tempo? Hoje, por mais de dez anos, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Os valores ligados ao *ethos* Kadiwéu podem estar sendo negligenciado pelas escolas localizadas nas terras desses índios e enquanto as

comunidades parecem satisfeitas com o atendimento escolar, na medida em que, nesse aspecto, os jovens e adolescentes se parecem cada vez mais com os *ecalailegi*, há uma profunda crise entre as gerações mais novas e as antigas. Os mais velhos, analfabetos e sem jamais terem frequentado escolas, vão aos poucos perdendo o *status* de conselheiros em favor dos que possuem mais anos de escolaridade. Essa ruptura não vem sendo questionada nas salas de aula Kadiwéu e Kinikinau, mas seus efeitos são evidentes nessas comunidades (JOSÉ DA SILVA, 2004).

José da Silva (2004) salienta ainda que os jovens indígenas Kadiwéu e Kinikinau que desejam continuar os estudos do Ensino Médio dentro ou fora das aldeias se vêem divididos entre a lealdade criada pelos laços étnicos e os apelos do mundo não-indígena.

Assim, os projetos de futuro, antes coletivos, vão se individualizando e não respondem mais às necessidades do grupo. A intensificação do contato com o meio urbano provoca a dependência cada vez maior de bens de consumo, a urgência de um “bom emprego” e a elevação do nível de escolarização. Entre os Kinikinau é comum se ouvir que aqueles que não forem bons com a “enxada de escrever” (caneta) deverão ser bons com a “enxada de roçar”. A escola torna-se, então, uma forma de evitar “vida dura” levada por pais e avós.

### **3.7 PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE OS TERENA DE MATO GROSSO DO SUL**

Os Terena possuem escolas em suas terras desde a década de 1930, mantidas pelo então Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Até a década de 1970, já sob administração da Fundação Nacional do Índio (Funai), essas escolas atendiam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Somente a partir do final dos anos 1980, algumas escolas localizadas nas áreas indígenas Terena passaram a oferecer o Ensino Fundamental completo e no início do século XXI, iniciaram-se algumas experiências de Ensino Médio.

A relativa proximidade de muitas aldeias Terena com as cidades constituiu-se na principal justificativa, por parte dos órgãos públicos, para a demora na implantação de escolas que oferecessem a Educação Básica completa a esses índios. Assim, é comum se ouvir entre os Terena histórias de homens e mulheres que saíram das aldeias, em passado recente, para continuar os estudos no meio urbano e não retornaram.

Nas aldeias de Miranda, onde ocorreu a tentativa de Ensino Médio específico entre os Terena de Mato Grosso do Sul, [...] a situação não foi diferente. Entretanto, a partir de 2001, o oferecimento do Ensino Médio nas próprias aldeias passou a ser garantido pelo Governo do Estado e o número



de matrículas de indígenas no Ensino Médio nas escolas da cidade praticamente desapareceu. Foram preenchidas 151 vagas no Ensino Médio, entre 2001 e 2004, nas aldeias Cachoeirinha, Lalima e Passarinho. Até então, as escolas situadas nas terras dos Terena de Miranda ofereciam somente o Ensino Fundamental, sendo que algumas delas permitem até hoje somente o acesso às séries iniciais (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Uma parte da enorme demanda criada para o Ensino Médio se deslocava das aldeias para a cidade quando terminava o Ensino Fundamental. Toda essa situação criava muitas dificuldades para as famílias indígenas que por falta de dinheiro, dentre outros problemas, obrigavam os mais jovens a parar de estudar. A criação do *Ensino Médio Intercultural* esteve, portanto, relacionada às reivindicações dos índios Terena de Miranda e logo se estendeu para outros municípios.

A experiência de Miranda, pela análise de José da Silva (2004), deu-se em função dessa ser considerada a mais representativa dentre todas as tentativas específicas de oferecimento de Ensino Médio aos Terena nos últimos anos, pois além de possuir uma coordenação própria, o que não ocorreu em outros municípios, a experiência por alternância<sup>91</sup> foi mantida até a finalização do Curso. Nas salas implantadas em Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, bem como na recente sala-extensão instalada em Nioaque, a partir de 2004, optou-se pela regularidade das aulas (assim como entre os Kadiwéu da aldeia Bodoquena).

Analisa, ainda detidamente, o *Ensino Médio Intercultural* que ocorreu em Cachoeirinha, Lalima e Passarinho. Nessas aldeias, o antropólogo entrevistou alunos que participaram do Curso, professores, o coordenador e um professor não-índio que vive na cidade de Miranda. Ao término dessa experiência, no início de 2004, as comunidades Terena de Miranda reivindicaram aulas regulares no Ensino Médio, no que foram atendidas.

O *Ensino Médio Intercultural* (2001 a 2004) foi normatizado pelos Pareceres n. 21, n. 22 e n. 23, do processo n. 29/040233/01 da Equipe de Normatização/COGEN/ SUPED/SED, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, que autorizou o funcionamento, nas aldeias, de salas-extensão da Escola Estadual “Caetano Pinto”, localizada no centro da cidade de Miranda.

Para o acompanhamento dos trabalhos pedagógicos nas aldeias foi designada uma Coordenação de Curso, assumida pelo professor não-indígena Moisés da Cruz Albuquerque e, segundo o diretor-adjunto dessa escola, Sr. José Roberto dos Santos, o *Ensino Médio*

---

<sup>91</sup> Baseado na proposta da Pedagogia da Alternância, o curso foi oferecido em etapas intensivas que compreenderam os meses janeiro, julho, e/ou feriados prolongados. Tendo em vista as características étnicas do grupo.

*Intercultural* foi ministrado sob a forma de alternância. Isso significou que, nesses últimos três anos, as aulas presenciais ocorreram nos meses de férias escolares, feriados e finais de semana.

O regime de alternância, muito comum em projetos pedagógicos de Educação Básica do Campo, constitui-se dos chamados TC (Tempo Comunidade) e TE (Tempo Escola). O Tempo Escola foi desenvolvido em sala de aula e no Tempo Comunidade os alunos permaneceram em casa, realizando atividades, individualmente ou em grupo.

Os professores, índios e não-índios foram contratados sob regime de convocação para lecionarem para as turmas de indígenas. O plano curricular previu as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Materna, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Expressões Culturais); Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (Física, Matemática, Química e Biologia); Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia e Ciências Sociais). Na Parte diversificada, os alunos tiveram aulas dos componentes curriculares Base econômica da aldeia/Módulos de produção e Questões indígenas brasileiras. Esses dois últimos componentes curriculares e os componentes: Língua Materna e Arte e Expressões Culturais foram ministrados por indígenas das próprias comunidades.

Os alunos indígenas da etnia Terena de Cachoeirinha, em Miranda, estudavam no período matutino em salas-extensão da Escola Estadual “Caetano Pinto”, localizada no centro da cidade e distante 12 km da aldeia. As condições eram as mais precárias possíveis, pois não possuíam salas de aulas próprias: estudavam em locais improvisados, cedidos por uma das igrejas evangélicas do local e pela Associação Indígena Terena de Cachoeirinha - Aiteca.

Não havia material didático-pedagógico adequado (quadro-verde, mimeógrafo), merenda escolar, livros para pesquisas e estudos, além do fato de todos os professores serem não-índios e não terem sido capacitados para o trabalho em aldeias. Os professores e os alunos se deslocavam todos os dias para a escola por conta própria e não eram raras as vezes em que chegavam atrasados. Apesar de todas essas dificuldades, os alunos não se mostraram desmotivados, embora reclamassem muito das condições em que estudavam.

As queixas concentravam-se na preocupação com o futuro que os aguardava. Avaliaram que teriam dificuldades em continuar os estudos fora da aldeia, não só pela falta de recursos financeiros, como também porque sabiam que o ensino que estavam recebendo era “mais fraco” do que aquele ministrado aos não-índios em outras escolas.

Perguntados sobre para quê estudar no Ensino Médio, a maioria revelou que deseja continuar estudando e, futuramente, trabalhar na própria aldeia, enquanto um número

reduzido manifestou o desejo de sair e não voltar mais, dadas as dificuldades em que os Terena se encontram, vivendo em áreas muito exíguas para uma população que cresce continuamente.

De acordo com o relato do antropólogo:

O Ensino Médio é visto ali como preparatório para o vestibular e, por essa razão, muitos querem ingressar em um “cursinho pré-vestibular” após o término dos estudos, pois sentem que não terão muitas chances de ingressar em uma faculdade com o ensino que estão recebendo (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Em Cachoeirinha, assim como em outras aldeias indígenas sul-mato-grossenses, muitos serviços valorizados são executados por não-índios, tais como os de professor, enfermeiro, médico e engenheiro agrônomo, por exemplo, e são esses postos de trabalho que os Terena desejam ver ocupados por membros da própria comunidade. Para que isso aconteça, a Educação é bastante valorizada pelas comunidades como “porta” de acesso a tais empregos.

Assim, o Ensino Médio é visto também como uma oportunidade de formação, de qualificação para a ocupação de espaços que os índios consideram como legitimamente seus. O maior desafio será enfrentar o pesadelo que assola também os trabalhadores não-índios, ou seja, o desemprego, mesmo para aqueles que estão/ são qualificados.

O antropólogo visitou e observou em Aquidauana as aldeias Bananal e Limão Verde, ambas da etnia Terena e atendidas pela Escola Estadual “Coronel José Alves Ribeiro”, mais conhecida como “CEJAR”. Em Bananal, o Ensino Médio é oferecido em salas de aula da Escola Municipal Indígena “General Rondon”. As turmas atendem alunos oriundos das aldeias Água Branca, Colônia Nova, Embiruçu, Ipegue, Lagoinha, Morrinho, além da própria aldeia Bananal. Um expressivo número de alunos está distribuído nas turmas que compõem o período noturno. Os professores, índios e não-índios, vêm da cidade transportados por um microônibus da Prefeitura Municipal de Aquidauana, que mantém convênio com a Secretaria de Estado de Educação de MS.

Dessa forma, os alunos entrevistados por José da Silva (2004) manifestaram-se satisfeitos com o Ensino Médio que vêm recebendo, embora, contraditoriamente, desejam fazer “cursinho pré-vestibular”, pois só assim crêem que terão chances de ingressar na faculdade. A principal finalidade atribuída por eles ao Ensino Médio foi justamente a preparação para a entrada na educação superior.

Uma grande maioria afirmou o desejo de continuar os estudos e atuar na própria aldeia, após a sua formação. Contudo, manifestaram dúvida se conseguirão trabalhar como advogados, arquitetos, engenheiros agrônomos (algumas das profissões elencadas) no local

onde vivem. Temem a “concorrência” dos não-índios na ocupação de postos de trabalho, dentro e fora da aldeia, e afirmaram serem filhos de pais agricultores e, na grande maioria dos casos, iletrados, uma característica comum entre os povos ameríndios.

Superar as dificuldades vivenciadas pelos pais no passado, através do Ensino Médio parece ser a principal meta desejada pelos jovens Terena encontrados no percurso deste levantamento. Os estudos, entre os Terena de Mato Grosso do Sul, estão associados, sobretudo à ascensão social e à aquisição de conhecimentos que se tornam cada vez mais imprescindíveis a estes indígenas que se sabem do século XXI (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Daí as reclamações pela falta de equipamentos e de professores de Informática, por exemplo, pois essa é uma linguagem que desejam conhecer e compreender, a fim de dominá-la. Entretanto, a falta de uma política de valorização da cultura e das tradições indígenas, associada à precariedade com que desenvolvem os estudos do Ensino Médio os colocam diante de um dilema encontrado em todas as aldeias do Estado de Mato Grosso do Sul, observadas por José da Silva.

Mais próxima da cidade do que Bananal, a aldeia Limão Verde também é atendida por salas-extensão da Escola Estadual “Coronel José Alves Ribeiro”. As aulas ocorrem nas dependências da Escola Municipal Indígena “Lutuma Dias”, no período noturno e atendem a três turmas (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries). Os professores, índios e não-índios, vêm da cidade, também em veículo da Prefeitura.

Nessa Aldeia encontra-se um número menor de alunos e muitas queixas quanto às aulas de Educação Física, que não ocorrem na prática por falta de iluminação na quadra e de material esportivo adequado, destaca José da Silva (2004). Um número maior de alunos revelou querer sair da aldeia depois de completar o Ensino Médio e tentar a sorte na cidade. Para eles, o Ensino Médio representa a chance de obterem um emprego melhor, de preferência, segundo alguns, longe das atividades agrícolas.

Em Limão Verde, a situação de precariedade se repete com a falta de material didático-pedagógico e esportivo. Os professores mostraram-se sensíveis às questões que envolvem a cultura e a tradição indígenas, mas não recebem cursos de capacitação para o trabalho diferenciado e, muitas vezes, não sabem como abordar os temas em sala de aula (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Os pais entrevistados pelo antropólogo vêm com bons olhos o “progresso da escola”, mas se mostraram indecisos quanto ao futuro das novas gerações. A proximidade com a cidade e os apelos que esta faz aos jovens indígenas parecem ser os principais motivos que os levam a temer pela sorte de filhos e de netos. Novamente o caráter propedêutico, de preparação para a faculdade é revelado, quando se pergunta qual a utilidade de se concluir o Ensino Médio.

No 1º Congresso Estadual de Professores Indígenas, as opiniões recolhidas entre os presentes ao evento vão na mesma direção daquelas manifestadas pelos jovens e adultos encontrados nas aldeias Terena.

Os Terena de Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Anastácio e Dourados, assim como os indígenas das outras etnias, manifestaram o desejo de ter o controle sobre suas escolas, especialmente no que diz respeito aos recursos financeiros. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul tem enviado técnicos pedagógicos para o acompanhamento das discussões dos projetos político-pedagógicos nas escolas localizadas em comunidades indígenas da área de abrangência MS2<sup>92</sup>, mas falta uma tomada de posição clara em relação às atribuições de cada mantenedora (Estado/município), no que diz respeito ao Ensino Médio.

Mergulhados em posições contraditórias, os jovens Terena oscilam em se manterem fiéis às tradições de seu povo indígena e o desejo de abandonarem as aldeias e “tentar a sorte” vivendo em meio urbano. Nas cidades, esses jovens sabem o que lhes espera: uma vida difícil e marcada pela estigmatização. Geralmente, os índios vivem nas periferias, sofrendo problemas semelhantes aos da população não-índia de baixa renda: problemas com transporte coletivo, pagamento de impostos e altas taxas (luz, água, telefone, etc.), escolas e postos de saúde de qualidade ruim, que fazem parte do cotidiano da vida de muitos Terena que buscaram as cidades para viver (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Entretanto, mesmo sabendo de toda essa situação, muitos indígenas se perguntam o que fazer nas aldeias, sem emprego, com dificuldades para a própria subsistência e de toda a família.

Os moradores das aldeias, antes pensadas como “refúgios” por esses índios, se vêm às voltas com problemas muito semelhantes aos enfrentados pelos moradores das cidades. Alcoolismo, tabagismo e o consumo de drogas, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Aids, infelizmente, já fazem parte do cotidiano de muitas aldeias em Mato Grosso do Sul e entre os Terena a situação não é diferente.

A questão que se coloca é: como pensar um Ensino Médio que contemple esses mundos aparentemente tão semelhantes e, ao mesmo tempo, tão distintos, em suas formas de entendimento? Se pensarmos que a população Terena já possui uma longa trajetória histórica de contato com a população não-indígena e que suas aldeias estão bastante próximas do meio urbano, fica mais fácil compreender o porquê dessas contradições.

Assim, os jovens querem ser respeitados em sua língua e costumes, mas se sentem também inquietos quando se conversa com eles sobre as especificidades da escola indígena. Conciliar o “ser Terena” com o “ser jovem como qualquer outro jovem” não é tarefa das mais

---

<sup>92</sup> Esta área de abrangência envolve as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena.

fáceis. As gerações mais novas se ressentem por não conhecerem suas próprias tradições culturais, mas esse sentimento parece surgir apenas quando questionados sobre o modo de ser Terena.

No cotidiano, demonstram estar muito mais preocupados em não parecer que são índios; especialmente quando estão no meio urbano, porque sofrem historicamente com o preconceito do branco nas relações de alteridade e nos contatos interétnicos.

Como pensar uma escola para essa clientela, cheia de dúvidas e inquietações. As condições precárias em que muitas aulas são realizadas demonstram a negligência do Estado e o quanto se está longe de uma política de Educação Escolar Indígena realmente séria, que possa ser considerada minimamente próxima do ideal, não só aos Terena, como também, ao restante das etnias do país.

Alunos Terena entrevistados pelo antropólogo e que passaram pelo *Ensino Médio Intercultural*, queixaram-se justamente do oferecimento de componentes curriculares inexistentes nas escolas não-indígenas. Sentiram-se discriminados por terem aulas de Língua Materna (no caso, a Terena), enquanto na cidade afirmaram não terem a necessidade de estudá-la.

Interessante observar que na aldeia Cachoeirinha, onde a língua indígena é falada fluentemente, as queixas foram maiores nesse sentido. Já em Lalima e em Passarinho, onde há poucos falantes de Terena, o estudo da Língua Indígena não pareceu incomodar tanto, pelo contrário, foi visto positivamente por muitos. Todos se queixaram independentemente da aldeia, da qualidade das aulas, tanto por falta de materiais – específicos para a comunidade indígena, ou os mais genéricos – como pela precariedade da formação de alguns professores em áreas específicas, como a das Exatas.

Há que ser ressaltada, também, a discrepância observada entre o tempo destinado ao TE e ao TC. Enquanto o Tempo Escola teve duração menor e em condições muitas vezes precária, o Tempo Comunidade teve uma duração maior, contando-se o total de dias reservados aos dois, conforme podemos observar na tabela a seguir:

<b>Regime de Alternância</b>	<b>2001/2002</b>	<b>2003/2004</b>
Tempo Escola (TE)	54 dias	78 dias
Tempo Comunidade (TC)	146 dias	122 dias

Quadro 4. Tempo Escola e Tempo Comunidade no *Ensino Médio Intercultural* – Miranda, MS.

Nas experiências de Ensino Médio oferecidas aos Terena é preciso, ainda, apontar a contradição existente entre o desejo por uma educação voltada ou não para os conteúdos indígenas, como observado na análise da condição dos alunos indígenas dentro e fora de suas terras.

Os alunos Terena entrevistados pelo antropólogo revelaram o desconforto por estudarem em condições tão precárias. Reclamaram, ao mesmo tempo, da falta de preparo dos professores não-índios para entenderem a realidade em que vivem nas aldeias e da discriminação por serem “obrigados” a estudar conteúdos relacionados à etnia. Qual a base dessa aparente contradição? A proximidade dos Terena com o ambiente urbano e o intenso e longo contato dessa sociedade indígena com o entorno regional provocam um dualismo de comportamentos e relações conflituosas e ambíguas em relação a si próprios e aos *outros*.

Uma parte das comunidades deseja ir para as cidades grandes, médias ou pequenas e enfrentar o mercado de trabalho com os não-índios sem associar – à própria imagem – suas origens étnicas. Isso ocorre possivelmente porque o preconceito contra os indígenas é grande e, muitas vezes, dissimulado.

De acordo com o antropólogo, os não-índios costumam utilizar os termos *bugre*, *selvagem*, *primitivo*, *atrasado* ao se referirem aos Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofayé e Terena, isso quando não colocam em dúvida as origens étnicas dos grupos, desqualificando-os, por exemplo, como *terra seca* (no caso dos Atikum) ou *bolivianos*, *campesinos* e *sem-terra* (no caso dos Kamba). É nesse ambiente que crescem os adolescentes e jovens Terena que chegam hoje ao Ensino Médio.

Nas escolas indígenas de Miranda, a língua majoritária é o Português e ainda que existam perspectivas de interculturalidade e respeito à diferença (como, por exemplo, nos componentes curriculares específicos do Ensino Médio), isso ocorre mais nos discursos do que na prática. Os alunos se queixam que não recebem o mesmo tipo de estudo dos não-índios, que o que recebem é de pior qualidade e assim não terão chance de “crescer na vida”. Ocorre que hoje está difícil “crescer” nas áreas Terena, cada vez mais exíguas e esgotadas para garantir a sobrevivência de todo o povo, agricultor por excelência.

Os jovens passam a almejar, assim, a elevação de seu *status* social, através dos estudos, além da chance de saída das aldeias. Em suas escolas, querem professores não-índios, habilitados e materiais semelhantes aos utilizados nas escolas dos *purutuyé* (não-índios, em língua Terena). Essa escola que desejam, porém, não se parece em nada com eles, fala “uma outra língua”, não os compreende, enfim, os tornam “estranhos” em suas próprias terras (JOSÉ DA SILVA, 2004).

Conciliar esses dois mundos, aparentemente tão próximos e, ao mesmo tempo, tão distantes um do outro, é tarefa das mais difíceis para as novas gerações Terena. A palavra dos mais velhos vai perdendo força no interior do grupo, exposto às diversas influências externas – televisão, álcool, doenças sexualmente transmissíveis, cigarro, drogas ilícitas e a influência de denominações religiosas.

As tradicionais divisões do grupo revestem-se de novos significados, mas não são compreensíveis a todos. É nesse ambiente de profundas contradições que estão mergulhados os jovens e adolescentes indígenas. Portanto, o desejo por uma educação voltada ou não para os conteúdos Terena não escapa a esse processo vivenciado por todos, dentro e fora das aldeias.

A matriz curricular é a mesma adotada nas salas-extensão das aldeias Terena de Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Sidrolândia e continuou a ser utilizada em Miranda, a partir de 2004, no Ensino Médio regular. Ressaltamos que essa estrutura curricular também foi implantada entre os Kadiwéu da aldeia Bodoquena, a partir de 2004.

Áreas de Conhecimentos	Componentes Curriculares
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa; Arte e Expressões Culturais; Língua Estrangeira Moderna (Inglês); Língua Materna; Literatura.
Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias	Biologia; Física; Matemática; Química.
Ciências Humanas e suas tecnologias	Ciências Sociais (Antropologia e Sociologia); Geografia; História.
Parte diversificada	Base Econômica da Aldeia/ Módulos de Produção; Questões Indígenas Brasileiras.

Quadro 5. Matriz Curricular do *Ensino Médio Intercultural* – Miranda, MS<sup>93</sup>.

Docente	Titulação	Área(s) de Atuação
ARA <sup>94</sup>	Licenciatura Plena em Biologia	Biologia e Química
AGPR	Licenciatura Plena em Geografia	Geografia
<b>AL*</b>	Ensino Médio (Magistério)	Língua Materna

continua

<sup>93</sup> \* Alunos do Curso Normal Superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Aquidauana, entre 2003 e 2004.

\* Em negrito foram identificados os professores indígenas e não aparecem nesta tabela dois professores indígenas com Ensino Fundamental completo (ministrantes de Língua Indígena) e 04 professores não-índios com Ensino Superior completo, cujos nomes e áreas de atuação não puderam ser identificados.

<sup>94</sup> Para manter o sigilo ético dos docentes identificamos os seus nomes pelas iniciais.



<b>Docente</b>	<b>Titulação</b>	<b>Área(s) de Atuação</b>
CAGS	Licenciatura Plena em Letras	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)
CSS	Ensino Médio (Magistério)	Geografia e Ciências Sociais
DSA*	Ensino Médio (Magistério)	Módulos de Produção e Arte e Expressões Culturais
ECP*	Ensino Médio (Científico)	Geografia
GF*	Ensino Médio (Magistério)	Questões Indígenas Brasileiras
IMS*	Ensino Médio (Magistério)	História
JAF*	Ensino Médio (Magistério)	Módulos de Produção
LSF Jr.	Licenciatura Plena em Ciências B.	Física
LJR*	Ensino Médio (Científico)	Módulos de Produção
MM*	Ensino Médio (Magistério)	Questões Indígenas Brasileiras
MLES*	Ensino Médio (Magistério)	Língua Materna e Questões Indígenas Brasileiras
MLGT*	Ensino Médio (Magistério)	Língua Materna
MP	Bacharel em Direito	Arte e Expressões Culturais
MCA	Graduação de Professores	Coordenação do Curso e Ciências Sociais
RCR	Licenciatura Plena em Geografia	História
RSAP*	Ensino Médio (Científico)	História
RAC*	Ensino Médio (Magistério)	Ciências Sociais
RAC	Licenciatura Plena em Letras	Língua Portuguesa e Literatura
SFI*	Ensino Médio (Magistério)	Arte e Expressões Culturais
VO*	Ensino Médio (Magistério)	Matemática
VLF	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.	Matemática e Física

Quadro 6. Corpo Docente do *Ensino Médio Intercultural* – Miranda, MS.

<b>Sala-Extensão</b>	<b>Aldeia</b>	<b>Matrículas 1ª Série</b>	<b>Matrículas 2ª série</b>	<b>Matrículas 3ª série</b>	<b>Total de matrículas</b>
Cel. José A. Ribeiro	Bananal	77	60	29	166
Cel. José A. Ribeiro	Lima Verde	24	18	11	53

Continua

Sala-Extensão	Aldeia	Matrículas 1ª Série	Matrículas 2ª série	Matrículas 3ª série	Total de matrículas
Caetano Pinto	Cachoeirinha	56*	32*	28	28
Caetano Pinto	Lalima	45*	32*	24	24
Caetano Pinto	Passarinho	50*	22*	14	14
Vilmar V. Matos	Jaguapiru	04	04	01	09
Sidrônio Andrade	Córrego do Meio	30	-	18	48
Sidrônio Andrade	Buriti	-	16	-	16
Sidrônio Andrade	Água Azul	-	08	-	08

Quadro 7. Matrículas dos alunos Terena no Ensino Médio nas aldeias em 2003/2004.

Essas matrículas correspondem, na verdade, aos anos 2001/2002 (1ª Série) e 2002/2003 (2ª Série), pois, em Miranda, o *Ensino Médio Intercultural* foi oferecido sob a forma de projeto. Assim, entre 2003 e 2004, não havia turmas de 1ª e 2ª correspondente ao último ano de funcionamento dessa experiência específica.

Ensino Médio	Ensino Superior Licenciatura/Bacharelado	Pós-Graduação
-	36	02 (sendo 01 completa)
<b>Total: 38 professores não-índios</b>		

Quadro 8. Formação dos Professores não-índios do Ensino Médio nas aldeias Terena 2003/2004.

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior Licenciatura/ Bacharelado	Pós-Graduação
03 (sendo 01 incompleta)	05	19 (sendo 12 incompleta)	01
<b>Total: 28 professores indígenas</b>			

Quadro 9. Formação dos Professores índios do Ensino Médio nas aldeias Terena 2003/2004.

Série	Para 2004	Para 2005
1ª série	184	295

Quadro 10. Estimativo da demanda Terena por Ensino Médio nas aldeias.

As experiências de Ensino Médio específico, oferecidas ao povo Terena de Mato Grosso do Sul constituíram-se, em boa parte, na instalação de salas-extensão de escolas urbanas nas aldeias. Como observa José da Silva (2004) – em que pesem as diferenças analisadas no caso dos Terena de Miranda, mesmo nas aldeias Passarinho, Cachoeirinha e Lalima o que se verificou, ao longo de 2004, foi a substituição do *Ensino Médio Intercultural* por um Ensino Médio regular e oferecido em condições precárias. Falta de materiais didático-pedagógicos, de merenda escolar e de salas de aula em bom estado de conservação, fazem parte do cotidiano escolar das turmas de indígenas que estudaram no Ensino Médio. Toda essa precariedade é traduzida nas dificuldades encontradas pelos jovens Terena para o ingresso em cursos em Nível Superior.

Instituição	Número de acadêmicos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)* <sup>95</sup>	<b>04</b>
Fundação Lowtons de Educação e Cultura (Funlec)** <sup>96</sup>	<b>05</b>
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**	<b>20</b>
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp)**	<b>13</b>
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)*	<b>53 (02 Kadiwéu)</b>
Universidade da Grande Dourados (Unigran)**	<b>03</b>

Quadro 11. Presença de indígenas Terena e Kadiwéu no Ensino Superior em MS em 2004/2005

À primeira vista, o que percebemos em relação às experiências de Ensino Médio específico oferecido aos Terena e aos Kadiwéu no Estado de Mato Grosso do Sul é que não há, de fato, até o momento, uma política de Educação Escolar Indígena no Estado e, sim, programas isolados, que ocorrem pontualmente.

O *Curso Normal em Nível Médio*, oferecido aos Kadiwéu e Kinikinau, foi financiado, a maior parte do tempo, com recursos da Prefeitura de Porto Murtinho, mas houve problemas em disponibilizar a verba, que não tinha rubrica própria dentro do orçamento municipal. Outro problema grave enfrentado pelos discentes foi a proximidade das eleições municipais, em 2004 e a incerteza de que o Curso teria continuidade com outra administração. Dessa forma, as atividades tiveram de ser encerradas em curto espaço de tempo, prejudicando o andamento dos trabalhos pedagógicos.

<sup>95</sup> \* Universidade pública

<sup>96</sup> \*\* Universidade privada

Quanto aos Terena de Miranda, a experiência do *Ensino Médio Intercultural* foi encerrada no início do ano de 2003 e não teve continuidade por insistência da própria comunidade. Houve uma insatisfação com os resultados obtidos pelos alunos, que hoje sentem dificuldades em prosseguir os estudos em Nível Superior e reivindicam um curso pré-vestibular para “reforçar” o que foi aprendido durante o *Ensino Médio Intercultural*.

O fato de o Curso disponibilizar em sua grade quatro componentes curriculares relacionados à temática indígena – Língua Materna, Módulos de Produção, Arte e Expressões Culturais, Questões Indígenas Brasileiras – não implica necessariamente em uma interculturalidade pretendida.

Esta ainda parece se realizar apenas no plano dos discursos e não no plano das ações. Alguns alunos perguntaram por que foram obrigados a estudar esses componentes se os mesmos “não vão cair no vestibular” (JOSÉ DA SILVA, 2004).

O autor destaca que uma prova de que esse Curso poderia ter sido discutido melhor com as comunidades Terena é o fato de que muitos alunos se sentiram discriminados por estudarem componentes que não constavam na matriz curricular das escolas não-indígenas.

Ainda assim, a impressão que se tem é que as decisões foram tomadas de fora para dentro da comunidade e nem sempre o que é politicamente correto expressa o desejo da comunidade para si e para os jovens e adolescentes que desejam cursar o Ensino Médio. Os alunos se queixaram da formação dos professores que lhes deram aulas, especialmente dos ministrantes dos componentes voltados à realidade indígena.

Nesse caso, partiu-se do pressuposto equivocado de que um falante da Língua Terena, por exemplo, seria um bom professor desse componente curricular. Um dos professores entrevistados por José da Silva (2004) mostrou-se indignado com a falta de materiais específicos para ministrar Língua Terena e perguntado como procedia, informou que vem repetindo há anos as lições básicas das poucas cartilhas de que dispõe e isso aborrecia muito aos alunos e ele próprio.

Há uma falta de preparo didático-pedagógico dos indígenas não-habilitados e convocados para ministrarem aulas, no enfrentamento das diversas situações que o cotidiano escolar impõe. Essa falta de preparo também se revelou no caso dos professores não-índios habilitados que se queixaram de não receberem cursos de capacitação para o exercício da docência nas aldeias, portanto essa falha é geral.

Considerando que os professores não estão preparados para trabalhar uma proposta intercultural, é natural que os alunos Terena interpretem como sem qualidade uma proposta que pretensamente contempla sua cultura e sociedade. Assim, esses estudantes percebem que

estariam sendo beneficiados se, pelo menos, tivessem um curso que servisse para que ingressassem no Ensino Superior, isto é, que tivesse outra função além de apenas permitir que os Terena não tenham que ir para a cidade fazer o Ensino Médio.

No caso dos Kadiwéu, Kinikinau e Terena os problemas com a língua de formação também se fizeram presentes no Curso. A maioria dos alunos era falante de algum idioma indígena (Kadiwéu, Kinikinau ou Terena), mas os professores que formaram a equipe de ministrantes eram monolíngües em Português. Se, por um lado, a Língua Portuguesa tornou-se a língua franca entre alunos de diferentes etnias e os professores não-índios, por outro, é claro que houve uma supremacia do Português como língua de prestígio social e escolar, gerando, no caso dos Kadiwéu, uma assimetria no uso das línguas.

Essas questões, porém, foram levantadas durante todo o Curso realizado na *Reserva Indígena Kadiwéu* e no decorrer dos dois anos de formação, momento em que os discentes tiveram a oportunidade de discutí-las ao produzirem dois livros de alfabetização e uma cartilha de prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Aids, em língua Kadiwéu.

A infra-estrutura em que ocorreram os cursos foi a mais precária possível. Tanto nas aldeias Cachoeirinha, Passarinho e Lalima quanto na aldeia Bodoquena, as aulas ocorreram nas dependências das respectivas escolas municipais – Escola Indígena de Primeiro Grau “Cel. Nicolau H. Barbosa”, Escola Municipal Indígena “Pilade Rebuá”, Escola Municipal Pólo “Presidente João Figueiredo” e Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo.

Entretanto, a falta de materiais didáticos genéricos e específicos, de materiais esportivos, de laboratório – para a realização de experimentos em Química e Biologia, por exemplo – aliada à precariedade das instalações físicas – banheiros, alojamentos para professores – foi evidente tanto entre os Terena quanto entre os Kadiwéu. Os Kadiwéu e Kinikinau conseguiram, pelo menos, formar uma biblioteca básica, com títulos relacionados aos componentes curriculares e à formação pedagógica, enquanto os Terena revelaram não dispor nem mesmo de material básico para acompanhar as aulas.

Os Kadiwéu e Kinikinau realizaram um encontro preparatório ao Curso que desejavam ter na aldeia, ou seja, de formação de professores<sup>97</sup>. Por outro lado, os Terena, ao que parece, tiveram sua reivindicação atendida no que diz respeito à instalação do Ensino Médio nas aldeias pelo poder público estadual, mas pouco ou nada puderam fazer quanto a definir como seria oferecido esse curso. Nesse caso, de acordo com José da Silva (2004), é importante se

---

<sup>97</sup> Tendo em vista que até aquele momento havia um único professor Kadiwéu recém-formado no Magistério em Nível Médio e outro Kinikinau, técnico em Agropecuária, atuando como professor.

pensar no grau de representatividade desta ou daquela liderança indígena ou deste ou daquele professor em encontros de Educação Escolar Indígena. A queixa mais freqüente ouvida entre os Terena e os Kadiwéu foi de que seus representantes, muitas vezes não escolhidos pela comunidade, mal os representam fora das aldeias.

Por último, e não menos importante para o antropólogo, é a chamada política de democratização do acesso proposta por diversas prefeituras municipais e pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul ao longo dos últimos anos. Percebe-se que não bastou apenas democratizar o acesso de indígenas à Educação Básica. Será preciso garantir, também, a permanência e melhorar “muito” a qualidade do ensino oferecido aos adolescentes e jovens dessas etnias. Não basta o poder público, seja de que esfera for, fazer-se presente nas aldeias, ouvindo as reivindicações e instalando turmas de Ensino Médio, como no caso dos Terena.

Para o autor, nem deveria haver a instalação de salas-extensão de escolas rurais e urbanas nas aldeias indígenas, pois isso fere princípios legais e, sobretudo, a dignidade das comunidades. Mesmo no caso dos Kadiwéu e Kinikinau, cuja escola está administrativamente sob a responsabilidade de Porto Murtinho e em que pese à realização do *Curso Normal em Nível Médio*, no ano de 2004 foi instalada na aldeia uma sala-extensão de uma escola urbana de Bodoquena.

O antropólogo destaca que os indígenas – Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena – querem escola, mas não querem qualquer escola. Os princípios de especificidade, diferença, multilingüismo ou bilingüismo e interculturalidade estão sendo sistematicamente desrespeitados em Mato Grosso do Sul e, quando muito, tratados de forma retórica e com sérias conseqüências práticas para as populações indígenas. Espera-se que os povos indígenas do Estado sejam mais ouvidos e respeitados no que diz respeito à Educação Escolar Indígena implantada nas aldeias.

Essas dificuldades evidenciadas na Educação Escolar Indígena para os Kadiwéu, Kinikinau e Terena é um dado importante a ser considerado no processo preventivo das DST e da Aids, pois se configuram em um processo restritivo à Educação Preventiva. Nesse sentido, poderá ocorrer a *blindagem* do “eu” desse indígena em relação aos assuntos que dizem respeito à sua intimidade, diante de tantas insatisfações, no percurso da sua escolarização. Se já é complexo desenvolver o processo ensino aprendizagem dos conteúdos elencados nas matrizes curriculares da Educação Básica, no contexto indígena, quanto mais desvelar os códigos culturais da vida privada nas Oficinas de prevenção. Essa singularidade da pesquisa será apresentada no capítulo IV.

### 3.8 KADIWÉU, KINIKINAU, TERENA E O DESAFIO DO INGRESSO EM CURSOS SUPERIORES

As possibilidades de ingresso dos Kadiwéu e dos Terena em cursos de Nível Superior, restringiu-se aos cursos oferecidos pela UEMS, nas Unidades Universitárias de Aquidauana e Amambai, onde foram desenvolvidos cursos de licenciatura específicos para as etnias, com a participação de representantes indígenas das mesmas na elaboração dos projetos pedagógicos.

Além disso, a própria UEMS dispõe de um sistema de cotas universitárias que garante a reserva de 5% das vagas em cada curso para os indígenas, embora tenha sido constatado que muitas dessas vagas não foram preenchidas nos últimos concursos vestibulares.

Os desafios a serem enfrentados pelos Terena, diferem, porém, dos Kadiwéu e dos Kinikinau. Enquanto estes últimos têm problemas urgentes a resolver quanto à formação de professores de Educação Básica, os Terena buscam cursos diversificados que não se limitam às licenciaturas. A precária formação que receberam no Ensino Médio, entretanto, não tem possibilitado aos jovens indígenas dessas etnias conquistarem uma vaga numa Universidade pública.

Assim, muitos têm ingressado em cursos superiores de universidades e faculdades particulares (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal – Uniderp; Universidade Católica Dom Bosco – UCDB), localizadas, em sua maioria, na capital do Estado e recorrido à Fundação Nacional do Índio (Funai) para o pagamento das altas taxas de mensalidades.

Os cursos mais procurados estão relacionados à área de Humanas (Direito, Pedagogia e Normal Superior). A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) atende a alguns alunos Terena da região de Aquidauana, por meio do CPAQ (Centro Pedagógico de Aquidauana), mas até o momento não elaborou nenhum plano de atendimento específico a acadêmicos indígenas e nem tampouco discutiu algum sistema de cotas universitárias. Muitos professores Terena cursaram o Normal Superior Indígena<sup>98</sup>, criado pela UEMS em 1999 e cuja última turma se formou entre os anos 2004 e 2005.

A questão de fundo, nesse caso, é que mesmo que os Kadiwéu e os Terena desejem fazer faculdades de Direito, Medicina, Odontologia, algumas perguntas merecem ser feitas:

---

<sup>98</sup> O curso não será mais oferecido, tendo em vista ter sido constituído através de projeto de duração limitada e alvo de muitas críticas por parte de alguns indígenas e de especialistas.

quem vai preparar a massa de jovens e adolescentes que está terminando o Ensino Médio para o ingresso no Ensino Superior? Como ficará a situação do funcionamento de salas-extensão e a presença de muitos professores não-indígenas nas aldeias, despreparados para lidar com a realidade dessas etnias? O que fazer com aqueles que têm concluído o Ensino Superior e não têm encontrado nas aldeias espaço para trabalhar como administrador de empresas, contador, fisioterapeuta, dentre outros?

José da Silva (200) concedeu-me uma entrevista em que destacou as seguintes reflexões quanto a identificação e a análise das finalidades atribuídas ao Ensino Médio pelas sociedades indígenas, destacadamente os povos Kadiwéu, Kinikinau e Terena. As reflexões que resultaram desse diálogo são elencadas abaixo. Para o antropólogo:

- a) Os indígenas referiram-se ao caráter propedêutico do Ensino Médio, ou seja, preparatório ao Ensino Superior, na quase totalidade de seus posicionamentos. Assim, o Ensino Médio serviria para preparar esses adolescentes e jovens para uma futura vida acadêmica na Universidade.
- b) Os indígenas Kadiwéu e Kinikinau foram os que mais se referiram aos cursos profissionalizantes em Nível Médio, destacando o papel do Ensino Médio como formador de mão-de-obra para o mercado de trabalho.
- c) Os Kadiwéu conseguiram formar um considerável contingente de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), mas a partir de agora enfrentarão o desafio de darem continuidade aos estudos e se habilitarem para as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 9ª séries) e Ensino Médio. Enquanto isso vão aprendendo a conviver com uma sala-extensão de escola urbana, depois de terem passado pela rica experiência de terem, eles próprios, elaborado um curso específico de formação de professores.
- d) Os Terena encontram-se em distintas situações, dependendo do município em que vivem. Em Rochedo não há escola e em outros municípios há somente o oferecimento das séries iniciais do Ensino Fundamental em algumas aldeias, tais como em Miranda, Anastácio e Aquidauana. Nas aldeias de Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Sidrolândia, Nioaque, Aquidauana e Miranda muitas das escolas indígenas oferecem Ensino Fundamental completo. O Ensino Médio é oferecido para esse povo indígena, hoje, em Miranda (Cachoeirinha e Lalima), Aquidauana (Bananal e Limão Verde), Dois Irmãos do Buriti (Água Azul e Buriti), Nioaque (Brejão), Dourados (Jaguapiru) e Sidrolândia (Córrego do Meio).
- e) Há, ainda, certa confusão no que diz respeito à manutenção das escolas indígenas em Mato



Grosso do Sul. A totalidade das escolas que funcionam nas aldeias é municipal, algumas delas ainda salas-extensão de escolas rurais, sendo que algumas oferecem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Não há escolas indígenas de Ensino Médio, havendo escolas que oferecem vagas para índios, localizadas fora das áreas indígenas, como é o caso da Escola Evangélica “Lourenço Buckman” (Aquidauana) e da Fundação Bradesco (Miranda).

- f) O Ensino Médio é visto por esses grupos pesquisados como uma chance para que as novas gerações de indígenas enfrentem os problemas decorrentes do intenso contato com os não-índios, mais bem preparados e com “as armas dos brancos (caderno, lápis e borracha)”.
- g) A falta de terras, o alcoolismo e outros problemas enfrentados por essas comunidades são pouco discutidos nas salas de Ensino Médio. Há uma dificuldade em deixar claro para quem estudar, pois a escola presente hoje nas aldeias não dialoga com a cultura e a tradição indígenas, não prestigia o idioma e não permite a autonomia, pois as decisões de cunho político-pedagógico “vêm de fora”.

Assim, pelas vozes dos indígenas o Ensino Médio, ofertado no Estado, está descolado da realidade dessas etnias e a escola mais preocupada com a excessiva burocracia que marca as administrações escolares não-indígenas, quantificando e classificando os alunos por meio de notas, boletins, provões, exames de classificação, dentre outros.

Os Terena desejam uma prática educativa que os aproxime, cada vez mais, do contexto sócio cultural do *Outro*. Essa etnia questiona profundamente as experiências educativas pelas quais tem passado. O fato de fazerem objeção ao ensino de língua indígena no Ensino Médio pode estar diretamente vinculado a sua relação com o não-índio.

Para diversos estudiosos, dentre os quais destaco o posicionamento de Geraldi (1991) a língua é quase-estrururante<sup>99</sup> do mundo. Isso nos leva a arriscar que o Terena busca o domínio da língua portuguesa porque deseja que suas reivindicações sejam atendidas, não só no campo da educação, mas também em todos os outros aspectos de suas vidas.

A linguagem media as relações entre os sujeitos e o seu *Outro*. Essa mediação se dá pela estruturação do discurso. E as vozes discursivas dos Terena expressam a materialização de suas conquistas. Ao mesmo tempo em que ele detém o conhecimento da língua materna e dela faz uso nas instâncias privadas de uso da linguagem, nas esferas públicas busca aprofundar seus conhecimentos da língua portuguesa. O Terena compreende que a entrada nos códigos sociais do não-índio se dá pela linguagem, dessa forma, a compreensão dinâmica

---

<sup>99</sup> Cf. GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

desses aspectos não nos permite julgamento e/ou condenação a essa singularidade da cultura Terena, afinal a sua relação com o Estado brasileiro é permeada pela linguagem.

Os Kadiwéu e os Kinikinau também destacam o desejo de terem uma educação profissionalizante que possibilite a sua entrada no mercado de trabalho. Essa questão também passa pelo domínio da língua do não-índio. Ao mesmo tempo que desejam uma formação intelectual em suas línguas reconhecem a necessidade de conhecer a língua portuguesa.



Mulher Kadiwéu (Foto: Guido Boggiani, 1892-1897)

## CAPÍTULO IV

### **4 VIVER NAS ALDEIAS COM SAÚDE - CONHECER E PREVENIR AS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E A AIDS**

Este capítulo visa apresentar as atividades desenvolvidas no contexto do Projeto “*Viver nas Aldeias com Saúde – Conhecer e Prevenir DST/Aids*”<sup>100</sup>. O objetivo específico foi abordar, na escola — com toda a complexidade que envolve a questão do ensino para as populações indígenas — um assunto igualmente preocupante que são as DST e a Aids.

---

<sup>100</sup> Este projeto foi o grande vencedor, na categoria Teologia e Ciências Humanas, do Prêmio Mostra PUC-Rio 2003 (VII Mostra PUC-Rio). Concorrendo com projetos de Universidades de todo o país, a equipe liderada pelo antropólogo e historiador Giovani José da Silva e orientada pela psicóloga Léia Teixeira Lacerda Maciel, venceu pela segunda vez consecutiva, o certame patrocinado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

As Oficinas foram realizadas na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo, na *Reserva Indígena Kadiwéu*, no componente curricular Biologia e Programa de Saúde do *Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinau*. O cronograma das ações constou de três etapas, sendo a primeira dedicada à organização dos grupos de pesquisa compostos pelos discentes, ao estabelecimento de tarefas e à análise dos resultados obtidos; a segunda estava relacionada à edição experimental das cartilhas e a terceira constituiu-se na realização das Oficinas.

No primeiro encontro foi designada a divisão dos grupos de multiplicadores de informação, estabelecimento de tarefas e definição de prazos a serem cumpridos. Fizemos<sup>101</sup> a análise dos resultados obtidos e possíveis correções necessárias para a elaboração das cartilhas, sendo que os primeiros exemplares foram feitos em caráter experimental, para que se realizassem as alterações e a aprovação pelos discentes.

Nas oficinas, o tema da Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids foi abordado partindo da medicina tradicional, abrigando os olhares indígenas sobre a atuação do *Nijienigi* (o “pajé” Kadiwéu) e o *Koixomuneti* (o “pajé” Terena e Kinikinau), as cerimônias de cura, além das linguagens míticas dos Kadiwéu e dos Kinikinau relacionadas ao corpo humano. Essa metodologia procurou unir os dois saberes: o tradicional - transmitido oralmente de geração em geração e o contemporâneo, direcionado às recentes necessidades dessas sociedades indígenas.

Os vinte e oito alunos do curso manifestaram a sua satisfação com o andamento dos trabalhos e, principalmente com as aulas de Biologia e Programa de Saúde, em que discutiram muito o uso dos materiais informativos sobre DST e Aids fornecidos pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Saúde. A reivindicação em possuir um material elaborado em suas línguas maternas baseou-se nessas discussões. A partir daí se dispuseram a assumir o desafio de produzirem materiais nas línguas Kadiwéu e Portuguesa sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis e a Aids.

A elaboração da cartilha teve a pretensão de servir de exemplo e de romper as fronteiras da *Reserva Indígena Kadiwéu* e chegar a outras sociedades indígenas e não-indígenas, mostrando que os índios também querem "*Viver com saúde nas aldeias*", o que lhes garantirá a própria sobrevivência, enquanto grupos étnica e culturalmente diferenciados.

---

<sup>101</sup> A conjugação do verbo na primeira pessoa do plural evidencia que a ação foi realizada pela professora em conjuntos com os alunos.

Assim, o capítulo dará destaque às principais temáticas abordadas nas Oficinas de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids. Essas Oficinas foram estruturadas a partir de conceitos e de categorias de análise previamente definidos com os professores indígenas, isto é, como eixos geradores necessários à prática pedagógica da prevenção ao HIV. Essa organização permitiu realizar o registro das atividades de maneira objetiva e didática.

Nos procedimentos metodológicos da pesquisa, utilizei as anotações feitas num *Diário de Campo* elaborado no período de permanência na *Reserva*. Tracei o perfil dos participantes das Oficinas por meio de um questionário<sup>102</sup>; realizei um levantamento histórico e antropológico do papel dos pajés: *Nijienigi* e do *Koixomuneti* na cura dos males, apresentado no capítulo II e a descrição das dinâmicas realizadas nas Oficinas do Programa de Saúde: *Projeto Viver nas Aldeias com Saúde*.

Os participantes das Oficinas do Programa de Saúde – Projeto: *"Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e AIDS"* foi levantado com o objetivo de descrever sinteticamente as características da clientela envolvida e foi elaborado com base em questionário com perguntas fechadas, investigando os seguintes dados:

**Quanto à idade:** 10 dos participantes tinham entre 16 e 25 anos e os outros 10 estava com mais de 25 anos;

**Quanto ao sexo:** 03 participantes eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino;

**Quanto ao estado civil:** participaram 9 pessoas solteiras e 9 casadas, dois participantes deixaram de responder a respeito do estado civil;

**Quanto à prática de relações sexuais:** os 20 participantes responderam que já haviam mantido relações sexuais;

**Quanto à idade da primeira relação sexual:** 03 participantes responderam ter vivenciado a primeira relação entre 10 e 13 anos; 14 pessoas entre 14 e 18 anos e 02 pessoas responderam ter vivenciado a primeira relação sexual acima de 18 anos.

**Quanto à frequência das relações sexuais:** 06 participantes responderam que mantinham relações sexuais menos de 01 vez por semana; 08 participantes de 1 a 3 vezes por semana; 5 participantes mais de 4 vezes por semana e 01 pessoa deixou de responder;

---

<sup>102</sup> Cf. Anexo I

**Quanto ao tipo de relação sexual:** 02 responderam praticar relação anal e 17 pessoas responderam não praticar esse tipo de relação; 03 pessoas responderam praticar relação oral e 16 responderam não praticar relação oral; 19 pessoas responderam praticar sexo vaginal.

**Quanto à função da relação sexual:** 01 pessoa respondeu apenas para ter filhos; nenhuma respondeu como função a obtenção de prazer e 18 pessoas responderam como função para ter filhos e obter prazer.

**Quanto à contaminação por DST:** 03 pessoas responderam terem sido contaminado e 17 responderam não ter sido contaminado.

**Quanto às atitudes diante de contaminação por DST:** 19 pessoas apontaram a necessidade de consultar um médico e 10 responderam que conversaria com um colega, nenhuma pessoa respondeu aos itens ir à farmácia, procurar o rezador e esconder-se das pessoas até passar os sintomas.

**Quanto ao recebimento de informações sobre DST antes da Oficina:** 15 pessoas responderam que já haviam recebido informações e 05 responderam que não.

Considerando todos os aspectos mencionados anteriormente, em relação à saúde e a cura dos males pelos pajés *Nijienigi* (o “pajé” Kadiwéu) e o *Koixomuneti* (o “pajé” Terena e Kinikinau), descrevo as dinâmicas desenvolvidas nas Oficinas com os discentes do *Curso Normal em Nível Médio na Reserva Indígena Kadiwéu*.

Como já referido, registrei todas as atividades das Oficinas num *Diário de Campo*. Na 1ª Oficina desenvolvi uma dinâmica intitulada: *Acordos para o trabalho em grupo* com o objetivo de validar, coletivamente, os compromissos que deveriam nortear os encontros do grupo, visando favorecer a aprendizagem, o respeito às diferentes opiniões, a interação e a solidariedade entre os participantes. Usei como material para a realização dessa dinâmica quadro-negro, giz, folha de papel para cartaz, caneta de ponta grossa e fita adesiva.

Apresentei o objetivo da dinâmica, explicando que, habitualmente, no início dos trabalhos em grupo no campo da sexualidade, é estabelecido um “contrato de convivência” entre os participantes. Solicitei a cada um deles que refletisse sobre as condições mais importantes para permitir que os encontros do grupo fossem produtivos, agradáveis e respeitosos; fiz uma rodada na qual cada participante sugeriu as condições que considerava importante.

Anotei as idéias no quadro-negro, evitando repetições sempre que a pessoa concordava que sua sugestão coincidiu com uma idéia já anotada. Nesse primeiro momento, foi importante garantir a manifestação de cada um dos participantes. As sugestões apresentadas foram debatidas, com o objetivo de chegar a uma lista pequena que foi anotada

em um cartaz. Durante o debate procurei sintetizar, no quadro-negro, as idéias mais importantes e de consenso geral. Ao final do debate, os discentes elaboraram um cartaz com o “contrato de convivência”, que ficou exposto na sala durante todo período de realização das Oficinas.

Assim, no “*contrato de convivência*” ficou estabelecido que:

a) Todos os discentes e a equipe de professores deveriam cumprir os horários de início e término diário das atividades das Oficinas.

O tema da pontualidade surgiu porque muitos alunos faltaram e alguns chegaram atrasados no primeiro dia das atividades. Dessa forma, foi destacado pelos professores a importância de que cada participante presenciasse e participasse do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos, pois os mesmos seguiriam uma seqüência lógica em sua organização.

Assim, abriu-se uma discussão a respeito da concepção de tempo para os indígenas. Tendo em vista que essa noção, para eles, não está vinculada ao percurso de hora relógio: chegar de manhã pode ser qualquer hora da manhã e no período da tarde pode ser 14h, 15h ou 16h e 30 min. A equipe envolvida precisou explicar-lhes que os períodos de trabalho estavam estruturados à hora relógio e definir com eles o limite de horário, vinculando as atividades das Oficinas ao horário de funcionamento da Escola.

b) Todos os discentes e professores respeitariam o sigilo dos conteúdos pessoais e emocionais que seriam discutidos no contexto das dinâmicas de grupo; e que todas as dúvidas dos discentes seriam respondidas e respeitadas por todo o grupo.

A temática da prevenção, indelévelmente, aborda temas delicados e íntimos da história de vida dos sujeitos, por isso a necessidade de também discutir o sigilo dessas informações com grupo.

c) Todos os discentes comprometeram-se a trabalhar nas atividades das Oficinas, no sentido de garantir a produção do material didático específico para socializar a Prevenção das DST e da Aids na Escola e na comunidade.

O tema do comprometimento dos discentes com a produção do material, também foi assinalado dada à reivindicação dos indígenas, ou seja, comprometeram-se em dedicar-se às traduções do texto-base elaborado pela equipe e do material disponibilizado pelo Ministério da Saúde à sociedade brasileira.

Na 2ª Oficina desenvolvi uma dinâmica de grupo intitulada *Apresentação do Amigo* com os objetivos de realizar uma apresentação individual e integrar os participantes ao grupo;

compartilhar expectativa com relação às Oficinas; conhecer o roteiro planejado e propor adaptações em função da realidade local e das expectativas de aprendizagem dos discentes.

No encaminhamento da dinâmica pedi aos participantes que formassem duplas. Cada participante se apresentou ao colega, contando: o nome pelo qual preferia ser chamado (primeiro nome, apelido, sobrenome), local de trabalho, funções que desempenhava no trabalho e um tema que mais gostaria de aprender e/ou discutir durante as Oficinas.

Em círculo realizei as apresentações, momento em que cada participante apresentou seu colega de dupla e sua principal expectativa de aprendizagem; durante essas apresentações, anotei as expectativas colocadas pelo grupo para serem consultadas durante o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades;

O grupo de participantes das Oficinas era composto em sua maioria por homens, num total de dezessete, sendo dois Kinikinau, um Terena e quatorze Kadiwéu e apenas três mulheres, sendo uma Kadiwéu, uma Terena e uma não-indígena.

No desenvolvimento das apresentações cada dupla se apresentou com muita timidez, falavam entre si, o tempo todo, em línguas Kadiwéu, Kinikinau e Terena e mostraram-se mais interessados em conhecer os novos profissionais envolvidos no Programa de Saúde.

Essa dinâmica possibilitou conhecer as expectativas dos discentes em relação às Oficinas, no que diz respeito ao conhecimento e prevenção das DST e da Aids.

As expectativas estavam vinculadas: às formas de tratamento das DST e da Aids; ao uso adequado/correto do preservativo; a conhecer os sintomas das DST e da Aids e suas reações corporais para ensinar os alunos da Reserva; à forma de se prevenir das DST e da Aids; a buscar um caminho por meio dos idiomas Kadiwéu e Terena para orientar a comunidade a se prevenir da Aids; ao uso de ervas medicinais utilizadas na Reserva pelos indígenas para o tratamento das doenças; ao modo como as gestantes podem se prevenir do HIV e se forem portadoras, como é o tratamento; à orientação da juventude que deixa a Reserva para continuar os estudos na cidade a se prevenir da Aids; ao desenvolvimento de uma experiência como essa com os alunos Kinikinau na sua língua materna para favorecer a compreensão de uma doença tão grave e a levar este mesmo trabalho para ser desenvolvido com os alunos Kinikinau, *elaborando uma cartilha de prevenção das DST em língua Kinikinau.*

As expectativas levantadas possibilitaram-me perceber que os discentes, desejam conhecer a temática da prevenção e, mais do que isso, garantir esse conhecimento em um trabalho produzido em suas línguas maternas. Tanto os Kadiwéu, como os Kinikinau e os



Terena reconhecem a importância do registro da Educação Preventiva pensada da sua perspectiva cultural, como forma e garantia de preservação dessa população.

Na 3ª Oficina realizei com os discentes uma dinâmica intitulada: ‘*Mitos ou realidade*’? que tinha como objetivo fazer uma primeira aproximação dos temas que seriam abordados ao longo das Oficinas. Para a execução dessa atividade usei lista de afirmações, fita adesiva, três cartazes com as palavras Concordo – Discordo – Tenho dúvidas.

Apresentei o objetivo da atividade e distribuí pela sala os cartazes, afixando-os nas paredes; realizei a leitura de um conjunto de afirmações<sup>103</sup> e após essa leitura pedi aos participantes que se dirigisse ao cartaz que expressasse sua posição em relação à afirmação apresentada. O grupo escutou com atenção cada frase, que foi lida duas vezes, para, só então, se movimentar. Após cada deslocamento, apresentei algumas informações disponíveis na folha de recursos e promovi rápidas trocas de idéias sobre cada tema.

Essa etapa do trabalho possibilitou promover um debate sobre os mitos e sua relação com o grau de informação pessoal e principalmente, com a cultura e os valores predominantes na sociedade indígena e não-indígena, fato fundamental no trabalho educativo e, sobretudo, no campo da sexualidade e prevenção das DST/Aids.

Isso permite que as pessoas possam questionar os mitos e preconceitos para ampliar sua liberdade na busca de novos conhecimentos, recursos de proteção e experiências de vida.

Assim, cada item da *Lista de afirmações* foi lido e debatido com o grupo de discentes, descortinando esses mitos e a realidade que cercam os campos da sexualidade, da fidelidade, dos métodos contraceptivos, do corpo, do imaginário social e sexual e da prevenção das DST/Aids para os Kadiwéu, os Kinikinau e os Terena.

Quanto à afirmação *O homem costuma ter várias parceiras porque sente mais desejo sexual do que a mulher*, com a qual vários discentes concordaram, chamei a atenção para o fato de que a cultura e o papel social do homem na sociedade são os principais fatores que condicionam os comportamentos sexuais masculino e feminino, considerados “normais” e não as suas características biológicas, como muitas vezes somos levados a crer. Com isso, alguns discentes se posicionaram retratando a hegemonia das relações interétnicas, da seguinte forma:

[...] é importante entender a cultura indígena e não-indígena, bem como, o seu funcionamento! Porque muitas coisas que aprendemos vem do branco, da televisão, dos livros, de alguns jornais que temos acesso quando vamos à cidade e do rádio! (Aluno Kinikinau, RI, 38 anos).

---

<sup>103</sup> Cf. Anexo III.

A afirmação: *Uma mulher pode engravidar mesmo que o homem ejacule fora dela* causou dúvidas entre os discentes mais jovens. Expliquei então que as ejaculações “nas coxas”, próximas à entrada da vagina, podem levar à gravidez, pois o líquido expelido antes da ejaculação contém espermatozoides. Esta informação provocou reações em alguns alunos, conforme o depoimento abaixo:

Nossa não dá pra arriscar! A não ser que queira ser papai! Não dá pra arriscar de nenhuma maneira, pois pode ocorrer gravidez e o risco de se pegar doenças se a menina tiver doente! É mais um motivo pra usar a camisinha! (Aluno Kadiwéu, CJ, 22 anos).

O depoimento evidencia as dúvidas e a desinformação dos alunos a respeito da prevenção das doenças sexuais, da concepção e do cuidado com o corpo e a saúde.

No contexto dessa dinâmica realizei com os discentes um debate a respeito dos etnoconhecimentos dos indígenas a cerca do processo saúde e doença, onde muitos puderam manifestar suas opiniões:

**Saúde:**

“[...] é estar livre das doenças, sentir o bem-estar do corpo e da mente é conviver em harmonia com outras pessoas” (Aluna Kadiwéu, AM 40 anos).

“[...] é vida saudável” (Aluno Kinikinau, RI, 38 anos).

“[...] é não ter nenhuma doença, estar livre e saudável é ter harmonia com todas as pessoas” (Aluna Terena, FSM, 35 anos).

“Bom funcionamento do corpo e da mente” (Aluno Kadiwéu, SGP, 26 anos).

**Doença:**

“Falta de saúde, perturbação da saúde, moléstia, doença de origem emocional em que modificações orgânicas ou estruturais estão ausentes ou desenvolve-se secundariamente por prolongadas emoções” (Aluno Kadiwéu, MVS, 21 anos).

“[...] é quando a pessoa vive sem vontade de fazer nada, doença é tudo de ruim que acontece em nossa vida (Aluna Kadiwéu, AM, 40 anos).

“É a vida comprometida de alguma forma por algum tipo de doença” (Aluno Kinikinau, RI, 38 anos).

“É estar sentindo dores no corpo” (Aluna Terena, FSM, 35 anos).

Relacionando o depoimento do discente Kinikinau (RI, 38 anos) expresso anteriormente de que as informações a respeito da cultura de gênero, da saúde e as visões de corpo, com as opiniões sobre o processo de saúde e doença, fica evidente que há uma apropriação das vozes dos não-indígenas pelos indígenas. Essa constatação fez com que eu agisse com mais cautela em relação aos depoimentos, porque há a possibilidade de duas construções de sentidos: esses discentes estão dizendo o que acreditam que o professor não-

índio, no caso eu, quer ouvir ou realmente se utilizam dessas definições porque as compreendem dessa maneira.

Dentro desse debate perguntei aos discentes como as doenças eram curadas na *Reserva Indígena Kadiwéu*, antigamente e na atualidade, a maioria dos alunos informou que são conhecidas pelos Kadiwéu, Kinikinau e Terena diversas plantas do cerrado sul-mato-grossense, que podem ser usadas no tratamento não só das doenças em geral, como também das Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Como atividade extraclasse, para a elaboração desse levantamento, os discentes entrevistaram parentes próximos e moradores da Reserva. Pela quantidade de espécies levantadas é possível inferir que o uso dessas ervas faz parte do cotidiano da vida privada desses indígenas<sup>104</sup>.

Além de fazerem parte do cotidiano dos indígenas, o uso dessas ervas medicinais<sup>105</sup> está presente no tratamento de saúde do não-índio. Isso traz à tona, um aspecto pouco nomeado que diz respeito às contribuições das etnias indígenas para a formação da cultura de saúde do povo brasileiro, bem como para as contribuições dessas ervas para a fabricação de novos medicamentos.

De acordo com os discentes, os indígenas da Reserva detêm amplo conhecimento de outras ervas medicinais, além das apresentadas. No entanto, observei que escolheram para trazer às Oficinas, aquelas que dizem respeito ao tratamento das doenças sexuais, com isso contribuíram com a Educação Preventiva debatida naquele momento e, conseqüentemente, com a própria saúde.

A dinâmica de grupo intitulada: *Outras doenças sexualmente transmissíveis (além da Aids)*<sup>106</sup> foi o tema abordado na discussão da 4ª Oficina que tinha como objetivo adquirir conhecimentos sobre as DST e compreender a importância da busca de tratamento médico, bem como aprofundar conhecimentos para a realização do trabalho educativo voltado para a prevenção e tratamento precoce dessas doenças na Escola.

Perguntei aos participantes quais doenças sexualmente transmissíveis eles conheciam e se saberiam identificar seus sinais e sintomas. Anotei no quadro-negro todos os sinais e

---

<sup>104</sup> Cf. Pott e Pott (1986) muitas plantas já eram utilizadas pelos antigos pantaneiros da região da Nhecolândia, localizada no Pantanal Sul-mato-grossense como alimento e como remédio. Essa cultura popular, em parte foi apreendida com os índios. Pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias – EMBRAPA Pantanal, empresa localizada no município de Corumbá em Mato Grosso do Sul, Brasil.

<sup>105</sup> A pesquisa realizada pelos discentes reuniu dezesseis ervas medicinais, que apreento no Anexo VIII - VIVER NAS ALDEIAS COM SAÚDE – EELE WE ŠODEWISA ŠODIŠELATEDI - Coletivo de Autores Indígenas (2004).

<sup>106</sup> Cf. Anexo IV.

sintomas das DST mencionados pelos participantes do grupo, que corresponderam, em quase sua totalidade, às definições e nomenclatura adotadas nas campanhas publicitárias do Ministério da Saúde, tendo em vista que muitos discentes já tinham conhecimento desse material.

Constatei nessa atividade que poucos discentes se dispuseram a participar de forma espontânea, dado o mal-estar que o assunto causa entre eles. Atribuo esse mal-estar ao fato de que o material possui além do texto escrito as figuras dos genitais adoecidos. Percebi o estado de silenciamento do grupo pelos seus semblantes.

Apesar de existirem registros históricos nessas etnias da presença das doenças sexualmente transmissíveis, a identidade étnica do “eu” guerreiro, saudável, altivo e soberbo promove a *blindagem* diante da possibilidade de um “eu” decaído, doente e enfraquecido com o risco da doença e da morte.

Essa reação dos discentes fez com que a equipe envolvida nas Oficinas reorganizasse os objetivos dessa dinâmica. Assim foi produzido pela equipe coordenadora do projeto<sup>107</sup> um texto informativo de apoio sobre as DST e a Aids - sem figuras- abordando suas principais características e sintomas das doenças, tais como: Aids; Cancro Mole; Candidíase ou Monilíase; Codiloma Acuminado; Donovanose; Gonorréia ou Blenorragia; Herpes Genital; Linfogranuloma Venéreo; Sífilis; Tricomoniase; Uretrites gonocócicas e outras doenças sexuais, como Pediculose; Moluscum Contagiosum; Escabiose ou Sarna.

Apresentei o texto aos discentes e coordenei a leitura coletiva, interrompendo para esclarecimentos e comentários, sempre que necessário. A interferência dos discentes à leitura foi, inicialmente, muito reservada. Atribui essa atitude ao fato da minha condição feminina, diante de um grupo majoritariamente masculino. O que me autoriza a interpretar dessa maneira o início dos trabalhos, deve-se ao fato de que após a participação de um professor a comunicação dos indígenas tornou-se mais intensa e fluente.

Os discentes ouviram as explicações, atentamente e muito surpresos, com os sintomas e as características das doenças e expressaram os sentimentos de espanto da seguinte forma:

São doenças que adoecem não só os genitais como também tiram o equilíbrio emocional da pessoa! São doenças graves que ainda bem que tem cura, se for tratadas a tempo! Por isso é importante o cuidado com a saúde não só de índios como do branco (Aluno Kadiwéu, PG, 37 anos).

---

<sup>107</sup> A equipe foi composta por: Giovani José da Silva, antropólogo responsável pelo projeto; Léia Teixeira Lacerda Maciel, psicóloga orientadora do projeto e Co-responsáveis: Giani Ramona da Silva - Bacharel em Matemática; José Luiz de Souza - Mestre Geografia; Kátia de Mello Lima Santos - Bacharel em Biologia e Vânia Perrotti da Costa Pires - Mestre em Artes Visuais e Artista Plástica.

Essas doenças são transmitidas ao índio pelo homem branco! Por isso é importante se proteger! (Aluno Terena, RGG, 45 anos)

A leitura foi realizada pausadamente porque, para minha surpresa, o grupo de alunos ao se deparar com um texto sem ilustrações teve a curiosidade de conhecer detidamente as figuras das doenças. Passado o primeiro impacto da visualização de figuras chocantes aos olhos de indígenas e não-indígenas e, diante de um texto apresentado em uma linguagem mais próxima da sua realidade, esses alunos que são culturalmente visuais decidiram rever as figuras do Álbum Seriado das DST para elaborarem uma releitura própria dessas figuras. Essa releitura foi expressa em desenhos, elaborados pelos discentes, que compõe a Cartilha Bilíngüe a qual pode ser conferida nos Anexos<sup>108</sup>.

O texto de apoio foi traduzido pelos discentes para língua Kadiwéu com a finalidade de compor da Cartilha Bilíngüe VIVER NAS ALDEIAS COM SAÚDE – EELE WE ŠODEWIŠA ŠODIŠELATEDI.

Os Kinikinau enfrentam dificuldades com a normatização da grafia e da fixação de regras gramaticais para sua língua e por isso se propuseram a ajudar os colegas Kadiwéu na elaboração dos desenhos e dos textos em língua portuguesa da cartilha, em um gesto de solidariedade e de interação social.

No interior dessa mesma dinâmica, conheci dois contos que abordam a presença de Doenças Sexualmente Transmissíveis relatados por dois discentes da etnia Kadiwéu. É interessante observar que a narradora não se recorda do tempo em que o casal esteve doente, mas a experiência da doença ficou na memória.

Conto relatado por Júlia Lange Kadiwéu (2004):

Há muito tempo atrás existiu um casal que estava com Doença Sexualmente Transmissível. Esta doença foi adquirida pelo homem e começou quando surgiram várias feridas no pênis do homem e a mulher sentiu a coceira nos lábios da vagina, que em seguida foi ferindo até chegar no ponto em que ficou em carne viva. Depois que já estava muito machucada a família da mulher se mobilizou a procura de remédio do mato. Tão logo foi achado começou a sua preparação, raspando a casca de uma árvore chamada atopo<sup>o</sup>oci. A vítima passava o remédio no local, aliviava a coceira e não chegou a curar, mas aliviou bastante. Este caso foi muito constrangedor para toda a comunidade e como os antepassados Guaikuru eram nômades, o homem foi deixado para trás na viagem e acabou morrendo sem saberem o que foi feito dele. No final de tudo, a própria DST matou a mulher também.

O 2º Conto é de Domínio público entre os Kadiwéu:

Conta-se que havia uma índia que se casou com um homem não-índio e foi morar na mesma fazenda onde ele trabalhava. Após algum tempo, ela voltou

<sup>108</sup> Anexo VIII - VIVER NAS ALDEIAS COM SAÚDE - EELE WE ŠODEWIŠA ŠODIŠELATEDI - Coletivo de Autores Indígenas (2004).

para a aldeia já com uma doença - gonorréia - (acha-se que era essa doença devido ao pus que saía da vagina da mulher). Nessa época, a família da índia possuía seus servos e uma dessas servas tinha as unhas muito compridas e tinha por obrigação raspar bastante com as unhas as partes genitais e depois era feito um banho de assento com água morna e ervas do Cerrado.

Já o conto de Domínio Público destaca as relações afetivas interculturais, as relações de classes entre *nobres* e *cativos*, que demonstram a relação de poder em que a serva era quem tinha a obrigação de cuidar de sua senhora. A riqueza de detalhes do presente conto, possivelmente, seja o elemento que levou essa narrativa a permanecer na memória coletiva do grupo.

Os diálogos a respeito da prevenção ao HIV que promovi com os discentes passaram pelo debate atual do *cuidado com a saúde e o corpo*, sem necessariamente desvinculá-lo dos direitos reprodutivos, culturais e sexuais. Nas Oficinas discuti muito com os indígenas as formas de transmissão e prevenção da doença.

Diante dessa reflexão os discentes concluíram que a possibilidade da aquisição do hábito e do uso corriqueiro do preservativo é uma forma de preservar a vida, a etnia e, sobretudo a cultura das sociedades ameríndias.

A perspectiva de gênero adotada está baseada na concepção de relações sociais entre homens e mulheres indígenas dinamicamente construídas e clivadas por aspectos culturais inerentes ao grupo. Essas relações transformam-se a partir das experiências do cotidiano, decorrentes, sobretudo, das múltiplas transformações ambientais e sociais pelas quais passam as sociedades indígenas contemporâneas.

O número de pesquisas no que se refere às questões de gênero, entre os indígenas, é reduzido, ainda que diversos documentos e convenções internacionais, ocorridos na última década, reconheçam os múltiplos e diferenciados problemas vividos pelas sociedades indígenas. A situação das mulheres, por exemplo, é em grande parte, muito mais grave devido a condicionantes de ordem cultural, tanto indígenas quanto não indígenas.

De acordo com as análises das mulheres indígenas reunidas durante o III Encontro Continental de Mulheres Indígenas da América Latina, realizado no Panamá em 2000, por exemplo: o sulco da desigualdade de gênero se agrava por uma justificação cultural que mantém as mulheres indígenas, em desvantagem que não pode ser modificada por um aporte externo, porque será considerado mais uma intromissão da visão não-indígena nos problemas dos povos indígenas. Portanto, o trabalho para conter a desigualdade de gênero deve ser realizado pelas mulheres indígenas no interior de cada cultura (PANAMÁ, 2000, p. 07).

Com o objetivo de conhecer o conceito de corpo e compreender a importância de valorizar as dimensões afetivas e sociais da educação e da atenção à saúde da população jovem e adulta, propus para a 5ª Oficina uma dinâmica intitulada: *O corpo tem alguém como recheio*<sup>109</sup>.

Há estudos atuais no campo da saúde indígena que destacam a recusa de algumas etnias do Sul do país, notadamente os Mbyá-Guarani em permitirem os registros fotográficos e de desenhos dos corpos indígenas. Entretanto, destaco que apesar de as concepções a respeito de corpo e sexualidade não serem verbalizadas de maneira aberta e em língua portuguesa, os discentes se envolveram na atividade dessa dinâmica, dado o gosto que têm pelo desenho. O fato de estar com eles já há algum tempo permitiu também esse entrosamento.

Pedi a dois discentes voluntários, um homem e uma mulher, que se deitassem sobre as folhas de papel, para que fossem feitos, pelos colegas, desenhos do contorno de seus corpos. No momento, da elaboração desses desenhos os alunos riam muito, levantavam das carteiras e observavam a construção dos contornos. Os cartazes com os contornos foram colados na parede para que fossem completados, por todos os participantes com desenhos, símbolos ou palavras que representem detalhes da aparência externa e dos órgãos existentes no corpo do homem e da mulher, construindo o corpo humano.

Ao final dessa etapa, distribui aos participantes as filipetas, para que fossem escritos, na forma de uma palavra ou frase curta, alguns sentimentos considerados mais significativos para os discentes. Depois de prontas, essas filipetas foram afixadas pelos próprios participantes, na parte dos corpos consideradas mais ligadas aos sentimentos indicados. Sintetizei os resultados das colagens e iniciei um debate com vistas à identificação das expressões do grupo, lançando mão de algumas questões orientadoras:

? *Perguntei aos discentes se houve mais facilidade para desenhar as partes do corpo feminino ou masculino?*

Como a maior parte dos participantes era de homens, muitos responderam à essa questão muito envergonhados e tímidos. Depois de rirem muito e tentarem disfarçar me perguntando: *precisa responder, mesmo?* Balancei a cabeça, num gesto não-verbal, alguns foram elaborando respostas dialogadas em grupo:

Foi mais fácil desenhar o corpo do homem! Da mulher é mais simples, mas é cheio de detalhes! Precisa observar bastante pra desenhar! Tem muitas partes internas! Se não olhar bem, passam despercebidas! (Aluno Kadiwéu, SN, 19 anos).

---

<sup>109</sup> Anexo V.

Diante da questão: *A inclusão de palavras e desenhos no corpo masculino e no feminino foi diferente?*

Os discentes, também riram muito, pois no corpo feminino colaram uma série de palavras que retratam prazer, fantasias privadas e sexuais, tais como: tesão, transa, curtição, namoro, orgasmo, êxtase, gestação, nova geração, futuro, mamãe e papai. A percepção dos discentes a respeito dessa questão foi:

Achei muito interessante e diferente a dinâmica porque me senti mais descontraída nas respostas! É muito bom refletir a respeito do corpo e da saúde! (luna Terena, FSM 35 anos).

O corpo é a expressão da nossa saúde! É também pelo corpo que podemos gerar nossos filhos, constituir família, nos tornarmos pais, mães, avôs e conhecermos os nossos netos é saber que uma nova geração será criada, para dar continuidade à criação do gado, a fabricação da cerâmica e zelar das nossas terras!! (Aluno Kadiwéu, PG, 37 anos).

? *A localização dos sentimentos seguiu um certo padrão ou foi muito variada? Foi diferente para a figura do homem e para a figura da mulher?*

Nessa questão os sentimentos registrados para o corpo feminino pelos discentes foram: carinho, atenção, medo, dedicação, fidelidade, segurança, ciúmes, amor, paixão, semelhantes aos registrados para o corpo masculino, que teve como acréscimo a questão da traição.

Destaquei essa questão da traição no grupo e nenhum discente quis comentar. O que pode evidenciar que um dos aspectos da contaminação da doença no imaginário social e até mesmo privado, está vinculado a traição, que nessa etnia, pode representar um castigo lançado pelos *Otxikonrigi* (feiticeiros). Essa idéia remonta ao começo do histórico da Aids no mundo, que era vista por muitos como um castigo divino, já que os principais grupos, inicialmente, contaminados eram considerados de “risco”.

Em seguida lancei mais duas questões voltadas para os objetivos do estudo do corpo no ensino de Ciências:

? *Com quais objetivos é realizado hoje o ensino do funcionamento do corpo humano nas escolas?*

Os discentes responderam que:

Os conteúdos são apresentados em sala de aula nas disciplinas de Biologia e de Ciências. São aulas expositivas, com conteúdos registrados no quadro-negro. Questionários com perguntas para fixar a aprendizagem dos conteúdos estudados e debates em grupo (Aluno Kinikinau, SAR, 25 anos).

Às vezes esta metodologia é bem cansativa, mas na escola aqui da Aldeia temos poucos recursos à disposição dos professores (Aluna Kadiwéu, AM, 40 anos).



? *As estratégias utilizadas favorecem o alcance desses objetivos e levam em conta as dimensões psicossociais do cuidado do corpo e da saúde?*

De acordo com os discentes a aprendizagem dos alunos pode ser:

[...] bem estabelecida e adequada quando os conteúdos são explicados nas línguas indígenas faladas na Reserva, como o Kadiwéu, o Kinikinau e o Terena. Isso nem sempre acontece, porque nem todos os professores dominam as línguas indígenas dos alunos (Aluno Kadiwéu, VLB, 25 anos).

[...] Alguns alunos demoram muito para aprender os conteúdos escolares porque processam as informações apresentadas em sala de aula na língua do seu povo. Eles falam cotidianamente com os pais e os colegas de escola em suas línguas e na escola às vezes! (Aluna Kadiwéu, AM, 40 anos).

Pelos depoimentos a metodologia utilizada não é muito atrativa, isso pode dificultar a aprendizagem dos conteúdos e o conhecimento a respeito do funcionamento do corpo humano, aspectos fundamentais para a Educação Preventiva. É preciso que o aluno entenda os mecanismos de funcionamento do corpo, não só no aspecto biológico, como também, a sua dinâmica emocional e o seu papel social.

Como já referido neste trabalho, as concepções de corpo para os Kadiwéu são muito vivas no seu imaginário social: é a expressão de um corpo carregado de adereços nos momentos mais significativos de suas vidas. A pintura corporal Kadiweu é rica em detalhes e quando utilizada revela os sentimento de festividades, de conquistas e de alegrias, que significam os diversos acontecimentos históricos para essa etnia.

Os depoimentos evidenciam que o ensino ministrado nessa Escola não leva em consideração essas concepções que esses indígenas têm de corpo. Esses aspectos históricos e culturais são vivos e fazem parte da cosmologia Kadiwéu, talvez por isso, o ensino do corpo humano não seja tão atraente.

No que se refere às estratégias de ensino, o que me chamou a atenção foram os depoimentos em que os discentes consideram que o processo de aprendizagem é adequado: [...] quando os conteúdos são explicados nas línguas faladas na Reserva, como o Kadiwéu, o Kinikinau e o Terena. Para eles quando as aulas são ministradas na língua portuguesa há a necessidade de um exercício de tradução para a compreensão dos conteúdos. Essa tradução não é aquela exercida por um tradutor e/ou um profissional da tradução, mas é feita silenciosamente pelo discente, quando muito em contato com um outro colega que domina entre as duas línguas.

*Anatomia e fisiologia dos órgãos sexuais* foi a dinâmica que propus para a 6ª Oficina com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia humana, em particular dos órgãos sexuais e dos aparelhos reprodutor feminino e masculino na vida adulta.

De posse de folhas de papel pardo, caneta de ponta grossa, desenhos recortados dos órgãos sexuais masculinos e femininos e fita crepe, solicitei que dois voluntários, um homem e uma mulher servissem de modelo para traçar o contorno dos corpos em um papel grande; esses contornos foram afixados em local visível por todos e pedi aos discentes que escolhessem nomes para o boneco e a boneca desenhados.

Apresentei os desenhos, em tamanho real, dos órgãos sexuais masculinos e femininos recortados, entregando, um a um, para que fossem colados nos cartazes; enquanto se realizava a colagem, perguntei aos participantes o que sabiam sobre o funcionamento de cada um daqueles órgãos.

Nesta atividade os discentes revelaram conhecimento aguçado do funcionamento dos órgãos genitais femininos e masculinos, pois já os haviam estudado no componente curricular de Biologia e Programa de Saúde. Os nomes adotados para os bonecos desenhados foram: *Carol e Rafa*, fazendo alusão ao nome de um filme que lhes foi apresentado, no contexto das Oficinas, cujo conteúdo aborda o tema dos preconceitos raciais e da educação sexual para adolescentes.

É interessante destacar a espontaneidade com que os alunos realizaram o levantamento da linguagem mítica dos genitais e do ato sexual adotados pelas etnias Kadiwéu, Kinikinau e Terena em língua portuguesa e indígena. O resultado pode ser conferido nos itens abaixo.

### **ÓRGÃO GENITAL MASCULINO**

Amigo; Arma; Banana; Bicho; Bilau; Bingolim; Bola; Cabeção; Cabeçudo; Cacete; Caralho; Cascudo; Cenoura; Companheiro; Dedo; Enferrujado; Ferrinho; Ferro-velho; Flecha; Instrumento; Lenço vermelho; Mandioca; Manézinho; Mão-de-pilão; “O cara”; Passarinho; Pau; Pênis; Periquito; Pica; Pica; Pingolim; Pinto; Pito; Pixito; Rabo de carneiro; Safado; Tuquinho; Vara; Zezinho.

### **ÓRGÃO GENITAL FEMININO**

Aranha; Barata; Barbuda; Batatinha; Bexiga; Barba do Binlado (Bin Laden); Boca do Lula; Bocão/Bocuda; Botina; Buceta; Buraco; Cabeluda; Coitada; Corte; Cururu; Danada; Fedorenta; Feiosa; Gulosa; Francisca; Larga; Mijada; Peluda; Perereca; Prexeca; Sapa/ Sapo/ Sapinho/ Sapão; Traidora; Vagina; Xana; Xavasca; Xoxota.

## **A LINGUAGEM MÍTICA DOS ÓRGÃOS GENITAIS PARA AS ETNIAS KADIWÉU, TERENA E KINIKINAU EM LÍNGUA INDÍGENA**

### **ÓRGÃO GENITAL MASCULINO (inserir a fonte BRB SIL Sophia para impressão!)**

Abatadina; Aciloxa<sup>o</sup>a; Batadawanigi; Eni<sup>o</sup>odo/ Eni<sup>o</sup>odi; Etakado; Gedi; Inigedi; Kíu (em Língua Terena); Loidenigi; Nopitena; Odolo; Oxi<sup>o</sup>odi; Yabice<sup>o</sup>ena<sup>o</sup>ani; Yabicenagana<sup>o</sup>a/ Yabicena<sup>o</sup>ana<sup>o</sup>adi; Yabicena<sup>o</sup>awa<sup>o</sup>odi; Yatagadi/ Yata<sup>o</sup>adi; Yatakado; Yalo<sup>o</sup>ona<sup>o</sup>adi; Yaxacona<sup>o</sup>anaga/ Yaxaco<sup>o</sup>ona<sup>o</sup>adi.

### **ÓRGÃO GENITAL FEMININO**

Akajena<sup>o</sup>a; Ligidema<sup>o</sup>a; Nabidegawana; Niolana; Opake; Ûsi (em Língua Terena).

## **NOMES/EXPRESSÕES DA RELAÇÃO SEXUAL ENTRE OS HABITANTES DA RESERVA INDÍGENA KADIWÉU EM LÍNGUA INDÍGENA E PORTUGUESA**

Idiniganidi; Inadeta<sup>o</sup>adi; Jabalaketio; Jala<sup>o</sup>ate; Jalegiteloco; Jalegitiwece; Jaoca<sup>o</sup>a; Jelica<sup>o</sup>a; Jibatiwece; Jioxake/ Jioxaka; Jipeteloco; Jojogotiwece; Nelica<sup>o</sup>ane<sup>o</sup>igi; Nioxacigi.

Afogar o bicho; Afogar o ganso; Atolar; Atolar o pau; Bater o bife; Bimbar; Bolar; Cavalgar; Comer; Comer perereca; Comer um sapinho; Curtir uns momentos; Dar uma; Dar uma lubrificada; Dar um susto no xixi; Enforçar o zézinho; Enfraquecer; Espetar a perereca; Espetar a perseguida; Espetar o sapo/ o sapinho; Fazer amor; Fazer carinho; Foda/ Foder/ Fodinha; Furar o couro; Molhar a barba; Molhar o biscoito; Molhar o cipó; Momentinho; Pentear a perereca; Pimbar; Torar a paca; Transar; Trepar; Trocar o óleo; Vamos brincar de médico?; Vamos dar uma?; Você está a fim de fazer amor?; Vou dar uma trepada; Xaca-xaca na buxaca.

Numa perspectiva da Educação Preventiva voltada para autonomia do cidadão é importante realizar o levantamento acima porque, além da descontração, possibilitou-me uma aproximação maior desses discentes.

A cultura sexual brasileira está calcada no *brincar sexual*, nas trocas de palavras consideradas gírias sexuais, que normalmente são nomeadas em ambiente de muita intimidade: no horário do banho de rio realizado a dois; nos encontros secretos no interior da mata densa do cerrado; nas redes; no *catre* ou como se diz no idioma Kadiwéu no *nipe* que significa cama. A maior parte dessas contribuições foram dadas por homens que se sentiram bem à vontade para brincar com esse vocabulário.

Esses dados podem indicar os caminhos para a prevenção das DST e da Aids e a Escola Indígena poderia assumir esse papel como espaço de fronteira nesse debate.

Na 7ª Oficina desenvolvi com os discentes uma dinâmica intitulada: *Métodos contraceptivos*, com o objetivo de prestar informações corretas e atualizadas sobre os métodos contraceptivos; reconhecer a contracepção como um recurso essencial para ampliar as possibilidades de exercer a sexualidade com liberdade e responsabilidade e refletir, coletivamente, sobre quando e como promover atividades educativas para jovens e adultos sobre os métodos contraceptivos.

Para a realização dessa dinâmica utilizei como material: folhas de papel para a elaboração de cartazes, canetas de ponta grossa; amostras/figuras dos métodos contraceptivos; cópias do texto de apoio<sup>110</sup> e de outros materiais para pesquisa sobre o tema.

Apresentei os objetivos da oficina e orientei os discentes para a formação de 6 grupos que ficaram assim distribuídos:

**Grupo 1:** Métodos hormonais (exceto anticoncepção de emergência)

**Grupo 2:** Dispositivo Intra-uterino (DIU)

**Grupo 3:** Métodos de barreira

**Grupo 4:** Métodos naturais

**Grupo 5:** Métodos cirúrgicos: uso da laqueadura com método contraceptivo em nossa realidade

**Grupo 6:** Anticoncepção de emergência.

Os grupos se reuniram para realizar um estudo dirigido dos textos de apoio<sup>111</sup> e das amostras dos métodos contraceptivos. Após a leitura e discussão, os grupos apresentaram suas conclusões sobre os métodos estudados, a partir das seguintes questões:

? *Quais são os métodos incluídos nesse grupo?*

? *Como cada um dos métodos impede a gravidez?*

? *Como devem ser usados?*

---

<sup>110</sup> Anexo VI.

<sup>111</sup> Cf. Anexo V.

? *Em que contexto – fase da vida, características pessoais, etc. – ele pode ser mais apropriado para algumas pessoas?*

? *A quem o jovem deve recorrer para a escolha de um método contraceptivo?*

? *Qual a importância de se procurar um médico quando se inicia a vida sexual?*

? *Qual pode ser a participação da mulher e do homem na escolha e no uso desse método?*

? *Os subgrupos apresentam resumidamente os métodos estudados;*

As informações resultantes do estudo realizado com os textos foram apresentadas de maneira adequada, possibilitando-me perceber que os discentes procuraram estudar detidamente os *Métodos Contraceptivos*. Alguns grupos realizaram um programa esquemático no quadro-negro de forma que as explicações seguissem uma lógica organizada, possibilitando a compreensão e a aprendizagem.

Quando apresentei os métodos contraceptivos aos indígenas, mostraram-se muito interessados em conhecê-los, principalmente os que nunca tinham visto o Dispositivo Intra-uterino (DIU) e o preservativo feminino. Foi uma atividade com a qual se envolveram e mostraram interesse.

Ao término da atividade, coloquei as seguintes questões para reflexão e discussão:

*a) O que o grupo acredita que os adolescentes e jovens com os quais trabalham já sabem sobre os métodos estudados? A quem o adolescente deve recorrer para a escolha de um método contraceptivo? Qual é a importância de se procurar um médico quando se inicia a vida sexual?*

Os discentes foram unânimes ao dizer que a maioria dos adolescentes e jovens da *Reserva* pouco sabem a respeito dos métodos contraceptivos. Assim, consideraram importante o trabalho das Oficinas destinadas aos professores que estão diretamente em contato com esses jovens. Para os discentes o médico pode oferecer uma orientação adequada, além de cuidar da saúde mas os atendimentos deveriam ser feitos por homens atendendo homens e mulheres atendendo as mulheres.

As questões de saúde que envolvem a sexualidade, tanto para mulheres como homens indígenas causam constrangimento, timidez e vergonha. Para evitar esses constrangimentos os atendimentos nas concepções dos discentes, deveriam ser feitos por sexo. Isso revela a dualidade de gênero significativamente marcada para os Kadiwéu, não só no tratamento da saúde, mas também no idioma: os falares masculinos e os falares femininos.

*b) Quando é o momento de abordar esse tema?*

Os discentes acreditam que as melhores épocas são a adolescência e a juventude, pois são as fases em que meninos e meninas começam a pensar no namoro e até no casamento. Como no passado os jovens continuam casando-se muito cedo e os relacionamentos duram pouco tempo. Assim, os professores acreditam que a escola pode contribuir com a formação desses jovens orientando-os para terem uma melhor qualidade de vida e concluírem os estudos antes do casamento.

A questão do aborto não emergiu em nenhum momento nas atividades das Oficinas. Isso pode ser revelador dado a clientela ser majoritariamente masculina e porque no passado era um conhecimento restrito às mulheres e aos *Otxikonrigi* (feiticeiros). É possível afirmar que ocorreu uma inversão no processo histórico na atualidade em relação a prática do aborto.

O que pude observar nessa atividade, foi que o nascimento de uma criança é muito bem-vindo, denotando a preservação da etnia e da cultura dos indígenas.

Avaliei junto com os discentes a necessidade de aprofundamento do tema e, considerando a solicitação feita por eles, sugeri a leitura de textos de apoio que abordam o desenvolvimento da sexualidade na atualidade.

*Sexualidade em tempos de Aids* foi o tema escolhido para o fechamento das Oficinas. Essa atividade teve como objetivo refletir sobre os impactos da Aids na vida pessoal e profissional dos participantes; resgatar conhecimentos e idéias sobre a Aids e aprofundar conhecimentos para o trabalho educativo voltado para a prevenção dessa doença.

Para tanto, trouxe caixas com o nome de todos os participantes do grupo além de folhas de papel para elaboração de cartazes, e outros materiais que continham fontes de informação sobre a temática e texto de apoio<sup>112</sup>.

Apresentei os objetivos da Oficina e promovi uma rodada de aquecimento para o trabalho com a temática, tendo em vista tratar-se de um tema extremamente delicado não só para os indígenas como também para toda a população. Sorteie da caixa, nomes de quatro discentes para responderem cada uma das perguntas:

? *Vocês se preocupam com a Aids? Por quê?*

Pedi aos alunos para organizarem as carteiras em círculo, a fim de que os conteúdos apresentados fossem discutidos numa conversa informal. Assim, todos revelaram a sua preocupação com a disseminação da Aids na atualidade e foram unânimes ao responderem essa questão da seguinte forma:

A Aids não é uma doença distante do Brasil e da nossa Aldeia! Não é uma doença que atinge poucas pessoas hoje! É uma doença real! Muitas pessoas

---

<sup>112</sup> Cf. Anexo VII.

indígenas e brancas já morreram por ter sido contaminadas! (Aluno Terena, RGG, 45 anos)

? *Você considera que a epidemia da Aids mudou, de alguma forma, a sua própria vida?*

Já havia ouvido falar da Aids, mas não tinha muita preocupação! Agora com as atividades das Oficinas tomei conhecimento e consciência! As informações ficaram mais claras e hoje sei que preciso me proteger! Ensinar os alunos como se proteger e tomar consciência do risco que podem correr quando forem estudar na cidade! (Aluno Kadiwéu, MCS, 23).

? *Você acha que a epidemia de Aids está afetando muito a sua comunidade?*

Ah! Graças a Deus ainda não temos conhecimento de casos entre os indígenas da Reserva! Sabemos que há casos de doenças sexuais, porque é muito comum entre os homens que saem pra trabalhar fora! Por isso é importante elaborar Cartilhas no idioma! Que explica o que são essas doenças, como se cuidar e se proteger! (Aluno Kadiwéu, PG, 37 anos).

? *Você acredita que as oficinas realizadas nos serviços de saúde e nas escolas geraram mudanças na situação de vulnerabilidade dos adolescentes e jovens da comunidade?*

Os Projetos são muito bons! Ajudam muito! Acho que os mais jovens aprenderam usar a camisinha, sim! Pra se prevenir! Senão a Aids e as DST vão pegá-los! (Aluno Kadiwéu, SGP, 29anos).

Ouvi atentamente as preocupações dos discentes a respeito da sexualidade diante da Aids e destaquei que a doença exige de cada um de nós uma nova postura diante da proteção da vida. Isso requer conhecer e se apropriar das formas de transmissão, prevenção e tratamento da doença.

A partir dessa reflexão orientei a formação de quatro grupos e distribui os seguintes temas, para realização de um seminário:

**Grupo 1:** Formas de Transmissão do HIV / Como não se transmite

**Grupo 2:** Formas de prevenção

**Grupo 3:** Tratamento para portadores do HIV

**Grupo 4:** Diferença entre ser portador do HIV e ter Aids (incluindo janela imunológica e controle da infecção para evitar o desenvolvimento da doença).

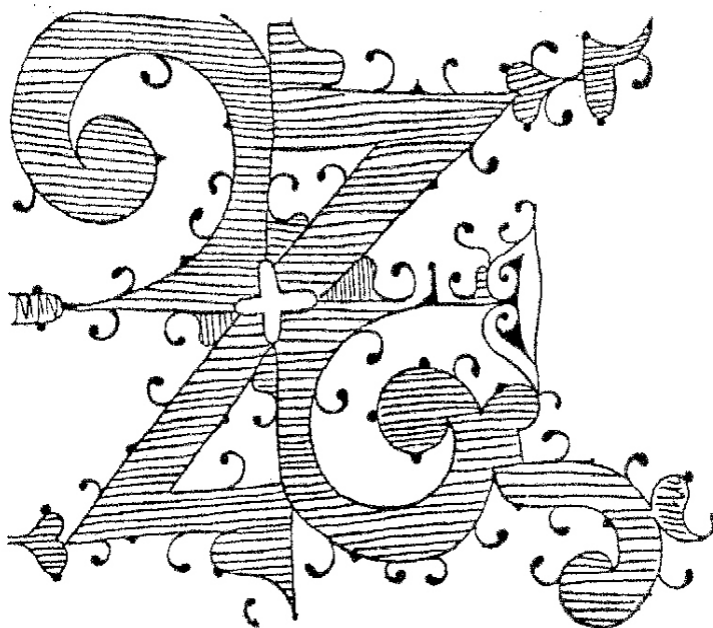
Estabeleci junto com os participantes, o tempo a ser destinado para a preparação e a apresentação de cada um dos temas do seminário. Destaquei que muitas pesquisas estão sendo realizadas nesse campo, razão pela qual a atualização constante é essencial para a prevenção.

Na apresentação dos seminários os grupos fizeram um quadro esquemático de cada um dos temas propostos, o que possibilitou aos participantes uma compreensão melhor da

transmissão, da prevenção, e do tratamento da Aids. Apesar de demonstrarem um domínio das informações técnicas, biológicas e médicas, os discentes revelaram uma insegurança inicial muito grande ao terem que verbalizar os conteúdos dessas temáticas. Essa dificuldade de verbalização está diretamente ligada à *blindagem* do “eu” diante de um tema delicado, íntimo e muito complexo, que causa muita estranheza.

Ao mesmo tempo que debater a sexualidade gera tanto prazer, apropriação da cultura e garantia de existência da etnia no mundo, esse mesmo debate, por outro lado, leva os atores envolvidos nessa trama à reflexão da possibilidade do contágio e da morte.





Padrões de desenho Kadiwéu (Darcy Ribeiro (1980[1948]))

## CAPÍTULO V

### **5 EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA DIANTE DO OUTRO: A PREVENÇÃO DAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS**

Este capítulo tem por finalidade apresentar a discussão dos resultados da pesquisa. O roteiro da análise se constitui dos depoimentos dos discentes que participaram das Oficinas de Prevenção das DST e da Aids, desenvolvidas na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo, na *Reserva Indígena Kadiwéu*, no componente curricular Biologia e Programa de Saúde

do *Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Kadiwéu e Kinikinau*.

De acordo com o *Perfil dos participantes*, anteriormente apresentado, participaram das Oficinas vinte discentes, destes, três mulheres – uma da etnia Kadiwéu, uma Terena e outra não-indígena; dezessete homens sendo dois da etnia Kinikinau, um Terena e quatorze da etnia Kadiwéu. A faixa etária dessas pessoas variava entre 16 e 38 anos, todos residentes na *Reserva Indígena Kadiwéu*. Nove eram casados, nove solteiros e dois não responderam quanto ao seu estado civil.

As principais indagações que desencadearam esta pesquisa foram: como as escolas localizadas nas Aldeias indígenas poderão assumir a função de também levar aos alunos o *cuidado com a saúde*? Notadamente, as informações a respeito da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids? Quais são os limites e as possibilidades da aprendizagem desses conteúdos que poderiam ser destacados pelos professores e alunos na sua formação intelectual?

Pelos dados coletados, os trabalhos realizados em Educação e Saúde – especificamente a Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids – com as populações indígenas da região do Pantanal sul-mato-grossense<sup>113</sup>, nos últimos dez anos, são reveladores, no que diz respeito à organização dos atendimentos, de que as ações foram consideradas pontuais e sem o devido acompanhamento e aprimoramento.

À exceção dos Atikum, residentes no município de Nioaque, que não receberam nenhum atendimento voltado para a temática por parte da Funasa e da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul. Isso significa que os órgãos responsáveis nem sempre têm atendido juridicamente aos direitos reprodutivos e sexuais dessa população.

Muito embora os registros históricos apontem a existência de escolas na *Reserva Indígena Kadiwéu* desde o final da década de 1940, a escolarização adquiriu, nos últimos anos, uma importância muito grande, não só para a aquisição de conhecimentos não-indígenas, mas também para o conhecimento do próprio universo indígena. A estrutura escolar adotada nas aldeias em muito se assemelha aos modelos não-indígenas.

A sociedade Kadiwéu, nos dias de hoje, é fortemente estratificada, havendo uma velada distinção entre *cativos* (os descendentes de índios de outras etnias e de *ecalailegi*) e *nobres* (os Kadiwéu considerados “puros”). Enquanto os *cativos* desejam que os conteúdos e processos de ensino-aprendizagem estejam contextualizados para a compreensão da própria

---

<sup>113</sup> As etnias residentes nessa região são: Kadiwéu, Kinikinau, Terena, Chamacoco, Atikum e Guató.

realidade que os cerca, os *nobres* preferem um ensino voltado para a realidade fora das aldeias, mais próximo do modelo das escolas não-indígenas, o que possibilitaria ao índio Kadiwéu transitar com mais facilidade na cultura do *Outro*.

Como já referido, a etnia Kinikinau foi muito tempo confundida com os Terena, apresentando problemas de usos lingüísticos dentro e fora do ambiente escolar. A língua Kinikinau, semelhante à língua Terena – ambas pertencem à família lingüística Aruak ou Maipure – é falada cotidianamente por poucos membros desse povo.

Essa etnia não possui escola específica, sendo atendidos pela Extensão Aquidabã, da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Pólo e Extensões, dirigida pelos e para os Kadiwéu. A contextualização de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem entre os Kinikinau é problemática, já que a escola, mesmo sendo pensada para o atendimento aos Kadiwéu, abriu espaço para o atendimento aos Kinikinau (inclusive com a introdução da língua Kinikinau), entretanto, no momento atual, se reconhece que isso não é suficiente para o fortalecimento das lutas desse povo indígena.

Na concepção desses indígenas há a necessidade da criação de uma escola específica, mas essa conquista esbarra no fato de que essa etnia vive na *Reserva Indígena Kadiwéu*, o que tem limitado sua atuação e restringido suas reivindicações.

Os Terena que possuem escolas para as séries iniciais desde 1930, somente no final dos anos de 1980 tiveram o oferecimento do Ensino Fundamental completo e no início do século XXI, iniciaram-se algumas experiências de Ensino Médio.

A relativa proximidade de muitas aldeias Terena com as cidades constituiu-se na principal justificativa, por parte dos órgãos públicos, para a demora na implantação de escolas que oferecessem a Educação Básica completa a esses índios. Há registros históricos de que alguns homens e mulheres Terena deixaram as aldeias para estudar nas cidades e não mais retornaram.

A situação dos Terena, como já referido, varia de aldeia para aldeia e depende, em muito, do município em que estão localizados e das alianças que conseguem realizar com os não-índios, além da inserção política e econômica na região em que habitam. Uma parte das comunidades Terena deseja ir para as cidades de grande e médio porte e disputar o mercado de trabalho com os não-índios de igual pra igual sem associar competência à identidade, até porque, e, principalmente a identidade explicitada pode gerar preconceito que se revela por meio de termos depreciativos, tais como: *bugre, selvagem, primitivo, atrasado*.

Essas expressões são comuns, entre os não-índios ao se referirem aos Kadiwéu, Kinikinau, Terena e demais etnias presentes no Estado de Mato Grosso do Sul, isso quando

não colocam em dúvida as origens étnicas desses grupos. É nesse ambiente que crescem os adolescentes e jovens Terena que chegam hoje ao Ensino Médio.

Como já assinala anteriormente não há uma Política de Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso do Sul em relação às etnias estudadas e sim programas que ocorreram pontualmente e que são muitas vezes interrompidos pelas mudanças de administrações governamentais e interferências políticas, não só na esfera da educação como também na esfera da saúde indígena.

Esta última inserida numa situação de vulnerabilidade que advém, entre outras coisas, de situações muito próximas àquelas que ocorrem aos grupos pobres da população em geral, no que diz respeito às condições sanitárias e de infra-estrutura básica. Na atualidade a grande preocupação é de que a Aids se torne uma epidemia que ameace a sobrevivência física e simbólica dos povos indígenas, nos próximos anos.

Assim, desenvolver campanhas educativas e preventivas que promovam, entre homens e mulheres, a negociação do comportamento sexual seguro, nessa população, é de certa forma um desafio. É um desafio porque discutir as esferas culturais da sexualidade entre as etnias que habitam na *Reserva Indígena Kadiwéu* é descerrar o diário da vida privada de seus membros e isso nem sempre é tarefa das mais fáceis.

As campanhas educativas voltadas aos povos indígenas precisam promover diálogos não formais a respeito da prevenção das DST e da Aids, articulando o sentido da educação indígena, da cultura, das tradições, das crenças e dos costumes políticos e sociais.

Essa idéia nos remete ao que Geertz (1999) destaca a respeito da dinâmica e dos códigos da cultura. Para ele, os símbolos e significados são partilhados pelos atores sociais (os membros do *sistema cultural*) entre eles, mas não dentro deles, pois são públicos e não privados. Cada uma das pessoas sabe o que fazer em determinadas situações, mas nem todos sabem prever o que fariam nestas situações. Portanto, estudar a *cultura*, para Geertz, é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa *cultura*.

Assim, o eixo central da prevenção das DST e da Aids é a sexualidade. Para a maior parte das etnias investigadas que habitam no Pantanal sul-mato-grossense a sexualidade não é um assunto a ser discutido em público ou no contexto escolar, conforme é possível perceber nos depoimentos: Aluna Kadiwéu, AM, 40 anos [...] *Eu tinha muita vergonha de falar desses assuntos de sexo, até entre os da minha família.* Aluno Kadiwéu, VLB, 22 anos [...] *Eu morro de vergonha de falar a respeito da camisinha feminina e masculina! Mesmo participando das Oficinas eu ainda não me sinto a vontade e preparado para ensinar aos mais jovens.*

No entanto durante as dinâmicas de grupo os códigos culturais e as fantasias privadas, foram partilhados pelos discentes em suas línguas maternas. Esse comportamento de *blindagem* das expressões dos códigos culturais e da vida privada é uma maneira encontrada pelos indígenas de se auto-protger e não se expor publicamente diante do *Outro*, do estranho, do não-indígena como aponta o depoimento do aluno Kadiwéu, SGP, 29 anos [...] *tem que ser no nosso idioma e tem que contar do jeito que a gente olha as coisas, não do jeito dos brancos, dos ecalailegi.*

Esse processo de *blindagem* expressa as dificuldades emocionais dos professores indígenas discutirem com os alunos os temas abordados nas Oficinas. É interessante destacar como eles pensam a respeito das questões que envolvem sentimentos de vergonha, corpo, sexualidade e as relações de gênero.

Essa recusa revela que ao mesmo tempo em que as Oficinas de prevenção das DST e da Aids, destinadas aos índios, apresentam um quadro dos sintomas da doença no cenário da cultura, bem como as formas de transmissão e de tratamento, deixam de lado os aspectos culturais, educativos e lingüísticos desses povos. Isso ocorre, sobretudo, porque condensam informações técnicas, numa linguagem médica e fisiológica e essa linguagem científica do não-índio pode ser um dos limites para os objetivos da Educação Preventiva.

[...] É um assunto muito importante todos devem conhecer, mas é vergonhoso para nós professores do sexo masculino falar sobre as doenças do órgão sexual feminino. Como eu ia desenhar a vagina na lousa? Não consegui fazer os alunos pararem de dar risadas. Eles riam muito. Acho que é de vergonha do assunto. Tinha doença que eu precisava desenhar para explicar melhor, sabe? (Aluno Kinikinau, RI, 38 anos).

[...] Quando fui tratar do assunto em sala de aula eu deixei os alunos rirem bastante, até cansar! Depois falei da importância de saber se prevenir da doença. Comentei que conversando com algumas pessoas mais idosas da Reserva, eles me disseram que no passado muitos Kadiwéu – homens e mulheres – haviam morrido com a sífilis e que hoje se os jovens se prevenir não morrerão com a Aids. (Aluna Kadiwéu, AM, 40 anos).

Nos depoimentos acima pude observar as dificuldades dos discentes em relação ao uso do preservativo; de apresentar a temática aos seus alunos e notadamente as questões de corpo e gênero que emergiram, mesmo reconhecendo a importância de a prevenção ser debatida na escola e na família.

A Aids foi e ainda é uma doença vinculada no imaginário social, ao terror, ao pavor e a morte<sup>114</sup>. As etnias da *Reserva Indígena Kadiwéu* também atribuem a transmissão da doença ao branco, ao *Outro*, ao estranho e ao não-índio.

---

<sup>114</sup> Cf. Carneiro, 2000; Barros, 2000; Wiik, 2001; Birman, 1994 entre outros.

Essa percepção da doença pelos indígenas remonta às antigas concepções de doença que foram disseminadas pelos europeus aos povos ameríndios no processo civilizatório, ou seja, está estreitamente vinculada à proximidade com o seu *Outro*.

Os rituais de passagem, historicamente concebidos na dimensão da cultura Kadiwéu, como já referido por Siqueira Jr. (1993) neste trabalho, tais como a “Festa da Moça” evidenciam questões como: a iniciação da moça para o casamento; recupera ritualmente as relações existentes entre os *Otagodepodi* e *Otaguipe* (“senhores/cativos”); demonstram a força das mulheres, que organizam e comandam toda a cerimônia e o fortalecimento das alianças de parentesco e de afinidades na Reserva.

Já o ritual de passagem de morte, de luto e da troca de nomes são rituais que promovem um afastamento muito bem definido entre o mundo dos mortos e dos vivos. Esse ritual se configura em uma possibilidade rica para novas investigações, não só no campo da antropologia, como também no campo da psicologia, da história e da saúde indígena.

Diante das reflexões sobre os códigos culturais dessas etnias, como a escola pode contribuir com a saúde e a educação da população indígena, por meio dos programas de prevenção das DST e da Aids?

A política desenhada pelo Estado brasileiro nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1998) remete às populações indígenas a responsabilidade de organizar os eixos fundamentais dos currículos. Por trás dessa idéia há o incentivo para o desenvolvimento dos projetos de auto-gestão educacional e comunitário.

O governo deixa de assumir as suas atribuições básicas, ou seja, desenvolver uma política para a educação escolar indígena que atenda às reais necessidades das etnias brasileiras. Isso significa que além de estruturar os projetos pedagógicos diferenciados e interculturais deveria também desenvolver uma política de educação continuada que abrigasse os olhares indígenas e não-indígenas, com um projeto pedagógico sistemático e não com programas isolados conforme constatei ao longo da investigação.

Há a necessidade de se desenvolver uma política de formação continuada, destinada aos professores que atuam nas escolas indígenas e não-indígenas. Os conteúdos dessa formação devem centralizar-se no estudo da antropologia, da lingüística, da psicologia e da história indígena, com o intuito de debater a riqueza e a diversidade da formação étnica e cultural do povo brasileiro.

De acordo com Lopes da Silva (1981) quando se fala em “educação indígena” é, pois preciso diferenciar os processos tradicionais de socialização, próprios a cada povo, de uma

educação que decorre da situação de contato e da inclusão dos povos indígenas à sociedade nacional.

Nesse caso, estão, tanto as escolas pensadas como instrumento de colonização e negação da identidade própria a cada povo e, portanto, da diversidade, quanto às tentativas de se construir, com os índios, uma educação “para índios”.

Essa educação, de outra natureza, que chega às comunidades indígenas, vem competir, substituir ou simplesmente coexistir com os processos tradicionais. Chega formalmente, através de escolas oficiais e internatos missionários, mas chega também informalmente através de vivência cotidiana do contato com os brancos, do conflito em defesa de interesses, e da política indigenista executada no local. Traz informações novas, refere-se a uma ordem social e a códigos históricos do contato entre índios e brancos e é, geralmente, prezada pelos povos indígenas, como meio de compreender a realidade mais ampla de que passam a participar e de construir formas próprias de defesa contra a dominação e o desrespeito que sua inclusão inexorável, como minorias, em sociedades mais amplas, necessariamente lhes impõe (LOPES DA SILVA, 1981, p.12).

A escola tem historicamente lugar de destaque nas relações interétnicas, pois é no cenário escolar que são tratadas as ações da prevenção das DST e da Aids nas comunidades indígenas brasileiras na atualidade, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais nos temas transversais – *o cuidado com a saúde e o corpo*.

Seria a escola indígena a melhor interlocutora para o processo preventivo das doenças sexuais e da Aids? Estaria essa intervenção destruindo valores caros a cultura indígena, que não considera a sexualidade algo que possa ser discutido pela escola e em público?

Essas questões precisam ser investigadas detidamente na atualidade, pois os conteúdos das Oficinas de prevenção das DST e Aids estão estruturados nos currículos dos projetos pedagógicos numa dimensão biológica em detrimento da dimensão política, subjetiva e cultural. Há inclusive, um discurso na Educação Preventiva – pautado num movimento de naturalização da doença – que deixa de lado o debate das diferenças sexuais e culturais, da morte e dos difíceis caminhos do tratamento.

Nesse sentido, a organização curricular da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Aids entre os indígenas da Reserva Kadiwéu, impera como limite e fronteira para o alcance e a eficácia das ações, ou numa linguagem educativa, na apropriação do processo ensino e aprendizagem. É preciso descortinar o imaginário social e cultural da doença para as etnias indígenas e seus membros.

De acordo com Birman (1994)

[..] o campo da sexualidade é o Outro que dialoga com o universo sanitário, psíquico, social e político da Aids. O que está em pauta é a assunção de uma outra normal sexual, que possa rasgar as fronteiras instituídas pelas maledicências e pelas hipocrisias mortíferas, de maneira que se possam reconhecer múltiplas formas de existência da subjetividade (BIRMAN 1994, p. 115).

Para Birman (1994) a epidemia da Aids espalha-se pelo mundo sem respeitar qualquer fronteira, encarnando a mais recente representação do mal, produzida pelo imaginário social do Ocidente, sendo esta configuração tecida nos seus mínimos detalhes com requintes obscenos de um universo macabro. Nessa universalização do mal, que se enuncia como absoluta e se apresenta como sendo literal, a Aids não encontra ainda limites seguros para o seu circo de horrores e para a sua inescrupulosa ameaça de morte.

Os movimentos sociais constituídos pelos sujeitos mais vulneráveis pelo impacto social e político da Aids ainda não encontraram meios de construir uma barragem definitiva em face dessa cascata terrorífica. O limite se encontra nas sociedades indígenas e na sociedade ocidental, que continua ignorando as contribuições de Sigmund Freud para a humanidade.

O autor destaca que não se trata apenas da morte biológica, erógena e política dos sujeitos que, de forma direta ou indireta, sofrem o impacto dessa doença.

Com a Aids a figura da morte se inscreve novamente na experiência do gozo, apresentando-se então, mais uma vez, como o Outro que se interpõe no cenário do prazer. Por isso, mesmo a morte é obscena nesta cena, na medida em que a figura da morte canibaliza a morte e devora a experiência erógena (BIRMAN, 1994, p. 111).

Afirma que o universo da Aids inscreve-se numa problemática maior, indicando os destinos possíveis e os impasses colocados para a sexualidade na cultura do ocidente. No campo da Aids trama-se um embate decisivo, onde estão em pauta os destinos da sexualidade na pós-modernidade. Por ser uma doença mortal e por se apresentar como uma epidemia, a Aids transcende em muito o universo técnico dos cuidados e da assistência médica e revela alguns dos valores e a ética que funda a nossa tradição cultural.

A dimensão da subjetividade diante da Aids, tão bem analisada e estudada por Birman pode ser apontada como uma das contradições presentes no trabalho preventivo e que precisam ser levadas em consideração nos Cursos de formação de professores indígenas e não-indígenas, bem como no contexto das políticas públicas de saúde e educação.

Essa dimensão está presente na lógica de pensamento do indígena em relação à linguagem dos desejos, dos seus costumes culturais e sexuais. Assim não só a dimensão biológica, mas, sobretudo a dimensão subjetiva e política podem ser um dos caminhos para a



prevenção dos comportamentos de riscos no tocante à Aids, elementos culturais que devem ser levados em consideração tanto nas sociedades indígenas quanto nas não-indígenas.

Desta forma, é possível compreender o porquê do Brasil, ser considerado referência aos Programas de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Aids para vários países da América Latina, porém ainda continua com as estatísticas de contágio da doença elevadas, pois as vivências culturais, subjetivas e sexuais dificultam inexoravelmente o comportamento preventivo, tanto para índios como não-índios.

No que concerne à apropriação e aprendizagem dos conteúdos debatidos nas Oficinas<sup>115</sup> destaco as vozes dos discentes:

[...] Foi nas aulas de ciências que nós aprendemos bastante. Os professores reunidos explicaram sobre o projeto que venceu e explicaram também sobre as doenças. Muitas eu não tinha escutado, outras eu já tinha escutado falar. Foi muito importante esse estudo sobre essas doenças. Nas minhas aulas da escola eu usei o que aprendi também nas aulas de ciências, expliquei para os meus alunos sobre algumas doenças e para alguns maiores eu mostrei a camisinha. Teve um aluno que perguntou onde tinha camisinha. Eu disse que é só ir à Funasa que eles dão. E ele, num outro dia, disse que foi lá e pegou. Eu fiquei feliz por isso. (Aluno Kadiwéu, VBL, 25 anos).

[..] Eu tinha muita vergonha de falar desses assuntos de sexo, até entre os da minha família. Com as oficinas eu aprendi e passo para os meus aluninhos que o assunto não deve ser tratado com tanta vergonha porque é da nossa saúde, da nossa vida que estamos tratando. Foi isso que eu preendi e estou repassando. (Aluna Kadiwéu, AM, 40 anos).

Quanto ao aprimoramento e a eficácia nos processos de prevenção os depoimentos retrataram a solidariedade e a importância do domínio das línguas Kadiwéu, Kinikinau e Terena:

[...] Em palestras com a comunidade, fazendo campanhas de uso de camisinha. Se saber de alguém que está doente, ir até lá e oferecer ajuda. Acho que é isso. Pedir para o Pastor deixar dar palestra, porque nós professores já sabemos do assunto e é preciso ajudar os outros que não sabem. (Aluno Kinikinau, SRA, 25 anos).

[...] O trabalho feito pelas oficinas – a aprendizagem! Como eu falei professora, eu tinha muita vergonha de falar dessas coisas. Não que a vergonha sumiu ainda tenho muita, mas já diminuiu. No começo os alunos ficavam muito tímidos, quietinhos e agora eles estão mais soltos pra fazer perguntas. Que nem eu nas oficinas. (Aluna Terena, FSM, 35 anos).

As Oficinas de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids na comunidade provocaram reações as mais diversas como medo, sentimentos de finitude e a associação da doença à infidelidade:

---

<sup>115</sup> Cf. Anexo II.

[...] Os patrícios olham com certo medo do assunto, mas depois muitos entendem que é importante. Não todos, mas muitos, sim. (Aluno Kadiwéu, PG, 37 anos).

[...] Algumas pessoas não queriam ouvir nós falarmos desses assuntos. Acho que é como foi falado na oficina: é tabu. Antes nós não tínhamos essas doenças, mas agora já tem. A gente falou sobre os maridos que vão para a cidade pegar as mulheres que tem doenças, as prostitutas (Aluna Terena, FSM, 35 anos).

Durante as Oficinas as repercussões da apresentação dos preservativos masculino e feminino na cultura foram singulares. Um aluno Kadiwéu manifestou suas concepções a respeito do assunto da seguinte forma:

[...] Claro que */transar/* sem preservativo é mais prazeroso para o índio. Mas estamos vivendo em tempos de Aids e isso é uma questão mundial! Não é uma doença que pode atingir apenas as Aldeias e os indígenas! É uma doença malvada que pode atingir qualquer pessoa! (Aluno Kadiwéu, MVS 21 anos).

[...] Se alguém fica doente, eles vão no médico, antes não. Se ficou doente, só tomava chá de plantas que conhecemos, como aquelas da cartilha que fizemos. Agora aprenderam a usar a camisinha. Um dia eu estava lá na Funasa conversando com o enfermeiro e vi um guri se aproximar bem perto para falar com o enfermeiro. Eu percebi e sai um pouco de perto. Depois que o guri foi embora, eu fui até o enfermeiro e perguntei o que era que o guri queria. Daí o enfermeiro disse que estava com vergonha de mim porque ele queria camisinha e não queria que eu soubesse disso. Gostei, é sinal que nós ensinamos direito (Aluno Kinikinau, RI, 38 anos).

Refletir a respeito dos preservativos masculinos e femininos no contexto das Oficinas possibilitou aos participantes vencerem os sentimentos de envergonhamento e valorizar a proteção à vida, como é possível constatar nos depoimentos abaixo:

[...] Foi boa, no começo ninguém queria pegar, mas depois me chamavam escondido e pediam mais, por que três era pouco. Eu dava risada, mas não estava dando risada da pessoa, mas da situação. Agora o preservativo de mulher é mais difícil de aceitar. Ele é estranho, não é igual ao do homem (Aluno Kadiwéu, SN, 19 anos).

[...] No começo os alunos tinham vergonha de pedir a camisinha e depois alguns perderam a vergonha porque entenderam que estavam protegendo a própria vida e a vida das pessoas com quem estavam transando (Aluno Kinikinau, SRA, 25 anos).

A Prevenção é uma questão para discentes e docentes refletirem, isto é, revela como cada um assume os cuidados com a saúde, o corpo, a sexualidade e os sentimentos afetivos:

[...] Eu acho que em primeiro lugar é um assunto para nós mesmos aprender como é e não deixar a doença chegar. É importante ter as informações sobre esse assunto porque a gente pode ajudar quem ainda não sabe disso (Aluno Kadiwéu, AL, 19 anos).

[...] Eu não entendo bem o que quer dizer relevância, mas no curso do Magistério aprendemos que o professor é também um pesquisador e fomos nós que fizemos a cartilha, nós que pesquisamos, então é nossa e isso é bom,

muito importante e motivo de orgulho pro povo Kadiwéu (Aluno Kadiwéu, MCS, 23 anos).

A falta de materiais específicos, o curto espaço de tempo para discutir o tema e familiarizar-se com as informações, sobretudo aquelas relativas à sexualidade e as relações de gênero<sup>116</sup> foram apontadas como falhas na organização das Oficinas, conforme destacam os discentes:

[...] Faltou mais material para nós trabalharmos com eles. Mais cartazes para nós ver o que já foi feito. Mas tudo foi muito bom (Aluna Kadiwéu, AM, 40 anos).

[...] Acho que foi pouco tempo de ficar juntos aprendendo. Quando os alunos do Magistério estavam se soltando aí acabou. Eu mesmo quando estava mais preparado pra fazer pergunta não podia mais. Outra coisa é que pra conversar com homem tem que ser outro homem. Esse negócio de colocar professora mulher pra falar logo de cara de um assunto tão difícil não dá certo! (Aluno Kinikinau, RI, 38 anos).

Os desafios da Educação Preventiva para os indígenas da *Reserva* se revelou pelas concepções de finitude da etnia, medo do contágio, o difícil acesso ao tratamento e a necessidade do estabelecimento de uma boa relação profissional da saúde e da educação com os alunos indígenas:

[...] A gente tem que vencer o medo e no caso do índio tem que vencer o medo de desaparecer por causa da Aids, então se a gente não falar nada vai ter índio morrendo sem saber o porquê. É isso! (Aluno Kinikinau, RI, 38 anos).

[...] Eu acho que, como foi falado na oficina, é importante a gente ficar sempre sabendo como é que se pega para não pegar! É porque o tratamento de qualquer doença aqui na aldeia é difícil. Tem que sair, ficar longe da família. É muito difícil. A gente conhecendo sobre isso tudo é uma arma para nós atacarmos a Aids antes dela nos pegar (Aluno Kadiwéu, SGP, 29 anos).

[...] As Oficinas foram positivas, boa, com muito respeito. Os professores foram muito bons com a gente e respeitaram muito quando era pra nós falar, escrever, desenhar e mesmo quando alguns estavam envergonhados (Aluno Kadiwéu, VLB, 22 anos).

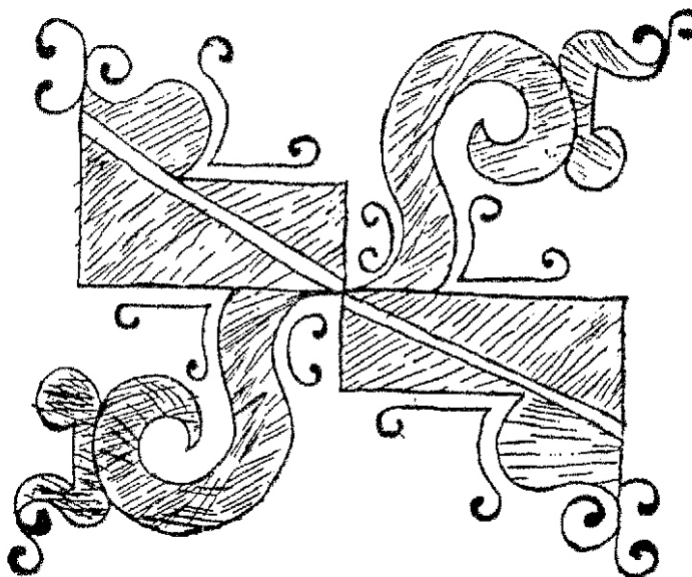
Mesmo diante das dificuldades dos indígenas para debater as questões culturais da vida privada e da sexualidade, defendo que o arcabouço da constituição sexual humana deve

---

<sup>116</sup> Cf. Ribeiro (1997) uma criança ao nascer pode ser devotada pelos pais a diferentes destinos, em grande parte, pela forma de cortar o cabelo de um modelo tal que todo mundo saiba, vendo o menino, que ele vai ser uma pessoa doce, cordial, que fará roças e chegará até ao exagero de cultivar os produtos em lugar de tomá-los de roças alheias. Cuidará muito da família, será uma boa pessoa na aldeia, muito confiável. Dentro dessa linha, ele poderá até chegar a ser uma *cludina*, ou seja, se declarar mulher. Nesse caso, vestirá uma saia, como as mulheres, e se comportará como um homossexual. Entre os Kadiwéu isso é uma coisa séria. O homossexual se casa para ter marido, devota-se a arte da pintura de corpo com grande virtuosidade e até simula menstruar-se. São responsáveis na maioria dos casos pela iniciação sexual dos meninos. Optam por falar como as mulheres e no período em que os homens permanecem caçando no Pantanal sul-mato-grossense são os responsáveis não só pela organização dos acampamentos e a limpeza e tratamento da caça, como também mantêm relações sexuais com eles.

ser debatido pela escola, no sentido de garantir aos educandos e professores a compreensão das informações para assumirem uma postura preventiva e cidadã diante das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids.

O aprender a proteger-se passa pela linguagem, pela estruturação do discurso da temática preventiva e a escola é uma mediadora em potencial das relações interétnicas, afinal, é um espaço universal de produção de saberes e conhecer as formas de disseminação do HIV é também uma das maneiras de aprender a se proteger, não só do *Outro*, mas, sobretudo de si e do seu próprio desejo.



Padrões de desenho Kadiwéu (Darcy Ribeiro (1980[1948]))

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prevenção das DST e da Aids em sociedades indígenas implica em estabelecer um diálogo entre a Educação e a Cultura, recorrendo a conhecimentos gerados pela Antropologia, pela Política, pela História e pela Linguística. Se essa inter-relação de conhecimentos não ocorrer, os profissionais responsáveis pelas ações de Educação Preventiva tornar-se-ão meros repetidores dos manuais médicos.

Entendendo que as ações no contexto da Educação Preventiva podem suscitar reflexões a respeito do comportamento de “risco” e das práticas sexuais não protegidas, procurei compreender nessa pesquisa como os indígenas poderiam se proteger de uma doença que causa em não-índios espanto, pânico e sentimentos de morte.

As etnias indígenas têm desenvolvido, nos seus códigos privados de cultura, complexos sistemas de saberes. Muitos desses saberes são disseminados entre os não-indígenas, conforme os estudos de Ribeiro (1987) apresentados no trabalho, entretanto, muitos outros saberes são *blindados* como forma de auto-preservação de seus costumes, na dinâmica da alteridade. Essa *blindagem* é revelada ao *Outro* quando alguma situação vivida

causa estranhamento e surpresa. Nesse caso, as respostas dadas pelos indígenas, em suas relações com agentes de saúde e agentes educacionais, podem ser classificadas, sob o ponto de vista desses agentes, como monossilábicas.

A prevenção das DST e da Aids é um assunto que afeta diretamente a vida íntima e a saúde das pessoas, por isso, pode provocar constrangimento e timidez numa conversa formal e informal, tanto nas etnias indígenas como nas etnias não-indígenas. Porém, a presença viva de uma cultura diversa da cultura hegemônica confere a esse constrangimento e timidez outros significados. A saída, do ponto de vista da minha intervenção na Educação Preventiva, foi buscar de maneira contínua, no contexto das Oficinas de prevenção, um diálogo intercultural franco, respeitando as etnias nas suas singularidades culturais, nos seus costumes e nas suas línguas.

Os dados apresentados estão longe de serem exaustivos, pois além das referências que nos serviram de base, a produção acadêmica a respeito do tema, ainda é incipiente e pouco divulgada. Torna-se necessária e urgente, portanto, a criação de uma rede de colaboradores para a troca de informações e para o refinamento dos debates, não só a respeito dos processos de escolarização como também a respeito dos contextos diversos em que atua a saúde preventiva.

Não foi minha pretensão estabelecer um diálogo com militantes da causa indígena. Busquei, na verdade, organizar um referencial teórico-metodológico a partir dos trabalhos acadêmicos já realizados, criticando uma visão simplista e reducionista não só da saúde indígena, mas também daqueles que tratam da história da sua educação escolar, que serve de referência a tantos projetos educacionais e de saúde.

Evidentemente, para algumas lideranças indígenas da atualidade e para seus assessores interessa um discurso que vai ao encontro dos textos acadêmicos calcados na linha dicotômica “passado triste” *versus* “futuro brilhante” das escolas indígenas. Procurei, portanto, estabelecer um diálogo com outros pesquisadores da história da educação escolar indígena no Brasil, ainda que sejam poucos os trabalhos críticos e provenientes de áreas distintas do conhecimento.

A história da educação escolar indígena no Brasil, particularmente a de cada um dos mais de duzentos povos que compõem o cenário étnico do País, não é linear e, tampouco, pode ser dividida em rígidas etapas. As conclusões apontam para o crescimento dos estudos sobre a história das instituições escolares em áreas indígenas no país. Mais importante do que chegar a conclusões é levantar a problemática relacionada à introdução dessas escolas — principalmente quando a escola toca em tema tão delicado quanto é a questão da sexualidade

— e estimular outros pesquisadores a compreenderem os percursos e desafios desse amplo e complexo campo de pesquisa.

A escola foi a mediadora dessa experiência, pois é uma instituição que, no contexto do Estado e da Constituição Federal, deve se encarregar da disseminação do saber. Torna-se assim um dos lugares de encontro entre o singular e o universal; lugar onde os conhecimentos formais e culturais se re-significam. A apropriação que os atuais Kadiwéu, Kinikinau e Terena fazem dos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, aliada à sabedoria ancestral da qual são portadores, os chamados etnoconhecimentos, tornam toda essa experiência uma excelente oportunidade de se repensar, inclusive, o papel das escolas no meio não-indígena.

As dinâmicas das Oficinas foram ações que descortinaram, inevitavelmente, a vida privada e sexual dos participantes, pois foram provocadoras, do ponto de vista psicológico, antropológico e lingüístico, de uma problemática que se situa no centro da cultura, um lugar delicado e desconhecido, por isso, a linguagem que utilizei para as discussões foi a mais lúdica, objetiva e franca possível, em que procurei dar ao tema, no limite das minhas possibilidades, um tratamento de cuidado e respeito ético.

O *ethos* Kadiwéu, Kinikinau e Terena está profundamente vinculado ao meio ambiente em que vivem, ou seja, são índios guerreiros e agricultores, respectivamente. Não falam das questões que envolvem corpo e sexualidade de maneira aberta e espontânea, pelo menos entre eles e nós, os pesquisadores e educadores não-índios. Os comportamentos de envergonhamento e timidez, registrados de modo geral no contexto das dinâmicas, podem ser compreendidos como um mecanismo de auto-proteção não só da vida privada e sexual desses indivíduos, mas de sua própria vivência cultural. A *blindagem do eu*, que procurei evidenciar nesta pesquisa é, de fato, um direito, e pode ser considerada como uma reação justa diante de uma atitude invasiva do *Outro* personificado pela cultura ocidental, ainda que essa atitude invasiva tenha como escopo a própria sobrevivência física desses indivíduos.

Assim, quanto maior e mais aguçado for o conhecimento do pesquisador no campo da psicologia, da história, da lingüística e da antropologia indígena melhor será a compreensão e a sensibilidade em relação aos costumes privados, às noções de desejo e fantasias das etnias investigadas, no contexto da Educação Preventiva. As concepções da Aids para uma boa parte das sociedades indígenas da região do Pantanal sul-mato-grossense são concepções que afirmam, de diferentes maneiras, que é uma “doença do branco”, isto é, originária do constante contato interétnico que os indígenas vivenciam na contemporaneidade.

Após a elaboração das Cartilhas de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids pelos discentes do ensino médio da *Reserva Indígena Kadiwéu*,

encaminhei o material para publicação pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Fui comunicada, no entanto, pela Coordenadoria de Políticas Específicas que a Cartilha não poderia ser publicada, mesmo com recursos financeiros disponíveis pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, porque os desenhos feitos pelos indígenas foram considerados “altamente obscenos” e poderiam “comprometer” a imagem da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Discutir a prevenção das DST/Aids é descortinar o universo da sexualidade indígena e, sobretudo deixar o protagonismo e as concepções dos autores envolvidos com o tema virem à tona, como o medo de ser contaminado pelo HIV ou pelas doenças sexualmente transmissíveis; como o cuidado com o corpo; a auto-estima, a opção e o direito de escolha pelo sexo seguro, as vivências do prazer e da sexualidade em plenitude. Entretanto, a Cartilha Bilíngüe resultado de meses de elaboração foi censurada. Dessa maneira, ao expor as concepções indígenas e suas elaborações sobre a sexualidade e suas doenças, os próprios limites puritanos da cultura ocidental é que foram colocados a nu.

Ao término da elaboração da Cartilha informei aos discentes sobre o posicionamento da não-publicação pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Os indígenas ficaram muito desapontados com a atitude de desrespeito e desconsideração com que foram tratados, já que no centro dos debates teóricos da educação escolar indígena, em todos os documentos oficiais do país, o primordial é o respeito à diferença e a abertura ao diálogo intercultural e bilíngüe, e nesse diálogo, é natural que também os desenhos e imagens do corpo estejam envolvidos.

Um dado importante que quero registrar diz respeito à participação das mulheres nas Oficinas, que mesmo sendo poucas — apenas três mulheres faziam parte do grupo — contribuíram consideravelmente com os trabalhos preventivos, revelando-se preocupadas com a formação integral dos jovens indígenas.

Houve a necessidade de estabelecer um bom contrato didático e ético com os alunos e as lideranças indígenas da *Reserva* para a realização das Oficinas. O estabelecimento desse contrato permitiu a compreensão da aprendizagem dos conteúdos pelos educandos de forma positiva - tanto que a tradução, para a língua Kadiwéu do texto base que aborda a transmissão e os sintomas das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids foi feito num curto espaço de tempo pelos indígenas.

A Aids é uma doença que deixa marcas indeléveis nos corpos humanos. Além do mal-estar comumente vivenciado pelos seus diversos sintomas, conviver e viver com a doença é também conhecer as suas marcas das mais variadas formas e expressões.



As repercussões do trabalho preventivo na comunidade podem ser avaliadas com limites e possibilidades, dados os depoimentos dos participantes no capítulo V. O empenho demonstrado pelos discentes no processo de elaboração da Cartilha Bilíngüe, expressou a importância da tradução dos conteúdos para as suas línguas maternas, favorecendo o diálogo franco, no cotidiano dos indígenas, a respeito da prevenção das DST/Aids.

Dessa maneira, o movimento gerado com a inclusão de um dispositivo, tal como o preservativo/prevenção, na cultura dos Kadiwéu, dos Kinikinau e dos Terena, trouxe à tona além dos costumes, das normas e das crenças dessas etnias, o impacto desse dispositivo sobre a identidade cultural desses homens e dessas mulheres. E como foi visto, o impacto das concepções indígenas na nossa própria cultura. Impacto esse que precisa ser detidamente estudado em pesquisas futuras.

Há ainda, na atualidade, entre os Kadiwéu uma relação identitária com os ideais de homens e mulheres - fortes e guerreiros - anteriormente descritos neste trabalho. Isso nos leva a questionar como fica o imaginário desse corpo diante da possibilidade do contágio pelo HIV, já que se trata de uma sociedade que alimenta e retroalimenta os *corpos* com adereços e pinturas das mais variadas formas, mostrando a valorização da etnia pela força e a beleza. Para eles, o *corpo* é referência de resistência e identidade nas relações com o *Outro* e delimita fronteiras.

Diante da constatação desse imaginário, o que se vê no caso do contágio é um corpo alquebrado e com muitas resistências para aceitar a rotina do tratamento, tornando a possibilidade do extermínio e do horror próximos da etnia.

O eixo central da prevenção das DST/Aids está na sexualidade e na intimidade de homens e mulheres. Isso implica desvelar todo o núcleo cultural das etnias estudadas, fato que leva à compreensão da importância em socializar os conhecimentos antropológicos, históricos e sociais aos profissionais da área de saúde e de educação que atuam junto a essas populações e que nem sempre possuem o domínio desses conhecimentos.

A Educação Preventiva, inevitavelmente, desvela a dimensão da sexualidade, os códigos da vida privada e a maneira como os sujeitos — indígenas e não-indígenas — se relacionam com essa dimensão, que tem sido estudada, detidamente, há mais de um século pela psicanálise. A psicanálise demonstrou que a sexualidade não é possível de ser compreendida apenas, nem principalmente, no plano físico ou biológico. Evidenciou os aspectos simbólicos e culturais que permeiam essa sexualidade, ou seja, as fantasias e os desejos indizíveis no plano do inconsciente das relações intra e interétnicas.

É possível afirmar que nas concepções das campanhas preventivas das DST e da Aids, as contribuições de Sigmund Freud e seus seguidores foram deixadas de lado, não só quando se trata das etnias indígenas, mas também quando se trata dos diferentes grupos étnicos, ou seja, de todos nós.

Muito mais do que um bom livreto didático de práticas de prevenção das DST/Aids é preciso entender que o limite e a possibilidade das campanhas preventivas residem em dialogar com os segredos míticos de Pandora, isto é, conhecer os códigos culturais que todos os grupos sociais possuem, com toda a sua ambivalência, inclusive os nossos. Os conteúdos da prevenção passam pelo embate das percepções, sentimentos e histórias de vida privada e da vida social, que vão dos mais hostis aos mais prazerosos. É nesse movimento que poderá ser sugerido aos sujeitos *o cuidado com o corpo e sua saúde*, ou seja, o uso do preservativo, sem retirar-lhes a opção e o direito de escolha pelo sexo seguro.

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

### REFERÊNCIAS

AGUILERA, Antônio Hilário. **Mano**: currículo e cultura na Escola Indígena Bororo. Cuiabá. p. 140. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 1999.

AZEVEDO, M. Censos demográficos e índios: dificuldades para reconhecer e contar. In: Ricardo, C. A. **Povos indígenas no Brasil**, 1996-2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 79-82.

BACHA, Marcia. **Psicanálise e Educação**: Laços refeitos. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

BARBOSA, M. B.; VILLELA, W. V. A trajetória feminina da Aids. In: PARKER, R.; GALVÃO, J. (Orgs.). **Quebrando o silêncio**: mulheres e Aids no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

BARROS, Edir Pina. AIDS (“SIDA”) e Diversidade Sócio-Cultural. In: **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**. Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia. v. 40 (1-2) Porto, 2000. p. 93-106.

BENCINI, R. Escola do índio, professor índio. Finalmente! **Nova Escola**, São Paulo, ed. 171, p. 50-53, abril/2004.

BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-130.

BIRMAN, Joel. Sexualidade: entre o mal e maledicências. In: LOYOLA, M. A. *et al* (Org.). **Aids e Sexualidade**: o ponto de vista das ciências humanas. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ, 1994.

BITTENCOURT, C. M. F.; SILVA, A. C. da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO; M. L. C.; VIDAL, D. G. **À margem dos 500 anos**: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002. p. 63-81.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil**: da educação alternativa para o índio à educação indígena (1970-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1995.

CABRAL, P. E. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul**: algumas reflexões. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2002. 110 p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Do índio ao bugre**: o processo de assimilação dos Terêna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976a. 149 p.

\_\_\_\_\_. O dualismo Terena. In: SCHADEN, E. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976b. p. 186-192. 527 p.

CARNEIRO, H. F. **AIDS**: a nova (des)razão da humanidade. São Paulo: Escuta, 2000.

CARRARA, S. **Tributo a Vênus**: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996.

CARVALHO, R. F. de. Políticas públicas e o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena Terena do Mato Grosso do Sul. **Revista Pantaneira**, Aquidauana, v. 3, n. 1, p. 41-54, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 1995.

CARVALHO, Fernanda. **Koixomuneti e Outros Curadores**: Xamanismo e Práticas de Cura entre os Terena. 209 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1996.

CASTILHO, E.; BASTOS, F. I. Aids (1981-1997): o rastro da tormenta. **Revista USP**, São Paulo, n. 33, p. 7-19, mar./abr./maio, 1997. [Dossiê Aids].

CAVALCANTI, Ricardo Antonio S. **Presente de branco, presente de grego?** Escola e escrita em comunidades do Brasil Central. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional-UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

COTA, M. das G. **Educação Escolar Indígena**: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim do Espírito Santo. 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2000.

COSTA, J. F. A construção cultural da diferença dos sexos. **Sexualidade, Gênero e Sociedade**. Ano 2, n 3, (p. 1,4,4-6), junho 1995.

D'ANGELIS, V.; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**: encontro de educação indígena no 10º COLE/1995. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1997. 233 p.

DUTRA, C. A. dos S. **Ofaié**: morte e vida de um povo. Campo Grande: IHGMS, 1996. 340 p.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e a educação escolar no Brasil. V. 1 e 2. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp/ Global/ Mari, 2001.

GIROTTO, Renata Lourenço. **Por uma nova textura histórica**: o movimento de professores indígenas Guarani-Kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

GRÜNEWALD, R. de A. **“Regime de índio” e faccionalismo**: os Atikum da Serra do Umã. 1993. 238 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1993.

GUIMARÃES, S. M. G. **A aquisição da escrita e diversidade cultural**: a prática dos professores Xerente. Brasília: Fundação Nacional do Índio (Funai)/Dedoc, 2002. 137 p.

FREUD, S. e Breuer, J. **Estudos sobre a histeria**. (1895). Trad. do alemão e do inglês, sob a direção-geral de Jayme Salomão. Ed. Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. II.

FREUD, S. **Sobre a psicanálise** (1911). Trad. do alemão e do inglês, sob a direção-geral de Jayme Salomão. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XII.

\_\_\_\_\_. **Totem e Tabu e outros trabalhos** (1913 [1912-13]). Trad. do alemão e do inglês, sob a direção-geral de Jayme Salomão. Ed. Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XII.

\_\_\_\_\_. **A questão da análise leiga** (1926). Tradução do alemão e do inglês, sob a direção-geral de Jayme Salomão. Ed. Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974, vol. XX.

FUNARI, P. P. A. As pesquisas sobre a Antigüidade clássica no Brasil: cidadania e erudição. In: MARTINS, I. de L.; MOTTA, R. de P. S.; IOKOI, Z. G. (Orgs.). **História e cidadania**. XIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH. São Paulo: Humanitas, 1998.

GEERTZ, C. 1998. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 5. ed. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: Silvana Vilodre Goellner; Guacira Lopes Louro; Jane Felipe Neckel. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 28-40.

HÖKERBERG, Y. H. M.; DUCHIADE, M. P.; BARCELLOS, C. “Organização e qualidade da assistência à saúde dos índios Kaingang do Rio Grande do Sul, Brasil”, **Cadernos de Saúde Pública** 17 (2): 261-72, 2001.

ISAAC, P. A. M. **Drama da educação escolar indígena Bóe-Bororo**. Cuiabá: UFMT, 2004. 286 p.

JOSÉ DA SILVA, G. **Do ponto de vista de um não nativo**: a natureza da educação intercultural e suas implicações antropológicas na escola indígena. In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2003.

JOSÉ DA SILVA, G.; SOUZA, J. L. de. **O despertar da fênix**: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica Kinikinau, em Mato Grosso do Sul. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004. 12 p. (Mimeografado).

JOSÉ DA SILVA, G.; LACERDA, L. T. **A educação escolar indígena em perspectiva**: os Kadiwéu e a “pedagogia da violência” (Segunda metade do século XX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2004. p. 293-294 .

JOSÉ DA SILVA, G. **No tear da memória**: história da educação escolar entre os índios Kadiwéu, de Mato Grosso do Sul (1979-1999). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2002. p. 332-333.

\_\_\_\_\_. **A construção física, social e simbólica da Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984)**: memória, identidade e história. 144 p. Dissertação (Mestrado em História) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Dourados, 2004.

\_\_\_\_\_. Línguas indígenas hoje em Mato Grosso do Sul, Brasil: entre a insistência da manutenção e a iminência da desapareição. In: SOUZA, A. A. e FRIAS, R. B. **O processo educativo na atualidade**: fundamentos teóricos. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2005 p. 183-92.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 5 ed. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRUPIONI, L. D. B. A Educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Trad. de Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru: Edusc, 2002.

LACERDA, L. T.; JOSÉ DA SILVA, G. **A História da Educação Escolar Indígena no Brasil**: primeiros passos em uma longa jornada. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. *Anais...* UFU, 2006.

LACERDA, Léia Teixeira. **A mulher Terena em tempos de AIDS**: um estudo de caso da Aldeia Limão Verde, município de Aquidauana (MS). 98 p. Dissertação (Mestrado em História) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Dourados, 2004.

LADEIRA, M. E. Sobre a língua da alfabetização indígena. In: LOPES DA SILVA, A. (Org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo. Brasiliense, 1981. p. 170-173.

LADEIRA, M. E. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp/ Global/ Mari, 2001. p. 303-330. 396 p.

LANGDON, E. J e GARNELO, L (Org.). **Saúde dos povos indígenas**: reflexões sobre antropologia participativa. Contra Capa Livraria Ltda. /Associação Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro: 2004.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução e notas de Sérgio Milliet, São Paulo, Martins, Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

LOPES DA SILVA, Aracy (Org.) **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.



MAHER, T. M. **Português é língua de índio**. BAY – A Educação Escolar em Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 40-43, 1998.

\_\_\_\_\_. Sendo índio em português. In: SGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 1998, p 115-38.

MANGOLIM, O. **Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 500 anos**. Campo Grande: CIMI/MS, 1993. 119 p.

MARTINS, G. R. **Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul**. 2. ed. ampliada e revisada. Campo Grande: UFMS, 2002. 98 p.

MARQUES, M. C. da C. **A história de uma epidemia moderna: a emergência política da AIDS/HIV no Brasil**. São Carlos: RiMa, 2003; Maringá: UEM, 2003.

MELLO, H. A. B. de. **O falar bilíngüe**. Goiânia: UFG, 1999. 178 p.

MONSERRAT, R. M. F. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação do Desporto, 1994.

\_\_\_\_\_. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 11-17, jul./set. 1994.

NASCIMENTO, A. C. Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia? **Série Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação. Campo Grande: Editora UCDB, n. 15, p. 39-47, jan./jun. 2003. (Dossiê “Diversidade cultural e educação indígena”).

PALÁCIO, A. P. **Guató: a língua dos índios canoeiros do rio Paraguai**. 1984. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1984.

MEZAN, R. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

NUNES, C. e SILVA, E. Sexualidade e Educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J. C (Org.). **Pesquisa em**

**Educação:** história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

OLIVEIRA FILHO, J P de. Cidadania, racismo e pluralismo: a presença das sociedades indígenas na organização do Estado Nacional Brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo:** entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS. 2., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2003.

PAIVA, V. Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In: Parker, R.; BARBOSA, R. M. (Org.). **Sexualidades pelo avesso:** direitos, identidade e poder. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999, p. 250-69.

PARKER, R. Diversidade sexual, análise cultural e a Prevenção da AIDS. In: \_\_\_\_\_. **A construção da solidariedade**. AIDS, Sexualidade e Política no Brasil. Rio de Janeiro: ABIA/Relume-Dumará, 1994.

PARKER, R. G.; BARBOSA, R. M. (Org.). **Sexualidades pelo Avesso:** direitos, identidades e poder. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: IMS-UERJ/Editora 34, 1999. 272 p.

PECHINCHA, M. T. S. **Histórias de admirar:** mito, rito e história Kadiwéu. 1994. 202 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1994.

PENTEADO, Y. M. B. **A condição urbana:** estudo de dois casos de inserção do índio na vida citadina. 1980. 118 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília (UnB), 1980.

PENTEADO, Y. M. B. **Relatório de Pesquisa realizada entre os índios “Kamba”** – na cidade de Corumbá-MS. Campo Grande: Funai, 1979. 26 f. 16 anexos. (Mimeografado).

POTT, Arnildo e POTT, Vali J. **Plantas comestíveis e medicinais da Nhecolândia, Pantanal**. Corumbá: Pesquisa em Andamento EMBRAPA, n. 4, 7 p. – Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/publicacoes/online/PA04.pdf> acesso em 12/08/2007>. Acesso em: set 1986, às 23h30.

RAMOS, A. R. Vozes Indígenas: O contato Vivido e Contado. In: **Anuário Antropológico 87**. Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Indigenismo**. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

RICARDO, C. A. **Povos indígenas no Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RICARDO, C. A e RICARDO, F (Eds.). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: ISA, 2006.

RIBEIRO, Darcy. 1948. "Sistema Familiar Kadiuéu". **Revista do Museu Paulista** (Nova Série) 2, p. 175-192. Republicado no volume do mesmo Autor Uirá Sai à Procura de Deus: Ensaios de Etnologia e Indigenismo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 61-84.

\_\_\_\_\_. 1980. **Kadiwéu**: Ensaios Etnológicos sobre o Saber, o Azar e a Beleza. Petrópolis: Vozes. É republicação dos trabalhos *Religião e Mitologia Kadiuéu* (MA-CNPI-SPI, 1950, Publicação 106) e "Arte dos Índios Kadiuéu" (*Cultura* Ano 2, n.4, 1951, p. 145-190. Rio de Janeiro: Publicação do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde).

\_\_\_\_\_. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1970.

\_\_\_\_\_. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Teodorico Fernandes. **Educação escolar para os Xavante de Sangradouro**. p. 317 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1995.

STEINEN, K. V. D. **O Brasil Central**: Expedição de 1884 para a Exploração do Xingu. São Paulo, Companhia Editora Brasileira, Série Extra, v. 3. Tradução de Catarina Barata Canabrava, 1942.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994. 136 p.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo: EPU/ Edusp, 1974.

SIQUEIRA JR., J. G. **Esse campo custou o sangue dos nossos avós**: a construção do tempo e espaço Kadiwéu. 1993. 290 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA; A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Fapesp/ Global/ Mari, 2001.

TAUKANE, Darlene Y. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 1996.

TSUPAL, N. A. **Educação indígena, bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante**: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. 1978. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 1978.

URBAN, G. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/ Fapesp/ Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 87-102. 611 p.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma Selvagem** – e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

\_\_\_\_\_. O mármore a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In:\_\_\_\_\_. **A inconstância da alma Selvagem**: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 183-264.

\_\_\_\_\_. A Fabricação do Corpo na Sociedade Alta Xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.) **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. Marco Zero, 1987.

WIIK, F. B. Doenças e transformação sociocultural: epidemias, corporalidade e práxis entre os índios Xoklém do sul do Brasil. *Rev. de Divulgação Cultural*, Blumenau: FURB, v. 20, n. 64, 1998.

\_\_\_\_\_. Contato, epidemias e corpo como agente de transformação: um estudo sobre a AIDS entre os índios Xoklém de Santa Catarina, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. Editora FIOCRUZ: Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 397-406, mar-abr, 2001.

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

### **GERAL**

BRITO, S. H. A. de. **Escola e movimento indigenista no Brasil**: da educação alternativa para o índio à educação indígena (1970-1994). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 1995.

CABRAL, P. E. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul**: algumas reflexões. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2002. 110 p.

NASCIMENTO, A. C. **Educação escolar indígena**: em busca de um conceito de educação diferenciada. 2000. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp)/ Campus de Marília, Marília, 2000.

### **KADIWÉU E KINIKINAU**

BENCINI, R. Escola do índio, professor índio. Finalmente! **Nova Escola**, São Paulo, n. 171, p. 50-53, abril/2004.

BOGGIANI, G. **Fotos dos Kadiwéu, [1891-1897]**. Recuperadas por Pavel Fric neto de Alberto Vojtěch Fric, 2007. CD-ROM.

JOSÉ DA SILVA, G.; LACERDA, L. T. A educação escolar indígena em perspectiva: os Kadiwéu e a “pedagogia da violência” (Segunda metade do século XX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2004, p. 293-294.

JOSÉ DA SILVA, G. Dias melhores virão: educação escolar entre os Kadiwéu, Kinikinao e Terena. Reserva Indígena Kadiwéu, município de Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul. **Jahui – Boletim do Museu do Índio da UFU**, Uberlândia, ano 2, v. 2, 1999.

\_\_\_\_\_. No tear da memória: história da educação escolar entre os índios Kadiwéu, de Mato Grosso do Sul (1979-1999). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2, 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2002. p. 332-333.

JOSÉ DA SILVA, G.; SOUZA, J. L. de. **O despertar da fênix**: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica Kinikinao, em Mato Grosso do Sul. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004. 12 p. (Mimeografado).

WENCESLAU, M. (Org.). **Relatos e fatos Kadiwéu**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 1996. 44 p.

## **TERENA**

BITTENCOURT, C. M., LADEIRA, M. E. M. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC/USP, 2000. 156 p.

CARVALHO, I. M. de. **Professor indígena**: um educador do índio ou um índio educador. Campo Grande: Editora UCDB, 1998.

CARVALHO, R. F. de. Políticas públicas e o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena Terena do Mato Grosso do Sul. **Revista Pantaneira**, 2001.

CARVALHO, R. F. de. **Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul**. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), Santa Maria, 1995.

FERNANDES JR., J. R. **Da aldeia do campo para a aldeia da cidade**: implicações socioeconômicas e educacionais no êxodo dos índios Terena para o perímetro urbano de Campo Grande (MS). 1998. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 1998.

LADEIRA, M. E. M. **Língua e história**: análise sociolinguística em um grupo Terena. 2001. 179 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

MANGOLIM, O. **Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer**: uma educação indígena de qualidade. 1998. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 1998.

## DOCUMENTOS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 365 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curricular Nacionais – Orientação Sexual**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. p. 285-335.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **Povos indígenas e a prevenção às DST, HIV e AIDS**: manual de diretrizes técnicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **Dados epidemiológicos/Aids**, 1980-1997. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde - Programa Nacional de DST e Aids. **Boletim Epidemiológico - Aids e DST**. Ano III, n. 1, 1ª a 26ª de 2006 - semanas

epidemiológicas, janeiro a junho de 2006. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br>>. Acesso em: 22 ago 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde - Programa Nacional de DST e Aids. **Boletim Epidemiológico - Aids e DST**. Ano IV, n. 1, 27<sup>a</sup> a 52<sup>a</sup> - semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2006, Ano IV, n. 1, 1<sup>a</sup> a 26<sup>a</sup> - semanas epidemiológicas - janeiro a junho de 2007. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br>>. Acesso em: 22 ago 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde. Divisão Nacional de Controle de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids. **Aids no Brasil: um esforço conjunto governo-sociedade**. Brasília, DF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **Dados no mundo**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.aids.gov.br>. Acesso em 03 de novembro de 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. **Política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas**. 2. ed. Brasília: Funasa, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série: introdução**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Série de Leis e Decretos n. 8/1997. **LDB – Lei Darcy Ribeiro (Lei n. 9394 de 1996)**. A Constituição da Educação Brasileira. Centro de Documentação e Informação, Brasília, 1997.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA (CTI). Carta endereçada ao Chefe de Departamento de Cultura e Esportes da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Porto Murtinho, de 3 de junho de 1998. 3 p.

CENSO KADIWÉU. Prefeitura Municipal de Porto Murtinho, MS, mimeografado, 1998.



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO MURTINHO. Deliberação CME n. 005, de 19 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Deliberação CME n. 006, de 19 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Deliberação n. 013/03/CME, de 04 de junho de 2003.

Gaspar, Lucia. **Viajantes em terras brasileiras**. Documentos existentes no acervo da Biblioteca Central Blanche Knopf. Função Joaquim Nabuco. Recife. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Karl\\_von\\_den\\_Steinen](http://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_von_den_Steinen)>. Acesso em: 23 out 2007.

PANAMÁ. **III Encuentro Continental de Mujeres de América Latina**, 2000.

SOUZA, José Luiz de. **Localização de indígenas em Mato Grosso do Sul**: Documentos cartográficos, 2008. p. 01-03. (mimeo).

UNAIDS. **Relatório global da epidemia de HIV/AIDS**. Genebra, 1998. Disponível em: <<http://www.unaids.org>>. Acesso em: 27 fev. 1998.

UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Relatórios referentes ao Ensino Médio em aldeias indígenas (área de abrangência MS2)**. Brasília/Bodoquena, 2004. Consultoria antropológica: Giovani José da Silva.

UNAIDS. **Situación de la epidemia de Sida**: informe especial sobre la prevención del VIH/SIDA: Programa /conjunto de Las Naciones Unidas sobre /El VIH/SIDA, versión española, diciembre de 2007. Versión original inglesa.

## **ANEXOS**

**ANEXO I****QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES  
DAS OFICINAS DE PROGRAMA DE SAÚDE****1) Qual a sua idade :**

15 a 25 anos     26 a 38 anos     38 a 45 anos

**2) Sexo:**

Feminino     Masculino

**3) Estado civil:**

Solteiro(a)     Casado(a)     NDA     Outros: \_\_\_\_\_

**4) Mantém relações sexuais?**

Sim     Não

**5) Com que idade ocorreu a primeira relação sexual?**

entre 10 e 13 anos     entre 14 e 18 anos     entre 19 e 25 anos     NDA

**6) Com que frequência costuma manter relações sexuais:**

01 vez por semana     de 01 a 03 vezes por semana  
 mais de 04 vezes por semana     NDA

**7) Qual o tipo de relação sexual costuma praticar?**

Relação anal     Relação oral     Relação vaginal     NDA

**8) Qual à função da relação sexual?**

Apenas para ter filhos     Para obter prazer     Para ter filhos e obter prazer  
 NDA

**9) Você já teve DST?**

Sim     Não

**10) Qual a atitude que tomaria se soubesse que estava com uma DST?**

Consultaria o médico     Conversaria com um colega     Procuraria um rezador  
 Se esconderia das pessoas até os sintomas passarem     compraria remédios na farmácia

**11) Você já recebeu informações sobre DST antes da Oficina :**

Sim     Não

**ANEXO II****INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE SAÚDE****Nome:** \_\_\_\_\_ **Data da Entrevista:** \_\_\_\_\_**Local:** \_\_\_\_\_**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_ **Etnia:** \_\_\_\_\_**Grau de Instrução:** \_\_\_\_\_

- 1) Como a Oficina de Programa de Saúde de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids foi incorporada nas suas aulas? Descreva essa incorporação.
- 2) Há algum tema abordado pela Oficina que você teve dificuldade para discutir com os alunos? Relate suas dificuldades exemplificando-as.
- 3) Em sua opinião quais são as principais falhas da Oficina?
- 4) Como os conteúdos da Oficina podem ser apresentados na melhoria da Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids no Território Indígena Kadiwéu e Kinikinau?
- 5) Como os conteúdos discutidos na Oficina de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids foram recebidos no Território Indígena Kadiwéu e Kinikinau?
- 6) Quais foram as repercussões da apresentação dos preservativos na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi"?
- 7) Em sua opinião as informações da Oficina de Programa de Saúde de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids têm alcançado de que forma a comunidade do Território Indígena Kadiwéu e Kinikinau?
- 8) Como você avalia o trabalho da equipe responsável pela elaboração da Cartilha Bilingüe de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids?
- 9) Qual a relevância para formação dos professores da Sociedade Indígena Kadiwéu e Kinikinau ter participado da elaboração da Cartilha Bilíngüe de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids?
- 10) Em sua opinião qual é o principal desafio dos professores indígenas diante do possível contágio da Aids?

### ANEXO III

**TEXTO DE APOIO UTILIZADO NA 2<sup>A</sup> OFICINA - DINÂMICA INTITULADA: 'MITOS OU REALIDADE'? PESQUISADO NO LIVRO: SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS: GUIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E DE EDUCAÇÃO. BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE.**

#### **Lista de Afirmações:**

- O homem costuma ter várias parceiras porque sente mais desejo sexual do que a mulher.
- Uma pessoa pode ter uma doença sexualmente transmissível sem ter nenhuma dor ou problema aparente.
- Um homem com o pênis grande é sexualmente mais potente do que um homem com pênis menor.
- O fornecimento de métodos contraceptivos para adolescentes requer a autorização de pais ou responsáveis.
- A masturbação pode causar doenças mentais.
- O uso de camisinha é importante no início de um relacionamento, quando os parceiros estão se conhecendo.
- Os jovens usam preservativo com menor frequência do que os adultos porque muitos não estão atentos para a importância da prevenção da gravidez não planejada e das DST/Aids.
- Um mulher pode engravidar mesmo que o homem ejacule fora dela.
- Os grupos de risco para Aids são os homossexuais, os drogados, os hemofílicos e as pessoas que têm diversos parceiros sexuais.
- Quando alguém se infecta com o vírus da Aids – o HIV começa a emagrecer e perder cabelo.
- A mulher pode saber exatamente o período do mês em que pode engravidar.
- Quase todas as vezes que adolescentes e jovens são abusados sexualmente, o crime é cometido por desconhecidos.

## ANEXO IV

**TEXTO DE APOIO UTILIZADO NA 4ª OFICINA - DINÂMICA DE GRUPO: 'OUTRAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (ALÉM DA AÍDS) PESQUISADO NO LIVRO: SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS: GUIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E DE EDUCAÇÃO. BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE.**

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) são causadas por vários tipos de agentes. São transmitidas, principalmente, por contato sexual sem uso da camisinha com uma pessoa que esteja infectada. Geralmente manifestam-se por meio de sinais com feridas, corrimentos, bolhas e verrugas.

Atualmente, a suspeita de uma DST é feita a partir de uma abordagem chamada sindrômica, isto é que leva em conta a presença de um ou mais sintomas (como coceira, verrugas, ardor ao urinar, dor na parte baixa da barriga, corrimento etc.). Todas as DST têm tratamento e, com exceção da Aids, todas têm cura, mas precisam ser tratadas com medicamentos de tipos diferentes. Por isso o uso de medicamentos comprados na farmácia, embora seja um hábito comum, muitas vezes apenas contribui para mascarar os sinais e sintomas dessas doenças, dificultando o diagnóstico e o tratamento. Algumas DST, quando não diagnosticadas e tratadas a tempo, podem evoluir para complicações graves e até para a morte.

Algumas DST são de fácil tratamento e de rápida resolução. Outras, contudo, têm tratamento mais difícil ou podem persistir ativas, apesar da sensação de melhora dos sintomas iniciais. As mulheres, em especial, devem ser bastante cuidadosas, já que, em diversos casos de DST, não é fácil distinguir os sintomas das reações orgânicas comuns de seu organismo. É importante ressaltar que algumas DST também podem provocar a interrupção espontânea da gravidez ou causar graves lesões ao feto. Outras DST podem ser transmitidas por transfusão de sangue contaminado ou compartilhamento de seringas e agulhas.

O tratamento tem como principal objetivo interromper a cadeia de transmissão da doença. O atendimento e o tratamento de DST são gratuitos nos serviços de saúde do SUS. As DST são os principais fatores facilitadores da transmissão sexual do vírus da Aids, pois feridas nos órgãos genitais favorecem a entrada do HIV. O uso de preservativos em todas as relações sexuais é o método mais eficaz para redução do risco de transmissão, tanto das DST quanto do vírus da Aids.

## ANEXO V

**TEXTO DE APOIO UTILIZADO NA 5ª OFICINA - DINÂMICA DE GRUPO: 'O CORPO TEM ALGUÉM COMO RECHEIO'** PESQUISADO NO LIVRO: **SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS: GUIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E DE EDUCAÇÃO.** BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE.

Na educação escolar de muitas pessoas que são profissionais da educação e da saúde, o estudo do corpo humano foi realizado por meio de comparações com uma máquina. Nas primeiras séries, eram estudadas as partes da máquina que podiam ser vistas. Nas séries, eram estudadas as partes da máquina que podiam ser vistas. Nas séries mais adiantadas, o corpo ia ganhando um conjunto cada vez maior de órgãos e sistemas articulados numa engrenagem complicada e admirável!

O estudo da sexualidade era restrito à biologia, ou, fora da aula de ciências, à afirmação de regras morais. Seria esta uma maneira 'científica' de aprender sobre esse corpo, que é nosso meio de conhecer e experimentar o mundo e por meio do qual vivemos e expressamos nossa sexualidade?

Na realidade, todo processo educativo inclui uma carga emocional e afetiva, que se expressa na seleção dos conteúdos e na forma como esses são ensinados. As pessoas, por sua vez, aprendem com seu próprio corpo, que pensa e sente. Mesmo sem perceber, incorporamos valores, preconceitos e ideologias às informações científicas relacionadas ao corpo e, em especial, às relacionadas à sexualidade.

A forma tradicional de abordar esses conteúdos, baseada apenas na informação sobre anatomia e fisiologia, leva a um distanciamento entre a aprendizagem escolar e a vida das pessoas em sociedade. Para aprender 'para a vida' é necessário promover a compreensão e a valorização de corpos reais, de pessoas reais: com características biológicas, com história, cultura e também com atitudes, comportamentos, habilidades e limitações. Corpos de pessoas com valores, desejos e fantasias, que têm relação direta com as épocas e os lugares em que elas vivem e constroem suas relações.

Quando pensamos em cuidado do corpo, percebemos que a atuação dos profissionais de saúde também passou a ser fortemente baseada no tratamento de órgãos, sinais e sintomas. Muitos profissionais e serviços de saúde passaram a organizar suas práticas em torno de procedimentos que não tomam em conta as necessidades e características de seus 'pacientes'. Chegamos a uma situação na qual a humanização da assistência em saúde aos seres humanos tornou-se prioridade! Será que esta tendência é inevitável?

## ANEXO VI

**TEXTO DE APOIO UTILIZADO NA 7<sup>A</sup> OFICINA - DINÂMICA DE GRUPO: “MÉTODOS CONTRACEPTIVOS” PESQUISADO NO LIVRO: SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS: GUIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E DE EDUCAÇÃO. BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE.**

Todos os métodos contraceptivos são recursos para impedir a fertilização do óvulo pelo espermatozóide. Existem diversos métodos conhecidos, mas nenhum deles é ideal, por isso o método precisa ser escolhido de acordo com as características e a fase da vida da pessoa ou do casal.

Recomenda-se que adolescentes de ambos os sexos procurem um serviço de saúde antes de começarem a ter relações sexuais, para obter auxílio e apoio na escolha e no acompanhamento do uso de métodos contraceptivos. O acesso a eles é parte dos direitos sexuais e reprodutivos de todos os cidadãos e cidadãs.

Mesmo com suas limitações, os métodos existentes permitem escolher o momento para ter os filhos desejados. Isso não quer dizer que sejam 100% seguros. Todos eles podem falhar, mesmo que a chance seja muito pequena.

Com exceção dos métodos naturais e da camisinha, o uso dos contraceptivos precisa ser orientado e acompanhado por médicos, pois eles interferem no funcionamento do organismo e podem produzir efeitos negativos sobre a saúde.

### **1. Métodos Naturais (ou de comportamento)**

Esses métodos consistem, basicamente, na abstinência sexual durante o período fértil da mulher. A identificação do período fértil é feita a partir da observação cuidadosa de algumas alterações que acontecem durante o ciclo ovulatório. As diferenças entre esses métodos estão apenas na forma de observar o ciclo para conseguir prever o período fértil.

O método da **Temperatura Basal** apóia-se na medição diária da temperatura corporal da mulher. Medindo a temperatura todos os dias, ao acordar, a mulher poderá perceber que sua temperatura diminui ligeiramente um dia antes da ovulação e aumenta um pouco de 24 a 72 horas depois dela, continuando elevada até a próxima menstruação. A temperatura precisa ser medida por vários meses antes que a mulher possa calcular o dia do ciclo em que geralmente começa o seu período fértil.

A observação diária do **Muco Cervical** é outro meio de identificar o período da ovulação. Poucos dias antes e poucos dias depois da ovulação, o útero produz um muco mais grosso, que é liberado na vagina. Da mesma forma que a variação de temperatura, a diferença na consistência do muco pode ser mais facilmente reconhecida pela mulher após alguns meses de treinamento. Mas é preciso cuidado para que o muco não seja confundido com um corrimento produzido por algum tipo de infecção.

A **Tabelinha** baseia-se, também, na abstinência sexual no período fértil. Isso porque o ciclo menstrual é relativamente constante e a ovulação ocorre entre 11 e 16 dias antes do início da próxima menstruação. Para calculá-lo é preciso contar do 1º dia da menstruação até o dia que



antecede a menstruação seguinte. Isso deve ser feito por mais de 6 meses, daí você terá o ciclo menstrual. Do ciclo menstrual mais curto sobre subtrai 18 e terá o dia do início do período fértil e do ciclo mais longo você subtrai 11 e terá o fim do período fértil. Nesse período o casal não deverá ter relações sexuais com contato genital.

Como se apóiam na abstinência periódica, todos os métodos de comportamento exigem muita motivação do casal, restrições ao comportamento sexual, disciplina e conhecimento do corpo por parte da mulher, inclusive a previsão do período fértil, a partir da observação sistemática e continuada da duração média do ciclo menstrual. Mesmo entre mulheres que tem ciclos rigorosamente regulares, é preciso levar em conta que mudanças na vida devido a emoções, enfermidades ou viagens podem provocar alterações no funcionamento do organismo. Por todos esses fatores, os métodos naturais falham com muita frequência. Não são métodos seguros, especialmente para adolescentes, que geralmente ainda apresentam ciclos ovulatório e menstrual irregulares. Esses métodos podem ser considerados úteis, principalmente, para aumentar o intervalo entre as gestações.

Outro método de comportamento que pode ser citado é o **Coito Interrompido**, que consiste em retirar o pênis da vagina antes de ejacular. A maioria das pessoas, homens e mulheres, consideram que essa pratica prejudica a qualidade da relação sexual. O controle do momento preciso para retirar o pênis da vagina é difícil e geralmente causa tensão no casal durante o ato sexual. Quando a ejaculação ocorre perto da vagina, a mulher pode engravidar, mesmo que seja virgem. Além disso, alguns espermatozoides (assim como o vírus da Aids), estão presentes no liquido eliminado do pênis antes da ejaculação. Por essas razões, há pessoas que nem mesmo incluem esta pratica entre os métodos contraceptivos.

## 2. Métodos mecânicos (ou de barreira)

São vários tipos de barreiras físicas, usadas para impedir a passagem dos espermatozoides para dentro do corpo da mulher, evitando seu encontro com um óvulo.

**O preservativo masculino ou camisinha**, originalmente conhecido como *Camisa de Vênus* (A Deusa do Amor), é um envoltório de borracha fina que é colocado no pênis para recolher o esperma durante a relação sexual. Atualmente, é considerado o método mais seguro pois, além de ser eficaz na prevenção da gravidez, é o principal método de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids. O preservativo feminino também cumpriria esta função, mas ainda é caro e de difícil acesso.

### Como usar corretamente a camisinha?

- Coloque a camisinha quando o pênis estiver ereto, antes de qualquer penetração e não apenas na hora de ejacular (goza).
- Se a camisinha romper durante a relação, retire o pênis imediatamente e coloque uma nova.

### Quais são os cuidados importantes na hora de adquirir uma camisinha?

As camisinhas podem ser obtidas gratuitamente em serviços de saúde, em atividades educativas/informativas, e podem ser compradas em farmácias e supermercados. É preciso dar atenção a alguns detalhes importantes:

- \* Procure o selo do INMETRO para saber se o produto atende as normas de qualidade e segurança. Apenas as embalagens com esse selo demonstram que as camisinhas passaram por testes que garantem um bom produto;

- \* Confira a data de validade na embalagem do preservativo;
- \* Guarde as camisinhas em lugar fresco e seco.

### **Quais as dicas para usar a camisinha com maior segurança?**

- \* Use sempre camisinha lubrificada. Se quiser um maior conforto use apenas gel lubrificante à base de água (principalmente na relação anal);
- \* Nunca utilize duas camisinhas ao mesmo tempo, pois o atrito entre elas pode provocar a ruptura;
- \* O uso contínuo do preservativo melhora a habilidade para a colocação no pênis.

O **preservativo feminino** é uma bolsa de borracha fina, macia e flexível, que deve ser colocada na vagina, revestindo-se completamente para evitar o contato do sêmen com o corpo da mulher. Ainda é um método novo e pouco difundido. Ainda não tem um preço acessível para a maioria das pessoas. A camisinha feminina é descartável e de uso único. Também impede a transmissão das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids.

O **Diafragma** é uma meia esfera de borracha fina e flexível que é introduzida pela vagina para cobrir a entrada do útero e impedir a passagem dos espermatozóides. Pode ser usado junto com geléias espermicidas para aumentar a sua eficácia. Existem diafragmas de vários tamanhos e a escolha deve ser feita de acordo com o tamanho da entrada do útero. Por isso, a medida precisa ser feita por um médico ou outro profissional preparado. Treinar a colocação e a retirada é importante para que a mulher possa sentir-se à vontade e segura para usar este método. O diafragma precisa ser colocado antes de cada relação sexual e pode ser retirado no mínimo 6 horas depois. Para ficar bem conservado e higiênico, o diafragma deve ser lavado muitas vezes e por alguns anos, desde que esteja íntegro.

O diafragma, assim como os outros métodos de barreira, têm uma grande vantagem: não interfere no funcionamento do organismo e raramente produz efeitos indesejados (como alergia à borracha). O preservativo e o diafragma são muito eficazes quando usados corretamente. Mas precisam ser usados em todas as relações sexuais.

Os **espermicidas** são produtos químicos capazes de matar ou desativar os espermatozóides. Eles rompem a membrana celular do espermatozóide e afetam seu movimento e sua capacidade de fertilizar o óvulo. As apresentações mais comuns são na forma de creme ou de gel. Podem ser usados para aumentar a segurança da camisinha ou do diafragma.

### **3. Métodos Hormonais**

Os **anticoncepcionais orais (pílulas)** são medicamentos à base de hormônios sintéticos. Podem ser feitas com apenas um hormônio (minipílulas) ou com dois hormônios (pílulas combinadas). Existem diversos tipos de pílulas, que variam de acordo com a qualidade e a quantidade de hormônios que contêm. Uma pílula que é eficiente e adequada para uma pessoa, pode ser imprópria e causar efeitos indesejados em outras. Por isso, é muito importante escolher junto com o médico a pílula que será usada e, em alguns casos, ir mudando até encontrar o tipo certo. Os comprimidos devem ser tomados todos os dias, de preferência na mesma hora. Os hormônios contidos nos anticoncepcionais orais suprimem a ovulação e alteram o muco, dificultando o acesso dos espermatozóides à tropa. Podem causar alguns efeitos indesejáveis como náuseas, vômitos, aumento de peso e de sensibilidade nos seios.

Os **anticoncepcionais injetáveis** são injeções de hormônios e tem o mesmo efeito das pílulas. Devem ser aplicada no músculo uma vez por mês, a cada três ou seis meses, dependendo do tipo e da quantidade de hormônios que contêm. Eles também interferem sobre a ovulação, mas têm uma vantagem em relação às pílulas: não precisam ser tomados todos os dias. Mas essa vantagem pode transformar-se em grande desvantagem caso a mulher tenha alguma reação indesejada, pois não é possível interromper os efeitos produzidos. Será preciso esperar todo o tempo de ação previsto, seja um mês, três ou seis meses, para que o efeito venha a cessar. Esse método ainda está sendo alvo de muitos estudos quanto aos seus efeitos de longo prazo.

Os métodos hormonais são muito eficientes para evitar a gravidez, oferecem uma proteção próxima de 100%. Por outro lado, interferem no funcionamento do organismo, alterando o ciclo ovulatório e outras funções reguladas pelos hormônios sexuais. O uso de hormônios pode ser contra-indicado e perigoso para mulheres que têm alguns problemas de saúde como, por exemplo, dificuldades de circulação. Por isso é essencial que as pílulas e as injeções hormonais sejam usadas com acompanhamento médico.

#### **4. Dispositivo Intra-Uterino – DIU**

Os **DIUs** são pequenos objetos feitos de material flexível envolvido em cobre e podem ter diversos formatos. São colocados dentro do útero pelo médico ou outro profissional treinado durante o período menstrual. O DIU evita a gravidez devido à ação do cobre sobre a vitalidade e a movimentação dos espermatozóides. É um método bastante eficaz, sendo indicado preferencialmente para mulheres que já tiveram filhos. Sua principal vantagem, além da eficácia, é que pode ser mantido no útero por vários anos, sem que seja necessária nenhuma outra medida para evitar a gravidez. Entre suas desvantagens, as mais importantes são: para muitas mulheres provoca um aumento do fluxo menstrual e, também, pode facilitar a ocorrência de infecções. Por isso, o uso do DIU requer acompanhamento médico regular e cuidadoso.

#### **5. Métodos Cirúrgicos**

A **Ligadura de Trompas ou Laqueadura** é um método no qual as tubas uterinas, canais de passagem do óvulo, são amarradas e cortadas. Os óvulos continuam amadurecendo, mas, como não há passagem, não são alcançados pelos espermatozóides. Essa cirurgia, considerada definitiva, interfere sobre a produção de hormônios e pode trazer alguns efeitos negativos para a saúde da mulher, mas não interfere na vida sexual da mulher ou do casal. No Brasil foram realizadas muitas cirurgias para a esterilização feminina, especialmente durante os partos feitos por meio de operações cesarianas. O país tornou-se campeão de cesáreas (que, quando desnecessárias, trazem maiores riscos para a mulher e para o recém-nascido) e tornou-se, também, campeão em esterilizações femininas. Para proteger a saúde da mulher, a lei brasileira estabelece que a ligadura de trompas só pode ser feita com autorização escrita e não deve ser feita durante o parto, para que a mulher tenha liberdade real de escolha. A cirurgia pode ser feita com anestesia local. Em alguns casos, a tentativa de religação pode ser feita com sucesso.

A **Vasectomia** é a esterilização masculina feita por meio de uma pequena cirurgia na qual os canais deferentes, por onde passam os espermatozóides no caminho para a saída do pênis, são amarrados e cortados. Dessa forma, os espermatozóides produzidos não passam para o líquido que é eliminado na ejaculação. Usa-se anestesia local e não é necessária internação hospitalar

para fazer a operação. Uma semana depois o homem pode retomar sua atividade sexual normalmente e a vasectomia não causa alterações no seu desempenho sexual. Como a ligadura de trompas, a vasectomia é considerada um método definitivo. Alguns homens já fizeram, com sucesso, uma cirurgia para restabelecer a passagem nos canais deferentes, mas não é possível oferecer garantias de retorno da fertilidade.

## **6. Quando os métodos contraceptivos falham**

A **Contracepção de Emergência** inclui dois comprimidos com alta concentração de hormônio sintético (progestogênio). Pode ser usada por todas as mulheres quando aconteceu uma relação sexual desprotegida, houve violência sexual ou falha no método contraceptivo usado (por exemplo, rompimento da camisinha).

A primeira pílula deve ser tomado o quanto antes, de preferência logo após a relação sexual ou, no máximo, até três dias (72 horas) depois. A segunda pílula deve ser ingerida 12 horas depois do horário em que foi tomada a primeira. Quanto antes for tomado o primeiro comprimido, maiores serão as chances de evitar a fecundação do óvulo. A contracepção de emergência também está disponível em dosagem única (levonorgestrel) como alternativa preferencial à dose de dois comprimidos.

Este método, como o nome diz, só deve ser usado em situações de emergência. Não se recomenda o uso contínuo porque os comprimidos possuem alta dosagem hormonal e, além disso, não previnem as DST nem a Aids. A concentração de emergência não substitui os métodos contraceptivos porque sua eficácia é grande mas, ainda assim, é bem menor do que a dos métodos mais efetivos, como a camisinha, a pílula ou o DIU. Além disso, o uso repetido pode reduzir sua eficácia e os comprimidos contêm altas doses de hormônio, o que pode causar efeitos indesejados à saúde, entre os quais: alterações do ciclo menstrual, enjôos e vômitos.

## ANEXO VII

**TEXTO DE APOIO UTILIZADO NA 8<sup>A</sup> OFICINA - DINÂMICA DE GRUPO:** “SEXUALIDADE EM TEMPOS DE AIDS” PESQUISADO NO LIVRO: **SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS: GUIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E DE EDUCAÇÃO.** BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE.

### **HIV & AIDS – SAIBA MAIS!**

#### **Quais são as formas de transmissão do HIV?**

As formas de transmissão são: sexual, sanguínea e perinatal. A transmissão pode acontecer por meio de:

- \* Relação sexual com pessoa infectada pelo HIV sem o uso da camisinha feminina ou masculina (sexo oral, sexo vaginal e sexo anal);
- \* Contato com sangue (e seus derivados) contaminado pelo HIV em transfusões;
- \* Contato com objetos pontudos e cortantes com agulhas, seringas e instrumentos com resíduo de sangue contaminado pelo HIV;
- \* Uso de seringa compartilhada por usuários de droga injetável;
- \* Transmissão vertical (da mãe infectada para o filho), na gestação, no parto, na amamentação.

#### **As formas de prevenção estão ligadas à práticas seguras tais como:**

- \* Negociar e usar corretamente a camisinha em relações sexuais com penetração;
- \* Ter relações sexuais sem penetração;
- \* Não compartilhar seringas e agulhas;
- \* utilizar seringas esterilizadas, caso use drogas injetáveis.

A prática das seguintes atividades não faz com que o sangue, o sêmen, ou as secreções vaginais de uma pessoa entre em contato com o sangue de outras pessoas, nem que ocorra a transmissão do HIV: masturbar-se, massagear-se, roçar-se, abraçar-se, fazer carícias genitais, etc.

#### **Como a infecção pode ser evitada?**

Usando camisinha (feminina ou masculina) corretamente, todas as relações sexuais.

#### **O que significa sexo seguro ou sexo protegido?**

Praticar sexo de forma segura ou protegida é adotar o uso adequado do preservativo. O uso correto e constante da camisinha na relação sexual previne contra o risco de infecção pelo HIV e outras doenças sexualmente transmissíveis (DST). A relação sexual com uso de preservativo é chamada de ‘sexo protegido’.

Embora apenas um pequeno número de pessoas tenha contraído HIV por estes meios, as praticas seguintes apresentam risco:

- \* Felação (introdução do pênis na boca);
- \* Sexo oral vaginal (boca na vagina);
- \* Sexo oral anal (boca no ânus).

As seguintes práticas representam, sem dúvida, alto risco, se realizadas sem preservativo:

- \* Sexo anal (introdução do pênis no reto);
- \* Sexo vaginal (introdução do pênis na vagina);
- \* Qualquer prática sexual que cause sangramento;
- \* Esperma ou sangue levado à boca durante sexo oral-genital.

### **Quais são os meios de se prevenir da Aids?**

A única barreira comprovadamente eficaz contra a transmissão sexual do HIV é uso adequado da camisinha, masculina ou feminina. O uso correto em todas as relações sexuais pode reduzir substancialmente o risco de transmissão do HIV e de outras DST. O uso regular da camisinha leva ao aperfeiçoamento da técnica de utilização, reduzindo a frequência de ruptura e escape, aumentando sua eficácia. Se a camisinha se romper deve-se interromper a relação sexual e lavar imediatamente os órgãos genitais.

### **Ter um pacto de fidelidade com o parceiro – ou parceira – é uma boa forma de prevenir a Aids?**

Nesse caso é preciso contar com a camisinha, além do pacto, para garantir a prevenção. Muitos casais fazem esse tipo de pacto, mas o que se verifica, na prática, é que as relações mais inesperadas (e fora da relação regular) podem trazer mais dificuldade no uso do preservativo. Além disso, uma das pessoas do casal pode manter o pacto e a outra não. Vale observar que muitas mulheres que estão com HIV só tiveram um parceiro sexual em toda a vida. Além disso, especialmente entre adolescentes, o pacto de fidelidade pode durar enquanto dura o relacionamento, que é seguido de outro. Assim, os adolescentes podem acabar tendo vários parceiros – ou parceiras, mesmo que seja um de cada vez.

### **Como se previne a transmissão do HIV da mãe para o filho?**

O risco pode ser reduzido em até 67% com o uso do AZT durante a gravidez, no momento do parto e com a administração da droga ao recém nascido por 6 semana, sempre com orientação médica. A transmissão pelo leite materno pode ser evitada com o uso de leite artificial ou de leite humano processado em bancos de leite, que realizam aconselhamento e triagem das doadoras.

### **Como se prevenir do HIV quando se usa drogas injetáveis?**

Os riscos de uma pessoa infectar-se por meio do uso de droga injetável (pelo HIV ou por outro agente de doença) estão relacionados à forma como a droga é utilizada, ou seja, pelo compartilhamento de seringas e agulhas. O que podemos fazer efetivamente? Certamente não vamos resolver esse problema dando uma aula sobre os malefícios das drogas. O que nos resta é tentar convencer as pessoas que usam drogas injetáveis a usar preservativo e, se possível, disponibiliza-lo ao casal, com um forte apelo para que o utilizem. O mesmo vale para a seringa. Não se pode esquecer, também, que uma pessoa alterada pelo uso de qualquer droga psicotrópica, inclusive o álcool, pode dar menos valor aos cuidados de proteção e ao sexo seguro.

### **O HIV pode penetrar pela pele?**

Não. A pele serve normalmente como barreira. Mas é importante lembrar que essa barreira pode ser quebrada, quando acontecem cortes, escoriações, úlceras, feridas, sangramento.

### **O HIV pode ser transmitido pela tosse ou espirro?**

O HIV não é transmitido por tosse, espirro, alimentos, piscinas, toalhas, assentos sanitários, animais caseiros, mosquitos e outros insetos.

**Tomar água no copo ou comer com os mesmos talheres de um portador do HIV é perigoso?**

Não. Podemos tomar água ou qualquer bebida no mesmo copo de uma pessoa que tem Aids porque a saliva não transmite o vírus. Também podemos comer com os mesmos talheres e pratos de uma pessoa com Aids.

**Há risco em dormir (sem transar) com uma pessoa que estiver com o vírus?**

Não há risco. Dormir na mesma cama, compartilhar os mesmos lençóis de uma pessoa com Aids não infecta, porque o vírus não passa através de objetos.

**Mosquitos e insetos transmitem o HIV?**

Há provas de que o HIV não é transmitido por mosquitos ou outros insetos, como pulgas, piolhos, percevejos que possam estar presentes na residência de doentes com Aids. Sabe-se que o HIV vive em algumas células do organismo humano, mas que não vive nas células dos insetos que, portanto, não podem ser hospedeiros do HIV.

**Quando as pessoas devem fazer o teste do HIV?**

Todas as pessoas com dúvidas se estão ou não infectadas pelo HIV ou que se expuseram a situações de risco de infecção devem realizar o teste sorológico anti-HIV. Apesar dos grandes avanços científicos no diagnóstico e no tratamento, a decisão de fazer ou não o teste é sempre uma situação difícil, em função das responsabilidades e conseqüências psicológicas, sociais e éticas que o seu resultado implica para o indivíduo. O preconceito e a discriminação que ainda imperam em nossa sociedade em relação aos portadores de HIV/Aids afastam muitas pessoas da possibilidade e dos benefícios de um diagnóstico precoce da infecção e do tratamento. Em muitos casos isso contribui para a manutenção da cadeia de transmissão do vírus.

**Como saber se tenho o HIV?**

Os exames disponíveis para o conhecimento do *status* sorológico são realizados a partir do sangue e identificam a presença de anticorpos anti-HIV, que são células de defesa do nosso organismo especificamente contra o HIV. Ou seja, os resultados dos exames informam se uma pessoa já teve contato com o vírus ou não. É importante esclarecer que não existem exames que identificam se uma pessoa tem Aids ou não. O fato de uma pessoa ser portadora de HIV não significa, necessariamente, que ela tem Aids, mas simplesmente, que poderá ou não desenvolver a doença. Quanto mais cedo uma pessoa ficar sabendo que é portadora do vírus mais chance ela tem de prevenir o aparecimento das doenças oportunistas que caracterizam a Aids.

**Onde podemos fazer o teste e buscar aconselhamento?**

Para ampliar o acesso ao diagnóstico precoce da infecção pelo HIV e o aconselhamento, dentro de normas e princípios que não ferem os direitos humanos e garantem a realização voluntária da sorologia anti-HIV, o Programa Nacional de DST/Aids vem promovendo, em conjunto com os estados, municípios e universidades, a implantação dos Centros de Testagem e Aconselhamento (CTAs). Os CTAs são unidades de saúde que oferecem gratuitamente o diagnóstico sorológico da infecção pelo HIV. Além dos CTAs, muitos municípios estão desenvolvendo esta prática na rotina nas unidades básicas de saúde (UBS), possibilitando acesso mais amplo da população brasileira ao aconselhamento e realização do teste. A confidencialidade e o aconselhamento são marcas distintivas destes serviços. Os indivíduos

diagnosticados como soropositivos são encaminhados a unidades de saúde de referência para assistência e acompanhamento permanentes.

### **Qualquer exame de sangue mostra se uma pessoa está infectada com o HIV?**

Não. Num exame de sangue comum, como o hemograma, não é possível saber se a pessoa está com HIV. Para a pessoa saber se está infectada ou não é preciso que ela faça um exame de sangue específico para o HIV.

### **Quais são os exames anti-HIV mais usados?**

Os testes mais comuns para detectar anticorpos contra o HIV utilizam uma técnica denominada ELISA (ensaio imuno enzimático). Existem outras técnicas que são menos utilizadas ou realizadas apenas para confirmar o resultado do ELISA, que são o Western-Blot e a imunofluorescência indireta para HIV.

Recentemente foi desenvolvido outro teste chamado Teste Rápido, que fornece o resultado em um tempo inferior a 30 minutos, por meio da coleta de uma gota de sangue da ponta digital. Este tipo de teste não requer laboratório para a sua realização.

As pessoas que já tem o diagnóstico da infecção pelo HIV devem realizar exames de sangue para avaliar a imunidade e sua carga de vírus, identificando quando necessários receber tratamento antes mesmo do aparecimento de sintomas, garantindo, com isso uma boa qualidade de vida. Tais exames são a contagem de Linfócitos T CD4 (verifica o dano imunológico sofrido) e a carga viral (demonstra a contagem de vírus no sangue. Para realizar o exame de contagem da carga viral, que é a quantidade de HIV existente no sangue, utiliza-se uma técnica denominada PCR (reação de cadeia de polimerase). Estes exames também são necessários para monitorar o tratamento das pessoas infectadas com HIV ou já doentes de Aids.

### **O que é o ‘período de janela imunológica’?**

Corresponde ao tempo que o organismo leva para produzir, depois da infecção, uma certa quantidade de anticorpos que podem ser detectados pelos exames de sangue específicos. Para o HIV, esse período é de quatro semanas e, em algumas circunstâncias, muito raras, pode ser mais prolongado. Isso significa que se um teste para anticorpos de HIV é feito durante o ‘período da janela imunológica’, é provável que dê um resultado falso-negativo, embora a pessoa já esteja infectada pelo HIV e já possa transmiti-lo a outras pessoas. Quando o teste é realizado em período de ‘período da janela imunológica’ (logo depois da exposição) e o resultado é negativo, a pessoa deve repetir o teste dentro de dois meses. Caso a pessoa tenha sido infectada, os anticorpos se desenvolverão durante esse período. Para que o resultado seja confiável as pessoas devem evitar praticas desprotegidas durante esses dois meses. Aliás, devemos evitar sempre, não é mesmo?

### **Quais são as vantagens de se fazer o teste para o HIV?**

Independente se o resultado for positivo ou negativo é sempre bom conhecer a própria condição sorológica, o que pode contribuir para que você adote medidas de proteção.

### **Se você estiver infectado com o HIV:**

- \* Poderá receber tratamento precoce e viver mais tempo com melhor qualidade de vida;
- \* Poderá usar novos medicamentos, à medida que forem sendo descobertos;
- \* Poderá informar seu(s) parceiro(s) de que você tem o HIV evitando que seja(m) infectado(s);



- \* Poderá decidir não doar sangue ou outros tecidos;
- \* Poderá desenvolver um bom sistema de apoio emocional para melhor enfrentar a doença.

**O que é aconselhamento?**

É uma prática utilizada pelos profissionais de saúde que consiste em uma relação de escuta e confiança entre um profissional de saúde e a pessoa que o procura no serviço de saúde. Hoje em dia recomenda-se que todos os serviços de saúde tenham profissionais habilitados para oferecer atividades de aconselhamento aos usuários. Especialmente no âmbito das DST e HIV/Aids, o processo de aconselhamento tem três componentes:

- \* Apoio emocional;
- \* Componentes educativos, que envolve trocas de informação sobre DST e HIV/Aids, suas formas de transmissão, prevenção e tratamento;
- \* Avaliação de riscos, que propicia a reflexão sobre valores, atitudes e condutas, incluindo o planejamento de estratégias de redução de risco.

Adaptado de: [www.adolesite.aids.gov.br](http://www.adolesite.aids.gov.br)

**Comentário:**

O texto de apoio deve ser sempre atualizado, no site da internet [www.aids.gov.br](http://www.aids.gov.br) ou em outras fontes de informação fidedignas.

**ANEXO VIII**

**CARTILHA BILINGÜE**

**VIVER NAS ALDEIAS COM SAÚDE  
EELE WE ŠODEWIŠA ŠODIŠELATEDI**

**ANEXO IX**

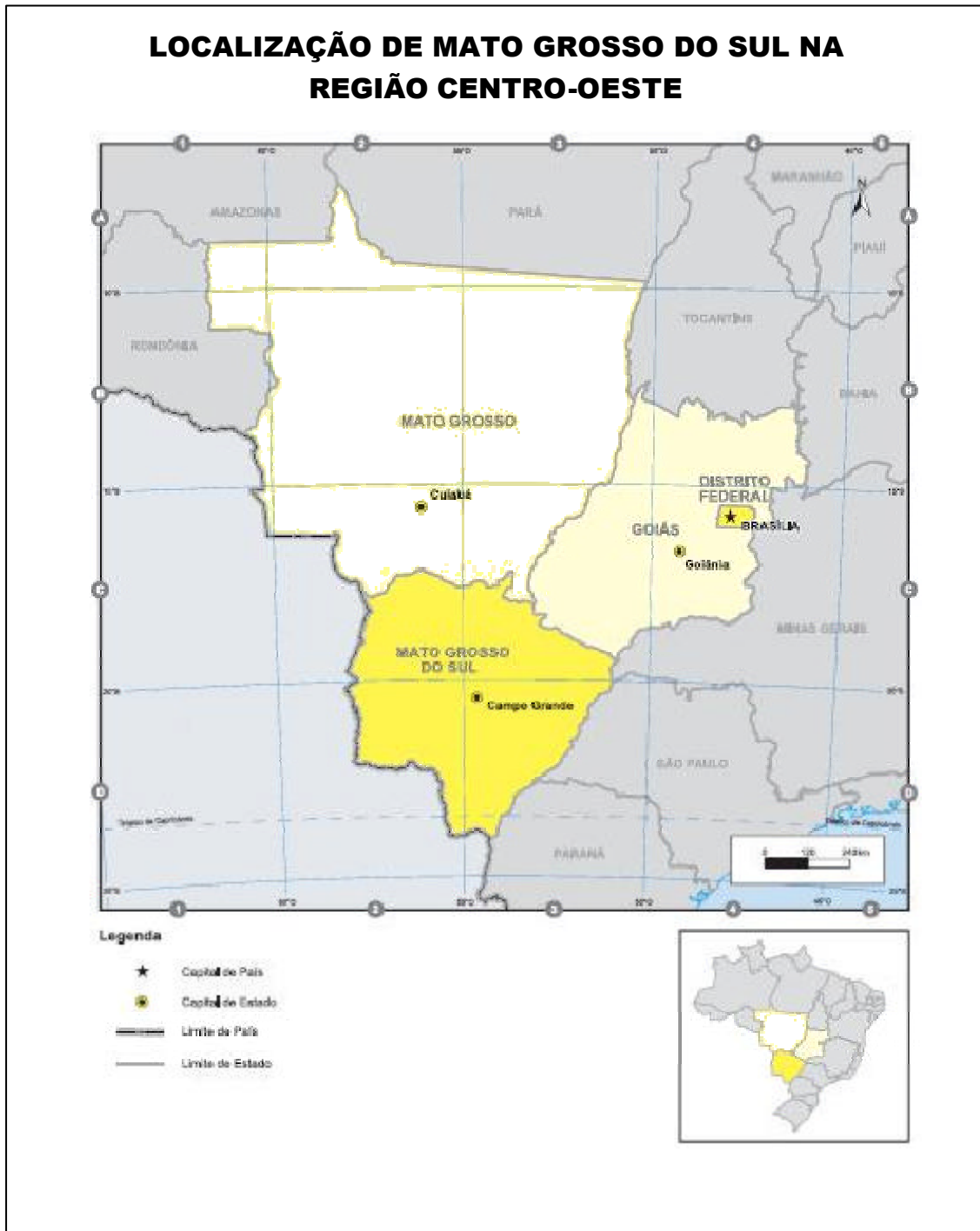
**FOLDER DA OFICINA DE PROGRAMA DE SAÚDE  
PROJETO**

**VIVER NAS ALDEIAS  
COM SAÚDE:  
CONHECER E PREVENIR DST E AIDS**

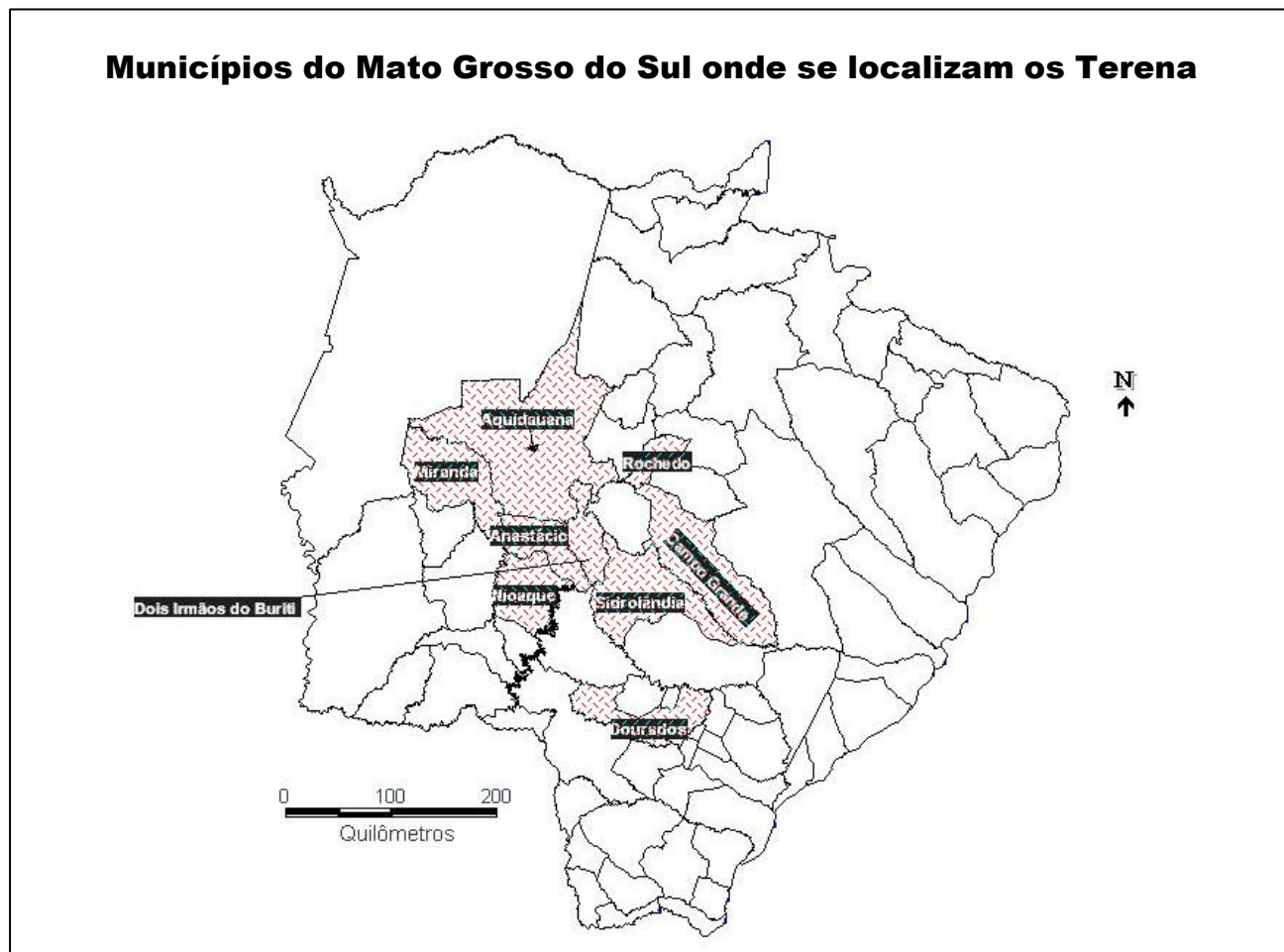
ANEXO X

DOCUMENTOS CARTOGRÁFICOS

Mapa 01



## Mapa 02



Base Cartográfica MS1991 – MAPINFO

SOUZA, José Luiz de, 2008.

### Mapa 03

