

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



**QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**



CARMA MARIA MARTINI

**MARINGÁ, PR
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

CARMA MARIA MARTINI

**MARINGÁ, PR
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Tese apresentada por CARMA MARIA MARTINI ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa. Dra. ELIANE ROSE MAIO

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M386q Martini, Carma Maria
 Questões de gênero e diversidade sexual : reflexões sobre a formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia / Carma Maria Martini. -- Maringá, PR, 2021.
 283 f.: il. color., figs., tabs., maps.

 Orientadora: Profa. Dra. Eliane Rose Maio.
 Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

 1. Professores indígenas - Formação . 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Povos Indígenas. I. Maio, Eliane Rose, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.71

CARMA MARIA MARTINI

**QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM – Maringá (PR)

Profa. Dra. Isaura Mônica Souza Zanardini – Unioeste – Cascavel (PR)

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS – Paranaíba (MS)

Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino – UEM – Maringá (PR)

Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues – UEM – Maringá (PR)

Maringá (PR),
30 de julho de 2021

Dedico este trabalho...

A meu pai, Gentil Martini (*in memoriam*), e minha mãe, Anna Maria Martini (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, pelo amor incondicional e por terem me ensinado que o melhor caminho para as pessoas da classe trabalhadora é a educação.

A meu irmão Adanor Martini (*in memoriam*), por ter dedicado parte de sua vida à família, cuidando de nossos pais, da minha filha e de mim. Seu carinho, suporte e apoio foram fundamentais em minha trajetória de vida e acadêmica.

A minhas filhas, Marianna Martini Saraiva (*in memoriam*) e Anna Bella Martini Saraiva (*in memoriam*), meus seres de luz, por terem me ensinado a ser resiliente.

À minha filha, Sofia Martini Saraiva, por seu companheirismo e seu amor, os quais tornam meu mundo um lugar multicolorido e melhor de se viver.

A meu sobrinho Lindomar Martini (*in memoriam*), um ser humano iluminado, cuja partida recente me abalou profundamente.

Às professoras e aos professores indígenas que lutam bravamente ao lado de seus povos pelo direito de existir.

AGRADECIMENTOS

Para quem vive na Região Norte do país, cursar um doutorado em Educação é quase sempre um objetivo difícil de ser alcançado, já que o número de cursos e vagas disponíveis é reduzido. Nessa realidade, a oportunidade de ingressar no Doutorado Interinstitucional em Educação, promovido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal de Rondônia (Unir) – Dinter/UEM/Unir, teve um significado especial, pois, além de proporcionar uma etapa de aperfeiçoamento pessoal e profissional, representou a concretização de um sonho há muito tempo almejado e por muitas vezes adiado. No entanto, é preciso dizer que percorrer e concluir com êxito essa jornada não foi uma tarefa fácil. Conciliar os afazeres do cotidiano, os cuidados com a família, o trabalho na universidade, as inseguranças e as incertezas trazidas pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19) com os estudos e as demandas do doutorado só foi possível graças ao apoio e ao incentivo recebidos no decorrer do percurso. Por isso, quero aqui externar minha gratidão a todos/as que contribuíram de alguma forma para o sucesso dessa empreitada. Agradeço especialmente:

- À Universidade Federal de Rondônia (Unir), à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por viabilizar, oferecer condições de operacionalização e financiar o Dinter/UEM/Unir.
- À Profa. Dra. Eliane Rose Maio, pelos momentos de reflexão que contribuíram para meu aperfeiçoamento profissional e pessoal, por me ensinar a olhar o mundo com os “óculos de gênero”, pela confiança e pela disponibilidade em me orientar na realização deste trabalho. O caminho percorrido ao seu lado foi lindo, colorido e repleto de aprendizagens. Minha eterna gratidão!
- Aos/as docentes do Programa de Pós-Graduação da UEM, especialmente aqueles/as que lutaram para viabilizar o curso e se dispuseram a viajar a Guajará-Mirim (RO) e contribuir para a realização do processo seletivo do Dinter, ministrar aulas presenciais e participar do I Congresso de Formação

Docente: Diálogos entre a Pós-Graduação e a Graduação (UEM/Unir), ocorrido no início de abril de 2019.

- Ao secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, Hugo Alex da Silva, pela disponibilidade em informar e atender a todas as solicitações.
- À direção do *campus* da Unir de Guajará-Mirim e ao professor Dr. Edinaldo Flauzino de Matos, Coordenador Operacional do Dinter/UEM/Unir, pelo apoio dispensado durante o curso.
- Às professoras e professor participantes da banca examinadora da qualificação e da defesa, pela minuciosa leitura e pelas significativas contribuições à versão final da tese: Profa. Dra. Isaura Mônica Souza Zanardini (Unioeste), Prof. Dr. Reginaldo Peixoto (UEMS), Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino (UEM), Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues (UEM).
- À Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya (UEM), que, mesmo sendo suplente, fez questão de participar da banca de qualificação, contribuindo para a versão final do texto da tese.
- Ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual (Nudisex) da UEM, por oportunizar momentos de estudos e experiências.
- Ao grupo de orientandos/as da Profa. Dra. Eliane Rose Maio (Berivalda Prado Sachi, Claudia Barbosa, Elaine da Silva Nantes, Gustavo Barrionuevo, Isabela Daiane Pironi, Jean Pablo Guimarães Rossi, Lua Lamberti de Abreu, Maddox Cleberson Diego Gonçalves e Thaise Fernanda Lima Mares), pelo companheirismo, pelos momentos de partilha e pela aprendizagem coletiva.
- Ao Departamento de Educação Intercultural (Deinter) da Unir, *campus* Ji-Paraná, por ter autorizado a realização da pesquisa.
- Aos/as colegas de trabalho no Deinter, especialmente da área de Ciências da Natureza e Matemática (Anna Frida Hatsue Modro e Kécio Gonçalves Leite), e também à colega de jornada no doutorado, Vanúbia Sampaio dos Santos: o apoio e o carinho que recebi foram muito importantes e jamais serão

esquecidos.

- Aos/as participantes da pesquisa, por terem se disponibilizado a responder ao questionário e a realizar às entrevistas, mesmo com os inúmeros compromissos da etapa de aulas presenciais da Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Serei eternamente grata!
- Ao professor Agnaldo Zawandu Zoró, pela ilustração da capa.
- Aos/as colegas do Dinter/UEM/Unir, pelos bons momentos vividos e pelas experiências compartilhadas, especialmente nas disciplinas cursadas.
- Ao Fábio Pereira Couto e família, por terem acolhido minha filha e meu cachorro em sua casa quando precisei me ausentar para participar do processo seletivo e cursar as disciplinas em Guajará-Mirim (RO).
- A minhas amigas Neidimar Vieira Lopes Gonzales e Rosemari Krumenaur Stange e a meus amigos Reginaldo de Oliveira Nunes e Jair Antonino Bettio, pela amizade, pelo incentivo constante e pelo acolhimento nos momentos de angústia, ansiedade e insegurança.
- Ao Marco Aurélio de Jesus, Fernanda Isa Rodrigues dos Santos de Jesus, Isabela dos Santos de Jesus e Alice dos Santos de Jesus, nossa família postca em Ji-Paraná (RO), pelo carinho, pelo apoio e pela amizade em todos os momentos.
- A minha filha, Sofia Martini Saraiva: seu companheirismo, seu carinho e sua compreensão nesse momento foram fundamentais. Além da gratidão, quero registrar meu pedido de desculpas pela ausência e pelos momentos de estresse.
- A meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pois, de alguma forma, mesmo distantes fisicamente, sempre se fizeram presentes.
- A essa força misteriosa que move o mundo, por me sustentar e conduzir até aqui.

Adoro gente que gosta de gente.

Eliane Rose Maio

MARTINI, Carma Maria. **QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**. 2021. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa apoia-se na premissa de que os/as docentes indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (Unir) não tiveram a oportunidade de desenvolver estudos sobre gênero e diversidade sexual e não estão preparados/as para lidar com essas questões em sala de aula de modo a desconstruir preconceitos e contribuir para a edificação de sociedades indígenas mais inclusivas. O objetivo central é analisar as concepções de professores/as indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir sobre questões de gênero e diversidade sexual. O desenvolvimento da pesquisa foi guiado pela seguinte questão: as concepções dos professores/as indígenas, estudantes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, têm sobre gênero e diversidade sexual? A fundamentação foi buscada em autores/as da área dos estudos culturais e dos estudos de gênero, com ênfase na vertente pós-estruturalista. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa. O universo da pesquisa compreendeu os cento e sessenta e oito discentes matriculados/as na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir no segundo semestre de 2018, dos quais foi selecionada uma amostra de dezenove participantes, com base nos seguintes critérios: atuar em escola indígena como docente; cursar o ciclo específico do curso (últimos dois anos); ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Os instrumentos de produção de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, recorremos a estratégias da análise categorial temática, uma modalidade da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa validam a premissa da pesquisa, pois apontam que os/as participantes têm poucas informações e conhecimento sobre questões de gênero e diversidade sexual e não receberam formação para lidar com esses assuntos em sala de aula até o momento, o que pode explicar porque, no exercício da docência, tratam esses temas apenas de forma pontual. Os dados também evidenciam que a maioria dos/as participantes considera que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural pouco contribuiu para capacitá-los/as a lidar com questões de gênero e diversidade sexual na prática pedagógica, já que tais assuntos pouco são discutidos. Mostram também que os/as participantes consideram relevante que tais temas sejam incluídos no currículo das escolas indígenas e nas licenciaturas interculturais, com prévia consulta às comunidades, para que os/as cursistas estejam aptos a desenvolver um trabalho pedagógico que vise o respeito aos direitos humanos, bem como a levar informações às comunidades, atuando no combate ao preconceito e à discriminação. No entanto, os dados mostram também resistência e desconforto por parte de alguns/algumas participantes quanto a essa inclusão, pois eles/as consideram que essas questões não fazem parte da cultura tradicional e deveriam ser discutidas no âmbito familiar. Mesmo aqueles/as que se mostraram favoráveis,

geralmente enunciam um discurso voltado à “aceitação do/a outro/a” como um gesto de bondade ou tolerância, sem questionar as hierarquias, as relações de poder e os padrões estabelecidos. Isso evidencia a urgência de dialogar com os povos indígenas sobre a inclusão dessas temáticas no currículo da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, bem como nos demais cursos de formação de docentes indígenas.

Palavras-chave: Formação de professores/as indígenas; Gênero; Sexualidade; Povos Indígenas.

MARTINI, Carma Maria. **GENDER AND SEXUAL DIVERSITY ISSUES: REFLECTIONS ON INDIGENOUS TEACHER EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF RONDÔNIA**. 2021. 283f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2021.

ABSTRACT

This research is based on the premise that indigenous teachers in the Intercultural Basic Education course at the Federal University of Rondônia (Unir) have not had the opportunity to develop studies on gender and sexual diversity and are not prepared to deal with these issues in classroom in order to deconstruct prejudice and contribute to the construction of more inclusive indigenous societies. The general objective is to analyze the conceptions of indigenous teachers in Intercultural Basic Education undergraduation course at Unir about issues of gender and sexual diversity. It was guided by the following question: What are the conceptions of indigenous teachers, students of the Intercultural Basic Education undergraduation course at Unir, about issues of gender and sexual diversity? The research is based on authors of Cultural Studies and Gender Studies, with emphasis on post-structuralist. The methodological approach was qualitative research. The range of the research included one hundred and sixty-eight students enrolled in the Intercultural Basic Education undergraduation course at Unir, in the second semester of 2018. We selected a sample of nineteen participants, observing the following criteria: working as a teacher in an indigenous school; attending the specific cycle of the course (last two years); being interested and available to join the research. Questionnaire and semi-structured interview were used as instruments of data production. The strategies of Categorical Thematic Analysis, a modality of Content Analysis, were employed to analyze the data. The results of the research validate the initial premise, as they point out that the participants have little information and knowledge about gender and sexual diversity issues and have not received training to deal with these topics in the classroom so far. This reinforces the fact that they only deal with these issues in a punctual way in their teaching practice. The data also indicate that most of the participants consider that the Intercultural Basic Education undergraduate course did little to enable them to deal with issues of gender and sexual diversity in pedagogical practice, considering that such topics are rarely discussed and consider it relevant to include them in the curriculum of indigenous schools and Intercultural undergraduate degree courses, with previous consultation to the communities, so that the students are able to develop a pedagogical work aimed at respect for human rights, as well as to bring information to the communities, acting to combat prejudice and discrimination. However, some of the participants also showed resistance and discomfort as the theme was discussed, because they consider that these issues are not part of traditional culture and should not be discussed within the family environment. Even those who were in favor, usually enunciate a discourse focused on the "acceptance of the other" as a gesture of kindness or tolerance, without questioning the hierarchies, the power relations and the established standards. This highlights the urgency of dialoguing with the indigenous peoples about the inclusion of these themes in the curriculum of the Intercultural Basic Education undergraduate degree

at Unir, as well as in other courses of indigenous teachers training.

Keywords: Indigenous teacher training; Gender; Sexuality; Indigenous Peoples.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
Agir	Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia
Aids	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
AMARN	Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
AMITRUT	Associação das Mulheres Indígenas de Taracuí, Rio Uaupés e Tiquié
Antra	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
Apib	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ATL	Acampamento Terra Livre
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Beron	Banco do Estado de Rondônia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caii	Centro Acadêmico Intercultural Indígena
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHM	Comissão de Direitos Humanos e Minorias
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CLTEMTA	Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
Cneei	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Coiab	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
Coneei	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
Consea	Conselho Superior Acadêmico
Consec	Conselho de <i>Campus</i>

Contee	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
Copep	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Covid-19	Corona Virus <i>Disease</i> – 2019
CP	Conselho Pleno
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
CPI/SP	Comissão Pro-Índio de São Paulo
CQC	Custe o que custar
CTI	Centro do Trabalho Indigenista
DCHS	Departamento de Ciências Humanas e Sociais
Deinter	Departamento de Educação Intercultural
Dinter	Doutorado Interinstitucional
Dsei	Distrito Sanitário Especial Indígena
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enei	Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
e-SIC	Sistema Eletrônico de Serviço de Informações ao Cidadão
Facinter	Faculdade Internacional de Curitiba
FE/USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fiar	Faculdades Associadas de Ariquemes
Fispi	Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fneei	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
Funai	Fundação Nacional do Índio
GO	Goiás
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> (Vírus da Imunodeficiência Humana)
Iama	Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lapeia	Laboratório de Pesquisa em Educação Intercultural na Amazônia
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero

LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis/transgêneros, <i>queer</i> , intersexo, assexual e mais
MA	Maranhão
Maic	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
MTIC	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
Neiro	Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia
Nudisex	Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Opan	Operação Anchieta
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PR	Paraná
Proext	Programa de Extensão Universitária
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PT	Partidos dos Trabalhadores
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

	e Inclusão
Seduc/RO	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sigaa	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
SP	São Paulo
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
Unemat	Universidade Estadual de Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União das Nações Indígenas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unilab	Universidade da Integração Lusofonia Afro-Brasileira
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unir	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Mensagem do Presidente da República divulgada via Twitter informando o cancelamento do edital para processo seletivo específico de candidatos/as transgêneros/as e intersexuais da Unilab, em 16 de julho de 2019 129
- Figura 2:** Nuvem de palavras em relação às concepções dos/as participantes da pesquisa sobre o papel do homem indígena no passado 171
- Figura 3:** Nuvem de palavras em relação às concepções dos/as participantes da pesquisa sobre o papel da mulher indígena no passado 172
- Figura 4:** Nuvem de palavras criada a partir das respostas dos/as participantes da pesquisa sobre como a escola e os/as docentes podem contribuir para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a questões gênero e à diversidade sexual 217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Povos indígenas de Rondônia.....	145
Quadro 2: Terras indígenas localizadas (total ou parcialmente) em Rondônia.....	146
Quadro 3: Identificação dos/as participantes da pesquisa por área de formação específica da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir.....	157
Quadro 4: Dados pessoais dos/as participantes da pesquisa.	157
Quadro 5: Distribuição dos/as participantes da pesquisa por município e terra indígena	162
Quadro 6: Informações profissionais dos/as participantes da pesquisa.....	163
Quadro 7: Relação das categorias e subcategorias temáticas utilizadas na análise dos dados da pesquisa	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados quantitativos relativos ao corpo discente da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, por ano de ingresso, no segundo semestre de 2019.....	90
Tabela 2: Total de egressos/as da Licenciatura em Educação Básica da Unir até o segundo semestre de 2019.....	91
Tabela 3: Quantitativo de etnias dos/as egressos/as da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir até o segundo semestre de 2019.	91
Tabela 4: Dados relativos à taxa de sucesso e evasão dos/das discentes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, 2019.2.	92
Tabela 5: Estudantes matriculados/as na Licenciatura em Educação Básica Intercultural em 2018.2.....	149
Tabela 6: Quantitativo de estudantes matriculados/as no ciclo específico da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, <i>campus</i> Ji-Paraná, no segundo semestre de 2018.....	155
Tabela 7: Quantitativo de estudantes matriculados/as no ciclo específico da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, <i>campus</i> Ji-Paraná, que exerciam a profissão docente no segundo semestre de 2018.....	155
Tabela 8: Quantitativo de estudantes matriculados/as no ciclo específico da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, <i>campus</i> Ji-Paraná, que exerciam a profissão docente no segundo semestre de 2018 e se dispuseram a participar da pesquisa.....	156
Tabela 9: Dados econômicos dos/as participantes da pesquisa.....	165
Tabela 10: Informações repassadas pelos mais velhos aos/as participantes da pesquisa sobre diversidade sexual no contexto de seus respectivos povos em tempos passados.....	183
Tabela 11: Opinião dos/as participantes da pesquisa sobre diversidade sexual.....	197
Tabela 12: Motivos da resistência das comunidades indígenas à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas, de acordo com a opinião dos/as participantes da pesquisa.....	206
Tabela 13: Motivos pelos quais os/as participantes da pesquisa consideram-se capacitados para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência.....	213

Tabela 14: Sugestões de atividades dadas pelos/as participantes da pesquisa para discutir sobre questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas.....	229
--	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	26
2	FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS.....	39
2.1	UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	39
2.1.1	Educação escolar para os povos indígena no Brasil nos séculos XVI ao XIX.....	42
2.1.2	Educação escolar para os povos indígena no Brasil nos primeiros anos do século XX ao início de seu último decênio	50
2.1.3	Educação escolar indígena no Brasil após a promulgação da Constituição de 1988.....	62
2.2	ESPECIFICIDADES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS	71
2.3	CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS NO BRASIL	75
2.4	FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS EM RONDÔNIA.....	84
2.4.1	O Projeto Açaí	85
2.4.2	A Licenciatura em Educação Básica Intercultural	87
3	DIVERSIDADE SEXUAL: QUESTÕES DE IDENTIDADE E GÊNERO.....	95
3.1	CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	96
3.2	ALGUMAS DEFINIÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE GÊNERO	98
3.2.1	Considerações sobre gênero e povos indígenas	101
3.3	DISCUTINDO QUESTÕES RELACIONADAS À DIVERSIDADE SEXUAL	110
3.3.1	Considerações sobre educação sexual e diversidade sexual no contexto dos povos indígenas	131
4	A PESQUISA	141
4.1	DEFINIÇÃO DO CAMPO TEÓRICO	141
4.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	143
4.3	O LOCAL E O UNIVERSO	145
4.4	INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS E COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA.....	150
4.5	PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES.....	157
4.6	ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	165
5	O QUE NOS DIZEM OS/AS DOCENTES INDÍGENAS EM	

FORMAÇÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....	169
5.1 QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM UM CONTEXTO GERAL	170
5.1.1 Ser homem e ser mulher indígena em tempos passados e na atualidade.....	170
5.1.2 Expectativas em relação aos homens e às mulheres indígenas	180
5.1.3 Diversidade sexual em tempos passados e na atualidade em comunidades indígenas.....	183
5.1.4 Atitudes diante de cenas de discriminação e preconceito relacionados à diversidade sexual.....	190
5.1.5 Opinião dos/as participantes da pesquisa sobre diversidade sexual	196
5.2 QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	198
5.2.1 Questões de gênero e diversidade sexual no contexto das escolas indígenas.....	199
5.2.2 Inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas.....	202
5.2.3 Posicionamento das comunidades indígenas sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo escolar	205
5.3 QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA PRÁTICA DO/A DOCENTE INDÍGENA.....	207
5.3.1 Experiências vivenciadas no exercício da docência envolvendo questões de gênero e diversidade sexual	208
5.3.2 Capacitação para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência.....	212
5.3.3 Contribuições da escola e dos/as docentes para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a questões de gênero e de diversidade sexual.....	216
5.4 QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS	219
5.4.1 Contribuições da Licenciatura em Educação Básica Intercultural na capacitação de professores/as indígenas para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência	220
5.4.2 Inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas	224
5.4.3 Sugestões de atividades para discutir questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas.....	229
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS.....	242
APÊNDICES.....	269

Apêndice A: Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido ...	270
Apêndice B: Modelo do questionário.....	272
Apêndice C: Roteiro da entrevista semiestruturada	276
ANEXOS	278
Anexo A: Autorização do Deinter/Unir para realizar a pesquisa.....	279
Anexo B: Parecer consubstanciado do Copep/UEM.....	280
Anexo C: Mapa das línguas indígenas de Rondônia.....	283

1 INTRODUÇÃO

Com a chegada dos/as colonizadores/as estrangeiros/as no início do século XVI ao território brasileiro, os povos indígenas foram expropriados de suas terras e submetidos a processos de exploração, marginalização e assimilação que perduraram por séculos. A educação escolar indígena, nesse contexto, serviu como instrumento para impor os valores da sociedade ocidental e negar a história desses povos, suas identidades, línguas e culturas. Portanto, o país tem uma dívida histórica com os/as indígenas, que sempre resistiram e lutaram para garantir o direito à posse das terras tradicionais, manter seus modos de vida e preservar a diversidade cultural.

Embora ainda haja muito a ser conquistado, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) está entre os documentos legais que trouxeram avanços à garantia dos direitos dos povos indígenas. Em conformidade com João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire¹ (OLIVEIRA; FREIRE, 2006), a nova Carta Magna rompeu com a perspectiva integracionista e com a herança tutelar do Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916), além de garantir o acesso às terras tradicionais e a uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, entre outras coisas.

Desde então, ocorreram, de forma gradativa, diversas mudanças na legislação para a educação escolar indígena, bem como na forma de concebê-la, no entendimento de quem deve ser o/a docente nesse espaço e de como deve ser sua formação. Se, em um passado não muito distante, os/as não-indígenas ocupavam as funções de gestão e de docência nas escolas indígenas, atualmente há um consenso de que, para se consolidar uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, os/as próprios/as membros/as das comunidades (os/as indígenas) devem ocupar esses papéis.

Helena Alessandra Scavazza Leme (LEME, 2010) explica que as políticas públicas voltadas à formação de docentes indígenas no Brasil, bem como a

¹ No texto desta tese, para dar visibilidade ao gênero dos/as autores/as referenciados/as, optamos por transcrever seus nomes completos pelo menos na primeira vez em que são citados/as. Estratégias semelhantes têm sido adotadas por pesquisadores/as na área dos estudos de gênero, tais como bell hooks, Eliane Maio, Fernando Guimarães Oliveira da Silva, João Paulo Baliscei, Marcio de Oliveira, Megg Rayara Gomes de Oliveira e Reginaldo Peixoto.

legislação que as sustentam na atualidade, inspiram-se em experiências pioneiras e inovadoras de movimentos da sociedade civil, postas em prática em diferentes regiões do país a partir da década de 1970, quando foram planejados e implementados os primeiros cursos para a formação de docentes indígenas no país em nível médio. Aly David Arturo Yamall Orellana (ORELLANA, 2011) informa que esses cursos geralmente eram chamados de magistério indígena e habilitavam para atuar na educação infantil e no ensino fundamental i. Geralmente, essa modalidade ainda é utilizada para a formação em serviço, tendo em vista que uma parcela significativa dos/as indígenas que frequentam esses cursos é composta por docentes das escolas das aldeias (LEME, 2010; ORELLANA, 2011).

Em Rondônia, a exemplo do que ocorreu em outros estados brasileiros, os primeiros cursos de formação de docentes indígenas foram oferecidos por organizações da sociedade civil. Mario Roberto Venere (VENERE, 2018) apurou em suas pesquisas que a primeira iniciativa governamental se deu em 1998, com a criação do Projeto Açaí – Curso de Formação de Professores para o Magistério Indígena Nível Médio, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc/RO), com o objetivo de habilitar professores/as indígenas para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Leme (2010) relata que, com a formação de docentes indígenas em nível médio, abriu-se a demanda para a formação em nível superior. A Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) foi pioneira ao criar, no ano de 2001, no *campus* de Barra do Bugres (MT), a primeira Licenciatura para Formação De Docentes Indígenas.

Seguindo esse exemplo, outras universidades também abriram cursos semelhantes. Por exemplo, como declaram Josélia Gomes Neves, Heliton Tinhawambá Gavião e Cristóvão Teixeira Abrantes (NEVES; TINHAWAMBÁ GAVIÃO; ABRANTES, 2018), a Universidade Federal de Rondônia (Unir), com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituiu o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no ano de 2008 no *campus* de Ji-Paraná (RO).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o público-alvo dessa licenciatura é formado por indígenas de Rondônia e da região, os quais devem,

preferencialmente, possuir vínculo com o magistério (UNIR,2008). Como a área geográfica de abrangência é extensa (ver mapa apresentado no Anexo C) e grande é a diversidade sociolinguística, cultural e histórica da clientela atendida, torna-se complexo formar docentes indígenas. O curso tem duração de cinco anos, dos quais os três primeiros compreendem o ciclo de formação básica e os dois últimos, o ciclo de formação específica, no qual os/as estudantes podem escolher uma entre as quatro diferentes áreas oferecidas: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural (UNIR, 2008).

De acordo com informações do Departamento de Educação Intercultural (Deinter/Unir), três turmas já concluíram o curso, quatro estão em andamento e, anualmente, ocorre o processo de entrada de uma nova turma² (UNIR, 2020). Em 2017, ocorreu a implantação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena, oferecido exclusivamente para professores/as indígenas, e já existem articulações para a criação de um Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar Indígena destinado a esse público.

Passada mais de uma década da criação da Licenciatura em Educação Básica Intercultural na Unir, não houve a concretização da reformulação do seu PPC. Novas demandas foram detectadas por meio da realização periódica de seminários de avaliação, tais como: redução do tempo do curso de cinco para quatro anos e mudança na estrutura curricular para que os/as estudantes já ingressassem na área específica de formação (UNIR, 2020). No momento, o processo de reformulação do documento está paralisado por conta da pandemia, mas consideramos relevante incluir as discussões relacionadas aos temas de urgência social, como os de gênero e de diversidade sexual, em atenção às demandas das mulheres e dos/as indígenas LGBTQIA+³ (lésbicas, gays,

² Com a pandemia, especialmente com as medidas de distanciamento social, não houve a possibilidade de realização do vestibular, o que inviabilizou entradas em 2020 e 2021.

³ Utilizaremos neste trabalho a sigla LGBTQIA+ para designar os movimentos da sociedade civil em favor do reconhecimento da diversidade sexual e em defesa dos direitos daqueles/as que não se enquadram nos padrões heteronormativos. Vale frisar que, em nossas pesquisas, encontramos variações da sigla, sempre na tentativa de incluir as mais diversas orientações sexuais e identidades de gênero existentes, o que, conforme Henrique Nardi e Eliana Quartiero (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 61), “demonstra a dificuldade de caracterizar este campo a partir de referentes identitários, pois sempre existem adendos ou exceções”.

bissexuais, transexuais/travestis/transgêneros, *queer*, intersexo, assexual e mais). Ativistas como Potyra Tê Tupinambá (TUPINANBÁ, 2019), Sônia Guajajara (GUAJAJARA, 2020), Erisvan Bone Guajajara (BONE GUAJAJARA, 2018) e Rogério Macena (MACENA, 2019) argumentam que suas pautas não são englobadas pelo movimento indígena, o que nos leva à necessidade da realização de pesquisas na área que resultem em uma contribuição efetiva para um processo de formação de docentes indígenas que contemple o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Considerando o exposto, esclarecemos que a seguinte questão guiou a pesquisa: que concepções os professores/as indígenas, estudantes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, têm sobre gênero e diversidade sexual? Nossa premissa de pesquisa é de que os/as docentes indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir não tiveram a oportunidade de desenvolver estudos sobre gênero e diversidade sexual, de forma que não estão preparados/as tanto para lidar com essas questões em sala de aula quanto para desconstruir preconceitos e contribuir para a edificação de sociedades indígenas mais inclusivas.

Para explicar o que motivou a opção pela temática deste estudo, faço uma exposição de minha trajetória de vida e acadêmica⁴. Sou oriunda da Linha Arroio Bonito, área rural de Coqueiro Baixo⁵, um pequeno município localizado no interior do Rio Grande do Sul (RS). Sou a caçula de oito irmãos, a única do sexo feminino e, dentre as poucas lembranças de minha primeira infância, está uma fala do meu pai, repetida sempre que recebíamos visitas em casa: *“não tive condições de dar muito estudo para os meninos, mas a menina vai estudar”*. Faço questão de frisar este detalhe porque ele foi determinante em minha história. Nunca questioneei meu pai e tomei seu desejo como objetivo de vida.

Minha mãe sempre contava que, quando eu tinha cinco anos de idade, costumava guardar um caderno, lápis e borracha dentro de uma embalagem plástica e aproveitava sua distração para escapular até a escola, que funcionava a aproximadamente oitocentos metros de distância do sítio da minha família.

⁴ Por se tratar de um relato pessoal, nessa parte do texto usaremos a primeira pessoa do singular.

⁵ Na época do meu nascimento, a região pertencia ao município de Nova Bréscia (RS).

Chegando lá eu pedia à professora⁶ para me passar tarefas. A princípio ela solicitou que eu retornasse para casa, mas diante de minha insistência, passou a permitir que eu frequentasse a escola uma vez por semana, de maneira informal. Em casa, meus irmãos complementavam as lições e assim fui sendo alfabetizada até que, aos seis anos (um ano antes do previsto), ingressei oficialmente na escola.

Quando concluí a quarta série, com nove anos de idade, não havia perspectiva de dar continuidade aos estudos, já que a escola de nossa comunidade somente oferecia as séries iniciais do primeiro grau (hoje anos iniciais do ensino fundamental) e não havia transporte escolar que permitisse o deslocamento dos/as estudantes para outras escolas. Repeti a quarta série para não abandonar a escola e, no ano seguinte, fui morar na cidade de Lajeado (RS), na casa de meu irmão mais velho, para dar prosseguimento aos estudos. Lá permaneci por dois anos, até nossa mudança para Rondônia.

Além da busca por uma vida melhor para a família, a possibilidade de me proporcionar o prosseguimento nos estudos sem que eu precisasse me distanciar de casa foi um dos motivos que pesaram na decisão de meu pai e de minha mãe, que mudaram radicalmente a rota de suas vidas e, em 1986, migraram para a cidade de Ariquemes (RO), Região Norte do país.

Em Rondônia dei continuidade aos estudos e, em 1988, um pouco antes de completar quinze anos de idade ingressei no mercado de trabalho formal. De certa forma, considero esse o primeiro fruto da minha dedicação aos estudos, pois, graças ao meu bom desempenho escolar, fui selecionada para uma vaga de estágio como Menor Auxiliar de Serviços Gerais no Banco do Brasil. Desde então, passei a contribuir para o sustento da família, conciliando trabalho e estudo.

Em 1990, por conta da política econômica do governo de Fernando Affonso Collor de Mello, meu estágio no Banco do Brasil foi finalizado antes do previsto e eu passei a trabalhar na Câmara Municipal de Ariquemes (RO) como secretária. Minha função principal era elaborar as atas das comissões permanentes e das sessões, ou seja, das reuniões dos membros da Câmara de Vereadores em plenário com o propósito de debater ou votar proposições ou discutir matérias. Isso despertou meu gosto pela escrita, levando-me a aprimorar minhas habilidades para

⁶ Professora Lourdes Emer Vian, minha alfabetizadora e primeira professora, por quem nutro profunda gratidão e apreço.

a redação de textos.

Em 1991, ao concluir o ensino médio, não havia muitas opções de cursos de nível superior em Ariquemes (RO), aliás esta era a realidade do interior de Rondônia na época. No município havia apenas uma instituição de ensino superior privada⁷, recém-inaugurada, a qual oferecia os cursos de Pedagogia e Ciências (Licenciatura Curta – habilitava para o ensino de Ciências e Matemática para os anos finais do ensino fundamental). Optei pela segunda, fazendo posteriormente complementação na área da Matemática para receber a habilitação em Licenciatura Plena.

Em 1992, fui selecionada em concurso público para um cargo no Banco do Estado de Rondônia (Beron) e lá permaneci até sua extinção, em 1998. Nesse mesmo ano, também após aprovação em concurso público, ingressei na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc/RO) como professora de Matemática, dando início à carreira docente na educação básica e na área de formação de professores/as no curso normal⁸.

Com relação aos estudos, aproveitei todas as oportunidades que se apresentaram e cursei outras duas graduações: Bacharelado em Ciências Contábeis (1996 – 2000) e Licenciatura em Informática (2004 – 2008), ambas na Unir. Fiz também duas especializações (Pós-graduação *Lato Sensu*): Didática do Ensino da Matemática com complementação em Magistério Superior, pela Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter) (2002 – 2003) e Mídias na Educação (2009 – 2012), curso oferecido em parceria entre o Ministério da Educação, Seduc/RO e Unir.

Em 2007, concomitantemente à atuação na educação básica, iniciei a carreira como docente do ensino superior em uma instituição privada, a mesma em que fiz minha primeira graduação, o que me motivou a ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação da Unir, *campus* de Porto Velho, em 2011. Desenvolvi a pesquisa intitulada “A formação do professor de matemática e os desafios da inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica”, sob orientação do Professor Doutor José Lucas Pedreira Bueno.

⁷ Faculdades Integradas de Ariquemes (Fiar).

⁸ Curso de formação de professores/as em nível médio, específico para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2014, fui selecionada em concurso público para o cargo de professora no Magistério Superior da Unir, mais especificamente para uma vaga no Departamento de Educação Intercultural (Deinter), que oferece a Licenciatura em Educação Básica Intercultural. A oportunidade converteu-se em grande desafio, uma vez que, em minha trajetória profissional e acadêmica, nunca havia trabalhado, estudado ou desenvolvido pesquisas relacionadas à formação de professores/as indígenas ou povos indígenas de um modo geral. Desde então, voltei meu foco de pesquisa para a área da Etnomatemática⁹ e da formação de docentes indígenas.

Ao iniciar meu trabalho na Unir e ao entrar em contato com os/as indígenas que cursavam a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, chamou minha atenção o reduzido número de mulheres matriculadas no curso, o que contrastava com a realidade dos demais cursos de formação docente, nos quais, geralmente, a presença feminina tem sido superior à masculina.

Com o passar do tempo, à medida que me entrosei com as alunas, algumas me confiaram episódios de violência doméstica – na maioria dos casos como consequência do consumo de bebidas alcoólicas pelos homens – e o desejo de uma maior participação política. Percebi também que os/as estudantes sentiam-se desconfortáveis em falar de temas ligados à diversidade sexual e, nos momentos de descontração, era comum ouvir piadas e comentários pejorativos a esse respeito.

Posteriormente, passei a integrar a Comissão de Estudos e Ações Educativas de Combate à Violência contra Mulheres da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir¹⁰, cuja finalidade é prestar assistência às alunas vítimas de violência doméstica e realizar ações educativas de combate à violência contra as mulheres no âmbito do curso. Dessa forma, as questões de gênero e diversidade sexual que integram a formação de docentes indígenas passaram a despertar meu interesse porque, se o assunto não for amplamente estudado e debatido nesse

⁹ Conforme Ubiratan D'Ambrosio (D'AMBROSIO, 2019), a Etnomatemática é uma tendência em Educação Matemática que, associada a outras áreas do conhecimento, busca explicar e entender o fazer e o saber matemáticos ao longo da história, contextualizados em grupos culturalmente distintos.

¹⁰ As ações educativas de combate à violência contra mulheres eram realizadas de maneira informal por professoras do Deinter/Unir. Apenas em 2019 foi criada oficialmente a Comissão de Estudos e Ações Educativas de Combate à Violência contra Mulheres da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir.

processo de formação, nas escolas indígenas, nas quais os/as docentes devem se deparar com essas questões, eles/as poderão reproduzir atitudes de preconceito e discriminação em sala de aula.

Em 2017, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), mais especificamente na linha de pesquisa “Ensino Aprendizagem e Formação de Professores” do Doutorado Interinstitucional em Educação promovido por meio do convênio celebrado entre a UEM e a Unir (Dinter UEM/Unir). Fazendo jus à minha trajetória de constantes mudanças de rotas, aceitei o desafio proposto pela professora Dra. Eliane Rose Maio para desenvolver esta pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as concepções de professores/as indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia sobre questões de gênero e diversidade sexual.

Vale destacar que questões de gênero e diversidade sexual não constam no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei) (BRASIL, 1998a), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018) e tampouco nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio (BRASIL, 2015a). Provavelmente, o excesso de demandas para a educação escolar indígena e a formação de seus professores/as pode ter contribuído para que esses e outros temas não tenham sido contemplados.

Assim, considerei relevante desenvolver a pesquisa porque o movimento das mulheres indígenas denuncia problemas relacionados à violência de gênero e machismo nas aldeias (TUPINANBÁ, 2019; GUAJAJARA, 2020). Também os indígenas LGBTQUIA+ relatam o preconceito e a discriminação nas comunidades contra as pessoas que não se enquadram nos padrões de gênero e orientação sexual (BONE GUAJAJARA, 2018; MACENA, 2019).

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, enfrentei algumas dificuldades, especialmente pela insegurança em desenvolver um estudo em uma área da qual não tinha muitos conhecimentos prévios. Além disso, o cenário caótico provocado pela pandemia de Covid-19, iniciada nos primeiros meses de 2020 e perdura até os dias atuais, abalou-me profundamente. A possibilidade real de perder alguém próximo serviu de gatilho para reavivar dores antigas. Infelizmente o que eu temia

aconteceu. Diversas pessoas do meu círculo de convivência tiveram a vida ceifada por esse vírus, inclusive dois alunos do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena da Unir – Alexandre Suruí e Renato Labiway Suruí. Mais de meio milhão de brasileiros/as pereceram por conta da inconsequência de um governo genocida.

Nesse contexto, o apoio e o acolhimento que recebi de amigos/as, da professora Eliane Rose Maio e de seu grupo de orientandos/as contribuiu para que eu permanecesse firme no meu propósito. Além disso, a participação no Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual (Nudisex) foi fundamental para o aprofundamento dos estudos e para estabelecer diálogos com pesquisadores/as que desenvolvem pesquisas na área de Gênero e Diversidade Sexual, tais como Reginaldo Peixoto (PEIXOTO, 2013; 2019), Márcio de Oliveira (OLIVEIRA, M. de, 2013; 2017), Cássia Cristina Furlan (FURLAN, 2017), Rodrigo Pedro Casteleira (CASTELEIRA, 2018), Cleberson Diego Gonçalves – Maddox (MADDOX, 2018), Fernando Guimarães Oliveira da Silva (SILVA, F. G. O. da, 2019), Lua Lamberti de Abreu (ABREU, 2019) e Clara Hanke Ercoles (ERCOLES, 2020).

Dessa forma, foi possível concluir com êxito esta pesquisa, que tem o aporte teórico oferecido por autores e autoras das áreas dos estudos culturais e dos estudos de gênero, com ênfase na vertente pós-estruturalista, tais como Stuart Hall (HALL, 1997; 2014; 2015; 2016); Nestor García Canclini (CANCLINI, 2001; 2015); Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, T. T. da, 2014); Kathryn Woodward (WOODWARD, 2014); Guacira Lopes Louro (LOURO, 2007; 2008; 2014; 2019), Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (MEYER, 2013); Joan Scott (SCOTT, 1995); Eliane Rose Maio (MAIO, 2008; 2011, 2012); e Reginaldo Peixoto (PEIXOTO, 2013; 2019).

A escolha baseou-se no fato de que essas áreas são produtivas para o campo da educação, na medida em que os estudos não têm a preocupação de descobrir ou estabelecer verdades absolutas, mas “abrir espaço para indeterminações e incertezas como modo alternativo de se pensar e de se problematizar o objeto de investigação”, como enfatizam Dinah Quesada Beck e Bianca Salazar Guizzo (BECK; GUIZO, 2013, p. 173). Além disso, grande parte das pesquisas a respeito de povos indígenas, questões de gênero e diversidade sexual, como as realizadas por Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem (MILHOMEM, 2010); Alejandra Aguilar Pinto (PINTO, 2010) e Maria Isabel Alonso

Alves e Heitor Queiroz de Medeiros (ALVES; MEDEIROS, 2016) é embasada em tais campos teóricos.

Durante a pesquisa, foram realizadas buscas *online* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO), associando as palavras-chave: “formação de professores/as indígenas”, “gênero” e “diversidade sexual”. O objetivo foi mapear as produções científicas que entrecruzam as temáticas em foco publicadas nos últimos onze anos (2009 a 2020), tendo em vista que este é o período de existência da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir.

Das buscas efetuadas nas bases de dados mencionadas, associando as palavras-chave “formação de professores/as indígenas” e “gênero”, destacam-se os seguintes trabalhos:

(i) A dissertação de Mestrado de Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem (MILHOMEM, 2010), intitulada “As Representações de Gênero na Formação de Professores Indígenas Xerente e expressão da violência”, tem como objetivo geral analisar as representações sociais de gênero e as expressões de violência simbólica no cotidiano das professoras indígenas Xerente e, assim, revelar processos que sustentam as diferenças, a hierarquização e a discriminação entre as integrantes desse grupo histórica e socialmente discriminado (MILHOMEM, 2010).

(ii) A tese de Doutorado de Maria Isabel Alonso Alves (ALVES, 2018), intitulada “Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares”, “objetiva investigar a constituição das identidades das professoras indígenas Arara (Karo Tap) no contexto da comunidade/escola da aldeia l'terap, localizada na região do município de Ji-Paraná, Rondônia.” (ALVES, 2018, p. 19).

(iii) O artigo de autoria de Maria Isabel Alonso Alves e Heitor Queiroz de Medeiros (ALVES; MEDEIROS, 2016), com o título “Gênero e educação em contextos indígenas na Amazônia: as relações que constituem a produção identitária das mulheres professoras Arara-Karo do Estado de Rondônia”, discute as relações de gênero postas nas sociedades indígenas e perpassam a produção das identidades e diferenças das mulheres professoras indígenas da etnia Arara-

Karo de Rondônia.

(iv) O artigo intitulado “Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense”, de autoria de Josiane Peres Gonçalves e Edicleia Lima de Oliveira (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2018), tem por objetivo investigar a opinião da comunidade escolar de uma aldeia indígena localizada no interior do Mato Grosso do Sul a respeito do trabalho de professores indígenas do gênero masculino com crianças da educação infantil.

Nas buscas na BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no SciELO, associando-se as palavras-chave “formação de professores/as indígenas” e “diversidade sexual”, foi localizada a tese de autoria de Léia Teixeira Lacerda Maciel, de 2009, intitulada “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” (MACIEL, 2009). Sua pesquisa teve como objetivo analisar os pressupostos filosóficos e educacionais e as bases psicológicas e históricas do projeto que deu origem a oficinas do programa de saúde “Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir doenças sexualmente transmissíveis (DST) e Aids”, realizadas com estudantes do curso de formação de professores/as Kadiwéu e Kinikinau de Mato Grosso do Sul, durante o período de novembro de 2003 a fevereiro de 2004 (MACIEL, 2009). No entanto, consideramos que tal tese foge da temática central da presente pesquisa.

Nas referidas bases de dados, não foi identificado nenhum trabalho que entrecruzasse as temáticas “formação de professores/as indígenas”, “gênero” e “diversidade sexual”, o que evidencia a originalidade desta pesquisa. Ao realizá-la pretendemos preencher essa lacuna, obtendo dados que possam contribuir efetivamente para a discussão sobre a inclusão dessas temáticas nos cursos de formação de docentes indígenas.

Considerando a problemática investigada e os objetivos do estudo, a abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa. Antônio Chizzotti (CHIZZOTTI, 2006, p. 28) destaca que o termo qualitativo pressupõe “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Como explica Maria Cecília de Souza Minayo (MINAYO, 2010), nesse tipo de pesquisa não há a preocupação de quantificar e

sim a de trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes dos/as sujeitos/as envolvidos/as. Entendemos, assim, que a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão de um determinado fenômeno social com base na lógica de mundo, de saberes e de práticas dos/as sujeitos/as envolvidos.

A população da pesquisa foi de cento e sessenta e oito discentes matriculados no segundo semestre de 2018 da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, *campus* de Ji-Paraná. Desse grupo, foi selecionada uma amostra composta por dezenove participantes – cinco mulheres e quatorze homens – pertencentes a doze diferentes etnias (Aikanã, Arara, Arikapú, Jabuti, Kanoé, Karitiana, Kaxarari, Oro Waran Xijein, Sabanê, Suruí, Tupari, Wajuru) e oriundos/as de dez terras indígenas (Igarapé Lourdes, Karitiana, Kaxarari, Kwazá do Rio São Pedro, Pacaás Novos, Parque Indígena Apurinã, Rio Branco, Rio Guaporé, Sagarana e Sete de Setembro) localizadas em sete diferentes municípios de Rondônia (Alta Floresta D'Oeste, Cacoal, Guajará Mirim, Ji-Paraná, Parecis, Porto Velho e Vilhena). Tal amostra foi definida com base nos seguintes critérios: (a) atuar em escola indígena como docente; (b) cursar o ciclo específico do curso (dois últimos anos); (c) ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

Como instrumentos para produzir os dados, utilizamos o questionário (Apêndice B) e a entrevista semiestruturada (Apêndice C), os quais vêm sendo utilizados com êxito em pesquisas qualitativas na área das Ciências Humanas e Sociais (MINAYO, 2010). O questionário está dividido em duas partes: a primeira contém perguntas sobre aspectos socioeconômicos para subsidiar a elaboração do perfil dos/as participantes; a segunda, perguntas sobre a temática da pesquisa propriamente dita. A entrevista semiestruturada foi utilizada com o objetivo de aprofundar os temas abordados no questionário. Para tanto, utilizamos um roteiro preestabelecido de perguntas, às quais foram acrescentadas outras de forma espontânea, de acordo com o andamento das entrevistas.

Para a interpretação e a análise dos dados recorreremos às estratégias da análise categorial temática, uma modalidade da análise de conteúdo que, segundo Laurence Bardin (2016), é uma metodologia aplicada na análise das comunicações com o propósito de obter indícios que permitam reinterpretar e compreender seus significados, levando-se em conta as condições de produção/recepção destas

mensagens. Optamos pela análise de conteúdo por considerar que suas técnicas dão liberdade ao/à pesquisador/a para usar o bom senso e sua intuição para enriquecer e fundamentar os resultados da pesquisa sem, evidentemente, afastar-se do rigor próprio de um trabalho científico.

O texto da tese está estruturado em seis seções, das quais a introdução é a primeira. Na segunda, apresentamos estudos teóricos acerca da formação de docentes indígenas: fazemos uma breve retrospectiva histórica da educação escolar indígena no Brasil, mostrando suas diferentes fases e os paradigmas que a guiaram ao longo do tempo; contextualizamos a formação de docentes indígenas no país e em Rondônia; e apresentamos os principais marcos legais que norteiam a formação de docentes indígenas no país.

A terceira contém elementos teóricos sobre a construção das identidades na perspectiva dos estudos culturais e questões de gênero e diversidade sexual na perspectiva dos estudos de gênero. Apresentamos o conceito de gênero e de sexualidade e refletimos sobre a inclusão dessas temáticas na educação escolar e nos cursos de formação de docentes indígenas.

Na quarta seção, descrevemos o caminho percorrido para a realização da pesquisa: definimos o campo teórico em que a pesquisa se situa; detalhamos a abordagem metodológica adotada; especificamos os instrumentos e os procedimentos de produção de dados empregados; explicamos o processo de organização, de tratamento e de análise dos dados; descrevemos o *lócus* da pesquisa; e caracterizamos os/as participantes voluntários do estudo.

Na quinta, organizados em categorias temáticas, apresentamos os resultados e as discussões dos dados encontrados durante a pesquisa à luz dos estudos culturais e dos estudos de gênero. Por fim, na sexta seção, apresentamos as considerações finais. Na sequência, constam as referências, os apêndices e os anexos.

2 FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS

Nesta seção, o propósito é apresentar princípios teóricos da formação de docentes indígenas. Célia Aparecida Bettiol e Yoshie Ussami Ferrari Leite (BETTIOL; LEITE, 2017) explicam que, ao se discutir a formação de professores/as, é preciso levar em conta que eles/as atuarão em realidades concretas. Por isso, recomendam que se articulem essas discussões aos espaços presenciais desses/as profissionais, o que implica que não há como discutir a formação de professores/as indígenas sem que se compreenda o processo histórico de implantação e consolidação da educação escolar indígena no país.

Assim, estruturamos esta parte da tese em quatro subseções. Na primeira, fazemos uma retrospectiva histórica da educação escolar indígena no Brasil – do início do século XVI à atualidade – enfatizando suas diferentes fases e os objetivos que a balizaram ao longo do tempo. Na segunda, abordamos as especificidades do processo de formação de docentes indígenas, já que esses/as profissionais atuam em diferentes contextos socioculturais e linguísticos e precisam de uma formação que atenda às demandas da educação escolar indígena. Na terceira, apresentamos a contextualização da formação de docentes indígenas no país, dos primeiros cursos de magistério indígena ao surgimento das licenciaturas interculturais. Por fim, na quarta subseção, esboçamos um panorama da formação de docentes indígenas em Rondônia, começando pelos primeiros cursos de nível médio promovidos por organizações da sociedade civil, passando pelo Projeto Açaí da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc/RO) e culminando com a implantação da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir.

2.1 UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A educação é definida como um processo difuso que, inerente às sociedades humanas, vai além dos atos de aprendizagem que garantem a vida, diferentemente do que ocorre no mundo animal. Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO, 2003, p. 14) explica:

[...] na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de interações, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem [e na mulher] o trabalho da natureza de fazê-lo[a] evoluir, de torná-lo[a] mais humano.

Na concepção do autor, a educação independe da escola e do/a docente: existe sob muitas formas, sendo praticada em situações diversas. Porém, muitas vezes, é invisibilizada e só reconhecida nos lugares com “alguma placa na porta com o seu nome” (BRANDÃO, 2003, p. 16), ou seja, nas instituições formais de ensino.

Os povos originários do Brasil, bem como muitas outras sociedades humanas espalhadas pelo mundo, educaram-se por séculos sem recorrer à educação escolarizada. Para Bartomeu Melià (MELIÀ, 1979), desenvolveram processos educativos próprios para criar e transmitir suas heranças culturais, baseando-se quase que exclusivamente na oralidade. Tais processos podem ser denominados de “educação indígena”.

Ao contrário do que prega o senso comum, as culturas orais apresentam vantagens sobre aquelas que se apoiam na escrita: permitem a participação plena de todos/as na produção e reprodução do saber tradicional. Além disso, caracterizam-se por “uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma visão mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, uma captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas.” (MELIÀ, 1979, p. 7).

Nessa perspectiva, a educação praticada pelos povos indígenas tem características próprias correspondendo a um processo complexo, global, amplo e democrático. A responsabilidade de educar não fica a cargo de profissionais da educação, mas isso não significa que a educação indígena seja geral e genérica; pelo contrário, os papéis dos/as educadores/as indígenas são bem definidos, assim como o tempo, o espaço, as metodologias e os instrumentos empregados. Melià (1979, p. 10) explica:

[...] a educação indígena é certamente outra. [...] ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a

pesquisa mostram que para o[a] índio[a] a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os[as] educadores[as] do[a] índio[a] têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um[a] indivíduo[a] de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão.

Nas sociedades indígenas, educar é “formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana.” (MELIÀ, 1979, p. 11-12). A educação de cada membro da comunidade é de interesse da coletividade e tem como objetivo formar um/a “bom/boa indígena”, respeitando suas especificidades. Como explica Rosângela Célia Faustino (FAUSTINO, 2006, p. 41), o objetivo é tornar cada pessoa indígena “uma autêntica representante de sua própria cultura, integrá-la às normas, à ordem religiosa e simbólica e às tradições da comunidade a qual ela pertence”.

As pesquisas de Melià (1979) levaram-no a concluir que a educação indígena é menos parcial do que a educação escolarizada, pois não se limita a um período específico da vida das pessoas. Para o autor, o processo é gradativo e contínuo, iniciando-se no momento da concepção e desenvolvendo-se durante todo o ciclo de vida das pessoas. Alguns aspectos e fases demandam um tempo maior do que outros, exigem mais esforço e dedicação, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à aprendizagem, a saber:

- A concepção, o período da gravidez e o nascimento de uma criança têm um forte caráter educativo, pois, para além das questões biológicas, envolvem a ideia do grupo cultural sobre esses eventos, a qual influencia significativamente a vida da criança.
- Na primeira infância (do nascimento até a idade de andar) geralmente não há uma diferenciação sexual. A pessoa é vista como uma criança e não como um menino ou uma menina. Nesse período ocorre a educação dos hábitos motores e há um estreito relacionamento com a mãe.
- Na segunda infância, a criança reproduz a vida adulta em miniatura por meio das brincadeiras e participa nas atividades sociais rotineiras, de

acordo com a divisão sexual do trabalho.

- Na puberdade ocorrem os rituais de iniciação e esse é um momento de educação muito intenso. Com as moças, a iniciação costuma estar relacionada à primeira menarca, ocorrendo de forma individual; com os rapazes, a iniciação tem um caráter mais comunitário.
- Na adolescência, os/as jovens participam ativamente dos trabalhos relacionados às necessidades da comunidade e dos rituais, além de demonstrar mais independência e se preparar para assumir as responsabilidades da futura família.
- Na maturidade, as práticas culturais são mais intensas. O/a adulto/a se torna chefe de família, muitos/as assumem função de liderança ou religiosa e continuam aprendendo a linguagem simbólica.
- Na velhice, as personalidades se tornam mais fortes e o conhecimento adquirido ao longo do tempo é valorizado pela comunidade. Os anciões e as anciãs são considerados/as sábios/as e assumem a função de orientar as gerações mais jovens.
- A morte também tem um caráter educativo nas sociedades indígenas, pois a comunidade participa de forma solidária na passagem e nos rituais fúnebres de seus membros.

Melià (1979) alerta que, embora esses processos não ocorram de forma igual em todas as sociedades indígenas, foram sintetizados com base em estudos e análises comparativas de muitos povos. Portanto, “*existem tantos modelos de educação indígena, quantas culturas*” (MELIÀ, 1979, p. 12, destaque nosso), o que nos permite concluir que não existe educação indígena no singular, mas educações indígenas, no plural.

2.1.1 Educação escolar para os povos indígena no Brasil nos séculos XVI ao XIX

No caso específico do Brasil, o processo de colonização, iniciado no contexto da expansão mercantil europeia no início do século XVI, teve como resultado a escravidão, a catequese dos povos indígenas e o extermínio de muitas

etnias. Rosângela Célia Faustino (FAUSTINO, 2011, p. 189, destaque da autora) explica:

[...] a falta de registros históricos no período e o apagamento da memória dificultam o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de mundo dos povos indígenas que pereceram por epidemias, guerras e escravização devido à marcha europeia (*sic*) por sobre os territórios a serem “conquistados”.

No princípio, o objetivo do projeto colonizador era escravizar a população indígena e usar sua mão-de-obra na exploração de riquezas comercializáveis (FAUSTINO, 2006; 2011). De acordo com Terezinha Machado Maher (MAHER, 2006), segundo os padrões europeus, os povos indígenas eram “bichos selvagens”, sem cultura e incapazes de produzir conhecimentos. Assim, para alcançar os objetivos da Coroa Portuguesa, era preciso civilizá-los. Nesse processo, a educação escolarizada teve um papel fundamental, pois se acreditava que, “por meio da instrução, os[as] índios[as] abandonariam sua forma ‘primitiva’ de viver e se integrariam à civilização.” (FAUSTINO, 2006, p. 29, destaque da autora).

Nos primeiros tempos, em conformidade com as pesquisas de Melià (1979), muitos/as europeus/ias que aqui chegavam eram educados/as pelos povos nativos e, assimilando tais costumes, participavam dos rituais e se agregavam ao sistema de parentesco indígena. No entanto, conforme Florestan Fernandes (FERNANDES, F., 2009), o desejo de educar os/as indígenas como uma forma de dominação não tardou a ser o elemento central da ideologia do sistema colonial português. Nesse contexto, os processos próprios de ensino e aprendizagem das sociedades indígenas não foram reconhecidos. Kécio Gonçalves Leite (LEITE, 2014, p. 89) explica:

[...] oriundos de uma sociedade na qual a escrita desempenhava uma função essencial na construção do discurso, da metalinguagem e da filosofia, os[as] colonizadores[as] europeus[ias] interpretaram a ausência de uma escrita alfabética entre os povos indígenas como sinal de incapacidade de produção de pensamento crítico e elaborado que sustentasse uma filosofia ou um pensamento pedagógico.

Além disso, nas sociedades indígenas, não havia uma estrutura formal com escolas, docentes, currículo, punições e castigos corretivos para as crianças que não seguiam as regras preestabelecidas (MAHER, 2006). Esses fatores, em conformidade com José Ribamar Bessa Freire (FREIRE, 2004), levaram os/as colonizadores/as a concluir que os povos indígenas não possuíam um sistema de educação próprio que pudesse ser aproveitado. Assim, empregaram o modelo europeu de educação escolarizada, baseado em instituições e fundamentos filosóficos considerados universais, com o propósito de inculcar os valores da sociedade ocidental nos povos nativos, atendendo aos interesses da Coroa Portuguesa.

Na perspectiva de Gersen José dos Santos Luciano (LUCIANO, 2007), durante todo o período colonial, a responsabilidade pela educação escolar dos povos indígenas foi delegada pela Coroa Portuguesa – de forma tácita ou explícita – aos missionários católicos por meio de “instrumentos oficiais como as Cartas Régias¹¹ e os Regimentos” (LUCIANO, 2007, p. 3). As primeiras experiências datam de meados do século XVI e ficaram a cargo dos missionários da Companhia de Jesus (MELIÀ, 1979; FREIRE, 2004; FAUSTINO, 2006; 2011). Márcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 149) consideram que a implantação dos projetos escolares para os povos indígenas no Brasil é

[...] quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc., tem sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória.

Analisar a atuação dos jesuítas junto aos/às indígenas nesse período é uma tarefa complexa. Fernandes, F. (2009) informa que é possível encontrar avaliações positivas, nas quais o caráter humanitário das ações desenvolvidas pelos missionários é exaltado, em grande medida por conta dos conflitos que eles tiveram coragem de enfrentar, seja com os/as colonos/as seja com os oficiais da Coroa Portuguesa ou diretamente com esta. Um exemplo é a oposição à escravização dos/as indígenas. No entanto, o autor ressalva que essa era a ótica do/a

¹¹ Documento oficial com peso de lei imediata.

“colonizador/a” e, se fizermos uma análise do evento da perspectiva dos povos indígenas, podemos verificar que a atuação dos jesuítas, apesar de estar revestida de “motivos espirituais”, teve impactos destrutivos nas sociedades nativas, similares aos provocados pelas atividades desenvolvidas pelos/as colonos/as e pela Coroa Portuguesa. Ao

[...] desempenhar as funções de agentes de assimilação dos índios à *civilização cristã*. [...] os jesuítas conduziram a política de destruição entre os indígenas que optaram pela submissão aos portugueses e desfrutavam da regalia de “aliados”. Em seus relatos, percebemos como eles concentraram seus esforços na destruição da influência conservantista dos pajés e dos velhos ou de instituições tribais nucleares, como o xamanismo, a antropofagia ritual, a poliginia etc.; como eles instilavam no ânimo das crianças, principalmente, dúvidas a respeito da integridade das opiniões dos pais ou dos mais velhos e da legitimidade das tradições tribais e, por fim, como solaparam a eficiência adaptativa do sistema organizatório tribal, pela aglomeração dos indígenas em reduzido número de “aldeias”, agravando os efeitos da escassez de víveres (resultante da competição com os brancos) e introduzindo desequilíbrios insanáveis nas relações dos sexos e no intercâmbio do homem com a natureza. (FERNANDES, F., 2009, p. 36).

Esses aspectos da atuação dos jesuítas indicam que eles operavam como agentes da colonização e tinham como prioridade “inserir nas culturas pagãs do *novo mundo* noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos.” (FAUSTINO, 2006, p. 29, destaque da autora).

Paralelamente às ações de educação e catequese, muitos jesuítas passaram a desenvolver estudos das línguas indígenas. Para Silva e Azevedo (1995, p. 149) essa foi “a primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país”, da qual o Padre José de Anchieta¹² foi pioneiro. Para alcançar os objetivos desejados era preciso entender e se fazer entender pelos/as indígenas. Os missionários de algumas regiões passaram a aprender e a codificar as línguas nativas com o propósito de traduzir ou produzir versões de textos doutrinários para ser usados na instrução e na catequização dos/as indígenas (FAUSTINO, 2006; 2011). No entanto, “este processo não permitiu a apreensão e

¹² Segundo Antônio Henriques Leal (LEAL, 2012), o Padre José de Anchieta foi designado pela Companhia de Jesus, em 1553, para participar das missões em terras brasileiras e aqui permaneceu até sua morte em 1597.

o registro das línguas nativas em sua riqueza e diversidade” (FAUSTINO, 2011, p. 189), de forma que a linguagem e a escrita passaram de meio de expressão a instrumentos de opressão (MELIÀ, 1979).

Durante todo o período colonial, a evangelização foi uma das principais estratégias para “civilizar” e tentar subjugar os/as indígenas, sendo aplicada concomitantemente às demais ações de conquista (FAUSTINO, 2006; 2011). Elisa Frühauf Garcia (GARCIA, E. F., 2007) participa que, após a expulsão dos jesuítas pela Coroa Portuguesa¹³ no início da segunda metade do século XVIII, foram tomadas medidas para “integrar as populações indígenas da América à sociedade colonial portuguesa”. (GARCIA, E. F., 2007, p. 24). Tais medidas foram sistematizadas por meio do Diretório dos Índios e, entre outras coisas, proibiam o uso das línguas indígenas¹⁴ e tornavam obrigatório o “idioma português, que deveria ser viabilizado por intermédio das escolas fundadas para educar os[as] índios[as].” (GARCIA, E. F., 2007, p. 25).

A imposição da língua portuguesa aos povos indígenas tinha como objetivo torná-los tão submissos como os/as demais colonos/as (GARCIA, E. F., 2007). Essa era uma questão estratégica, tendo em vista o acirramento dos conflitos envolvendo disputas de territórios entre Portugal e Espanha, “acarretando a necessidade de o Rei de Portugal possuir um contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras, garantindo assim a permanência dos seus domínios”. (GARCIA, E. F., 2007, p. 26).

Com a saída dos jesuítas da cena, ao longo do tempo, outras ordens religiosas católicas assumiram a responsabilidade por “educar” os povos indígenas, como a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos e a Congregação Salesiana. O propósito era dar continuidade ao “projeto de civilização dos territórios para extração de riquezas e da força de trabalho de seus habitantes.” (FAUSTINO, 2011,

¹³ Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 pelo então Secretário de Estado português, Marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I (1750 – 1777), já que passaram a representar uma ameaça aos interesses da Coroa Portuguesa naquele momento histórico (LEAL, 2012).

¹⁴ No século XVIII, além dos/as indígenas, outros segmentos sociais em várias regiões da Colônia utilizavam a língua geral, em detrimento da língua portuguesa, para se comunicar (GARCIA, E. F., 2007). O termo “língua geral” é genérico e não se refere a uma língua específica, mas sim a “línguas baseadas no tupi-guarani que, ao longo da experiência colonial, adquiriram traços regionais bastante diferenciados.” (GARCIA, E. F., 2007, p. 26). Diante dessa situação, a Coroa Portuguesa buscou formas de impor a língua portuguesa em seus territórios americanos.

p. 190).

No final do século XVIII, os conflitos entre os/as colonos/as e os/as nativos/as intensificaram-se gradativamente. Mais especificamente, no início do século XIX¹⁵, após a chegada da família real ao Brasil, o projeto colonizador, em sua cobiça, foi se deslocando da exploração da mão de obra dos povos indígenas para a exploração de suas terras (GARCIA, E. F., 2007). O primeiro ato administrativo do rei D. João VI (1767-1826), ao desembarcar em terras brasileiras, foi uma declaração de guerra aos povos indígenas que resistiam às políticas de submissão – insistindo em viver em suas terras e em manter suas tradições –, representando um obstáculo ao projeto da Coroa Portuguesa para o Brasil de expandir o domínio sobre novos territórios e explorar suas riquezas (FAUSTINO, 2006; 2011).

Nessa mesma época, foram introduzidos os primeiros agentes “leigos” na escolarização dos povos indígenas. Luciano (2007), ao discorrer sobre o processo histórico da educação escolar indígena, informa que diversas Cartas Régias de 1808 dão conta de que a Coroa Portuguesa atribuiu essa responsabilidade a alguns/mas fazendeiros/as ou até mesmo a moradores/as vizinhos/as. Contudo, isso não representou “[...] a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos ‘gentios’ (índios[as]) continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola.” (LUCIANO, 2007, p. 3).

Até o final do período colonial, não houve mudanças significativas nas políticas voltadas aos povos indígenas, tampouco em seus objetivos (FAUSTINO, 2006). Com o advento do Império, em 1822, o panorama geral da educação escolar para os povos indígenas permaneceu inalterado, como explica Márcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo (SILVA; AZEVEDO, 1995). No primeiro texto do projeto constitucional apresentado em 1823, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catequese e a civilização dos/as indígenas, mas, na Constituição de 1824, não aparecem referências a ela (SILVA; AZEVEDO, 1995). Isso foi corrigido pela Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (BRASIL, 1834), também conhecida como Ato Adicional, que, em seu artigo 11, parágrafo 5º, conferiu

¹⁵ A família real portuguesa chegou ao Brasil em 1808 com a finalidade de assegurar a independência de Portugal, tendo em vista que seu território estava prestes a ser invadido pelas tropas de Napoleão Bonaparte (GARCIA, E. F., 2007).

competência às Assembleias Provinciais para promover, cumulativamente com a Assembleia e o Governo Geral, a organização da estatística da Província, a *catequese e a civilização dos indígenas*, e o estabelecimento de colônias (BRASIL, 1834, destaque nosso). Faustino (2011, p. 190) observa que o objetivo da proposta era

[...] atenuar o confronto entre indígenas e mercadores[as] das terras que aqui vinham explorar. Porém, as províncias não dispunham de uma estrutura administrativa e militar adequadas para oferecer segurança aos negócios. São inúmeros os relatos de historiadores[as] demonstrando os conflitos.

A medida representou a oficialização, como política de Estado, do uso da catequese como meio educativo para promover a assimilação dos/as indígenas à sociedade nacional (LEITE, 2014). Durante o período imperial, também ocorreram propostas voltadas ao estudo e ao registro de línguas indígenas, bem como de instalação de diversas escolas bilíngues, conforme apuraram as pesquisas de Faustino (2006). A autora afirma que, embora essas iniciativas aparentassem ter um aspecto diferenciado, o objetivo continuou sendo a conversão e a civilização dos/as indígenas. Paralelamente a isso, “a política da guerra, extermínio e submissão se manteve por todo o século XIX.” (FAUSTINO, 2006, p. 31).

A questão dos aldeamentos dos povos indígenas é outro ponto relevante no período imperial. Essa política foi instituída pelo então Imperador D. Pedro II (1825-1891), por meio do Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845 (BRASIL, 1845), o qual continha o regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos/as indígenas. Na prática, isso significou o confinamento dos/as indígenas em locais restritos, pois lhes era tirado o direito de ir e vir de seus vastos territórios tradicionais (FAUSTINO, 2011).

As pesquisas realizadas por Marta Amoroso (AMOROSO, 2014) mostram que foram criados aldeamentos em todas as províncias e, para administrá-los, o governo imperial contratou frades capuchinhos. Para a autora, eles não gozavam da mesma autonomia dos jesuítas: eram funcionários pagos pelo governo imperial para realizar serviços de assistência religiosa e educacional ou mesmo para dirigir aldeamentos indígenas.

Essa política perdurou até o final do Segundo Reinado¹⁶, em 1889, e enfrentou forte resistência por parte dos povos nativos. Seus objetivos principais eram: a assimilação do/a indígena à nação brasileira – por meio da catequização e “civilização” – e a liberação de terras para os/as imigrantes do continente europeu que começavam a chegar no sudoeste do país, fugindo da pobreza de seus países de origem e buscando prosperidade no *novo mundo* (AMOROSO, 2014, destaque nosso). Na visão de Faustino (2011, p. 190-191), os aldeamentos representaram

[...] mais uma faceta da violência contra os povos indígenas, na medida em que separou famílias, misturou etnias historicamente rivais, disseminou um maior número de doenças, profanou territórios sagrados, coibiu o uso da língua materna ao mesmo tempo em que forçava à aprendizagem da língua dominante e colocou os índios em uma situação de extrema pobreza e dependência.

Nesse mesmo período, consoante José Luiz Cavalcante (CAVALCANTE, 2005), foi aprimorado o ordenamento jurídico acerca da posse das terras devolutas do Império por meio da aprovação da Lei nº 601, em 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850), conhecida como “Lei de Terras”. O autor informa que eram consideradas devolutas todas as terras que

[...] não estavam sob os cuidados do poder público em todas as suas instâncias (nacional, provincial ou municipal) e aquelas que não pertenciam a nenhum particular, sejam estas concedidas por sesmarias¹⁷ ou ocupadas por posse. (CAVALCANTE, 2005, p. 4).

A lei em questão foi muito prejudicial aos povos indígenas, pois lhes era negado o direito de posse às terras que haviam restado do processo de colonização. Essas terras foram incorporadas ao patrimônio do Império e, posteriormente, fracionadas e vendidas aos/às imigrantes, ficando os/as indígenas apenas com o direito de usufruto dos pequenos espaços que habitavam. (FAUSTINO, 2006; 2011).

¹⁶ Compreende o período histórico em que o Brasil foi governado por D. Pedro II (1840 – 1889).

¹⁷ Mônica Diniz (DINIZ, 2005) explica que as sesmarias eram terrenos considerados incultos e abandonados, entregues pela monarquia às pessoas que se comprometiam a colonizá-los em prazos previamente estabelecidos. A iniciativa tinha como objetivo incentivar a ocupação das terras e estimular a vinda de colonos/as.

Como um desdobramento da política agrária do país, por meio do Decreto nº 1067, de 28 de julho de 1860 (BRASIL, 1860), foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Maria Regina Celestino de Almeida (ALMEIDA, M. R. C. de, 2010) informa que, a partir de 1861, o órgão passou a ser responsável pela condução das políticas indigenistas. Isso é uma forte evidência de que, a partir da segunda metade do século XIX, intensificou-se a associação entre as questões indígenas e agrárias. Essa conjuntura teve trágicas consequências para os povos indígenas, pois levou à extinção de aldeias, sendo

[...] seus[suas] habitantes condenados[as] a virarem posseiros[as] sem terra e a perderem suas características culturais específicas. Como posseiros[as], vivendo em “terras estatais”, muitos[as] índios[as] foram expulsos[as] ou exterminados[as] pela ação violenta de particulares para se apropriarem destes territórios e forjarem, muitas vezes com a anuência de autoridades, documentos de propriedade da terra. (FAUSTINO, 2011, p. 191-192, destaque da autora).

O período imperial encerrou-se com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, sob forte influência das ideias positivistas de Augusto Comte, como apontam os estudos de Ivan Lins (LINS, 1964). Os adeptos dessa corrente de pensamento defendiam, entre outras coisas, o progresso da ciência e a separação entre o Estado e a Igreja, o que deu novos rumos às discussões sobre os encaminhamentos que deveriam ser dados às políticas indigenistas no país (FAUSTINO, 2006; 2011).

2.1.2 Educação escolar para os povos indígena no Brasil nos primeiros anos do século XX ao início de seu último decênio

O período entre os primeiros anos século XX e o início de seu último decênio é marcado pela atuação dos órgãos indigenistas do Estado brasileiro na oferta e na gestão da educação escolar para os povos indígenas, como asseveram Luiz Antônio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). Ressalvam o autor e a autora que os principais objetivos dessas políticas educacionais continuaram sendo os mesmos dos períodos históricos anteriores, ou seja, civilizar e nacionalizar os/as indígenas.

Nos primeiros anos da República, o trabalho de assimilação e de integração dos povos indígenas permaneceu a cargo da Igreja católica (FAUSTINO, 2006; 2011). No entanto, ressalva Libertad Borges Bittencourt (BITTENCOURT, 2000), com o acirramento das disputas de terras entre os/as indígenas e os/as imigrantes europeus/ias no Sul do país, a repercussão internacional de notícias sobre o extermínio de indígenas no Brasil e a expansão do ideário positivista – humanismo e laicismo – no cenário nacional, houve uma intensificação do debate sobre as questões indígenas, o que levou a algumas mudanças na política voltada para esse setor.

Aos poucos, foi “instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768). Um passo importante nessa direção foi dado em 1906, com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic). Em sua estrutura, segundo Antônio Carlos de Souza Lima (SOUZA LIMA, 1995), estava prevista a criação de um serviço voltado à catequese e à civilização dos/as indígenas. Nesse contexto, a tarefa de assimilação e de integração dessa população à sociedade nacional sairia da esfera das missões religiosas e passaria a ser responsabilidade do Estado.

Quatro anos depois, na estrutura do Maic, por meio do Decreto nº 8072, de 20 de junho de 1910 (BRASIL, 1910), foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), chamado apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI) a partir de 1918¹⁸. Consoante João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 113), foi instaurado um

[...] novo poder estatizado a ser exercido sobre as populações indígenas e territórios, voltado para assegurar o controle legal e as ações incidentes sobre esses povos. [...] [com] sua malha administrativa dirigida por um código legal mínimo (regimentos, decretos, código civil, entre outros).

¹⁸ Vale destacar que, ao longo de sua existência, o SPI fez parte de diferentes ministérios: Ministério da Agricultura, da Indústria e do Comércio (Maic), de 1910 a 1930; Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio (MTIC), de 1930 a 1934; Ministério da Guerra, de 1934 a 1939; e Ministério da Agricultura, de 1939 até 1967, quando ocorreu sua extinção pela Ditadura Militar (SOUZA LIMA, 1995).

O primeiro diretor desse órgão foi o então coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, um militar positivista que ganhou projeção à frente da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas (CLTEMTA) – também conhecida como Comissão Rondon – na qual apresentou uma proposta de contato pacífico com os povos indígenas (BITTENCOURT, 2000).

A criação do SPI foi um marco na institucionalização do indigenismo no Brasil, em substituição às políticas descentralizadas do período imperial, caracterizadas pelas ações de missionários e agentes coloniais na administração dos aldeamentos indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012; LEITE; 2014). O novo órgão assumiu a responsabilidade pela assistência aos povos indígenas, os quais foram colocados na condição de tutelados pelo Estado sob o pressuposto da

[...] *inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada*, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768, destaque nosso).

Nessa perspectiva, por meio da intervenção do governo, seria proporcionada a evolução dos/as indígenas do estágio primitivo em que viviam para um estágio mais avançado e sua transformação em trabalhadores/as nacionais que poderiam assim contribuir para o progresso e a modernização do país.

Ao criar o SPI, o governo pretendia promover a integração laica¹⁹ e militarizada dos povos indígenas, sob o pretexto de protegê-los nos conflitos intertribais e com os/as não-indígenas, além de garantir a defesa das regiões de fronteira do território nacional (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). O SPI promoveu a demarcação das terras indígenas, ostentando a bandeira da *pacificação* e colaborando de forma significativa para que “o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado.” (FAUSTINO, 2011, p. 192).

Oliveira e Freire (2006) explicam que, buscando integrar populações e territórios indígenas, o SPI adotou uma organização administrativa diferenciada que incluiu a instalação de postos indígenas e equipes de atração em locais

¹⁹ Entende-se por integração laica o afastamento da Igreja católica da função de catequisar os/as indígenas, seguindo o princípio positivista de separação entre Igreja e Estado (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

estratégicos do território nacional (São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso e outras regiões), levando em conta o grau de contato dos diferentes povos indígenas com a sociedade nacional. Ficava a cargo de seus inspetores a aplicação de técnicas de atração e pacificação difundidas por Rondon. Atingido o objetivo, buscou-se garantir uma porção de terra (reserva) junto aos governos estaduais para garantir a sobrevivência física do grupo recém pacificado. No entanto, conforme salientam os autores, o modelo indigenista adotado pelo órgão

[...] retoma – como herdeiro – formas de administração colonial empregadas desde os tempos dos missionários jesuítas. Os postos indígenas do séc. XX mantêm muito pontos de semelhança com os aldeamentos missionários constituídos desde o séc. XVI. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 112).

A partir dos postos indígenas, o SPI instalou uma rede de escolas nas aldeias. Sueli Soares dos Santos Batista (BATISTA, 2016), em pesquisas nos arquivos do SPI, constatou que as primeiras experiências escolares nesses postos surgiram nas décadas de 1920 e 1930. A princípio, o ensino oferecido era informal, por meio do qual se procurava alfabetizar e capacitar para o mundo do trabalho sem intervir na organização familiar dos grupos étnicos.

Mariana Paladino e Nina Paiva Almeida citam um estudo realizado por Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (CUNHA, 1990 *apud* PALADINO; ALMEIDA, 2012), contendo uma análise do Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios do ano de 1953, no qual foi possível constatar que existiam 66 escolas em seus postos indígenas e que essas escolas eram semelhantes às escolas rurais frequentadas pelos/as não-indígenas. Utilizavam-se os mesmos métodos e os mesmo materiais didáticos: para as meninas ensinavam-se atividades domésticas – como a confecção de roupas e o trabalho de agulhas – e, para os meninos, técnicas agrícolas e habilidades artesanais – como carpintaria, funilaria, olaria e trabalho em couros.

Constata-se assim o caráter universal das políticas educacionais implementada pelo SPI, que não levava em conta as especificidades históricas, políticas, sociais, linguísticas e culturais dos diversos povos indígenas atendidos. Fica evidente que o órgão apresentava uma postura contraditória, como apontam Oliveira e Freire (2006). Se, por um lado, o discurso era a favor do respeito às terras

e às culturas indígenas, por outro, a ação era de transferir indígenas e liberar territórios para a colonização, reprimir práticas tradicionais e impingir uma pedagogia que provocava mudanças nos sistemas produtivos tradicionais.

Um reflexo da tutela e da imposição de um modelo educacional exógeno às culturas indígenas foi a resistência das famílias em mandar seus/suas filhos/as à escola. Em suas pesquisas, Batista (2016) identificou uma baixa frequência das crianças indígenas na escola e apresentou motivos como: auxiliar a família nas atividades diárias, ter mais tempo livre para brincar e passear, não ter a obrigação de servir o exército e de pagar impostos.

Não ir à escola para trabalhar não era o único argumento dos pais para impedirem seus filhos de frequentarem as escolas dos postos indígenas. Ter tempo livre para brincar e passear resistindo aos impositivos da tutela era uma reclamação comum dos encarregados dos postos quanto à baixa frequência escolar das crianças indígenas. Em boletim do SPI de número 12, em novembro de 1942, o posto indígena de Palmas, da IR7, registrou a resistência dos pais em deixar os filhos frequentarem a escola por entenderem que os índios que sabiam ler e escrever teriam obrigação de ir para o exército e pagar impostos. (BATISTA, 2016, p. 91).

Em documentos oficiais do início da década de 1950, o próprio SPI avaliou negativamente o tipo de educação escolar praticado nos postos indígenas, o que levou o órgão a propor a reestruturação de suas escolas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Uma das medidas foi a recomendação de substituir o termo “escola” por “casa do índio” para os grupos indígenas menos “aculturados” de forma a driblar a conotação negativa dessa instituição entre os/as indígenas, ou seja, “de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis.” (CUNHA, 1990, *apud* OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 770). Outra proposta foi a modificação da arquitetura dos espaços onde funcionavam as escolas: para que as crianças ficassem à vista dos pais enquanto aprendiam a língua portuguesa, não deveriam existir portas e janelas; além disso, as crianças deveriam usar as ferramentas de trabalho existentes nas escolas dos postos (CUNHA, 1990, *apud* OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Paralelamente a isso, já no final da década de 1950, o SPI criou o chamado “Programa Educacional Indígena”, cujo foco era a educação para o trabalho no campo e a criação de cooperativas agrícolas (BATISTA, 2016). Por meio desse programa, o órgão esperava

[...] difundir ensinamentos agrícolas para que os[as] índios[as] tivessem os seus próprios meios de subsistência e a partir dos próprios meios conseguidos localmente pudessem desenvolver atividades comerciais no posto indígena e no seu entorno. (BATISTA, 2016, p. 94).

Fica evidente que a nova proposta do SPI para as escolas nos postos indígenas alterava as metodologias empregadas anteriormente, mas o objetivo permaneceu inalterado: a civilização e a assimilação dos/as indígenas à sociedade nacional. Na prática, sua implementação foi prejudicada pelas limitações econômicas e de recursos humanos do órgão, que não conseguiu criar escolas em todos os seus postos (LEITE, 2014).

De modo geral, a educação escolar promovida pelo SPI foi unilateral, pois este não levou em conta a demanda dos povos indígenas na elaboração de suas políticas. Paladino e Almeida (2012) afirmam que não houve o mínimo de diálogo com as lideranças indígenas, sendo imposto um modelo educacional que não considerava as especificidades dos grupos étnicos: reduzidos à ideia de sociedades rurais atrasadas estes grupos representavam um empecilho ao progresso da nação. Assim, exceto pelo caráter laico, as políticas educacionais do SPI pouco se diferenciaram das que vigoravam nos períodos colonial e imperial.

Antonella Maria Imperatriz Tassinari (TASSINARI, 2008), com base em seus estudos, afirma que as políticas educacionais e a ação de tutela do SPI contribuíram para que populações indígenas ficassem dependentes desse órgão. Gradativamente, a educação escolar, que, a princípio, ocupava uma posição estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dos povos indígenas, deixou de ser um investimento prioritário à medida que essas populações passaram a ser sedentárias e dependentes das ações governamentais. Para a autora, a partir da década de 1950, o SPI passa a dar mais atenção aos conflitos territoriais envolvendo os povos indígenas nas fronteiras no interior do Brasil, relegando o investimento em ações educativas para segundo plano.

Na década de 1960, a existência do SPI passou a ser questionada. O órgão enfrentou acusações de genocídio de indígenas, de corrupção e irregularidades administrativas, o que resultou na instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar as denúncias. Conforme Oliveira e Freire (2006, p. 131), tal investigação “resultou na punição por demissão ou suspensão de mais de cem servidores[as] do órgão, incluindo ex-diretores[as]”. Além disso, no campo ideológico, havia oposição dos/as liberais aos/às positivistas quanto à condução da política indigenista. Pressionava-se o Estado para que permitisse a colaboração de missões evangélicas norte-americanas que já desenvolviam trabalhos junto aos povos indígenas em países latino-americanos (FAUSTINO, 2006, 2011).

Após o Golpe Militar de 1964, em meio à reformulação da estrutura administrativa estatal, foi apresentada uma proposta para a criação de um novo órgão indigenista (OLIVEIRA; FREIRE, 2006; FAUSTINO, 2006; 2011; PALADINO; ALMEIDA, 2012). Tal fato se consolidou em 1967 com a extinção do SPI e, por meio da Lei nº 5371, de 5 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai).

A nova agência indigenista, em seus primeiros anos de atuação, continuou a exercer o poder de tutela dos povos indígenas, tendo como principal objetivo apoiar o governo militar no projeto de integração desses povos à sociedade nacional e “facilitar a conquista da Amazônia” (FAUSTINO, 2011; p. 193).

No Estatuto do/a Índio/a, criado por meio da Lei nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973), ainda em vigor, fica evidente o viés integracionista das políticas indigenistas do Estado brasileiro dessa época. Logo no primeiro artigo da lei, fica evidente o propósito de integrar os/as indígenas “progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, s.p.).

Nessa legislação, entre outras coisas, reafirmou-se que os/as indígenas estavam sujeitos ao regime tutelar, tendo o direito de reivindicar a emancipação apenas após sua completa integração à cultura brasileira. Além disso, autorizou-se o governo a transferir grupos indígenas de local quando o território que ocupassem fosse de interesse do país e estabeleceu-se que os/as indígenas tinham apenas o direito de uso de suas terras e não o de propriedade, ou seja, não tinham o poder de controle das riquezas nelas existentes.

No campo educacional, logo nos primeiros anos de sua existência, a Funai

elaborou um programa de educação escolar bilíngue, baseando suas ações “na experiência do Instituto Indigenista da América Latina e em resoluções técnicas provenientes de Congressos Indígenas realizados no México.” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 36). No entanto, em razão da falta de infraestrutura e de especialistas em línguas indígenas, o órgão não deu conta de implantar sua proposta de forma autônoma, tendo que ceder às pressões externas e recorrer novamente às instituições religiosas (LEITE, 2014).

Assim, em 1969, a Funai realizou seu primeiro convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), buscando “a almejada integração dos[as] índios[as] à sociedade nacional, sob a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas.” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 772). Essa instituição evangélica norte-americana tinha como principal objetivo o estudo e a documentação de línguas ágrafas para a tradução dos textos bíblicos e, desde a década de 1930, realizava pesquisa linguística com povos indígenas latino-americanos (FAUSTINO, 2006, 2011; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012; PALADINO, ALMEIDA, 2012).

Vale destacar que o SIL já havia tentado estabelecer um convênio semelhante com o SPI em 1954, sem sucesso, porque os/as dirigentes da agência indigenista brasileira não viam com bons olhos – por sua filiação ao laicismo – a atuação de instituições religiosas no contexto indígena. Em 1957, no entanto, a instituição evangélica obteve êxito em um convênio com o Museu Nacional estritamente para realizar pesquisas sobre as línguas indígenas. (PALADINO, ALMEIDA, 2012).

Após a consolidação do convênio entre a Funai e o SIL em diversas regiões do país, os/as missionários/as tornaram-se responsáveis pela codificação das línguas indígenas, pela alfabetização bilíngue, pela elaboração e produção de materiais didáticos específicos e também pela coordenação de projetos educativos (FAUSTINO, 2006; 2011). Para estudiosos/as da educação escolar indígena, como Silva e Azevedo (1995), embora o objetivo primeiro do SIL fosse a conversão dos/as indígenas e a salvação de suas almas, o Instituto apresentou uma proposta inovadora com relação às missões religiosas anteriores:

[...] ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova

ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados "riscos iminentes de desaparecimento". E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 1951, destaque do autor e da autora).

As ações do SIL eram revestidas de caráter científico. Seus/suas integrantes participavam de congressos, publicações científicas e associações de estudos linguísticos, transitando nas universidades como docentes e/ou discentes. Os estudos de Maria Cândida Drumond Mendes Barros (BARROS, 1994) evidenciam que a instituição se valia disso para ocultar o caráter missionário do trabalho desenvolvido e facilitar sua entrada nos países da América Latina. Para a autora, a proposta de educação bilíngue para os povos indígenas do SIL era “parte imprescindível do projeto de conversão pela tradução da Bíblia” (BARROS, 1994, p. 24). Nessa perspectiva, ao promover o ensino bilíngue, seu objetivo não era valorizar as línguas indígenas, mas usar a alfabetização na língua materna como um método eficaz para promover a conversão ao cristianismo dos/as indígenas e atender aos objetivos integracionistas do Estado.

Na década de 1970, segundo Faustino (2006; 2011) e Mariana Kawall Leal Ferreira (FERREIRA, M. K. L., 2001), a Igreja católica passou a fazer uma autocrítica da atuação junto às populações indígenas e adotou uma nova postura, em conformidade com as discussões promovidas pelas Conferências Gerais do Episcopado Latino-americano realizadas em 1968 e 1978, em Medellín (Colômbia) e Puebla (México), respectivamente. A partir de então, foram criadas no Brasil duas organizações vinculadas à Igreja católica – a Operação Anchieta (Opan), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 1972. O objetivo era prestar assistência na área da educação escolar para os povos indígenas.

Nesse mesmo período, com o agravamento da crise econômica mundial e o enfraquecimento da base de sustentação do governo militar, intensificavam-se as críticas às políticas indigenistas adotadas pelo regime (FAUSTINO, 2006; 2011). Essa conjuntura favoreceu o surgimento de movimentos indígenas organizados por meio da articulação dos diferentes povos e do apoio de organizações da sociedade civil. Isso proporcionou o advento de “uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde

e a educação escolar.” (FERREIRA, M. K. L., 2001, p. 87). Entre as organizações indígenas criadas nesse período, podemos citar a União das Nações Indígenas (UNI), criada em 1979 como resultado das assembleias de lideranças indígenas realizadas ao longo da década de 1970 com o apoio do Cimi (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

O processo de abertura política também contribuiu para que surgissem, no âmbito das universidades, cursos de pós-graduação sobre a temática indígena, como também alguns estudos críticos a esse respeito. Faustino (2006, p. 36) explica que

[...] na área de ciências humanas começaram a ser realizadas diversas investigações acerca da temática indígena. Na antropologia a ideia de que os[as] índios[as] no Brasil estavam em processo de extinção começou a ser combatida pela antropologia cultural que se contrapôs ao discurso proveniente do Estado – e de outros setores conservadores da sociedade – que afirmavam não existir mais “índios[as] puros” no Brasil, uma vez que estes[as] haviam perdido suas culturas.

Em conformidade com a autora, tais pesquisas contrapunham-se à ideia de cultura como elemento estático. Esse era um dos argumentos usados pelos grupos contrários às demarcações de terras indígenas para sustentar a ideia de que os povos indígenas não precisavam de grandes extensões de terras para sua sobrevivência física, uma vez que já haviam perdido suas culturas, ou seja, não podiam mais ser considerados/as indígenas porque haviam assimilado a cultura nacional.

Pesquisadores e pesquisadoras apoiavam-se em teorias que entendiam a cultura como um elemento dinâmico e em constante transformação e seus estudos evidenciavam a resistência indígena após cinco séculos de exploração, extermínio e violência. Grande parte das etnias mantiveram suas línguas maternas vivas e ressignificaram suas culturas, mantendo-se firmes na luta pela ocupação e demarcação de seus territórios tradicionais. (FAUSTINO, 2006; 2011).

Além das pesquisas sobre a temática indígena, várias universidades²⁰

²⁰ Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre outras.

passaram a colaborar com o movimento indígena e indigenista²¹, oferecendo assessorias especializadas. Isso contribuiu para o surgimento de experiências alternativas de educação escolar em áreas indígenas, paralelas à política educacional do órgão indigenista oficial. Ferreira, M. K. L. (2001) pontua que tais experiências tinham como característica principal o compromisso político com os povos indígenas, no sentido de lhes oferecer uma educação formal em consonância com os projetos de autodeterminação.

No contexto internacional, desde o final da Segunda Guerra Mundial em 1945, havia certa preocupação com a implantação de políticas públicas voltadas à valorização das identidades culturais, à superação de conflitos e à coesão social. Conforme Elma Júlia Gonçalves Carvalho e Rosangela Célia Faustino (CARVALHO; FAUSTINO, 2016), tais políticas configuravam-se como estratégias para a manutenção das relações sociais capitalistas, tendo a educação como um dos campos estratégicos. Nesse panorama, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) assumiu a responsabilidade de fomentar projetos de educação voltados às minorias étnicas em diferentes lugares do mundo.

No Brasil, segundo os estudos de Faustino (2006; 2011), a Unesco firmou convênio com o Ministério da Educação na década de 1950. Isso possibilitou o intercâmbio de pesquisadores/as e a criação de um centro de pesquisa com a finalidade de investigar a situação educacional e, assim, embasar a formulação de políticas públicas educacionais e de desenvolvimento.

Para Faustino (2006; 2011), o investimento em pesquisa possibilitou a realização de diversos estudos sobre a complexa dinâmica da educação indígena, contrapondo-se à ideia positivista de que os processos educativos dos povos nativos eram rudimentares e muito simples. Dentre esses, a autora destaca os realizados por Florestan Fernandes (Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá, 1975), por Silvio Coelho dos Santos (Educação e sociedades tribais, 1975), por Egon Schaden (Educação indígena: Problemas Brasileiros, 1976) e por Bartomeu Melià (Educação indígena e alfabetização, 1979).

²¹ O movimento indígena envolve os povos indígenas, seus/suas representantes e organizações. O movimento indigenista abrange a articulação dos/as não-indígenas e das organizações da sociedade civil no apoio às pautas de reivindicação dos povos indígenas.

Além de valorizar a educação indígena, os novos estudos faziam duras críticas às escolas conduzidas pelas missões religiosas em áreas indígenas e serviram de aporte na busca de alternativas para a elaboração de projetos educativos que

[...] possibilitariam o conhecimento da cultura da sociedade majoritária – na busca de uma relação mais equilibrada de contato –, permitiriam o reconhecimento e a valorização do conhecimento proveniente da comunidade indígena na qual se inserisse (FAUSTINO, 2006, p. 41).

A partir do final da década de 1970, ocorreram diversos fóruns de discussão para a elaboração de novas propostas para a educação escolar indígena²², dos quais participaram entidades representadas por antropólogos/as, linguistas, indigenistas e lideranças indígenas. Essas discussões caracterizaram-se, dentre outras coisas, pela crítica à ação civilizadora das missões religiosas por meio da educação, pela defesa da educação escolar bilíngue e laica e pela crítica ao modelo de educação oferecido pela Funai e a seu modo de atuação. (FAUSTINO, 2006; 2011).

No decorrer da década de 1980, intensificou-se a mobilização indígena no país, com pautas de reivindicação relacionadas aos problemas comuns dos diversos povos, tais como: proteção dos territórios tradicionais, direito de preservar seus modos de vida e suas culturas, acesso a serviços públicos de saúde e educação (LEITE, 2014).

As organizações indígenas passaram a reivindicar mudanças na legislação vigente e na política indigenista do país, o que culminou na conquista das garantias constitucionais. A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), pôs fim, no plano legal, ao paradigma integracionista e reconheceu, entre outras coisas, o direito dos povos indígenas a seus territórios tradicionais, às formas próprias de organização social, à prática de suas culturas tradicionais e ao acesso a uma educação escolar que respeite seus conhecimentos e formas próprias de ensinar e aprender. Dentre outros desdobramentos da

²² Constam, entre esses fóruns, o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, organizado pela Comissão Pro-Índio de São Paulo (CPI/SP), em 1979, e encontros realizados pela Opan, em Mato Grosso, a partir do início dos anos 1980 (FAUSTINO, 2006; 2011).

Constituição, salienta-se a elaboração de novos referenciais legais para a educação escolar indígena no país.

2.1.3 Educação escolar indígena no Brasil após a promulgação da Constituição de 1988

Um desdobramento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi a implantação de uma série de políticas diferenciadas para os povos indígenas nas áreas da saúde e educação. Tais mudanças aconteceram no momento global de ajuste neoliberal, quando foram impostas mudanças estruturais aos países latino-americanos pelos organismos internacionais para atender às demandas do sistema de mercado, mas também foram resultado da crescente pressão exercida pelos movimentos indígenas e indigenistas no contexto interno (FAUSTINO, 2006; 2011). Dessa forma, “legitimou-se a concepção de que os povos indígenas deveriam ter direito a uma educação escolar indígena, bilíngue, específica, diferenciada e intercultural”. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 42).

A educação deveria ser bilíngue, porque, consoante Célia Aparecida Bettiol (BETTIOL, 2017), boa parte dos povos indígenas brasileiros encontram-se em diferentes situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo. Muitos povos conseguiram manter suas línguas e usam a língua portuguesa como segunda língua. Alguns a utilizam como primeira língua porque suas línguas maternas foram quase ou completamente extintas no decorrer do violento processo de colonização.

Como já mencionamos, a educação escolar para os povos indígenas foi utilizada ao longo da história como um dos instrumentos para atingir os objetivos integracionistas do Estado. Nesse processo, as línguas indígenas foram banidas do currículo ou usadas apenas até as crianças compreenderem o funcionamento da escrita. Depois, a língua portuguesa era introduzida de forma gradativa, até substituir completamente a língua materna no processo de instrução (MAHER, 2006). No entanto, na nova perspectiva, a escola tem um papel estratégico na revitalização e no fortalecimento das línguas indígenas, considerando que elas representam um componente cultural usado para transmitir o conhecimento acumulado ao longo das gerações (BETTIOL, 2017).

A educação indígena deveria ser específica porque cada sociedade indígena possui uma tradição cultural singular e os processos de contato com a sociedade ocidental ocorreram de formas e em tempos distintos. Bettiol (2017, p. 40) explica que “cada um desses povos é único, tem uma identidade própria que se constrói no território em que habitam, nas tradições que preservam, nos costumes vivenciados, na organização social e na língua falada por eles”. Portanto, para que essas singularidades continuem a existir, as escolas indígenas precisam ser específicas e seus projetos pedagógicos precisam ser construídos com a participação ativa das comunidades.

Deveria ser diferenciada porque as escolas indígenas demandam um currículo diferente do das escolas não-indígenas. Tal currículo deve oferecer acesso aos conhecimentos universais, ao uso da língua materna e valorizar os conhecimentos e as práticas tradicionais de cada povo. Além disso, uma escola indígena diferenciada pressupõe a elaboração de calendários escolares adaptados às realidades dos povos, o uso de materiais didáticos específicos e que os/as docentes sejam indígenas, membros de suas respectivas comunidades. (BETTIOL, 2017).

Deveria ser intercultural porque a diversidade é um fator enriquecedor e não um obstáculo. No entanto, a interculturalidade não pode ser reduzida a uma simples interrelação entre culturas distintas, é algo mais complexo. Homi K. Bhabha (BHABHA, 2013) a caracteriza como um entrelugar de diferentes culturas que se encontram, um terceiro espaço localizado entre o interior e o exterior das fronteiras e limites culturais que são frequentemente realocados por força das relações de poder e das tensões provocadas por esses encontros.

Nessa perspectiva, a educação intercultural não se resume ao diálogo entre conhecimentos produzidos em contextos culturais diversos, mas demanda também uma ruptura com o modelo de conhecimento hegemônico e a discussão sobre as relações de poder envolvidas nesse processo. A interculturalidade pensada nessa perspectiva, como explica Maria Christine Berdusco Menezes (MENEZES, 2016, p. 92), “tem como intenção a modificação das chamadas práticas integracionistas e assimilacionistas”.

Nesse novo cenário político e também em razão das críticas direcionadas à política educacional do órgão indigenista oficial, sob forte influência de

organizações religiosas (LEITE, 2014), a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino foi transferida da Funai para o Ministério da Educação por meio do Decreto Presidencial nº. 26, de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991). A execução das ações ficou sob responsabilidade dos estados e municípios.

A partir de então ocorreu um movimento de estruturação da educação escolar indígena, com a criação de coordenações específicas para esse fim no âmbito do Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais de educação. Ainda em 1991, o Ministério da Educação criou, no âmbito da então Secretaria de Educação Fundamental, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, cujo objetivo era coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no país (BRASIL, 2007).

Para definir a nova política de educação escolar indígena, o Ministério da Educação se pautou nas experiências pioneiras realizadas na área por organizações da sociedade civil (indígenas e não-indígenas) desde a década de 1970. Visando obter assessoria, incluir a participação dos movimentos indígena e indigenista em suas ações e orientar os sistemas de ensino, em julho de 1992, o Ministério da Educação instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por representantes indígenas, membros/as de organizações da sociedade civil, representantes de universidades e um/a representante da Funai. (BRASIL, 2007).

Em 2002, tal comitê foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por treze integrantes, mas a decisão foi criticada por limitar as discussões da área aos/as professores/as (BRASIL, 2007). Em 2004, a Comissão foi transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), sendo composta por professores/as e lideranças indígenas, em atenção às reivindicações do movimento indígena (BRASIL, 2007). Posteriormente, a Comissão foi reestruturada por meio da Portaria nº. 734, de 07 de junho de 2010, que permitiu a participação de representantes de entidades governamentais, da sociedade civil, de universidades e dos povos indígenas (BRASIL, 2010).

A Cneei, embora seja uma instância consultiva e não decisória, constitui um espaço estratégico para as discussões relacionadas ao andamento das políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena, especialmente quando se considera o histórico de apropriação e de ressignificação dos povos indígenas em

relação à educação escolar e suas parcerias com organizações da sociedade civil e universidades. Um exemplo disso foi o papel dessa comissão na organização e na realização das duas edições da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei)²³, com suas respectivas etapas locais, regionais e nacional. Esse foi um foro de discussão e de proposição de políticas públicas para a educação escolar indígena (CONEEI, 2009; CIMI, 2018).

Porém, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, iniciado em 2019, a Cneei teve sua existência ameaçada após a publicação, em 11 de abril de 2019, do decreto presidencial nº. 9.759 que extinguiu e estabeleceu diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal (BRASIL, 2019a).

A medida do governo teve como argumento a necessidade de reduzir gastos com entidades supérfluas herdadas do governo anterior. No entanto, na prática, representou um ataque à democracia porque limitou a participação da sociedade nas instâncias deliberativas do governo federal. Como resultado de uma liminar interposta pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu um trecho do decreto relativo à extinção dos colegiados previstos em lei. Dessa forma, foram extintos apenas aqueles instituídos por decreto, ato normativo inferior a decreto ou ato de outro colegiado (STF, 2019), ficando em suspenso a situação da Cneei.

Em relatório de 30 de dezembro de 2020, redigido pelo Professor Antonio Hilário Aguilera Urquiza (URQUIZA, 2020), representante titular da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) na Cneei, consta que a última reunião da Comissão foi realizada no segundo semestre de 2018; que, no biênio 2019/2020, não houve nenhuma reunião ou articulação da Cneei em razão da falta de dotação orçamentária para seu funcionamento; que não há indicação de retomada de suas atividades. Urquiza (2020) considera que a situação é um reflexo do processo de esvaziamento da Funai e dos demais organismos de políticas indigenistas, em curso desde a posse do atual executivo federal, no início de 2019.

Na linha do tempo da educação escolar indígena no Brasil, observa-se que, até 2004, essa modalidade estava alocada na Secretaria de Educação Infantil e

²³ A etapa nacional da I Coneei ocorreu em Luziânia (GO), no período de 16 a 20 de novembro de 2009. Inicialmente, a etapa nacional da II Coneei foi agendada para dezembro de 2017, porém, por questões organizativas e burocráticas do Ministério da Educação, foi transferida para o período de 20 a 23 de março de 2018, na cidade de Brasília (DF) (CONEEI, 2009; CIMI, 2018).

Fundamental do Ministério da Educação. Para Paladino e Almeida (2012, p. 43), isso “evidencia que o governo desse período pensava que sua responsabilidade de oferecer ensino diferenciado aos povos indígenas se restringia ao ensino fundamental”. Como resultado da reivindicação do movimento indígena, essa oferta foi sendo ampliada de forma gradativa para o ensino médio e superior.

Em 28 de julho de 2004, por meio do Decreto Presidencial nº. 5.159 (BRASIL, 2004a), a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas foi transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, ligada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Em 2011, com a reestruturação do Ministério da Educação determinada pelo decreto presidencial nº. 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011a), a educação escolar indígena passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)²⁴, resultante da fusão da Secretaria de Educação Especial com a Secad. A Secadi foi extinta pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, Decreto nº. 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019b), de forma que, atualmente, a educação escolar indígena está sob a jurisdição da Secretaria de Modalidades Especializadas (Semesp).

No plano jurídico, seguiram-se vários marcos para garantir as conquistas asseguradas na Constituição Federal de 1988, os quais dão sustentação às políticas públicas para a educação escolar indígena. Conforme orientam Paladino e Almeida (2012, p. 46), a utilização do termo “conquista” não é por acaso. O intuito é destacar que “os direitos garantidos pelo Estado aos povos indígenas são resultado de uma intensa luta, produto da mobilização indígena e do apoio da sociedade civil”. A seguir, destacamos os principais desses marcos legais.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, publicadas em 1993, tiveram como finalidade estabelecer parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais em relação à educação escolar indígena (BRASIL, 1994). Analisando o texto do documento, percebemos a mudança no caráter da legislação brasileira. Anteriormente, o/a indígena era tido/a

²⁴ Denise Carreira (CARREIRA, 2019) aponta que a Secadi tinha como objetivo promover programas e políticas voltadas para a educação escolar indígena, a diversidade étnico-racial, a igualdade de gênero, a diversidade sexual, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação ambiental e ações educacionais complementares.

como uma categoria provisória; agora é reconhecido o direito à diferença e a necessidade de se proteger as organizações sociais, as línguas, as crenças e as culturas diversas das sociedades indígenas.

A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda em vigor (BRASIL, 1996a), assegura aos povos indígenas o direito a uma educação bilíngue e intercultural em dois de seus artigos. Em seu artigo 78, fica garantido o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Definem-se os seguintes objetivos: proporcionar a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996a). Em seu artigo 79, consta que cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural nas comunidades indígenas e desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa. Conforme seu parágrafo primeiro, os programas serão planejados com a audiência das comunidades indígenas (BRASIL, 1996a).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei), publicado em 1998, integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a). Tendo função formativa e não normativa, deve oferecer subsídios e orientar a elaboração de programas voltados à educação escolar indígena, de forma a atender às demandas das sociedades indígenas. Considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos/as os/as brasileiros/as, deve orientar também a elaboração e a produção de materiais didáticos específicos para a formação de docentes indígenas (BRASIL, 1998a).

O Parecer nº. 14 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, aprovado em 14 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999a), versa sobre as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Essas diretrizes foram regulamentadas por meio da Resolução CNE/CEB nº. 03, de 19 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999b), a qual define a competência da União para fixar as diretrizes das políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena. Conforme essa resolução, cabe aos estados a tarefa de ofertá-la diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios (BRASIL, 1999b).

Por meio da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001a). O capítulo 9 refere-se especificamente à educação escolar indígena, sendo dividido em três partes. A primeira contém um diagnóstico da oferta de educação escolar para os povos indígenas no Brasil; a segunda apresenta as diretrizes para a educação escolar indígena; a terceira contém os objetivos e as metas de curto, médio e longo prazo (BRASIL, 2001a). Entre esses objetivos e metas, destacamos: a universalização da oferta de programas educacionais para os povos indígenas em todas as séries do ensino fundamental; a criação de programas e linhas de financiamento específicas para as escolas indígenas; a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena por meio da criação da categoria de “professor/a indígena” com carreira específica; a implementação de programas de formação contínua para esses/as profissionais.

Por meio do Decreto Presidencial de 15 de março de 2002, criou-se uma vaga para um/a representante da educação escolar indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE). A criação dessa vaga foi resultado dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul (BRASIL, 2007). No entanto, em 9 de julho de 2020, ao nomear os/as novos/as conselheiros/as do CNE, o Ministério da Educação não convocou nenhum/a representante indígena, o que representou um retrocesso na política de reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira e uma afronta aos povos indígenas. Na época, diversas entidades ligadas aos movimentos indígena e indigenista emitiram nota de repúdio, dentre as quais citamos o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (Fneei)²⁵ e o Cimi²⁶.

Os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores/as Indígenas, publicados em 2002, correspondem ao objetivo de subsidiar as discussões e a implantação de programas de formação inicial de professores e professoras

²⁵ Link de acesso à nota repúdio do Fneei: <http://ipol.org.br/nota-de-repudio-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena-fneei>. Acesso em: 3 de nov. 2020.

²⁶ Link de acesso à nota de repúdio do Cimi: <https://cimi.org.br/2020/07/nota-repudio-exclusao-povos-indigenas-conselho-nacional-educacao/#:~:text=A%20exclus%C3%A3o%20da%20participa%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena,car%C3%A1ter%20antidemocr%C3%A1tico%20do%20governo%20Bolsonaro>. Acesso em: 3 de nov. 2020.

indígenas voltados para a habilitação no magistério intercultural (BRASIL, 2002). Sua elaboração foi baseada em experiências de formação de docentes indígenas realizadas no Brasil e em outros países e em reuniões técnicas promovidas pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, ligada ao Ministério da Educação, entre os períodos de 1999 a 2001. Foram envolvidos representantes dos/as docentes indígenas, consultores/as e especialistas de diversas universidades, pessoal técnico das secretarias estaduais de educação, coordenadores/as de programas de formação de docentes indígenas promovidos por organizações governamentais e não-governamentais (BRASIL, 2002).

No Decreto Presidencial nº. 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), foi aprovada a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, formulada na Conferência de Genebra, de 1989, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº. 143, de 20 de junho de 2002. Em 5 de novembro de 2019, tal decreto presidencial foi revogado e substituído pelo decreto nº. 10.088, que consolidou os atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da OIT, ratificadas pela República Federativa do Brasil (BRASIL, 2019c).

O documento final da Convenção nº. 169 da OIT contém seis artigos destinados à educação escolar indígena (26 ao 31). Dentre as medidas recomendadas, destacam-se: a garantia da oferta de programas e serviços de educação escolar e de formação docente que respeitem e valorizem as culturas e as línguas dos povos indígenas; a garantia de que estes sejam elaborados e executados com a participação desses povos, tanto para atender a suas demandas, quanto para que, em um futuro próximo, eles possam assumir a responsabilidade pela execução desses programas; o reconhecimento do direito dos povos indígenas de criar suas próprias instituições e meios de educação, desde que satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos; a adoção de medidas de caráter educativo em todos os setores da sociedade nacional com o objetivo de eliminar preconceitos relacionados aos povos indígenas (BRASIL, 2019c). Como desdobramento dessa última medida, citamos a Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática “História

e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008, s.p.).

O Decreto Presidencial nº. 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a educação escolar indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009). Essa lei, que representou uma importante conquista do movimento indígena, estabelece que a política educacional deve atender as populações indígenas de acordo com a área geográfica que ocupam, não mais por município ou estado, envolvendo conjuntamente seus diferentes atores e agentes²⁷ na discussão e no planejamento das ações.

O Parecer CNE/CEB nº. 13, aprovado em 10 de maio de 2012, refere-se às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012a), as quais foram aprovadas conforme a Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b). As orientações contidas nessas diretrizes abrangem: os objetivos e os princípios da organização da educação escolar indígena; as especificidades do projeto político pedagógico das escolas indígenas; as ações colaborativas para a garantia da educação escolar indígena (BRASIL, 2012b).

Na Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou-se o PNE para o período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014a). Um dos princípios desse plano é que, na oferta da educação escolar, sejam consideradas “as necessidades específicas das populações do campo, e *das comunidades indígenas* e quilombolas, assegurados a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014a, s.p., grifo nosso). As demandas dos povos indígenas estão presentes em treze de suas vinte metas.

Por fim, o Parecer nº. 06 do Conselho Pleno (CP) do CNE, aprovado em 2 de abril de 2014, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2014b). Essas diretrizes, instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 7 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015a), estabelecem que, na formação de professores e professoras indígenas em cursos de nível médio e superior no país, seja respeitada a organização sociopolítica e territorial dos povos, sejam valorizadas suas línguas e promovidos diálogos interculturais.

Ao concluir esse mapeamento, destacamos que, apesar dos avanços

²⁷ Lideranças indígenas, MEC, Funai, estados, municípios, universidades, institutos federais e organizações da sociedade civil.

representados nesses documentos legais, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para garantir aos povos indígenas uma educação escolar bilíngue, diferenciada, específica e intercultural.

Segundo Paladino e Almeida (2012), existem lacunas significativas em várias áreas, como, por exemplo, na oferta do ensino médio e superior para esses povos e na regulamentação da carreira de professor/a indígena e da categoria específica “escola indígena” em todos os estados brasileiros.

Gersem dos Santos Luciano Baniwa (BANIWA, 2013, p. 5) alerta que “as escolas indígenas ainda enfrentam grandes desafios e problemas oriundos dos limites do modelo político-administrativo das políticas públicas adotadas pelos governos e pelo Estado”. O autor elege o campo pedagógico como um dos maiores desafios, já que há resistência nos sistemas de ensino às mudanças conceituais.

Os projetos pedagógicos das escolas indígenas, elaborados com base nas especificidades das comunidades, muitas vezes não são reconhecidos pelos conselhos e secretarias de educação, o que dificulta atender ao que prevê a legislação. Por conseguinte, existe um jogo de poder que dificulta a efetivação das políticas públicas no chão das escolas indígenas, demandando uma constância nos movimentos indígenas. Isso ocorre especialmente no contexto político atual, marcado pelo retrocesso no campo dos direitos sociais.

2.2 ESPECIFICIDADES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS

A formação docente, de acordo com Carlos Marcelo García (GARCÍA, C. M., 1999, p. 26), é “uma área de conhecimento e investigação [...] que se centra no estudo dos processos através dos quais os[as] professores[as] aprendem e desenvolvem suas competências profissionais”. Na visão do autor, as pesquisas sobre a formação docente devem englobar os processos formativos como um todo e levar em conta os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos e ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Wilmar da Rocha D’Angelis (D’ANGELIS, 2003), por sua vez, considera que formar docentes para a educação básica é capacitar pessoas em pedagogia e em ensino, tendo em vista que toda a prática de ensino demanda uma orientação

pedagógica. O autor salienta que, se os/as docentes não tiverem uma formação sólida que lhes permita desenvolver sua prática à luz de uma orientação pedagógica, darão conta de transmitir conteúdos, mas não de conduzir um processo pedagógico de construção de conhecimento. Serão como “árvores de casca oca, sem um cerne que as torne sólidas e seguras.” (D’ANGELIS, 2003, p. 34).

As premissas da formação de docentes indígenas são as mesmas da formação docente de um modo geral. No entanto, é preciso considerar que esses/as profissionais atuarão em contextos diversos, demandando assim uma formação diferenciada e específica, como explica D’Angelis (2003, p. 35):

[...] a formação de professores[as] indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores[as] e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores[as] indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação.

Luís Donisete Benzi Grupioni (GRUPIONI, 2003, p. 13) alerta que formar docentes indígenas é uma tarefa complexa, pois implica considerar a “heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização vividas pelos[as] professores[as] índios[as] e por suas comunidades”. Para o autor, é necessário elaborar diferentes soluções e modelos de formação docente para atender às especificidades e às realidades dos diversos povos indígenas que habitam o território nacional.

Bettioli e Leite (2017) acrescentam a isso a importância da participação das comunidades indígenas na elaboração das propostas formativas e da inclusão de sábios/as e lideranças indígenas nos grupos de formadores/as, conforme está estabelecido na Convenção nº. 169 da OIT, ratificada pelo governo brasileiro (BRASIL, 2019c).

Nesse contexto, os programas de formação de docentes indígenas devem proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos práticos e pedagógicos que permitam a esses/as docentes atuar de forma consciente e crítica nos contextos interculturais e sociolinguísticos das comunidades indígenas (GRUPIONI, 2003; 2006). Assim, sua formação deve ir além do ensino dos conteúdos programáticos, “pois a atuação na escola indígena implica conhecer sua

essência e garantir para seu povo possibilidades na construção/reconstrução deste espaço como projeto societário.” (BETTIOL; LEITE, 2017).

Para Maher (2006), os/as docentes indígenas têm a tarefa de contribuir para preparar seus/suas alunos e alunas para o exercício da cidadania, tanto em suas comunidades quanto fora delas. Para tanto, necessitam elaborar estratégias para promover a interação dos conhecimentos próprios de seus povos com os saberes escolarizados, o que constitui em um grande desafio. A autora pontua que essa questão coloca o/a docente indígena em lugar de destaque, mas de difícil equilíbrio:

[...] ele[a] pode ser o[a] **agente educador numa situação de conflito e mudança**, comprometido[a] com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um[a] **agente de mudança**, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante (brasileira). (D'ANGELIS, 2003, p. 35, grifos da autora).

Espera-se que os programas de formação propiciem a esses/as profissionais a oportunidade de refletir criticamente a respeito das “possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes.” (MAHER, 2006, p. 16).

Outro ponto importante da formação de docentes indígenas é o currículo escolar e os recursos didáticos. Maher (2006) explica que, de modo geral, o currículo das escolas não-indígenas já está pronto e funcionando, cabendo ao/a docente apenas montar o programa do componente curricular que lecionará. No entanto, essa não é a realidade da maioria das escolas indígenas: cabe aos/às docentes indígenas a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, estabelecendo assim os objetivos educacionais, calendário, matriz curricular, conteúdo programático dos componentes curriculares e o sistema de avaliação, entre outras coisas. Tudo isso geralmente sem ter à disposição materiais e recursos que sirvam de suporte ao trabalho, como livros, bibliotecas e *internet*. D'Angelis (2003) enfatiza que é importante capacitar os/as docentes indígenas para intervir ativamente nessas discussões, evitando “as imposições em planejamentos conduzidos por técnicos[as] ou professores[as] não-índios[as]”. (D'ANGELIS, 2003, p. 42).

Maher (2006) explica que os materiais de apoio para os/as professores/as indígenas ainda estão por fazer. O número de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas é reduzido; por isso, uma das principais questões dos cursos

de formação de docentes indígenas é a ênfase na elaboração de materiais didáticos.

Autores/as como Maher (2006), Grupioni (2003, 2006) e D'Angelis (2003) recomendam que os/as docentes indígenas sejam formados/as também como pesquisadores/as, não só de aspectos relacionados às histórias e culturas de seus povos, mas também de conhecimentos das diferentes áreas. Isso porque eles/as, na prática, têm assumido a função de registrar os conhecimentos tradicionais e as línguas de seus povos, além da produção de materiais didáticos específicos.

Nessa realidade, na concepção de Maher (2006), é comum que, nos programas de formação de docentes indígenas, sejam incluídos nos currículos cursos de introdução à linguística. Como esses/as profissionais geralmente atuam em comunidades bilingues, precisam ter domínio de habilidades específicas para desenvolver atividades de tradução no cotidiano escolar e tomar decisões sobre o modo adequado de grafar a língua materna, pois a grafia da maioria das línguas indígenas ainda está em processo de definição.

É evidente, portanto, que o leque de responsabilidades de um/a docente indígena é amplo. Além das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, em diversas situações, cabe a ele/a “atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os[as] representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas”. (GRUPIONI, 2006, p. 53).

No mesmo sentido, Maher (2006) explica que, por terem acesso aos códigos culturais e linguísticos da sociedade brasileira, os/as docentes indígenas tornam-se fundamentais na interlocução cultural e política de seu povo. Geralmente eles/as participam ativamente nas discussões a respeito dos interesses de suas comunidades, como posse e segurança do território, saúde e educação. A autora salienta também que, ao longo do tempo, a militância das organizações de docentes indígenas tem sido fundamental para o estabelecimento de políticas públicas mais justas e humanas para os povos indígenas brasileiros.

Enfim, considera-se que formar docentes indígenas ainda é um dos principais desafios e prioridades para o fortalecimento de uma educação escolar indígena alicerçada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Todas as especificidades aqui mencionadas estão contempladas na legislação que norteia a formação de docentes indígenas no país, tais como: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998); a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996a); a Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho de 2012, a qual define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica (BRASIL, 2012b); a Resolução CNE/CP nº. 1, de 7 de janeiro de 2015, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e dá outras providências (BRASIL, 2015a).

Apesar de todo o avanço observado, ainda existem muitos obstáculos para a efetivação dessas políticas públicas. Grupioni (2006) relata que muitas secretarias de educação não têm estrutura adequada para o trabalho com a educação escolar indígena, não disponibilizando recursos financeiros e equipes técnicas qualificadas para desenvolver ações de formação de seus/suas docentes. Passados quinze anos da constatação do autor, pouca coisa mudou e, na atual conjuntura política, a tendência é de que a situação se agrave.

A letra da lei, por si só, não garante uma formação sólida para que os docentes indígenas atuem de forma crítica, ética e consciente nos contextos interculturais e sociolinguísticos das escolas de suas comunidades. Dessa forma, é preciso dar continuidade às discussões e às pesquisas nessa área e, assim, contribuir efetivamente para a materialização de uma formação de docentes indígenas coerente com os projetos dos povos originários, um direito que lhes foi negado por séculos. No momento histórico atual, especialmente, o governo federal demonstra publicamente uma postura favorável ao retorno das políticas integracionistas e vem adotando medidas que enfraquecem as políticas e os direitos conquistados.

2.3 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS NO BRASIL

Por mais de quatro séculos, os/as docentes que atuavam nas escolas das comunidades indígenas eram não indígenas: primeiro eram os padres e missionários/as; depois, outras pessoas não-indígenas. As primeiras experiências

com indígenas atuando em sala de aula datam do final da década de 1960, mas eles ocupavam o cargo de monitores/as bilíngues, conforme previsto no quadro de funções do órgão indigenista oficial e tinham como atribuição auxiliar nos processos de escolarização nas línguas portuguesa e materna (BRASIL, 2014b). Grupioni (2006) explica que, como faltava formação para que os/as docentes não-indígenas pudessem enfrentar a realidade das escolas indígenas, muitos/as deles/as abandonavam os postos de trabalho. Dessa forma, os/as monitores/as bilíngues tomavam para si a função da docência, mesmo sem formação adequada.

Foi a partir da década de 1970 que, no Brasil, começaram a ganhar destaque as discussões sobre a importância de os povos indígenas assumirem a condução dessa modalidade de educação escolar (MAHER, 2006; BETTIOL; LEITE, 2017; PALADINO; ALMEIDA, 2012). Os movimentos indígenas e indigenistas passaram a pleitear junto aos órgãos oficiais uma formação docente para indígenas que “contemplasse as características socioculturais de suas comunidades e pudesse atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.” (BETTIOL; LEITE, 2017, p. 12835).

Helena Alessandra Scavazza Leme (LEME, 2010) e Aly David Arturo Yamall Orellana (ORELLANA, 2011), informam que, diante da demanda dos povos indígenas, no final da década de 1970 e início da década de 1980, começaram a ser gestados e implementados os primeiros cursos de formação de docentes indígenas em nível médio por intermédio de entidades da sociedade civil organizada.

Kleber Gesteira Matos e Nietta Lindenberg Monte (MATOS; MONTE, 2006), destacam algumas entidades pioneiras no desenvolvimento de cursos de formação de docentes indígenas: Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC); Centro Magüta, na região próxima à tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru; Centro do Trabalho Indigenista (CTI), no Sul do país, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Maranhão; Conselho Indigenista Missionário (Cimi), no Mato Grosso.

Matos e Monte (2006) informam que, a partir de 1983, a CPI/AC implementou, de acordo com os princípios atualmente em vigor, um curso de formação de docentes indígenas com características de um programa, abrangendo dez etnias da Amazônia Ocidental (Acre e região), com a colaboração de órgãos do Estado, de agências internacionais e de docentes de diversas universidades.

Entre os principais resultados dessas ações, o autor e a autora destacam: inovações com relação às metodologias de uso e fortalecimento das línguas indígenas na escola; produção de material escrito nas línguas indígenas e em português para registrar e difundir os conhecimentos tradicionais; desenvolvimento de metodologias de acompanhamento e assessoramento aos/às docentes indígenas em serviço nas escolas; produção de projetos político-pedagógicos contemplando currículos escolares específicos e diferenciados. Matos e Monte (2006, p. 83) salientam que esses “procedimentos e seus resultados foram progressivamente incorporados e legitimados como política de Estado e influenciaram o trabalho de outras entidades da sociedade civil no país e na América Latina”.

Paralelamente à experiência realizada pela CPI/AC, conforme Matos e Monte (2006), ocorreu a formação de professores/as Ticuna nas proximidades da tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. A princípio, a ação foi coordenada pela organização da sociedade civil Centro Magüta e, mais tarde, pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB). O foco principal da iniciativa foi a formação específica e diferenciada de docentes indígenas, tendo como premissa principal o fortalecimento da língua e dos conhecimentos tradicionais do povo Ticuna. Para Matos e Monte (2006, p. 83), “o destaque desse projeto é o espaço que as artes, especialmente o desenho e a pintura, tomaram na formação dos[as] professores[as]”.

Também a partir da década de 1980, o CTI desenvolveu projetos pioneiros para a educação escolar indígena e para formação de docentes indígenas. O Objetivo era atender à demanda dos/as Guarani no Sul do país, dos/as Terena no Mato Grosso do Sul e dos/as Timbira no Tocantins e no Maranhão. Para Matos e Monte (2006, p. 84), “nas experiências do CTI, são importantes as relações entre a educação escolar e as estratégias de gestão territorial e os projetos de etnodesenvolvimento dos territórios indígenas”, que estavam nas pautas de luta dos movimentos indígenas.

O Cimi foi pioneiro no desenvolvimento de projetos voltados para a educação escolar indígena e para a formação de docentes indígenas, especialmente entre os/as Tapirapé, no Mato Grosso. Matos e Monte (2006) salientam que as iniciativas da entidade foram fundamentais para o fortalecimento da língua e da identidade

étnica desse povo, tendo em vista que, na década de 1950, sua população foi reduzida a pouco mais de cinquenta pessoas e atualmente o número teve um aumento significativo.

Inspirados nessas primeiras experiências bem-sucedidas, surgiram muitos outros programas de formação para o magistério indígena em todo o país, especialmente a partir da década de 1990 (MATOS; MONTE, 2006). Com características semelhantes, eram mantidos pelas organizações indigenistas não governamentais, em colaboração com as universidades, com apoio de agências humanitárias internacionais e, em situações pontuais, dos governos federal e estadual (ORELLANA, 2011). Além disso, aliavam a formação de docentes indígenas à produção de materiais didáticos bilíngues/multilíngues, ou seja, nas línguas indígenas e em português (MATOS; MONTE, 2006).

Esses cursos tinham duração de três ou quatro anos e, geralmente, a formação se dava “em serviço”, concomitantemente à própria escolarização. A maioria dos/as participantes já atuava nas escolas das aldeias e, embora tivessem um amplo domínio dos conhecimentos produzidos por seus povos, tinham pouca experiência de escolarização formal. Segundo Maher (2006), os currículos eram extensos porque precisavam dar conta da formação profissional e aprimorar a escolarização formal dos/as cursistas.

Para não manter os/as docentes indígenas muito tempo afastados/as das aldeias e, conseqüentemente, das salas de aula, parte da carga horária dos cursos era integralizada em etapas de aulas presenciais condensadas e parte, em etapas não-presenciais, realizadas nas respectivas comunidades e escolas (MAHER, 2006; LEME, 2010).

O quadro de docentes formadores/as desses cursos geralmente era composto por profissionais com histórico de atuação junto aos povos indígenas e ligados/as às organizações indigenistas da sociedade civil (antropólogos/as, linguistas, docentes das diversas áreas do conhecimento, entre outros/as), além de professores/as universitários/as com experiência na área da educação escolar indígena (LEME, 2010).

Na década de 1990, entrou em vigor um conjunto de medidas legais, como desdobramento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O propósito foi garantir aos povos indígenas o direito a uma educação escolar que respeitasse sua

diversidade linguística e cultural. Em 1996, por meio do artigo 78 da LDB, ficou estabelecido que cabia à União a responsabilidade por apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Determinou-se também a criação de programas de formação de pessoal especializado para atuar na educação escolar nas comunidades indígenas (BRASIL, 1996a).

Na perspectiva de Grupioni (2003), essa foi a primeira menção na legislação educacional brasileira a respeito da necessidade de investir na formação de pessoal qualificado para atuar na educação escolar indígena, embora não se tenha limitado ou priorizado os/as indígenas como público-alvo desses programas. No entanto, no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), ficou estabelecida essa prioridade e se reconheceu que as formações inicial e continuada dos/as docentes indígenas deveriam ocorrer em serviço e concomitantemente à sua escolarização (BRASIL, 2001a).

Com esses desdobramentos, de forma gradual, os estados da Federação, por intermédio de suas secretarias de educação, passaram a ofertar cursos de magistério indígena mediante convênios firmados com organizações da sociedade civil. Paralelamente, deram início à elaboração de propostas oficiais de formação de docentes indígenas e à composição de seu próprio quadro de pessoal técnico, tendo como paradigma as experiências pioneiras de formação de docentes indígenas (LEME, 2010; ORELLANA, 2011).

Paladino e Almeida (2012) informam que as iniciativas oficiais de formação de professores/as indígenas em nível médio foram financiadas com recursos orçamentários do Ministério da Educação, transferidos para as secretarias estaduais de educação e organizações da sociedade civil via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entanto, conforme salientam as autoras, houve ineficiência no acompanhamento e na sistematização das formas de utilização de tais recursos nos cursos financiados. As secretarias estaduais de educação, responsáveis pela execução dos projetos, em muitos casos, tiveram dificuldade para gerir e aplicar as verbas, ocasionando uma série de contratemplos. Bettiol e Leite (2017, p. 12841) informam:

[...] há casos de formações previstas para acontecer em 4 (quatro) anos que duraram o dobro ou mais tempo, dificultando a vida

dos[as] professores[as] e comprometendo a qualidade da educação ofertada em escolas indígenas.

Apesar das dificuldades relatadas, com a formação das primeiras turmas de docentes indígenas em nível médio, os movimentos indígenas e indigenistas intensificaram as reivindicações para a formação de docentes indígenas em nível superior. Dessa forma, várias universidades começaram a se movimentar para viabilizar a criação de cursos com currículos específicos e diferenciados para esse fim. Para Leme (2010), as pioneiras foram a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP).

O curso oferecido pela Unemat no *campus* de Barra do Bugres (MT), denominado Terceiro Grau Indígena (atualmente Licenciatura Intercultural Indígena), cuja primeira turma ingressou no ano de 2001, continua atendendo à demanda por formação de docentes indígenas do Mato Grosso. Tem duração de cinco anos (dez semestres) e oferece três áreas de formação: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais. (UNEMAT, 2019).

A Licenciatura Intercultural oferecida pela UFRR, no *campus* de Boa Vista (RR), ligada ao Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena (atualmente Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena), teve o ingresso da primeira turma no ano de 2002. O curso tem duração de quatro anos e meio (nove semestres) e habilita professores/as indígenas para atuar nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Comunicação e Artes. (UFRR, 2019).

O curso Formação Intercultural Superior de Professores/as Indígenas (Fispi), de acordo com Karina Aparecida da Silva (SILVA, K. A. da, 2019), foi implantado em 2005 pela FE/USP, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Com características de um curso finito, foram oferecidas 82 vagas para docentes indígenas pertencentes às etnias Kaingang, Krenak, Terena, Tupi-Guarani e Guarani e que atuavam nas escolas das 28 aldeias existentes no estado de São Paulo. Tendo duração de três anos (2005-2008, seis semestres), habilitou os/as cursistas para atuar como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Maria Simone Jacomini Novak (NOVAK, 2014, p. 156) informa que tais

licenciaturas podem ser consideradas “as primeiras iniciativas governamentais de grande abrangência para a formação de professores indígenas”. Com base nessas experiências pioneiras, outros cursos foram criados em diversas universidades públicas do território brasileiro, entre eles, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, em 2008.

Conforme Rita Gomes do Nascimento (NASCIMENTO, 2017), vinte e cinco licenciaturas interculturais indígenas estão sendo ofertadas em dezesseis estados da Federação. Tais cursos, que habilitam docentes indígenas para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio, são formatados por áreas de conhecimento, como Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Linguagens, Artes e Literatura. No final do curso, por meio de certificado, o/a cursista é habilitado/a em uma delas.

As formações ocorrem em serviço e, por isso, os cursos funcionam em tempos e espaços diferentes (etapas de aulas na universidade e nas comunidades), sendo o calendário letivo organizado em função das atividades das escolas indígenas. Para a autora, a maioria das licenciaturas interculturais “atende a um público multiétnico, o que coloca desafios e possibilidades, por exemplo, para o trabalho didático-pedagógico com as línguas indígenas e seus contextos socioculturais.” (NASCIMENTO, 2017, p. 68).

Tais licenciaturas atendem, em grande medida, às demandas emergenciais dos povos indígenas quanto à formação de professores/as para a educação básica, conforme a legislação. No entanto, como enfatiza Novak (2014), fazem-se necessários mais estudos para analisar seus currículos e a maneira como a interculturalidade está sendo discutida e implementada. A autora argumenta:

[...] não podemos considerar uma licenciatura como intercultural apenas por ter em sua composição disciplinas cujos conteúdos incluam diferentes línguas ou culturas. É importante entender como são estabelecidas as relações entre os conhecimentos, quais as articulações realizadas e a forma como os conhecimentos indígenas são tratados. (NOVAK, 2014, p. 157).

Quando as primeiras licenciaturas indígenas foram criadas, não existia uma política de apoio à inclusão de indígenas no ensino superior ou à formação de docentes indígenas em nível superior por parte do governo federal. Nina Paiva

Almeida (ALMEIDA, N. P., 2008) explica que, no contexto de intensificação dos debates acerca das políticas e de ações afirmativas, a primeira medida efetiva na esfera do Ministério da Educação foi a implementação do “Programa Diversidade na Universidade”, que vigorou de 2002 a 2007, sendo executado por esse órgão e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Renata de Melo Rosa (ROSA, 2007, p. 18) informa que esse programa tinha por objetivo “pensar políticas de valorização da diversidade étnico-racial, apenas na modalidade do ensino médio, e promoção de estratégias de acesso da população afrodescendente e indígena no ensino superior”. Entre as principais iniciativas, destacamos o apoio a cursos pré-vestibulares com corte étnico e racial na definição de seu público-alvo.

A princípio, esse programa foi idealizado para atender à demanda do movimento negro por políticas de promoção de acesso ao ensino superior para essa população. A inclusão da demanda dos/as indígenas foi a *posteriori*, como resultado da pressão dos movimentos indígenas e indigenistas, porém sem que fossem feitos ajustes significativos para contemplar as necessidades dos/as estudantes indígenas. (ALMEIDA, N. P., 2008).

A principal e mais efetiva mudança do programa em relação aos povos indígenas foi a institucionalização da ideia de licenciatura intercultural para a formação de docentes indígenas. Em 2005, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), por iniciativa da Secretaria de Educação Superior (Sesu), em parceria com a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com repasse de recursos do Programa Diversidade na Universidade. (ALMEIDA, N. P., 2008).

O Prolind ainda está em vigor e tem como objetivo apoiar financeiramente os cursos de licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas para o exercício da docência nas escolas das comunidades indígenas. Para Eduardo Vieira Barnes (BARNES, 2010), desde sua criação, esse programa tornou-se um dos principais agentes de inclusão das populações indígenas no ensino superior, sendo fundamental para a manutenção e a ampliação da oferta de cursos de licenciaturas interculturais para atender à demanda de formação de docentes indígenas.

Para Barnes (2010), há uma cobrança contínua por parte das universidades

públicas em prol da continuidade do Prolind e de sua transformação em uma política pública efetiva. No entanto, na atual conjuntura política do país, especialmente após a extinção da Secadi no início de 2019, existe uma incerteza sobre a continuidade do Programa.

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, ainda há resistência, na sociedade em geral, inclusive no meio acadêmico, quanto à efetivação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência no ensino superior de alunos/as pertencentes aos grupos sociais marginalizados historicamente, como é o caso dos/as indígenas (LEME, 2010). Essa resistência encontrou eco no discurso do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Em seus pronunciamentos, ele evidencia um posicionamento em prol da política de integração dos povos indígenas à sociedade nacional e contrário à demarcação de terras indígenas, conforme pode ser observado em alguns excertos de suas falas:

O[a] índio[a] quer se integrar à sociedade [...] nós não podemos fazer que o[a] índio[a] continue vivendo dentro de uma reserva indígena como se fosse um animal em zoológico. (BOLSONARO, J. M., 2018a).

Eu tenho falado que, no que depender de mim, não terá mais demarcação de terra indígena. [...] Afinal de contas, temos uma área mais que a região Sudeste demarcada como terra indígena. E qual a segurança para o campo? Um fazendeiro não pode acordar hoje e, de repente, tomar conhecimento via portaria, que ele vai perder sua fazenda para uma nova terra indígena. (BOLSONARO, J. M., 2018b).

Com toda a certeza, o[a] índio[a] mudou, tá evoluindo. Cada vez mais o[a] índio é um ser humano igual a nós. Então, [precisamos] fazer com que o[a] índio[a] se integre à sociedade, e que seja verdadeiro[a] dono[a] de sua terra. É isso que queremos aqui. (BOLSONARO, J. M., 2020).

Tal posicionamento do mandatário da Nação representa um retrocesso na postura do Estado brasileiro em relação aos povos originários e desperta a preocupação dos movimentos indígenas e indigenistas. Além de fomentar a violência contra os povos indígenas, ameaça seus direitos historicamente conquistados a duras penas, tornando incerto, inclusive, o futuro das licenciaturas interculturais.

2.4 FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS EM RONDÔNIA

No que se refere à educação escolar para os povos indígenas, Mario Roberto Venere (VENERE, 2018, p. 66) explica que “ocorreu em Rondônia, salvo algumas características específicas, o mesmo que aconteceu na Amazônia durante a sua ocupação no primeiro período da República, quando da criação do SPI e, posteriormente, da Funai”. Para o autor, o que prevaleceu foi o propósito de diminuir a resistência das comunidades indígenas ao processo de colonização em curso, além da delimitação e da ocupação das regiões de fronteira, conforme determinações do Estado nacional na Primeira República e, posteriormente, a política de segurança nacional do regime militar, que visava, entre outras coisas, a “integração pacífica” dos povos indígenas à sociedade brasileira.

Venere (2018) informa que as primeiras experiências de alfabetização de indígenas em Rondônia foram desenvolvidas por entidades missionárias a partir da década de 1970, geralmente na língua materna, e visavam a conversão religiosa dos/as indígenas por meio, por exemplo, da tradução da Bíblia para as línguas nativas. Informa o autor também que, infelizmente, esse tipo de ação das entidades missionárias ainda ocorre, tanto em Rondônia quanto em outras regiões do país, “num flagrante desrespeito à Constituição Brasileira, que garante aos povos indígenas o direito à educação escolar respeitando seus costumes, línguas e tradições.” (VENERE, 2018, p. 67).

Os debates acerca da necessidade de criar políticas públicas voltadas à educação escolar indígena com respeito às especificidades de cada povo intensificaram-se em Rondônia a partir dos anos finais da década de 1980 e desencadearam a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (Neiro), em 1992 (VENERE, 2018).

Para Edinéia Aparecida Isidoro (ISIDORO, 2006), o Neiro, composto por órgãos governamentais, organizações indigenistas da sociedade civil e entidades indígenas, é um fórum de discussão que tem como objetivo promover discussões a respeito de problemas relacionados à educação escolar indígena e, assim, apresentar sugestões de políticas públicas que possam contribuir para sua melhoria. Neves, Tinhawambá Gavião e Abrantes (2018, p. 92) indicam que sua criação

[...] representou uma novidade no estado de Rondônia na medida em que proporcionou visibilidade para a temática da educação escolar indígena. Discutiu, reivindicou e tematizou uma necessidade social relativamente recente na época demandada pelos povos indígenas e que, só após o contato, fazia sentido para essas sociedades.

Especificamente no que se refere à formação de docentes indígenas em Rondônia, Andréia Maria Pereira, Edinéia Aparecida Isidoro e Jania Maria de Paula (PEREIRA; ISIDORO; PAULA, 2009, p. 3) informam que as primeiras iniciativas foram desenvolvidas por organizações da sociedade civil a partir da década de 1970, “quando, após intensificações dos contatos com a sociedade envolvente, percebeu-se a importância de que a escolarização formal dos alunos indígenas deveria ser conduzida pelos próprios indígenas”. As autoras consideram que a experiência mais exitosa foi o Programa de Formação de Docentes Indígenas em Nível Médio (Magistério Indígena), desenvolvido pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (Iama), em 1992. Venere (2018) informa que o programa capacitou 30 professores/as indígenas e, posteriormente, prestou assessoria pedagógica a esses/as profissionais para o desenvolvimento de suas atividades nas escolas das aldeias.

Paralelamente a essas iniciativas, os diálogos estabelecidos a partir da criação do Neiro foram fundamentais para os avanços das políticas públicas educacionais diferenciadas em Rondônia. Neves, Tinhawambá Gavião e Abrantes (2018) enfatizam que à medida que o coletivo social passou a problematizar a inexistência de ações oficiais para a formação de docentes indígenas, a demanda foi inserida na pauta pública, contribuindo para a construção de novos modelos formativos ancorados na perspectiva da interculturalidade, como o Projeto Açaí e a Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

2.4.1 O Projeto Açaí

Em 15 de outubro de 1998, por meio Decreto Estadual nº. 8516 (RONDÔNIA, 1998), o governo de Rondônia instituiu oficialmente um curso de formação de professores/as indígenas, denominado “Projeto Açaí”. Seu objetivo era habilitar em

nível médio docentes leigos em efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas localizadas em terras indígenas em Rondônia.

Para Venere (2018), o projeto previa o desenvolvimento do curso em cinco anos, com uma carga horária de quatro mil seiscentas e vinte horas: duas mil e setecentas horas destinadas ao ensino presencial e mil e novecentas e vinte horas ao não presencial. A carga horária de ensino presencial seria integralizada em duas etapas de aulas intensivas anuais e a não presencial, por meio de atividades desenvolvidas nas aldeias pelos/as cursistas.

Cristóvão Teixeira Abrantes (ABRANTES, 2007) observa que, apesar de representar uma conquista para os/as indígenas de Rondônia, a proposta inicial do Projeto Açaí apresentava um viés integracionista. Como não levava em conta as especificidades culturais e linguísticas dos diferentes povos a que se destinava, não atendia aos anseios dos movimentos indígenas e indigenistas da região. Para o autor, uma possível justificativa seria o fato de os/as responsáveis pela elaboração do projeto não terem participado das discussões promovidas pelo Neiro. Neves, Tinhawambá Gavião e Abrantes (2018, p. 96) consideram, porém, que “talvez a razão central nesse caso tenha sido uma consequência da clássica visão colonial estatal para com os Povos Indígenas”.

Venere (2018) informa que o Projeto Açaí foi sofrendo adequações ao longo de todo o processo formativo para atender aos novos marcos legais da época, como é o caso das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas instituídas em 1999 (BRASIL, 1999b). Discutidos com os/as docentes indígenas, os ajustes deram um perfil inovador ao projeto, cujo foco foi a valorização da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e a formação de profissionais que pudessem construir, juntamente com suas comunidades, uma escola de acordo com os seus anseios.

A primeira edição do Projeto Açaí durou de 1998 a 2004, mas, por conta de alguns entraves técnicos, os/as cursistas foram certificados/as oficialmente apenas em 2007 (PEREIRA; ISIDORO; PAULA, 2009). O curso atendeu a cento e vinte e seis docentes indígenas pertencentes a trinta e quatro diferentes etnias, todos/as já atuando, formal ou informalmente, nas escolas de suas comunidades (VENERE,

2018)²⁸.

Após uma lacuna de cinco anos, o governo do Estado de Rondônia realizou mais duas edições do Projeto Açaí, atendendo, em grande parte, às reivindicações dos povos indígenas. O Projeto Açaí II abrangeu o período de 2009 a 2014 e formou cento e quatorze docentes indígenas; o Projeto Açaí III abrangeu o período de 2015 a 2019 e formou noventa e oito docentes indígenas (RONDÔNIA, 2016, 2019). Portanto, somando-se as três edições, foram formados cerca de trezentos e trinta e oito docentes indígenas em nível médio e, até o momento, o governo do estado de Rondônia ainda não divulgou a previsão de uma nova edição do projeto.

Pereira, Isidoro e Paula (2009, p. 7) argumentam que o Projeto Açaí proporcionou aos/às docentes indígenas, “o desenvolvimento de atitude de valorização às culturas próprias e um sentimento de pertencimento às etnias, tornando-os menos suscetíveis às manifestações preconceituosas da sociedade envolvente”. Apesar dos obstáculos encontrados no decorrer da elaboração, da implantação e da execução, especialmente pela dificuldade de os órgãos oficiais conceberem a educação escolar indígena como um processo intercultural em construção e compreenderem as especificidades da formação de docentes indígenas, o Projeto Açaí representa um marco para a educação escolar indígena em Rondônia.

2.4.2 A Licenciatura em Educação Básica Intercultural

Com a formação de docentes indígenas em nível médio em Rondônia, os movimentos indígenas e indigenistas, por meio do Neiro, passaram a se articular e a reivindicar junto à Unir a criação de um curso específico para a formação de professores e professoras indígenas em nível superior (NEVES; TINHAWAMBÁ GAVIÃO; ABRANTES, 2018).

O projeto pedagógico desse curso foi elaborado no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), no *campus* da Unir de Ji-Paraná, região central de Rondônia. Durante todo o processo de elaboração, por meio de

²⁸ O autor informa que existem divergências entre os números levantados em sua pesquisa e os dados divulgados pela Seduc/RO.

encontros e seminários (NEVES; TINHAWAMBÁ GAVIÃO; ABRANTES, 2018), foram estabelecidos diálogos com os órgãos que compunham o Neiro e os/as docentes e as lideranças indígenas. Assim, sua construção foi coletiva, tendo como base as experiências de formação de docentes indígenas em nível médio (magistério indígena), de modo particular, o Projeto Açaí, e as primeiras licenciaturas interculturais já em funcionamento em diversas universidades do país (UNIR, 2008).

Neves, Tinhawambá Gavião e Abrantes (2018) relatam que, embora a proposta do curso tenha recebido apoio integral no DCHS, enfrentou resistência no Conselho de *Campus* (Consec) de Ji-Paraná e nas instâncias superiores da universidade, o que demandou uma ampla mobilização dos/as indígenas, de suas organizações e de seus/suas aliados/as. Dessa forma, com a previsão de financiamento pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no dia 18 de novembro de 2008, o Conselho Superior Acadêmico (Consea) da Unir aprovou o PPC da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, via Resolução nº. 198 (UNIR, 2008). A data representa um marco para a educação intercultural, “pois foi quando finalmente a Unir reconheceu a presença dos povos originários na grade de seus cursos.” (NEVES; TINHAWAMBÁ GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 114).

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir tem como principal objetivo formar e habilitar docentes indígenas para lecionar no ensino fundamental e médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas da região, dando prioridade àqueles/as que já possuem vínculo com o magistério (UNIR, 2008). Seu PPC está organizado segundo o princípio de currículo integrado, contendo temas referenciais articulados em temas contextuais semestrais obrigatórios (que equivalem aos componentes curriculares).

Para Jurjo Torres Santomé (SANTOMÉ, 1998), a proposta de “currículo integrado” contempla uma compreensão global do conhecimento e a promoção de maior interdisciplinaridade em sua construção. Dessa forma, a integração promove a unidade entre os diferentes componentes curriculares e as formas de conhecimento presentes nas instituições escolares. O propósito é que os temas curriculares sejam compartilhados por todos os/as docentes ao longo de cada semestre, promovendo um diálogo intercultural com a abordagem da etnociência,

tendo em vista que “conteúdos específicos contextualizados são fundamentais para apresentar uma ciência próxima, viva, dinâmica, em transformação.” (UNIR, 2008, p. 95).

A carga horária total da Licenciatura em Educação Básica Intercultural correspondente a quatro mil e duzentas horas. Os seis primeiros semestres compreendem o Ciclo de Formação Básica, com duas mil e quinhentas horas, o qual habilita os/as docentes indígenas para a atuar no ensino fundamental; seguem-se mais quatro semestres que formam o Ciclo de Formação Específica, com mil e setecentas horas. A ênfase é escolhida pelo/a estudante, a saber: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural (UNIR, 2008).

A clientela do curso é formada exclusivamente por indígenas de Rondônia e região – a maioria deles/as aldeados/as – representando a diversidade étnica, linguística e cultural. A dinâmica de funcionamento do curso é diferenciada e as aulas presenciais ocorrem em etapas semestrais (tempo universidade), com regime intensivo de estudos e com duração de nove semanas, o que demanda o deslocamento dos/as estudantes indígenas de suas comunidades para o *campus* da Unir de Ji-Paraná. Entre as etapas de aulas presenciais, os/as estudantes retornam às aldeias (tempo comunidade), onde desenvolvem atividades com a orientação e o acompanhamento dos/as professores/as do curso. (UNIR, 2008).

Em 2009, ocorreu o primeiro processo seletivo específico (vestibular) com a oferta de cinquenta vagas para o ingresso da primeira turma do curso; a aula inaugural ocorreu no dia 23 de novembro desse mesmo ano. Em 2010, o DCHS foi desmembrado, dando origem ao Departamento de Educação Intercultural (Deinter), ao qual o curso foi vinculado (UNIR, 2008). Na sequência, foram realizados novos processos seletivos, a saber: em 2010 (cinquenta vagas), 2011 (cinquenta vagas), 2015 (sessenta vagas), 2017 (sessenta vagas), 2018 (sessenta vagas), 2019 (cinquenta vagas) e 2020 (cinquenta vagas – processo seletivo suspenso por conta da pandemia)²⁹.

Em todos os processos seletivos são reservadas quotas para os/as docentes

²⁹ Dados disponíveis no site do Deinter (<http://www.deinter.unir.br/>).

em exercício nas escolas indígenas ou que cursaram o magistério indígena, exceto no processo seletivo de 2015, em que foi adotado critério de ampla concorrência por solicitação dos/as próprios/as indígenas. Entre os processos seletivos de 2011 e 2015, houve um hiato de quatro anos porque a estrutura física e o quadro docente do Deinter na época não davam conta de atender a novas turmas. Após a conclusão do prédio próprio financiado pelo Reuni em 2014 e a contratação de novos/as docentes por meio de concurso público, foi possível voltar a realizar processos seletivos com regularidade.

Os dados fornecidos pelo Deinter, com base em relatórios do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), no segundo semestre de 2019, antes do início da pandemia³⁰, apontam que a Licenciatura em Educação Básica intercultural já atendeu ao longo de sua existência um total de trezentos e sessenta e seis discentes, dos/as quais sessenta e três já concluíram o curso, duzentos e dez estão ativos/as e noventa e três evadiram (Tabela 1).

Tabela 1: Dados quantitativos relativos ao corpo discente da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, por ano de ingresso, no segundo semestre de 2019.

Ingresso	Matrícula	Egressos/as	Ativos/as	Evadidos/as
2009	50	33	2	15
2010	50	20	6	24
2011	33	10	4	19
2015	60	-	49	11
2017	60	-	46	14
2018	67*	-	59	8
2019	46	-	44	2
Total	366	63	210	93

Fonte: Deinter/Unir, 2019³¹.

*O número de matrículas foi maior do que o número de vagas oferecidas no edital porque alguns/mas candidatos/as, cuja matrícula havia sido negada por falta do histórico do ensino médio, conseguiram realizá-la posteriormente por meio de mandado de segurança. Houve também a reintegração de alunos/as evadidos/as.

Os/as sessenta e três estudantes que já concluíram o curso ingressaram nos

³⁰ Com o início da pandemia, o calendário letivo de 2020 da Unir foi suspenso e as aulas retornaram somente no segundo semestre, de forma remota e em caráter facultativo (os/as docentes não tinham a obrigatoriedade de oferecer disciplinas, bem como a matrícula dos/as estudantes não era obrigatória). No primeiro semestre de 2021, o caráter facultativo das disciplinas foi revogado e as aulas continuaram sendo ministradas de forma remota. No momento estão sendo ofertadas as disciplinas remanescentes do primeiro semestre de 2020. Considerando essa situação, optamos por apresentar os dados consolidados do segundo semestre de 2019.

³¹ Dados fornecidos pelo Deinter/Unir em 2019.

processos seletivos de 2009, 2010 e 2011. Do total, quarenta e oito são homens e quinze são mulheres (Tabela 2).

Tabela 2: Total de egressos/as da Licenciatura em Educação Básica da Unir até o segundo semestre de 2019.

Ingresso	Homens	Mulheres	Total Geral
2009	25	8	33
2010	16	4	20
2011	7	3	10
Total	48	15	63

Fonte: Deinter/Unir, 2019.

Os/as professores/as formados/as pela Licenciatura Intercultural da UNIR, fazem parte de vinte diferentes povos indígenas, a saber: Aikanã, Arara, Cabixi, Canoé, Cao Orowaje, Cinta Larga, Gavião, Jabuti, Karitiana, Makurap, Oro Mon, Oro Nao', Oro Waran, Oro Waram Xijein, Oro Win, Puruborá, Sabanê, Suruí, Tupari e Zoró (Tabela 3). Isso evidencia a diversidade étnica, linguística e cultural da clientela atendida pelo curso, o que torna o processo de formação desafiador.

Tabela 3: Quantitativo de etnias dos/as egressos/as da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir até o segundo semestre de 2019.

Nº	Etnia	Ingresso			Total
		2009	2010	2011	
1.	Aikanã	2	-	-	2
2.	Arara	1	1	1	3
3.	Cabixi	1	-	-	1
4.	Canoé	-	2	-	2
5.	Cao Orowaje	3	-	-	3
6.	Cinta Larga	1	-	1	2
7.	Gavião	5	1	-	6
8.	Jabuti	4	1	-	5
9.	Karitiana	1	2	3	6
10.	Makurap	2	-	-	2
11.	Oro Mon	2	-	-	2
12.	Oro Nao'	1	2	-	3
13.	Oro Waram	1	-	-	1
14.	Oro Waram Xijein	2	-	-	2
15.	Oro Win	-	1	-	1
16.	Puruborá	1	-	-	1
17.	Sabanê	-	-	2	2
18.	Suruí	4	7	1	12
19.	Tupari	2	-	1	3
20.	Zoró	-	3	1	4
Total Geral		33	20	10	63

Fonte: Deinter/Unir, 2019.

A taxa de evasão do curso é alta (Tabela 4), especialmente dos/as discentes

que ingressaram nos três primeiros processos seletivos. Isso se justifica, em grande parte, pela dificuldade que eles/as encontram em permanecer nove semanas na sede do curso para as etapas de aulas presenciais, tendo que se afastar de suas comunidades, das escolas em que trabalham, de suas respectivas famílias e viver em um contexto hostil à sua cultura. É comum alguns/mas terem que retornar às suas aldeias antes do término das aulas para resolver demandas da escola em que trabalham, da comunidade, por problemas pessoais ou saudades dos/as familiares, o que gera pendências nos componentes curriculares e dificulta a conclusão do curso.

Além disso, existe a questão financeira. Embora, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), os/as estudantes recebam dez parcelas em dinheiro (uma por etapa de aula presencial) para custear suas despesas no período em que permanecem na cidade, como o valor não é reajustado desde a criação do curso, eles/as encontram dificuldade para pagar as despesas com moradia, alimentação, transporte e materiais escolares no período em que permanecem na cidade. Ao final dos cinco anos, aqueles/as que têm pendências não podem mais acessar os recursos do Pnaes, o que dificulta ainda mais a conclusão do curso, pois precisam custear por conta própria as despesas para cursar as aulas presenciais e muitos/as desistem.

Tabela 4: Dados relativos à taxa de sucesso e evasão dos/das discentes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, 2019.2.

Ingresso	Matrícula	Taxa de sucesso	Taxa de Evasão
2009	50	66%	30%
2010	50	40%	48%
2011	33	30%	58%
2015	60	-	18%
2017	60	-	23%
2018	67	-	12%
2019	46	-	4%

Fonte: Deinter/Unir, 2019.

Como já mencionamos, a criação do curso foi financiada no âmbito do Reuni e, além dos recursos do Pnaes, outras fontes de recursos financeiros também têm contribuído seja para sua consolidação seja para a permanência dos/as estudantes indígenas, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino, a aquisição de materiais de consumo e permanentes; entre outras despesas. São

elas: Programa Bolsa Permanência (MEC/FNDE); Prolind; Programa de Iniciação Científica (Pibic/Unir/CNPq); Programa de Extensão Universitária (Proext/MEC); Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Programa de Residência Pedagógica (Capes/MEC) e Programa de Monitoria Institucional (Prograd/Unir) (UNIR, 2020).

O curso foi reconhecido pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) do Ministério da Educação, por meio da Portaria de Reconhecimento nº 891/Seres/MEC, de 29 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a). Apesar dos desafios enfrentados, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir já tem uma trajetória de mais de dez anos e sua contribuição para a formação de docentes indígenas é atestada pelo movimento indígena.

Nesse período, o curso teve conquistas e avanços, dentre os quais podemos destacar: corpo docente próprio com dezesseis professores/as: doze doutores/as e quatro em processo de doutoramento, além de um/a técnico/a em assuntos educacionais; funcionamento em prédio próprio com salas de aula³², gabinetes de trabalho para os/as docentes e laboratórios didáticos e de pesquisa; ajustes no processo seletivo com a inclusão de aldeias como locais de provas; seminários anuais de avaliação do curso com a participação da comunidade acadêmica e de lideranças indígenas; e criação do Centro Acadêmico Intercultural Indígena (Caii) para representar os interesses dos/as estudantes.

Considerando a complexidade envolvida na formação de professores/as indígenas em um contexto com grande diversidade cultural e linguística e do momento político atual, identificam-se algumas fragilidades: a provisoriedade dos programas de assistência estudantil (Pnaes, Programa Bolsa Permanência) que ameaça a continuidade do curso porque, sem isso, os/as estudantes não têm condições de frequentar as aulas presenciais; a ausência de uma casa de apoio a estudantes indígenas que viabilize sua permanência na sede do curso no período das etapas presenciais, de forma a diminuir as taxas de evasão; a ausência de apoio da Seduc/RO, tanto financeiro como de logística; dificuldades de captação

³² Como o número de salas de aula é insuficiente para atender à demanda do curso durante as etapas de aula presenciais, é necessário acomodar algumas turmas em outros prédios do *campus*, em espaços cedidos temporariamente por outros departamentos. Mesmo assim, a conquista do prédio é um avanço, pois, antes disso, as aulas eram ministradas em salas improvisadas em espaços cedidos por outras instituições, como igrejas e escolas da rede pública.

de recursos do Prolind, tendo em vista que a universidade não tem uma fundação de apoio; limitação do corpo docente para atender à demanda nos períodos entre etapas presenciais e realizar o acompanhamento dos/as discentes nas aldeias.

Outra questão relevante a ser mencionada é que até o momento o PPC da Licenciatura em Educação Básica Intercultural não passou por reformulação. No entanto, uma proposta está sendo construída há mais de dois anos e ainda sem previsão de conclusão. É um processo demorado porque envolve a consulta às comunidades, como determina a Convenção nº. 169 da OIT (BRASIL, 2019c). Portanto, essa é uma excelente oportunidade para incluir nas discussões assuntos que o atual currículo não contempla, como as questões de gênero e diversidade sexual, visando preparar os/as professores/as indígenas para lidar com esses temas de urgência social em sala de aula e promover mudanças em alguns elementos culturais que ainda são passíveis de preconceitos e discriminação, tanto dentro quanto fora de seus espaços de vivência. Acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir nesse sentido.

3 DIVERSIDADE SEXUAL: QUESTÕES DE IDENTIDADE E GÊNERO

Nesta seção, estruturada em três subseções, apresentam-se elementos teóricos sobre os quais a pesquisa se fundamenta. Tais elementos dizem respeito à construção das identidades e a questões de gênero e diversidade sexual na perspectiva dos estudos culturais e de gênero.

Na primeira subseção, discorre-se sobre os aspectos envolvidos na construção das identidades na perspectiva dos estudos culturais, tendo como base as pesquisas realizadas por Stuart Hall (HALL, 2014, 2015, 2016), Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, T. T. da, 2014) e Kathryn Woodward (WOODWARD, 2014) e outros/as autores/as. A concepção é de que a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada e produzida por meio das marcações das diferenças estabelecidas nas relações sociais e culturais. Isso possibilita compreender a mudança e a construção de novas identidades de gêneros nos espaços da cultura indígena, por exemplo.

Na segunda subseção, apresentam-se algumas definições acerca do conceito de gênero, encontradas em autores/as que desenvolvem pesquisas na área de estudos de gênero, tais como Joan Scott (SCOTT, 1995); Guacira Lopes Louro (LOURO, 2007, 2008, 2014); Márcio de Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Rose Maio (OLIVEIRA; PEIXOTO; MAIO, 2018); Dinah Quesada Beck e Bianca Salazar Guizzo (BECK; GUIZZO 2013). Conforme tais definições, o gênero é uma construção sociocultural e não um produto do determinismo biológico.

Ainda nessa subseção, apresentam-se algumas considerações sobre gênero e povos indígenas, as quais são fundamentadas em pesquisadores/as como Gersem dos Santos Luciano Baniwa (BANIWA, 2006), Maria Santana Ferreira Milhomem (MILHOMEM, 2010), Ângela Sacchi e Márcia Maria Gramkow (SACCHI; GRAMKOW, 2012) e Danielly Coletti Duarte (DUARTE, 2017). Além disso, dá-se destaque às vozes de algumas mulheres indígenas sobre suas vivências e lutas, tais como Sônia Guajajara (GUAJAJARA, 2019; 2020), Maria Leonice Tupari (TUPARI, 2017) e Potyra Tê Tupinambá (TUPINANBÁ, 2019).

Na terceira subseção, discute-se a questão da diversidade sexual, começando pelo conceito de sexualidade e passando pelas formas como a

educação sexual foi incluída na educação escolar e na formação docente. O embasamento foi encontrado em autores/as que compreendem as sexualidades como construções históricas e culturais, tais como Helena Altmann (ALTMANN, 2001, 2013), Michel Foucault (FOUCAULT, 2018), Guacira Lopes Louro (LOURO, 2007, 2008, 2014), Eliane Rose Maio (MAIO, 2008, 2011, 2012) e Henrique Nardi e Eliana Quartiero (NARDI; QUARTIERO, 2012). Apresentam-se também algumas considerações sobre educação sexual e diversidade sexual no contexto dos povos indígenas alicerçadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei) (BRASIL, 1998a) e em autores/as como Betty Mindlin (MINDLIN, 2002, 2014), Estevão Rafael Fernandes (FERNANDES, E. R, 2015, 2016, 2019) e Luiz Mott (MOTT, 1998, 2006). Ainda, dá-se destaque às falas de indígenas LGBTQIA+, como Katú Mirim (MIRIM, 2020), Sandra Kanoé (KANOÉ, 2021) e Erisvan Bone Guajajara (BONE GUAJAJARA, 2018).

3.1 CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Como já mencionamos, os estudos culturais e os estudos de gênero são a principal base teórica desta pesquisa. As investigações desenvolvidas nessa perspectiva dão atenção especial às relações que se estabelecem entre cultura e sociedade. Nesse contexto, ocorre uma ampliação do conceito de cultura, que deixa de ser concebida como um produto pronto e acabado e passa a ser algo dinâmico – em constante transformação – e, conseqüentemente, um campo conflituoso de lutas, contestações e significados sociais.

Marisa Vorraber Costa; Rosa Hessel Silveira; Luis Henrique Sommer (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36) explicam:

[...] cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.

Nessa mesma linha, Nestor García Canclini (CANCLINI, 2015) defende que, no contexto atual, a cultura passa por um processo de hibridização em que as barreiras entre o tradicional e o moderno, o culto e o popular, foram rompidas. Esse processo dá origem a novas culturas que resultam na elaboração de novos signos de identidade.

A sociedade contemporânea, na visão de Zygmunt Bauman (BAUMAN, 2001, 2005), tem como uma de suas características principais a fluidez, pois está em constante transformação: toma as formas que o mercado a obriga a tomar. O autor explica que isso provoca profundas mudanças nas relações sociais, nas instituições, nas culturas e nas diversas configurações da sociedade. Assim, por meio de rupturas e ressignificações, constroem-se novas identidades (sociais e culturais) e novos sujeitos/as.

Para Stuart Hall (HALL, 2014, 2015, 2016), esse processo produz o/a sujeito/a pós-moderno/a, que se caracteriza por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente. Como esta é definida historicamente e não biologicamente, o/a sujeito/a assume diferentes identidades que não se unificam em torno de um eu coerente. Para o autor, a ideia de que o ser humano tem uma única identidade do nascimento à morte é uma fantasia.

Nessa mesma perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, T. T. da, 2014, p. 96-97) argumenta que a identidade não pode ser vista como uma essência, um dado ou um fato, seja da natureza seja da cultura, e sim como algo em construção:

[...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Na sociedade contemporânea, pela ótica dos estudos culturais, a ideia de identidade como algo fixo e único não se sustenta. Kathryn Woodward (WOODWARD, 2014, p. 40) acrescenta que as identidades são produzidas por meio da marcação da diferença, que “ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. Para a autora, é nas relações sociais que as diferenças são estabelecidas, geralmente por meio de sistemas classificatórios, nos quais a população é dividida em ao menos dois

grupos opostos: nós/eles/as, eu/outro/a.

A questão da identidade, da diferença e do/a outro/a converte-se em um problema social, pedagógico e curricular. Silva, T. T. da (2014) explica que essa questão é um problema social: como vivemos em um mundo heterogêneo, não há como evitar o encontro com o/a outro/a, com o/a diferente, com o/a “estranho/a”; é um problema pedagógico e curricular, pois a escola não pode ignorar que o que é reprimido inevitavelmente explode em conflitos, confrontos e até mesmo em violência. O autor salienta que, na sociedade contemporânea, o/a “outro/a” se expressa por meio de múltiplas dimensões: outro gênero, outra sexualidade, outra cor da pele, outra raça, outra etnia, outra nacionalidade, diferente corpo.

De acordo com Maria Isabel Alonso Alves (ALVES, 2014), à luz dos estudos culturais, a identidade e a diferença são conceitos que constituem o/a sujeito/a nas relações sociais e culturais estabelecidas. Isso lhes possibilita uma constante resignificação de seus gostos, costumes, modos de vida, tradições, ou seja, da sua identidade em contraposição com o/a outro/a, com o/a que é diferente.

3.2 ALGUMAS DEFINIÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE GÊNERO

A emergência do conceito de gênero está atrelada ao movimento feminista, cuja origem política remonta ao século XVIII, sob influência dos ideais iluministas da Revolução Francesa (1789-1799) e Americana (1775-1781). Louro (2014) explica que as manifestações contra a discriminação feminina ganharam visibilidade e se espalharam por diversos países na virada para o século XX, em grande parte, graças ao movimento sufragista, que reivindicava o direito das mulheres ao voto e ficou conhecido como a “primeira onda” do feminismo. No final da década de 1960, surgiu a chamada “segunda onda” do feminismo, que

[...] além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será **engendrado e problematizado o conceito de gênero**. (LOURO, 2014, p. 19, grifo nosso).

Com as profundas mudanças ocorridas no mundo na última década do

século XX, surgiu a chamada terceira onda feminista com o objetivo de corrigir falhas e lacunas deixadas pelo movimento nos períodos anteriores. Marcada pela concepção pós-estruturalista, essa nova fase reflete as abordagens micropolíticas e questiona os paradigmas da segunda onda sobre o que é e o que não é bom para as mulheres. Atualmente, alguns/mas especialistas afirmam estar em curso uma quarta onda do feminismo, cuja principal característica é o uso intenso das redes sociais para a organização, conscientização e propagação das pautas feministas.

O movimento feminista manifestou suas ideias e reivindicações não apenas por meio de marchas e protestos, mas também por meio da participação no mundo acadêmico (LOURO, 2014). Entre as obras clássicas, Louro (2014, p. 20, grifo da autora), cita “*Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969)”.

O termo gênero como distinto de sexo, segundo Scott (1995), foi utilizado inicialmente pelas feministas americanas. A autora explica que o objetivo era “ênfatisar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72) e, com isso, rejeitar o determinismo biológico contido nos termos sexo ou diferença sexual. Nessa perspectiva, Louro (2014, p. 18) afirma que o conceito de gênero tem ligação direta com a história do movimento feminista contemporâneo e está “implicado linguisticamente e politicamente em suas lutas”.

Para Scott (1995), gênero é uma ferramenta analítica (categoria de análise) e, ao mesmo tempo, política. Essa aceção, permite mapear os diferentes significados atribuídos a “ser mulher” e “ser homem” em sociedades e períodos históricos diversos. Além disso, possibilita estabelecer seus sentidos e suas lógicas de funcionamento para manter ou mudar a ordem social (por isso a dimensão política). Assim, não pode ser compreendido pelo determinismo biológico, mas sim como uma construção sociocultural que estabelece padrões a ser seguidos, de forma que “ser mulher” ou “ser homem” não depende do sexo biológico, mas sim da corporificação dos papéis sociais e culturalmente construídos e delimitados para cada gênero.

Louro (2014, p. 26) explica que, apesar do foco fundamentalmente social do conceito de gênero, não há a pretensão de negar os aspectos biológicos; o que se pretende é enfatizar “a construção social e histórica produzida sobre as

características biológicas”. Dessa forma, o conceito expressa a maneira como as características sexuais são representadas nas práticas sociais e incorporadas ao processo histórico. Como sintetizam Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 31),

[...] o conceito de gênero tem o objetivo de distinguir as diferenças sociais e culturais do homem e da mulher, de modo a enfatizar as suas características, buscando ressaltar que há a necessidade de que a sociedade atinja a igualdade entre os gêneros, afirmando que tanto o homem quanto a mulher podem experimentar situações diversas daquelas impostas socialmente, sem sofrer discriminação ou rejeição.

Nesse contexto, as relações de gênero se desenvolvem nas tramas das relações sociais que envolvem homens e mulheres na sociedade, vão além da oposição entre os sexos. De acordo com Louro (2008, 2014) e Marlucy Alves Paraíso (PARAÍSO, 2012), elas pressupõem uma relação de totalidade com alguns elementos do cotidiano histórico, como os valores, a cultura, a formação de identidades sociais e as relações de poder. Beck e Guizzo (2013, p. 178) afirmam que é cada vez mais importante falar em relações de gênero, ou seja, nos “modos distintos de se constituírem homens e mulheres, na esteira da cultura, atravessados por discursos e representações, que ganham destaque no cenário atual de tais investigações”.

Os estudos mais recentes envolvendo questões de gênero apontam que os termos masculino e feminino devem ser entendidos como recíprocos e que as diferenças sociais entre homens e mulheres não são determinadas pela anatomia de seus corpos, mas sim situadas e construídas historicamente (SCOTT, 1995; LOURO, 2008, 2014). Consequentemente, o tema deve ser entendido no conjunto das relações sociais que se estabelecem no processo histórico e não se pode perder de vista que “os gêneros se produzem [...] nas e pelas relações de poder”. (LOURO, 2014, p. 45).

Assim, concluímos que gênero vai além daquilo que diz respeito ao masculino e ao feminino, inclui as relações humanas, os produtos gerados por elas e as implicações resultantes de suas construções. Conforme afirmam Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 31), “masculino e feminino são pontos de partida para uma discussão que vai muito além, perpassando pelo produto gerado por meio das relações humanas”. Para os autores e a autora, esse “produto” deve ser

amplamente discutido para que as relações sejam harmoniosas, equilibradas e respeitadas, contribuindo assim para que as pessoas não sofram discriminações e preconceitos por conta de suas identidades de gênero e orientação sexual.

Por fim, vale destacar que as ideias de gênero e sexualidade mantêm uma relação entre si. No entanto, Beck e Guizzo (2013, p. 179) comentam que tal relação não é sustentada por um caráter de dependência:

[...] as identidades sexuais (o que é da ordem dos desejos, dos prazeres e da vivência da sexualidade) não são fixas, terminais e dependentes por conta do sexo biológico dotados dos [as] sujeitos [as]. As identidades de gênero (o que é da origem das feminilidades e das masculinidades) são construções sociais e culturais, e não estão “presas” ao sexo biológico de homens e mulheres.

A esse respeito, posições radicais que vinculam gênero e sexualidade às questões biológicas fomentam o preconceito, a discriminação e a violência. Embora as questões relacionadas à defesa dos direitos humanos estejam presentes na legislação e nos currículos, a escola contribui para a propagação de ideias discriminatórias relacionadas ao gênero e à sexualidade (OLIVEIRA; PEIXOTO; MAIO, 2018). Isso nos permite concluir que o problema está nas pessoas que executam essas políticas, que insistem em reafirmar posicionamentos preconceituosos, racistas e homofóbicas.

Logo, tal questão é difícil de equacionar e não será resolvida de uma hora para outra: ainda é necessário manter ou criar leis em respeito, cumprimento e defesa dos direitos humanos e, como defendem Oliveira, Peixoto e Maio (2018), priorizar práticas pedagógicas na escola que enfrentem a discriminação e a violência para promover uma cultura de paz.

3.2.1 Considerações sobre gênero e povos indígenas

Como já mencionamos, as sociedades indígenas são altamente organizadas. O antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano Baniwa (BANIWA, 2006) explica que suas organizações sociais são balizadas em

cosmologias ancestrais marcadas por funções de subgrupos sociais³³, que, articulados entre si, tornam possível a existência de cada grupo étnico. Para o autor, são as “tradições que fundamentam a constituição das famílias extensas e as relações sociais e de parentesco” (BANIWA, 2006, p. 212). Nesse contexto, as mulheres têm um papel socioeducativo fundamental, tendo em vista sua grande participação na educação das crianças que representam as futuras gerações.

Para Milhomem (2010), nos modos de vida tradicionais dos povos indígenas, os papéis da mulher e do homem são bem definidos e complementares em suas diferenças. Com relação ao trabalho para a subsistência física do grupo, cada um/a faz o que está no âmbito das habilidades relacionadas ao seu gênero. Assim, existe entre os/as indígenas uma divisão sexual do trabalho, mas essa divisão não é igual em todas as sociedades.

A autora relata que, na sociedade Xavante, por exemplo, os homens realizam as tarefas que exigem o emprego de mais força física e energia – como a segurança do grupo e a preparação do terreno para a roça – e as que demandam silêncio – como é o caso da aproximação dos animais para a caça –, além de ocupar funções de liderança. Já as mulheres são responsáveis por plantar, colher e preparar os alimentos; cuidar das crianças pequenas e realizar outras atividades no âmbito doméstico. Assim, nos modos tradicionais de vida dos povos indígenas, geralmente, a atuação dos homens se dá no espaço público e a das mulheres, no espaço privado (MILHOMEM, 2010).

No entanto, o contato com a sociedade não-indígena tem se refletido nos modos tradicionais de vida dos povos indígenas, tendo em vista que tais relações possibilitam a apropriação e a ressignificação de elementos dessas outras culturas, o que gera mudanças no comportamento social dos grupos. Sacchi e Gramkow (2012) relatam que as relações tradicionais de gênero ainda se mantêm em muitas dessas sociedades, porém, em maior ou menor grau, como resultado desse contato intercultural, passam por transformações constantes.

Por conseguinte, uma série de fatores tem contribuído para a reconfiguração do masculino e do feminino no contexto indígena, especialmente no que se refere à divisão sexual do trabalho. Entre tais fatores, destacam-se: a promoção de

³³ Clãs, fratrias, *sibs*, grupos etários, especialistas como pajés, profetas, entre outros.

direitos indígenas, a criação de políticas públicas específicas, o crescente acesso à educação formal, os casamentos interétnicos, a participação das mulheres no espaço público e nos movimentos indígenas, as novas práticas econômicas, a ocorrência de novos tipos de violência e a migração para os centros urbanos (SACCHI; GRAMKOW, 2012).

Duarte (2017), com base em leituras da antropologia feminista, aponta que as mulheres indígenas, especificamente, sofrem uma dupla condição de invisibilidade no campo político do mundo ocidental: são indígenas e são mulheres. Elas estão em uma escala de mais vulnerabilidade em relação às demais porque, além da opressão vivenciada pela condição de “ser mulher”, enfrentam o preconceito contra a sua origem étnica. Para a autora,

[...] ao percorrermos as representações da mulher indígena é imperativo que nos deparemos com acúmulos de negação de direitos, quanto da sua identidade indígena, substanciado pela própria condição feminina na civilização ocidental, à qual ser mulher é ocupar uma posição na estrutura social de segunda categoria. (DUARTE, 2017, p. 21).

Sônia Guajajara (GUAJAJARA, 2020), uma das mais importantes lideranças indígenas do país, enfatiza os desafios enfrentados por essas mulheres, que historicamente foram excluídas dos espaços de poder, tanto no interior das comunidades quanto fora delas. A autora ressalta o desejo da categoria de participar ativamente e de forma qualificada nos processos de tomada de decisão, no que se refere tanto às demandas de gênero, quanto aos interesses de suas comunidades e de seus povos.

Ser mulher indígena no Brasil é você viver um eterno desafio, de fazer a luta, de ocupar os espaços, de protagonizar a própria história. Historicamente foi dito para nós que a gente não poderia ocupar determinados espaços. Por muito tempo as mulheres indígenas ficaram na invisibilidade, fazendo somente trabalhos nas aldeias, o que não deixa de ser importante, porque o trabalho que a gente exerce nas aldeias sempre foi esse papel orientador. Só que chega um momento que a gente acredita que pode fazer muito mais do que isso, que a gente pode também estar assumindo a linha de frente de todas as lutas. (GUAJAJARA, 2020, s.p.).

Vale destacar que, embora as mulheres indígenas sempre tenham

acompanhado os pais e os maridos nas discussões do movimento indígena, sua mobilização no sentido do atendimento das demandas de gênero é relativamente nova e vem aumentando de forma gradativa, principalmente por meio da criação de organizações femininas.

Para Luiz Roberto de Paula (PAULA, 2008), o caráter recente do movimento de mulheres indígenas provavelmente deveu-se à própria limitação do Estado brasileiro para dialogar e reconhecer as organizações indígenas de um modo geral, independentemente do recorte de gênero. Outro motivo relevante é a resistência encontrada pelas mulheres no interior dos movimentos indígenas, historicamente liderados por homens, como apontam, entre outras, as pesquisas sobre as organizações indígenas femininas realizadas por Ângela Célia Sacchi Monagas (MONAGAS, 2006), Isabel Teresa Cristina Takane (TAKANE, 2013), Vanessa Miranda (MIRANDA, 2015), Ivânia Maria Carneiro Vieira (VIEIRA, 2017) e Maryelle Inacia Morais Ferreira (FERREIRA, M. I. M., 2017).

Ângela Sacchi (SACCHI, 2003) apurou que, na década de 1980, havia apenas duas organizações de mulheres indígenas no país, a saber: Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e Associação das Mulheres Indígenas de Taracará, Rio Uaupés e Tiquié (AMITRUT). A partir da década de 1990, foram institucionalizadas diversas outras e atualmente, conforme um levantamento realizado pelo Instituto Socioambiental (ISA, 2020) em fevereiro de 2020, existem oitenta e cinco organizações de mulheres indígenas e sete entidades indígenas que possuem departamentos de mulheres, totalizando noventa e duas entidades distribuídas em vinte e um estados brasileiros³⁴. A maioria delas, sessenta e seis, é de abrangência local; dezesseis são regionais e dez, estaduais (ISA, 2020).

Apesar desse avanço, se levarmos em conta que existem mais de sete mil localidades indígenas no país (IBGE, 2019) e mais de mil organizações indígenas, conclui-se que o quantitativo é baixo. Apenas cerca de nove por cento desse total é composto por associações de mulheres (ISA, 2020).

Em Rondônia, na atualidade, existe apenas uma organização de mulheres

³⁴ Ver mapa das organizações de mulheres indígenas no Brasil produzido pelo Programa de Monitoramento de Áreas Protegidas do ISA, o qual está disponível no link <https://acervo.socioambiental.org/acervo/mapas-e-cartas-topograficas/brasil/mapa-das-organizacoes-de-mulheres-indigenas-no-brasil>.

indígenas institucionalizada, a Associação das Mulheres Guerreiras Indígenas de Rondônia (Agir), criada em 2015, com sede em Cacoal. A entidade reúne mais de quinhentas mulheres de diversos povos existentes no estado. Sua presidenta, Maria Leonice Tupari (TUPARI, 2017), participa que a Associação foi criada porque as mulheres indígenas de Rondônia necessitavam ter representatividade no movimento indígena nacional e, assim, impulsionar o engajamento na luta pelos direitos femininos. O objetivo da entidade, segundo a presidenta, é empoderar as mulheres indígenas por meio da aquisição de conhecimento e da luta pela representatividade política nas aldeias e no âmbito municipal, estadual, nacional e internacional.

Queremos empoderar as mulheres por meio do conhecimento e queremos ter voz dentro das nossas comunidades. Antes da associação ser criada, muitas das vezes éramos deixadas de lado. As decisões sempre foram tomadas pelos homens, e eles não convidavam a gente para participar de nada e queremos não só representatividade nas nossas comunidades. Queremos ser ouvidas no município, no estado, no país e internacionalmente. (TUPARI, 2017, s.p.).

A liderança indígena relata que os homens, a princípio, apoiaram a criação da Associação, mas, quando as mulheres passaram a questionar as decisões tomadas de forma unilateral, eles sentiram-se ameaçados e, assim, começaram a surgir alguns conflitos. No entanto, ela afirma que o objetivo não é rivalizar com os homens, mas sim participar do processo de tomada de decisão de forma igualitária, com o objetivo de fortalecer a luta dos povos indígenas, especialmente no que se refere à garantia e à defesa dos territórios.

Quando a gente criou a associação, os homens deram apoio para a gente, mas, depois de alguns questionamentos nossos em relação a decisões que haviam sido tomadas, algumas lideranças viram que, diferente de antes, agora tem uma mobilização que bate de frente com eles [...]. Então, alguns estão se sentindo um pouco ameaçados. Não sei por que isso, porque não somos uma ameaça. O que a gente quer é igualdade e essa igualdade também está na tomada de decisões. A gente quer andar lado a lado com eles nessa luta que está aí e não queremos ser deixadas para trás. Queremos a participação das mulheres nas tomadas de decisões, principalmente no que diz respeito ao nosso território. (TUPARI, 2017, s.p.).

Baniwa (2006) vê com preocupação os conflitos motivados pela criação de novos espaços de poder no contexto indígena. O autor considera que o surgimento das organizações de mulheres indígenas, entre outras, é consequência do contato cada vez mais intenso e permanente com a sociedade não-indígena. Nesse contexto, são impostos aos povos indígenas novos padrões de relacionamento considerados mais apropriados e universais, existindo uma pressão para institucionalizar, no âmbito das comunidades autóctones, categorias sociais e políticas antes não existentes. O autor reconhece que as novas configurações dos povos indígenas trouxeram avanços políticos e a garantia de direitos. No entanto, expressa preocupação quanto aos impactos que isso causa nos modos de vida tradicionais.

[...] percebemos que as novas associações forjadas por interesses setorializados e corporativos acabam instituindo diferentes campos de poder sustentados por elementos de forte impacto e sedução, como o dinheiro, o emprego, os bens materiais, o prestígio político externo, os quais acabam se sobrepondo aos campos de poder tradicionais baseados em outros princípios e valores sociais, morais e espirituais. (BANIWA, 2006, p. 211).

Diante disso, Baniwa (2006) considera que é preciso encontrar meios de tornar as novas formas de representação e de poder compatíveis com as tradicionais, tendo bom senso para não sobrepor os interesses individuais aos da coletividade. Embora os direitos das mulheres indígenas devam ser preservados, isso não implica necessariamente a criação de uma organização política de gênero. Para o autor, o caminho mais viável seria incentivar e oportunizar espaços de participação dessas mulheres no interior do próprio movimento indígena e nas organizações pan-étnicas locais e regionais, nos quais a participação masculina tem sido historicamente majoritária.

Enquanto esse cenário ideal não se concretiza, muitas mulheres indígenas optam por criar suas próprias organizações. Para tanto, estabelecem diálogos e parcerias – nem sempre fáceis – com diversas agências e agentes governamentais e não governamentais, bem como com a cooperação internacional para o desenvolvimento (SACCHI; GRAMKOW, 2012).

Conforme Sacchi (2003, p. 100), os modelos organizativos são adaptados à realidade das comunidades, “devido à própria capacidade indígena em forjar

alianças com determinados setores da sociedade envolvente”. Para a autora, as reivindicações do movimento das mulheres indígenas têm um forte elo com as demandas do movimento indígena nacional. Um exemplo disso é a luta pela demarcação dos territórios e a garantia dos demais direitos dos povos indígenas previstos em lei. Todavia, existem também pautas específicas, que incluem: o combate à violência doméstica, ao estupro e à prostituição; a valorização da identidade étnica; a ampliação da participação política das mulheres, por meio do apoio dos homens (lideranças e maridos/companheiros) e das entidades indigenistas³⁵; o treinamento e a capacitação profissional da população feminina das aldeias, tendo em vista a gradativa alteração na divisão do trabalho como consequência do contato; e a captação de recursos para financiar os seus projetos.

A mobilização de mulheres indígenas por meio de entidades representativas também possibilitou a realização de encontros de mulheres de diversas etnias nas esferas local, regional e nacional, dando visibilidade às suas pautas de reivindicação. Como exemplo, citamos a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em 13 de agosto de 2019, em Brasília, da qual participaram cerca de duas mil e quinhentos representantes de cerca de cento e trinta povos pedindo respeito a seus territórios, corpos e espíritos (ISA, 2019).

Essa mobilização também oportunizou o aumento da participação das mulheres nos encontros do movimento indígena tradicional, como é o caso do Acampamento Terra Livre (ATL)³⁶, promovido anualmente pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) desde 2004, com o propósito de dar visibilidade à situação dos direitos indígenas e reivindicar junto ao Estado brasileiro o atendimento de suas demandas (Apib, 2021).

Embora as mulheres indígenas ainda sejam sub-representadas nos espaços de poder, sua mobilização tem possibilitado que ocupem cargos políticos em diversas instâncias, participem de projetos de etnodesenvolvimento que fomentam suas atividades e acompanhem a elaboração e a implementação da pauta referente à transversalidade de gênero e de etnia nos diferentes programas e ações

³⁵ Entidades não-indígenas que atuam em defesa dos direitos das populações indígenas.

³⁶ O ATL, o maior encontro indígena na atualidade, é realizado anualmente no mês de abril na cidade de Brasília. Por conta da pandemia, as duas últimas edições do encontro foram realizadas de forma virtual.

governamentais³⁷ (SACCHI; GRAMKOW, 2012).

Vieira (2017) destaca que a participação política das mulheres indígenas tem configurações singulares. Sua representação e seus movimentos são entendimentos elaborados em outra modalidade de tempo/espço e carregados de valores por vezes divergentes dos das mulheres não indígenas e, em alguns aspectos, convergentes. A pesquisadora destaca que existe uma percepção comum entre muitas indígenas de que os feminismos, em suas diferentes configurações, não alcançam as indígenas e, quando o fazem, é de forma generalizante, colocando-as no grande bloco das pessoas marginalizadas, desprovidas de direitos e representadas monoliticamente. As falas das indígenas Potyra Tê Tupinambá (TUPINANBÁ, 2019), Laís dos Santos (SANTOS, 2019) – da etnia Maxakali –, e Sônia Guajajara (GUAJAJARA, 2019), apresentadas a seguir, ilustram essa visão.

As feministas se unem e se apoiam, mas o[a] indígena tem um olhar diferenciado que, talvez, só convivendo ou sendo indígena para entender. Ele[a] não é sozinho, tem muitos[as] atrás dele. Então, esse pertencimento e essa força fazem com que eu não me identifique com o feminismo. [...] Eu acho que não existe um feminismo só. A mulher que mora na cidade está em um contexto diferente do nosso, que vivemos na aldeia. Assim como o nosso contexto é diferente daquele das indígenas que vivem no contexto urbano. Então, acho que a gente tem que falar de vários feminismos. Cada povo é diferente. Não podemos dizer que indígena é tudo igual. (TUPINANBÁ, 2019, s.p.).

Eu não me identifico como feminista indígena. O movimento é de luta das mulheres indígenas. O feminismo não contempla as nossas pautas, dificilmente somos colocadas em debate. Nossa luta pelas mulheres indígenas é bem estabelecida. Acho que teria que ocorrer uma descolonização e ressignificação do feminismo muito grande para atrair os olhos em larga escala para nós. A nossa principal pauta é a demarcação de terras. Não só das mulheres indígenas, mas do movimento indígena. Se não temos nosso território, não temos nada. (SANTOS, 2019, s.p.).

³⁷ Como exemplos, podemos citar Joênia Batista de Carvalho, mais conhecida como Joênia Wapichana, eleita como Deputada Federal em 2018 (Rede – RR), a primeira mulher indígena a ocupar o cargo no Brasil; Sônia Guajajara, coordenadora executiva da Apib, considerada uma das mais importantes indígenas no contexto nacional e internacional, candidata a vice-presidenta do país na eleição de 2018; Eliselma Silva de Oliveira, da etnia Potiguar, eleita em 2020 para o segundo mandato de prefeita no município de Marcação (PB), a única mulher indígena no país a ocupar um cargo no executivo municipal; Maria Leonice Tupari, presidente da Agir, e uma das mais importantes lideranças indígenas de Rondônia; Marli Peme Arara, cacica da aldeia Ikolen, localizada na Terra Indígena Igarapé Lourdes, em Ji-Paraná (RO).

Esse feminismo do jeito que é colocado não atende às visões das mulheres indígenas. A luta das mulheres indígenas está casada com a luta do movimento indígena. As pautas são interligadas, são lutas que se somam. Nossas conquistas estão relacionadas com nossa maior participação nos processos de debate, de conseguirmos pautar assuntos de nosso interesse e nos posicionarmos sem a necessidade de estarmos numa posição de disputa com os homens. (GUAJAJARA, 2019, s.p.).

As reivindicações das mulheres indígenas visam ao bem comunitário. Nesse cenário, como pontuam Sacchi e Gramkow (2012), a igualdade política somente é conquistada quando elas conseguem preservar suas identidades femininas tradicionais. As autoras ressaltam ainda:

[...] a construção das identidades das mulheres indígenas as coloca na posição de ter que preservar os valores tradicionais e afirmar sua tradição étnica, ao mesmo tempo em que têm de lutar contra as desigualdades específicas de seu gênero. Assim, suas identidades étnicas proporcionam espaços de resistências e engendram construções de feminilidade por meio da "tradição", enquanto, simultaneamente, pode haver a necessidade e/ou desejo dos valores da "modernidade". (SACCHI; GRAMKOW, 2012, p. 18, destaque das autoras).

A especificidade das pautas de gênero das mulheres indígenas são parte de um coletivo em que os direitos das mulheres estão intimamente relacionados às reivindicações de autodeterminação de seus povos. Para Sacchi e Gramkow (2012), elas ocupam uma posição de contradição, pois seus lugares no mundo político enquanto mulheres indígenas são diferentes daqueles que ocupam no contexto das comunidades.

Além disso, as autoras identificam conflitos entre a solidariedade étnica a seus povos e seus direitos enquanto mulheres: é comum não serem compreendidas por integrantes do movimento feminista que não se dão conta dos dilemas e interesses das indígenas. As mulheres de origem étnica distinta têm a árdua missão de conciliar o combate à discriminação e ao racismo do qual elas e seus povos são vítimas com a divergência de posicionamento de seus pares, que, em razão de aspectos tradicionais, podem discordar de suas reivindicações enquanto mulheres.

3.3 DISCUTINDO QUESTÕES RELACIONADAS À DIVERSIDADE SEXUAL

A sexualidade humana é um tema complexo e polêmico. É comum as pessoas associarem a sexualidade à relação sexual propriamente dita e/ou aos órgãos genitais. No entanto, discutir a sexualidade vai muito além disso. É algo complexo que perpassa as relações entre as pessoas, envolve aspectos emocionais, sociais e culturais e depende da história e do estilo de vida de cada um/a, entre outras tantas coisas.

Essa complexidade fica evidente no conceito de sexualidade apresentado em um dos volumes dos Cadernos de Atenção Básica, intitulado “Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva”, publicado em 2013 pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2013, p. 39):

A sexualidade envolve, além do corpo, os sentimentos, a história de vida, os costumes, as relações afetivas e a cultura. Portanto, é uma dimensão fundamental de todas as etapas da vida de homens e mulheres, presente desde o nascimento até a morte, e abarca aspectos físicos, psicoemocionais e socioculturais.

Nessa mesma perspectiva, Louro (2007, p. 209-210) explica que, apesar dos diversos entendimentos e conceitos de sexualidade, a maioria dos/as estudiosos/as tende a considerar que “a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidas fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizadas ou postas em ação para expressar desejos e prazeres”.

Com essa premissa, é possível concluir que há uma multiplicidade de formas de expressar a sexualidade, para além dos comportamentos que se convencionaram ser próprios de mulheres ou de homens. Dessa forma, não existe uma sexualidade, mas sexualidades, o que justifica o uso do termo “diversidade sexual”.

Uma das referências para o estudo da sexualidade é o autor e pesquisador francês Michel Foucault. Em sua obra “História da Sexualidade I: a vontade de saber”, ele argumenta:

[...] não se pode concebê-la [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2018, p. 115).

Louro (2007, p. 210) explica que Foucault considera a sexualidade um dispositivo histórico, “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”. Assim, tal qual o gênero, “haveria de se compreender a sexualidade como um constructo histórico, como sendo produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade”. (LOURO, 2007, p. 210). Eliane Rose Maio (2011, p. 39) também conclui que “[...] a sexualidade se forma com base em um constructo histórico, que vai se integrando às construções físicas e psíquicas de cada pessoa, determinando sua expressão sexual; portanto, corporal”.

Considerar os gêneros e as sexualidades como construções históricas e culturais implica considerar as relações de poder, mas “não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz” (LOURO, 2007, p. 211). Considera-se aqui a perspectiva de Foucault (2018, p. 100), na qual o poder é entendido:

[...] primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Ao se considerar essa concepção específica de poder, admite-se que ele “não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados, e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções”. (LOURO, 2007, p. 211).

A obra de Foucault (2018) mostra que, até o século XVII, vigorava uma certa liberdade, não só não havia segredo envolvendo as práticas sexuais como também

as brincadeiras sexuais entre as crianças eram estimuladas. Foi com a ascensão do puritanismo³⁸ na Inglaterra e o fortalecimento do capitalismo que passaram a ocorrer mudanças nas regras, normas e leis que regiam os costumes sexuais. Maio (2008, p. 28) explica que, nesse momento histórico, o sexo foi reduzido

[...] ao utilitário e fecundo, permitindo, portanto, como única manifestação possível, a sexualidade do casal monogâmico, legítimo e procriador. Sobre as sexualidades periféricas e estéreis, teria sido imposto um silêncio geral, uma intensa repressão.

A sexualidade de crianças e adolescentes passou a ser também objeto de atenção da escola. Para Foucault (2018), esse foi tema de interesse da instituição pedagógica na Idade Moderna (século XVIII) e, desde então, “ela [a instituição pedagógica] concentrou as formas de discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores”. (FOUCAULT, 2018, p. 33). O autor explica que os debates acerca da temática eram centrados na patologização/categorização e os múltiplos discursos eram hierarquizados e articulados em torno das relações de poder, o que denota que a sexualidade se constitui em um dispositivo complexo de controle de si e dos/as outros/as.

O termo sexualidade surgiu no século XIX, no período vitoriano³⁹, quando, em meio ao desenvolvimento de diversos campos do conhecimento, emergiu o que Foucault (2018) chamou de *scientia sexualis*⁴⁰. Nesse momento, ocorreu: a implantação de novas regras e normas com base nas instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; a modificação do modo como as pessoas davam sentido e valor às suas condutas, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos (FOUCAULT, 2018). Altmann (2001, p. 577-578) explica:

[...] a nova tecnologia do sexo, que nasce no século XIX, escapa à instituição eclesiástica e se desenvolve ao longo de três eixos: o da pedagogia, o da medicina e o da demografia. O sexo passa a ser negócio de Estado e, para que ele seja administrado, todo o corpo

³⁸ O puritanismo foi um movimento liderado por protestantes radicais e se solidificou na Inglaterra a partir dos séculos XVII e XVIII, quando a rainha Elizabeth I reinava (MAIO, 2008; 2011).

³⁹ O período vitoriano refere-se ao reinado da Rainha Vitória (1837 - 1901), na Inglaterra (MAIO, 2008; 2011).

⁴⁰ Para Foucault (2018), a elaboração de uma *scientia sexualis* foi responsável pelo estabelecimento de um regime de poder-saber-prazer que constitui os/as indivíduos/as como sujeitos/as e organiza suas vidas sociais.

social, e quase cada um de seus indivíduos, são convocados a posicionarem-se em vigilância. [...] Assim, a sexualidade foi esmiuçada e tornou-se chave da individualidade, dando acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo o exercício de um biopoder sobre a população.

Enfim, para Foucault (2018), se, por um lado, após o século XVII, com intensificação no século XIX, a manifestação das sexualidades foi reprimida, por outro lado, foi incentivada a se manifestar por meio da “vontade de saber” relativa ao sexo. Consequentemente, expandiram-se as formas de controle sobre os indivíduos do mundo ocidental, sobretudo na Europa.

Retomando a questão do interesse da instituição escolar pela sexualidade de crianças e adolescentes, considera-se que é preciso fazer uma análise de uma perspectiva histórica para identificar as diferentes formas pelas quais a escola foi chamada à temática em seus discursos, bem como perceber que esses discursos estão ligados a fatos considerados problemas sociais no momento histórico em que estão situados. Altmann (2013, p. 73) afirma que a escola foi conclamada a elaborar estratégias pedagógicas para

[...] administrar a sexualidade e a vida social. Assim, as intervenções sobre a sexualidade na escola passaram por diferentes focos de atenção, como o onanismo, as DSTs, a aids, a chamada gravidez na adolescência e agora o respeito à diversidade sexual.

O onanismo, ou masturbação, deixou de ser considerado pecado no século XVIII para se tornar uma perigosa patologia que necessitava de intervenção médica, pois tinha sérias consequências individuais e sociais (MAIO, 2008, 2011; ALTMANN, 2013). Nesse contexto, a escola foi chamada a desenvolver estratégias pedagógicas para conter a “epidemia”.

Maio (2008, 2011) aponta que foram criados artifícios para incentivar a confissão espontânea e conter a prática da masturbação por parte dos/as adolescentes. Dentre esses mecanismos, destacam-se: a religião; dieta alimentar; melhores condições de moradia, com camas individuais; vestuário adequado; manter os/as jovens ocupados/as para se distrair; aumento da vigilância sobre o comportamento dos/as adolescentes; regras específicas para as escolas; e, em última instância, a adoção de meios artificiais, como bandagens, hidroterapia e

intervenções cirúrgicas.

No Brasil, no século XIX, o onanismo, ou masturbação, figurava entre os vícios mais graves. Acreditava-se que provocava o aniquilamento físico, a perversão moral e tinha influências negativas no desenvolvimento da inteligência. Altmann (2013) informa que os/as médicos/as higienistas recomendavam que, para garantir a constituição de um corpo saudável e forte, uma moral ilibada e o desenvolvimento da inteligência, era necessário adotar as seguintes medidas: esgotar o corpo fisicamente e acalmar o espírito por meio do aconselhamento moral.

Atualmente, a masturbação é considerada como algo saudável e importante para o autoconhecimento. Para Altmann (2013), essa mudança de concepção provavelmente ocorreu em um momento em que as infecções sexualmente transmissíveis (IST) e a gravidez indesejada passaram a demandar a atenção do Estado e, conseqüentemente, a intervenção por parte da escola.

A educação sexual foi incluída oficialmente no currículo escolar brasileiro nas décadas de 1920/30. Consoante Priscila Mugnai Vieira e Thelma Simões Matsukura (VIEIRA; MATSUKURA, 2017, p. 456), tal inclusão era pautada “em uma concepção higienista, controladora e repressora da sexualidade, marcada por valores morais e religiosos”.

Os chamados “desvios sexuais” deixaram de ser criminalizados e passaram a ser entendidos como doenças. A escola passou a ser considerada um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo estar atenta à sexualidade de crianças e adolescentes para produzir comportamentos ditos “normais” (ALTMANN, 2001).

Assim, a forma como a sexualidade foi incluída no currículo escolar brasileiro é um reflexo do momento histórico vivenciado pelo país, quando estava em evidência um discurso higienista e moral. Nessa perspectiva, Laerthe de Moraes Abreu Júnior e Eliane Vianey de Carvalho (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012) pontuam que foi atribuída à escola e aos/às professores/as a responsabilidade por mostrar a crianças e adolescentes as conseqüências de um estilo de vida desregrado e os benefícios de um estilo de vida pautado pelos princípios morais e cristãos. A ideia era desenvolver um trabalho pedagógico “em prol da melhoria da *raça brasileira*” (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012, p. 435, destaque do autor e

da autora). No entanto, houve resistência à implantação de programas de educação sexual nas escolas, especialmente por parte da Igreja Católica, que, segundo Henrique Nardi e Eliana Quartiero (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 65), “reivindicava exclusividade da formação neste campo”.

Percebe-se que foi a partir de 1970 que ocorreram alterações no cenário político brasileiro, especialmente com o fortalecimento dos movimentos em prol dos direitos das mulheres, os quais passaram a reivindicar uma educação sexual não sexista (NARDI; QUARTIERO, 2012). No entanto, essa discussão não reverberou nas escolas brasileiras, nas quais ocorreram apenas algumas experiências pontuais, já que a posição oficial do Estado era de que a educação sexual de crianças e adolescentes era de responsabilidade das famílias, sendo facultativo às escolas inserir a temática em programas de saúde (ALTMANN, 2001).

Na década de 1980, com a eclosão da epidemia da *síndrome da imunodeficiência adquirida (Aids)*⁴¹ no país – uma doença do sistema imunológico humano decorrente da infecção pelo *vírus da imunodeficiência humana (HIV)*⁴² – evidenciou-se a necessidade de ampliar o debate sobre a sexualidade no contexto escolar, incluindo questões relacionadas à diversidade sexual. Altmann (2013, p. 72) afirma que “[...] o surgimento da epidemia da Aids deu visibilidade à pluralidade das expressões da sexualidade, bem como reafirmou um lugar de importância para a escola no que se refere ao dispositivo da sexualidade”.

Destacamos que o termo “diversidade sexual” é utilizado amplamente na atualidade, tanto nas áreas das políticas públicas quanto nos movimentos sociais e na educação, para designar a pluralidade de expressões de gêneros e sexualidades. Nardi e Quartiero (2012, p. 62) explicam que

[...] essa expressão vem se afirmando como opção ao termo diferente ou diverso e é utilizada no sentido da multiplicidade e da singularidade, buscando assim mostrar que todos e todas fazemos parte da diversidade de expressões de gênero e sexualidade, a qual é constituinte do humano.

Nessa perspectiva, diversidade sexual é um termo guarda-chuva que abarca

⁴¹ Aids é sigla em inglês para a síndrome da imunodeficiência adquirida (Acquired Immunodeficiency Syndrome) amplamente utilizada no Brasil.

⁴² HIV é a sigla em inglês para o vírus da imunodeficiência humana (*Human Immunodeficiency Virus*), amplamente utilizada no Brasil.

forma inclusiva a pluralidade de sexos, orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. No entanto, em seu uso cotidiano, fica claro que a expressão muitas vezes ainda é compreendida ou utilizada como forma de designar aqueles/as que não são heterossexuais (NARDI; QUARTIERO, 2012; ALTMANN, 2013). Isso ocorre porque a sociedade em que vivemos é pautada em padrões heteronormativos⁴³ e, portanto, não julga necessário nomear aquilo que é considerado “natural”, “uma vez que é compulsório, ou seja, todos e todas são, até prova em contrário, tidos/as como heterossexuais”. (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 62).

No Brasil atual, no que se refere à diversidade sexual, a inclusão do tema no contexto escolar está diretamente associada às ações dos movimentos sociais LGBTQIA+. De acordo com Altmann (2013), tais movimentos se fortaleceram e ganharam visibilidade a partir da década de 1980 com o processo de redemocratização do país e com as discussões relacionadas à epidemia de Aids.

Na primeira fase da epidemia, ocorreu a estigmatização dos chamados grupos de risco, dentre eles os homossexuais e bissexuais masculinos, os/as profissionais do sexo e os/as usuários/as de drogas injetáveis. Criou-se uma falsa ilusão de que aqueles/as que não estivessem inseridos/as nesses grupos não corriam o risco de ser infectados/as, o que contribuiu para o aumento do número de casos.

A reação dos movimentos sociais LGBTQIA+ foi fundamental para ampliar o debate público sobre a diversidade sexual e conscientizar a população de que todos/as estavam sujeitos/as à contaminação pelo vírus HIV, independentemente da orientação sexual e/ou identidade de gênero (NARDI; QUARTIERO, 2012; ALTMANN, 2013). Por conseguinte, no âmbito político, a discussão sobre a sexualidade deixou de ser feita pelo ângulo dos aspectos patológicos e de categorização, os quais haviam sido a tônica da discussão acerca da temática no século XIX, passando a incluir questões relacionadas ao heterossexismo⁴⁴, à

⁴³ Conforme Michael Warner, citado por Rogério Diniz Junqueira (WARNER, 1993, *apud* JUNQUEIRA, 2012, p. 66), heteronormatividade refere-se a “[...] um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas), por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão”.

⁴⁴ Para Gregory M. Herek, citado por Eloisio Moulin de Souza e Severino Joaquim Nunes Pereira (HEREK, 1992, *apud* SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 84), “o heterossexismo pode ser compreendido

homofobia⁴⁵ e aos direitos humanos (NARDI; QUARTIERO, 2012; FOUCAULT, 2018).

No entanto, foi apenas na década de 1990, por conta do processo de redemocratização da sociedade brasileira, quando os movimentos sociais tiveram um papel determinante na discussão e na elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que o Estado brasileiro passou a desenvolver políticas públicas mais efetivas a respeito da educação sexual na escola. A partir de então, nas instituições do Estado, ocorreram mudanças na legislação, especialmente na educação escolar, via LDB (NARDI; QUARTIERO, 2012; ALTMANN, 2001, 2013; VIEIRA; MATSUKURA, 2017).

Uma iniciativa concreta nessa direção foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados em versão preliminar em 1995, conforme Beatriz de Basto Teixeira (TEIXEIRA, 2000), e publicados pelo MEC em 1997, 1998 e 2000, respectivamente, para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1997a), anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998b) e ensino médio (BRASIL, 2000).

Os PCN são um desdobramento da LDB (BRASIL, 1996a). Trata-se de um conjunto de documentos cujo objetivo é estabelecer um referencial curricular para a educação básica no país, visando a formação para o exercício da cidadania democrática (ALTMANN, 2013). Neles estão inclusos seis temas transversais relacionados a questões da vida social cotidiana: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural. Foram assim designados porque não figuram no currículo escolar como disciplinas específicas, mas como temas que “atravessam” todos os componentes curriculares da educação básica (BRASIL, 1997a, 1998b, 2000).

A educação sexual foi designada nos PCN como “orientação sexual”. Altmann (2013) explica que essa opção é criticada por especialistas da área, tendo em vista que os dois termos não são considerados sinônimos: orientação sexual é associada às diferentes formas de atração afetiva e sexual de cada pessoa e

como um sistema ideológico que nega, denigre e estigmatiza qualquer forma não heterossexual de comportamento, identidade, relacionamento ou comunidade”.

⁴⁵ O termo homofobia “designa o medo irracional da homossexualidade que conduz a reações irracionais, além do desejo de destruir o estímulo da fobia ou tudo que possa se relacionar a ela” (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 62).

educação sexual, aos processos de educação sobre sexualidade. A autora considera que isso “produz confusões terminológicas, pois no campo de pesquisa e dos movimentos sociais, assim como no uso mais cotidiano da palavra, orientação sexual tem outro significado, ligado à diversidade sexual”. (ALTMANN, 2013, p.74).

No texto dos PCN relativo aos temas transversais (BRASIL, 1997b), a sexualidade é considerada como algo inerente à vida e à saúde do ser humano, abarcando diversos aspectos, tais como: “o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da Aids e da gravidez indesejada na adolescência” (BRASIL, 1997b, p. 73).

Ainda de acordo com o documento, a característica de transversal atribuída à orientação sexual no currículo escolar justificava-se por diversas questões, a saber: a preocupação dos/as professores/as com o crescimento dos índices de gravidez entre as adolescentes⁴⁶; o risco da contaminação pelo vírus HIV entre os/as jovens; a reivindicação dos pais⁴⁷; o acesso de crianças e adolescentes a conteúdos sobre sexualidade produzidos para o público adulto, especialmente pela mídia, o que os/as leva a construir conceitos e explicações equivocadas e fantasiosas sobre o tema por falta de informações prévias (BRASIL, 1997b).

A motivação governamental para a inclusão da temática nos PCN (BRASIL, 1997a, 1997b, 1998b, 2000) não se deu “a partir de uma lógica de respeito aos direitos sexuais como direitos humanos” (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 66). A intenção principal era prevenir as IST entre os/as mais jovens, com destaque para a Aids, e a gravidez na adolescência. Desde então, práticas educativas de caráter preventivo consolidaram-se nas escolas brasileiras, com ênfase em conteúdos relacionados às IST e métodos contraceptivos (NARDI; QUARTIERO, 2012; ALTMANN, 2001, 2013; VIEIRA; MATSUKURA, 2017).

⁴⁶ Ana Cristina Garcia Dias e Marco Antônio Pereira Teixeira (DIAS, TEIXEIRA, 2010), Isete Stibbe Neiverth e Gustavo Biasoli Alves (NEIVERTH; ALVES, 2002), destacam que a preocupação com a gestação na adolescência é algo relativamente recente. Passou a ser considerada questão de saúde pública a partir da segunda metade do século XX e o fato está relacionado às mudanças sociais que ocorreram ao longo do tempo no papel social da mulher.

⁴⁷ Uma pesquisa divulgada em junho de 1993 pelo Instituto Data Folha, realizada em dez capitais brasileiras, mostrou que 86% dos/as entrevistados/as eram a favor da inclusão da educação sexual nos currículos escolares (BRASIL, 1997b).

Com relação à diversidade sexual, ainda que o texto dos PCN (BRASIL, 1997b) admita sua existência, não se observa a problematização das categorias sexualidade, homossexualidade e heterossexualidade do ponto de vista de sua constituição histórica (ALTMANN, 2001, 2013). A proposta de educação sexual contida no documento está em sintonia com os modelos já conhecidos, cuja ênfase incide sobre os aspectos biológicos e as práticas pedagógicas preventivas. Nesse cenário, as discussões a respeito da construção social da sexualidade e da diversidade sexual são realizadas de forma marginal.

Para Bruna Andrade Irineu (IRINEU, 2012) e Keila Deslandes (DESLANDES, 2015), o tema diversidade sexual ganhou destaque nas políticas públicas por meio do “Programa Brasil sem Homofobia”, lançado pelo Governo Federal em 2004, no âmbito da Secretaria Especial de Direitos Humanos, com o objetivo de

[...] promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. (BRASIL, 2004c, p. 11).

Ao contrário do que ocorreu nos projetos anteriores, a proposta do Programa Brasil sem Homofobia é inserir no espaço escolar os temas da diversidade sexual, da igualdade de gênero, da identidade de gênero e da orientação sexual; investir na formação de professores/as com o propósito de promover o respeito à diversidade sexual como um dos direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania; estimular a produção de materiais educativos sobre educação sexual e superação da homofobia, como filmes, vídeos e publicações (BRASIL, 2004c).

A previsão era distribuir nas escolas parte dos materiais educativos produzidos para subsidiar o trabalho dos/as professores/as. No entanto, em 2011, essa distribuição foi suspensa por pressão de segmentos religiosos no Congresso Nacional.

As estratégias políticas e educativas em torno da diversidade sexual mobilizam valores pessoais, religiosos, éticos etc. ainda mais complexos do que os postos em ação em função das doenças e da gravidez, mostrando o terreno movediço em que se instalam práticas de intervenção e formação. (ALTMANN, 2013, p. 76).

Esse material educativo foi duramente criticado por grupos conservadores fundamentalistas, ficando nacionalmente conhecido como “kit gay”, os quais presumiam equivocadamente que a iniciativa era “incentivadora” da homossexualidade (ALTMANN, 2013). Esse fato evidencia o jogo de forças políticas, as disputas pelo poder e a pressão de grupos e movimentos contrários às agendas de direitos humanos nas políticas públicas educacionais, tais como o Escola sem Partido.

Para Fernando de Araujo Penna (PENNA, 2017), o Escola sem Partido é um movimento político fundado em 2004, cujo objetivo alegado é o combate à chamada “doutrinação ideológica” no sistema educacional brasileiro. Entre outras pautas, consta a exclusão das temáticas gênero e sexualidade do currículo escolar, com o argumento de que essas questões devem ser tratadas no âmbito familiar.

Alexandre Anselmo Guilherme e Bruno Antônio Picoli (GUILHERME; PICOLI, 2018) relatam que o Escola sem Partido ganhou notoriedade em 2014, quando passou a apresentar projetos de lei no Congresso Nacional e em diversos estados e municípios para incluir suas propostas na legislação educacional. A atuação dos/as militantes durante as discussões e as votações dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação contribuiu para a exclusão das pautas voltadas aos direitos humanos nos textos finais desses documentos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado sem vetos pela então presidenta Dilma Vana Rousseff em junho de 2014 (BRASIL, 2014a). Segundo Neil Franco, Welson Barbosa Santos e Eliane Rose Maio (FRANCO; SANTOS; MAIO, 2018), o documento havia sido amplamente discutido, tanto nas instâncias oficiais quanto entre os/as docentes de todo o país.

No período de discussões do PNE no Congresso Nacional, a proposta de inclusão de temáticas relacionadas às desigualdades de gênero e à diversidade causou controvérsia. Maria José Fontelas Rosado-Nunes (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1241, destaque da autora) ressalta que o texto original

[...] propunha estimular “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No correr das votações no Congresso, o texto acabou alterado e a redação final aprovada

refere genericamente: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Em conformidade com a autora, essa alteração deliberada no Congresso Nacional deveu-se, em grande parte, à pressão de setores conservadores da sociedade, especialmente grupos religiosos católicos e evangélicos, representados por parlamentares fundamentalistas. Tais parlamentares são fortes opositores/as das práticas pluralistas, denominadas por eles/as de “ideologia de gênero”⁴⁸, por considerá-las contrárias a seus princípios morais.

Os argumentos “para o tratamento negativo de gênero como uma ideologia perniciosa vinculam-se às concepções sobre a moral sexual e reprodutiva, e, por consequência, sobre família, alicerçadas em sua compreensão da *natureza humana*” (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1252, destaque da autora). Como as proposições feministas são fundamentadas em uma perspectiva de gênero que questiona e desconstrói a visão fixa e biologizante da natureza humana, afetam a base real e simbólica dos grupos conservadores e, por isso, são refutadas por eles/as.

As questões acima descritas têm dificultado o desenvolvimento de políticas públicas no âmbito da educação voltadas aos direitos das mulheres, aos direitos sexuais e reprodutivos, assim como qualquer medida relacionada aos direitos humanos. Franco, Santos e Maio (2018, p. 29) salientam que isso também representa um descaso com os/as docentes que, sem receber suporte e formação para tanto, lidam diariamente “com as adversidades desencadeadas pelas discussões sobre gênero e sexualidade que emergem no contexto escolar”.

A inclusão de metas relacionadas à desigualdade de gênero e à diversidade sexual também gerou embates durante o processo de elaboração e de aprovação dos planos estaduais e municipais de educação nos anos de 2014 e 2015. Ocorreram protestos nos plenários das câmaras municipais e assembleias legislativas de todo o país, tanto de grupos conservadores quanto de grupos pró-diversidade. Toni Reis e Edla Eggert (REIS; EGGERT, 2017) informam que, por conta dessa pressão, os planos de diversos estados e municípios foram aprovados

⁴⁸ Para os grupos conservadores o termo “ideologia de gênero” significa a “desconstrução dos papéis tradicionais de gênero” e vai contra os valores da família e da moral cristã (REIS, EGGERT, 2017, p. 17).

sem que se fizesse referência a “ações voltadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual.” (REIS; EGGERT, 2017, p. 18). À época, o Ministério da Educação, via Secadi, divulgou uma norma técnica reiterando

[...] a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas. (BRASIL, 2015b, p. 5).

Da mesma forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou uma nota pública às assembleias legislativas, à câmara legislativa do Distrito Federal, às câmaras de vereadores, aos conselhos estaduais, distrital e municipais de educação e à sociedade brasileira (BRASIL, 2015c), manifestando surpresa e preocupação com a omissão deliberada nos Planos de Educação elaborados pelos entes federativos brasileiros, de fundamentos, metodologias e procedimentos relacionados a questões de diversidade cultural e de gênero. Desta forma, considerou que “a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão” (BRASIL, 2015c, p. 2).

É possível observar que, paralelamente a essas discussões e embates, houve um recuo do Governo Federal diante da pressão dos parlamentares fundamentalistas. Um exemplo disso, conforme Reis e Eggert (2017), foi o que ocorreu em 2015, durante o ajuste fiscal e a reforma administrativa realizada pelo Governo Federal na gestão da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

A Portaria nº 916, de 9 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015d), instituiu o Comitê de Gênero no âmbito do Ministério da Educação, com caráter consultivo e competência para propor diretrizes e dar subsídios às políticas educacionais relativas às questões de gênero e ao enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência. Pressionada pela Câmara dos Deputados, a Presidência da República alterou a Portaria, mudando o nome do Comitê de Gênero para

Comitê de Combate à Discriminação. Além disso, a palavra gênero, que aparecia quatorze vezes no texto original da Portaria, desapareceu do documento substitutivo. (REIS, EGGERT, 2017).

A situação se agravou no mandato do presidente Michel Miguel Elias Temer (2016-2018). Por meio da Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), a fusão do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos com o Ministério da Justiça deu origem ao Ministério da Justiça e Cidadania. À época, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), instância colegiada vinculada à Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal, divulgou manifesto contra tal medida, alegando ser um retrocesso:

[...] ao ganharem status de Ministério, em 2003, os Direitos Humanos, as Políticas de Promoção da Igualdade Racial e as Políticas para as Mulheres foram reconhecidos como verdadeira política de Estado, para que não houvesse sobressaltos em momentos de alternância de partidos no poder. O que ocorre neste momento é a usurpação dessas conquistas. (CNEDH, 2016, p. 1).

Em junho de 2016, um mês após a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, foi dado início a um processo de desmonte da Secadi, com a exoneração em massa de servidores/as do órgão, entre eles chefes e coordenadores/as de áreas e técnicos/as (BRASIL, 2016c). Essas demissões também foram criticadas por especialistas e organizações de defesa de direitos humanos, sendo consideradas um retrocesso ao processo de superação das desigualdades historicamente estabelecidas no Brasil.

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC) (BRASIL, 2017) e, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Em tais documentos estão definidas as habilidades e as competências que deverão ser alcançadas pelos/as estudantes na educação básica. Elder Luan dos Santos Silva (SILVA, E. L. dos S., 2020) participa que, no processo de aprovação da lei, a inclusão de questões de gênero e sexualidade enfrentou resistência de setores conservadores e da bancada evangélica no Congresso Nacional, o que culminou na supressão dos termos “gênero”, “sexualidade”, bem como quaisquer outros que tinham como objetivo

promover a cidadania da população LGBTQIA+.

Renata Lewandowski Montagnoli e Liane Vizzotto (MONTAGNOLI; VIZZOTTO, 2021) explicam que, em 2018, os grupos conservadores sofreram uma derrota, pois as propostas para incluir na legislação educacional de diversos estados e municípios – tais como no estado de Alagoas e nos municípios de Novo Gama (GO), Foz do Iguaçu (PR), Ipatinga (MG) e Cascavel (PR) – as reivindicações do movimento Escola Sem Partido, nas quais se vetava a discussão de gênero nas escolas, começaram a ser arquivadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por serem julgadas inconstitucionais. Apesar disso, o movimento continua ativo e suas ideias continuam encontrando eco em diversos segmentos sociais e políticos do país.

Com a posse do Presidente Jair Messias Bolsonaro em janeiro de 2019, o processo de desmonte das políticas sociais, ambientais e dos direitos humanos foi acelerado. Como é de conhecimento público, o perfil do atual presidente é ultraconservador e seu governo tem entre as principais bandeiras a valorização e a defesa da “família tradicional”, dos “princípios cristãos” e da “heterossexualidade compulsória”. A hostilidade contra os grupos minoritários é uma de suas marcas registradas, além das falas polêmicas sobre indígenas citadas na seção anterior. Em sua longa carreira parlamentar, ele ganhou notoriedade pelas declarações polêmicas sobre a população LGBTQIA+, as mulheres e a população negra e por fazer apologia à tortura e à ditadura militar. A título de exemplo, apresentamos algumas delas:

- Em 2002, após caçoar do então Presidente Fernando Henrique Cardoso por ter segurado a bandeira símbolo do movimento LGBTQIA+ em solenidade realizada no Palácio do Planalto, demonstrando seu apoio à aprovação da união civil entre pessoas do mesmo sexo, ele afirmou: *“Não vou combater nem discriminar, mas, se eu vir dois homens se beijando na rua, vou bater”*. (SUWWAN, 2002, s. p.).
- Em discussão com a Deputada Maria do Rosário nos corredores da Câmara, em 2003, além de empurrá-la e chamá-la de *“vagabunda”*, ele disse *“eu jamais ia estuprar você, porque você não merece”*, insinuando que a deputada não merecia ser estuprada porque a considerava feia.

Essa frase foi repetida posteriormente, em 2014, desta vez na tribuna da casa legislativa. (NÃO ESTUPRO, 2014, s. p.). Em 2019, de acordo com Mariana Oliveira (OLIVEIRA, Mariana, 2019), após um longo processo judicial, por decisão do STF, ele foi condenado a pagar indenização à deputada por danos morais.

- Em 2010, no programa “Participação Popular”, na TV Câmara, em que era discutido o projeto de lei que proibia o uso de castigos físicos contra crianças e adolescentes no Brasil, conhecido popularmente como “Lei da Palmada”, ele sugeriu que os/as pais/mães deveriam agredir seus filhos/as homossexuais para que mudassem de comportamento: *“Se o filho começa a ficar assim, meio gayzinho, [ele] leva um couro e muda o comportamento dele”*. À época, ele era membro da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados. (PALMADA, 2010, s. p.).
- Em entrevista ao programa “Custe o que Custar (CQC)”, da Band, em 2011, em resposta à indagação da cantora Preta Gil sobre o que faria se um de seus filhos se apaixonasse por uma mulher preta, ele respondeu que seus filhos não corriam o risco de namorar uma mulher preta ou de virarem gays, porque *“foram muito bem-educados”*. (BOLSONARO DIZ, 2011, s. p.).
- Em entrevista à Revista Playboy, também em 2011, ele declarou que seria incapaz de aceitar um filho homossexual: *“Não vou dar uma de hipócrita aqui: prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo”*. E que se *“um casal homossexual vier morar do meu lado, isso vai desvalorizar a minha casa! Se eles andarem de mão dada e derem beijinho, desvaloriza”*. (BOLSONARO, 2011, s. p.).
- Em participação no programa “Agora é tarde”, na Band, em 2012, Sérgio Henrique da Silva Pereira (PEREIRA, 2019, s.p.) relata que ao falar sobre adoção de crianças por casais homoafetivos, o atual presidente da república declarou que *“90% desses meninos adotados [por casais homoafetivos] vão ser homossexuais e vão ser garotos de programa com*

toda certeza”. Questionado pelo apresentador sobre a fonte desse dado, ele respondeu que suas alegações tinham por base o fato de ser uma “tendência” natural os/as filhos/as de casais homoafetivos serem também homossexuais. (PEREIRA, 2019, s.p.).

- Em uma entrevista concedida ao Canal do YouTube “TWTV”, em 2013, ele se declara *“homofóbico sim, com muito orgulho”* (BOLSONARO, 2013, J. M., s. p.) e que os homossexuais “não querem igualdade, eles querem privilégios”. (BOLSONARO, J. M., 2013, s. p.).
- Em entrevista veiculada pelo Jornal El País, em 2014, por María Martín (MARTÍN, 2014, s.p.), ele afirmou ser contra a criminalização da homofobia e a relativizou dizendo que *“qualquer homossexual que morre no Brasil, logo a mídia está dizendo que é homofobia. Há muitos que são mortos pelos próprios colegas ou em locais de prostituição, ou por overdose”*.
- Em entrevista concedida ao Jornal Zero Hora, publicada em dezembro de 2014, justificou o fato de as mulheres receberem salários inferiores aos dos homens porque elas engravidam e disse ter *“pena do empresário no Brasil, porque é uma desgraça você ser patrão no nosso país, com tantos direitos trabalhistas”*. (CONFIRA ENTREVISTA, 2018, s.p.).
- Em entrevista concedida ao programa “Pânico” da Jovem Pan, em 2016, disse que *“o erro da ditadura foi torturar e não matar”*. (DEFENSOR DA DITADURA, 2016, s.p.).
- Em abril de 2017, durante uma palestra no Clube Hebraica, no Rio de Janeiro, ao falar sobre os seus cinco filhos declarou: *“Foram quatro homens. A quinta eu dei uma fraquejada, e veio uma mulher”*. (BOLSONARO, 2017, s. p.).

Diante disso, com sua eleição à Presidência da República, foi instaurado um clima de temor e insegurança quanto aos direitos conquistados a duras penas pelos movimentos sociais que lutam em prol dos grupos minoritários. Infelizmente, não demorou muito para que isso começasse a se concretizar, pois, nos primeiros dias de seu governo, foi decretada a extinção da Secadi (BRASIL, 2019b) que foi

substituída pela Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Seguramente, a extinção da Secadi foi um artifício utilizado pelo governo para excluir as temáticas relacionadas aos direitos humanos, à educação étnico-racial e o próprio termo “diversidade”. Diversos/as especialistas e entidades demonstraram preocupação com a iniciativa do Governo. Como exemplo, citamos a nota divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee):

O fim da Secadi significa que três eixos primordiais para a promoção de uma educação de qualidade, democrática e cidadã estão sendo sumariamente eliminados, ou seja: o reconhecimento da diversidade; a promoção da equidade; e o fortalecimento da inclusão de todos e todas, independentemente da cor da pele ou do gênero, nos processos educativos. (CONTEE, 2019, s.p.).

Em comemoração aos cem primeiros dias de governo, o Presidente Jair Messias Bolsonaro assinou o Decreto Presidencial nº. 9.759, em 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a). Além de comprometer a existência da Cneej, ele extinguiu diversos colegiados da administração pública federal, entre eles, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) e os Comitês de Gênero e o de Diversidade e Inclusão no âmbito do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

O CNCD/LGBT foi um órgão colegiado integrante da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Foi criado pela Medida Provisória 2216-37, de 31 de agosto de 2001, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 2001b). Tinha como objetivos formular, propor e monitorar as políticas públicas voltadas ao combate à discriminação e à promoção e defesa dos direitos das lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (pessoas trans).

Sua extinção foi considerada uma atitude autoritária, já que sua manutenção havia sido acordada com a ministra Damares Regina Alves, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Conforme informa Keila Simpson (SIMPSON, 2019, s.p.), presidente da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), em entrevista concedida ao sítio *Gênero e Número*,

[...] a ministra concordou, mas tempos depois, em decisão unilateral, sem discussão e sem aviso prévio, o conselho foi extinto. Foi tudo inesperado. Nos últimos meses já percebemos uma dificuldade de diálogo com o governo, que tomava decisões sem conversar conosco.

O próprio discurso de posse da ministra Damares Regina Alves dava indícios do que estava por vir. Catarina Alencastro (ALENCASTRO, 2019, s.p.) afirma que, entre outras coisas, ela disse que *“neste governo, menina será princesa e menino será príncipe. Ninguém vai nos impedir de chamar as meninas de princesa e os meninos de príncipe. Vamos acabar com o abuso da doutrinação ideológica”*. No mesmo dia, segundo Clara Cerioni (CERIONI, 2019, s.p.), em vídeo de conversa com apoiadores/as divulgado nas redes sociais, a ministra disse em tom eufórico que *“menino veste azul e menina veste rosa. Atenção, atenção: é uma nova era no Brasil”*. Posteriormente, ela justificou suas falas dizendo que utilizou de metáforas para evidenciar seu posicionamento contra a “ideologia de gênero”.

Paula Ferreira e Ana Paula Blower (FERREIRA; BLOWER, 2019) relatam que especialistas de diversas áreas e representantes dos movimentos LGBTQIA+ criticaram tais declarações, alertando que pensamentos dessa natureza reforçam estereótipos e representam um desserviço à luta por avanços nas discussões de gênero e diversidade.

Em 27 de junho de 2019, o então presidente em exercício, Antônio Hamilton Martins Mourão, assinou uma série de decretos recriando trinta e dois comitês consultivos. Por meio do decreto nº 9.883, criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (BRASIL, 2019d). Segundo Vitória Régia da Silva (SILVA, V. R. da, 2019, s.p.), além de ter diminuído a “quantidade de membros de 30 para sete, sendo quatro membros do governo e três da sociedade civil”, as pautas dos movimentos LGBTQIA+ não constam “como de competência do conselho”.

Tal situação levou o Conselho Nacional dos Direitos Humanos, vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, mas com autonomia para opinar sobre leis e normas, a emitir nota criticando a medida e solicitando sua revisão, não sendo atendido (SILVA, V. R. da, 2019). À época, o conjunto de organizações nacionais que atuam nos movimentos LGBTQIA+ também divulgou nota repudiando a atitude do Governo Federal, por considerá-la autoritária e LGBTQIA+fóbica, tendo em vista que, com a extinção do CNCD/LGBT, não há

nenhum órgão de participação e controle social, em âmbito federal, voltado à defesa e à promoção dos direitos da população LGBTQIA+ (POSICIONAMENTO, 2020).

O Comitê de Gênero e o de Diversidade e Inclusão, ligados ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, inativos desde a publicação do Decreto nº 9.759/2019 (BRASIL, 2019a), foram oficialmente extintos em 15 agosto de 2019, por meio Portaria nº 2.046 (BRASIL, 2019e). Tais comitês promoviam medidas contra a violência de gênero e diversidade sexual no âmbito do ministério, sendo importantes instâncias de participação da sociedade civil. Sua dissolução gerou críticas ao governo federal, como exemplifica a moção de repúdio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na qual consta que a iniciativa foi mais um “[...] ataque de um governo que fere de morte a nossa democracia! Trata-se de um governo misógino, racista e homofóbico em suas políticas.” (CNTE, 2019, *s.p.*).

Outra medida do governo federal desfavorável à população LGBTQIA+, foi o cancelamento, por intervenção do Ministério da Educação, de um edital para processo seletivo específico (UNILAB, 2019), com cento e vinte vagas para candidatos/as transgêneros/as e intersexuais em cursos de graduação presencial no Ceará e na Bahia, lançado pela Universidade da Integração Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A notícia da suspensão do edital foi dada pelo próprio Presidente da República em sua conta no "Twitter" em 16 de julho de 2019, como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1: Mensagem do Presidente da República divulgada via Twitter informando o cancelamento do edital para processo seletivo específico de candidatos/as transgêneros/as e intersexuais da Unilab, em 16 de julho de 2019



Jair M. Bolsonaro ✓ @jairbolsonaro · 16 de jul de 2019

A Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Federal) lançou vestibular para candidatos TRANSEXUAL (sic), TRAVESTIS, INTERSEXUAIS e pessoas NÃO BINÁRIOS. Com intervenção do MEC, a reitoria se posicionou pela suspensão imediata do edital e sua anulação a posteriori.

6,8 mil

6,1 mil

47,7 mil



Fonte: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1151193920988221441>.

O lançamento do Edital tinha sido recebido com entusiasmo pelos movimentos LGBTQIA+, tendo em vista que as pessoas trans estão entre os grupos

com menor inclusão no sistema educacional. Bruna G. Benevides e Sayonara Naidier Bonfim Nogueira (BENEVIDES, NOGUEIRA, 2021) mencionam os resultados de um dossiê sobre os assassinatos e a violência contra travestis e transexuais brasileiros/as em 2020, publicado pela Antra. Afirmam os responsáveis pela elaboração do dossiê que o país ocupa o primeiro lugar no *ranking* mundial em número de assassinatos de pessoas trans, contabilizando-se pelo menos cento e setenta e cinco em 2020: “todos contra pessoas que expressavam o gênero feminino em contraposição ao gênero designado no nascimento”. (BENEVIDES, NOGUEIRA, 2021, p. 7). Não causa, portanto, estranhamento o fato de a escola ser um ambiente hostil para a população trans, já que é um reflexo da sociedade em que está inserida e vice-versa. O Dossiê informa também:

[...] devido à exclusão familiar, estima-se que 13 anos de idade seja a média em que Travestis e Mulheres Transexuais são expulsas de casa pelos pais [...] e que **cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental** (Dados do Projeto Além do Arco-Iris/AfroReggae). Essa situação se deve muito ao processo de exclusão escolar, gerando uma maior dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho e deficiência na qualificação profissional causada pela exclusão social. (BENEVIDES, NOGUEIRA, 2021, p. 43, grifo nosso).

Diante do exposto, consideramos que a suspensão do referido edital por intervenção direta do Ministério da Educação, além de ferir a autonomia da universidade assegurada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), evidencia a cruzada do atual governo contra um inimigo inexistente, por ele denominado de “ideologia de gênero”. Uma estratégia típica de governos fascistas e autoritários para desqualificar seus/suas opositores/as.

No âmbito internacional, a postura adotada pelo atual governo é a mesma. Leonardo Desideri (DESIDERI, 2019) detalha que, por determinação do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o Itamaraty orientou os diplomatas a reiterar o entendimento brasileiro de que a palavra gênero é sinônimo de sexo biológico (masculino e feminino), não levando em conta o conceito científico dos termos e, conseqüentemente, ignorando todos/as aqueles/as que não se identificam com o próprio sexo biológico, além de considerar as desigualdades de gênero pela ótica do determinismo biológico.

Como consequência disso, em fóruns da Organização das Nações Unidas

(ONU), o Brasil vem se posicionando contra o uso de expressões como educação sexual, gênero, saúde sexual e reprodutiva em documentos oficiais. Essa postura tem criado tensões com países democráticos historicamente aliados e convergências com países autoritários, como as ditaduras islâmicas. Um exemplo disso ocorreu em junho de 2019, quando o Brasil votou favoravelmente à proposta do Paquistão de retirar o termo educação sexual de uma resolução da ONU a respeito do direito à saúde sexual e reprodutiva de pessoas afetadas por crises humanitárias (DESIDERI, 2019).

Tanto as declarações do presidente Jair Messias Bolsonaro, da ministra Damarec Regina Alves, bem como alguns atos praticados pelo atual governo aqui relatados são uma amostra de que, nessa gestão, não há espaço para a discussão das demandas dos movimentos feministas e LGBTQIA+, bem como não há preocupação com a garantia da sobrevivência e da igualdade dos grupos minoritários.

Feita uma retrospectiva histórica da educação sexual de forma geral e, mais especificamente, no Brasil e tendo apresentado o delicado panorama político do país dos últimos anos, em que o avanço das políticas públicas em prol das mulheres e da população LGBTQIA+ vem sendo dificultado, passamos a discutir a questão da educação sexual no contexto das escolas indígenas, um tema pouco explorado, como evidenciaremos a seguir.

3.3.1 Considerações sobre educação sexual e diversidade sexual no contexto dos povos indígenas

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei) (BRASIL, 1998a), no qual apresentam-se ideias e sugestões de trabalho para as diversas áreas de conhecimento do currículo do ensino fundamental das escolas indígenas. Da mesma forma que os PCN (BRASIL, 1997a, 1997b, 1998b, 2000), o Rcnei também contempla seis temas transversais, descritos como “um elo de discussão entre as áreas de estudo, para que passem todas a servir a um projeto social definido pela comunidade” (BRASIL, 1998a, p. 93). São eles: terra e biodiversidade, autossustentação; direitos, lutas e movimentos; ética indígena; pluralidade cultural; educação e saúde. Pode-se notar

que não há um tema transversal voltado à educação sexual como ocorreu nos PCN (BRASIL, 1997a, 1997b, 1998b, 2000).

Assuntos relacionados à educação sexual são abordados de forma superficial na parte destinada ao tema transversal educação e saúde do Rcnei (BRASIL, 1998a), mas com enfoque biologizante e prescrição de práticas educativas preventivas. No texto do documento está mencionada a preocupação dos povos indígenas com o aumento de casos de IST/Aids e a importância de realizar um trabalho de prevenção nas escolas indígenas:

[...] na maioria das sociedades indígenas, o assunto sexualidade é um tabu, mas isso precisa ser enfrentado, para que se possa fazer a prevenção [das IST/Aids]. Deve-se encontrar mecanismos para que a escola veicule os conhecimentos mais eficientes, sem com isso afetar a cultura milenar, que, por sua vez, é dinâmica e deve incorporar novos conceitos e padrões de saúde, que, como práticas culturais, sempre se renovam. (BRASIL, 1998a, p. 108).

O documento afirma de forma genérica, sem fontes de sustentação teórica ou empírica, que a sexualidade é um tabu entre os/as indígenas. No entanto, existem relatos de que a forma livre de eles/as viverem a própria sexualidade causou perplexidade quando os/as colonizadores/as europeus/ias desembarcaram em território brasileiro. E continua causando, mesmo depois de quinhentos anos. Talvez essa seja uma das possíveis explicações para o tema ser tratado como tabu no documento. Mindlin (2002, p. 92), por exemplo, afirma que, nas culturas indígenas, “[...] há grande liberdade no que diz respeito ao corpo, à expressão verbal do amor, da fisiologia, dos impulsos e desejos – pouca ou nenhuma censura, um clima lúdico, de brincadeiras e risadas”. Para a autora, essas atitudes podem conflitar com o moralismo geralmente presente no sistema educacional.

Diante disso, o Rcnei (BRASIL, 1998a) não problematiza questões ligadas à sexualidade, como, por exemplo, a diversidade sexual. Sabemos que as políticas públicas voltadas a esses povos são elaboradas pelos/as não indígenas e, apesar de haver consultas aos/às interessados/as, observa-se a dificuldade de compreender seus complexos modos de vida, suas diferentes culturas e, conseqüentemente, seus modos próprios de compreender e viver as sexualidades. Um exemplo desse olhar diverso sobre a sexualidade é apresentado por Mindlin (2002, p. 90):

[...] muitos povos [indígenas] dizem que antigamente os homens é que ficavam menstruados, e por várias razões essa função passou às mulheres (Macurap, Kaiabi, Suruí, Tupari, Gavião e Arara de Rondônia, para dar apenas alguns exemplos). Contam também que, inicialmente, os homens namoravam as mulheres entre os dedos do pé, até que os órgãos sexuais fossem inventados como são hoje.

É por meio dos mitos que os povos indígenas ordenam, regulam, categorizam, classificam o mundo e suas coisas. A autora (MINDLIN, 2002) explica que a origem dos órgãos sexuais e da cópula é um tema recorrente na mitologia indígena. Logo, os mitos poderiam ser utilizados para subsidiar conversas sobre educação sexual em sala de aula, tendo em vista que “para as crianças, as histórias engraçadas sobre o corpo humano ou sobre a sexualidade exercem grande fascínio e abrem portas para conversas e conhecimentos que mobilizam muitas emoções”. (MINDLIN, 2002, p. 92). Tais mitos inclusive poderiam ser usados nas escolas não indígenas para explorar o tema sexualidade.

A educação sexual também não é contemplada em outros documentos oficiais que norteiam a educação escolar indígena e a formação de docentes indígenas no país, como as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica (BRASIL, 2012b) e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio (BRASIL, 2015a). Supomos que o excesso de demandas para a educação escolar indígena também pode ter contribuído para que a educação sexual tenha sido excluída ou deixada em segundo plano nos documentos oficiais que a norteiam.

Como mencionamos na segunda seção, a educação escolar indígena com uma perspectiva emancipatória é recente. No momento da elaboração dos documentos oficiais que a regem existiam muitas demandas consideradas urgentes a contemplar, como o respeito à diversidade cultural e linguística, aos modos próprios de ensinar e aprender, à preservação dos territórios, entre outros. No entanto, acreditamos que é relevante promover discussões sobre essa temática nos cursos de formação de docentes indígenas para que eles/as, juntamente com seus povos, avaliem a necessidade de incluí-la oficialmente no currículo escolar, tendo em vista que, na prática, temas relacionados à sexualidade já estão

presentes na escola indígena, como em qualquer outra escola, pois são inerentes ao ser humano. A esse respeito, Louro (2014, p. 85) afirma:

[...] a presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos [as] sujeitos [as], ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Para além do contexto escolar, no que se refere à diversidade sexual no contexto dos povos indígenas, o jornalista, escritor e documentarista Edilson Martins, em seu livro “Nossos índios nossos mortos” (MARTINS, 1978) discorda de rumores que circulavam na década de 1970 sobre a existência da homossexualidade entre os/as indígenas. Seu posicionamento tem como base relatos de indigenistas e antropólogos/as.

Tanto Orlando, como Cláudio Villas Boas, e nessa lista podemos acrescentar a antropóloga Carmen Junqueira, e mais sertanistas como Apoena Meirelles, Sidney Possuelo, todos eles com longo e demorado convívio entre os índios, são unânimes em afirmar a inexistência de homossexualismo (*sic*) entre os nossos silvícolas. Quando isso ocorre, resulta das consequências do contato entre índios e civilizados.

Estudos mais recentes, como os de Fernandes, E. R. (2015, 2019), dão conta de que esse é um assunto relativamente pouco explorado no âmbito acadêmico, sendo comum a consideração, inclusive pelos/as próprios/as indígenas, de que as sexualidades indígenas fora dos padrões heteronormativos e/ou de gênero são sinônimo de “perda cultural” ou consequências do contato.

Esse autor menciona diversos registros de cronistas, missionários/as, antropólogos/as, viajantes e historiadores/as, nos quais se faz referência à homossexualidade indígena desde o início da colonização do território brasileiro, especialmente entre o grupo étnico Tupinambá. Esse grupo vivia em uma grande faixa de terras da costa brasileira, que se estendia do litoral norte de São Paulo ao arquipélago de Tupinambarana, no rio Amazonas, passando pelo Recôncavo Baiano, pela foz do rio São Francisco, pelo Maranhão e pelo Pará.

A homossexualidade indígena aparece de múltiplas formas em

diversas fontes desde o início da colonização do Brasil. Autores como Gaspar de Carvejal (1540), Padre Manuel da Nóbrega (1549), Padre Pero Correia (1551), Jean de Léry (1557), Pedro Magalhães Gândavo (1576) e Gabriel Soares de Souza (1587) fazem referência à homossexualidade indígena, especialmente entre os Tupinambás. (FERNANDES, E. R., 2019, p. 28).

O autor explica que, nas fontes históricas disponíveis, são usados termos como sodomia, pederastia e hermafroditismo, cada um dos quais com um significado distinto e correspondente a um contexto específico. Em seu texto, ele utiliza “homossexualidade” como um termo “guarda-chuva” para incluir todas as orientações sexuais não heteronormativas, bem como a diversidade de identidade de gênero.

Mott (1998, 2006), em suas pesquisas sobre a história da homossexualidade na América Latina, também constata várias referências a práticas homossexuais entre os/as indígenas desde o início da colonização do território brasileiro. Um exemplo disso é a utilização, entre os/as Tupinambá, de termos como “tibira” e “çacoaimbeguira” para se referir aos indígenas gays e às indígenas lésbicas, respectivamente:

1549: O Padre Manoel da Nóbrega relata que “os índios do Brasil cometem pecados que clamam aos céus e andam os filhos dos cristãos pelo sertão perdidos entre os gentios, e sendo cristão vivem em seus bestiais costumes”.

1551: O jesuíta Pero Correia escreve de São Vicente (SP): “O pecado contra a natureza, que dizem ser lá em África muito comum, o mesmo é nesta terra do Brasil, de maneira que há cá muitas mulheres que assim nas armas como em todas as outras coisas, seguem ofício de homens e têm outras mulheres com que são casadas. A maior injúria que lhes podem fazer é chamá-las mulheres”.

1557: O calvinista Jean de Lery refere-se à presença de índios “tibira” entre os Tupinambá, “praticantes do pecado nefando de sodomia”.

1621: no Vocabulário da Língua Brasílica, dos Jesuítas, aparece pela primeira vez referência a “çacoaimbeguira: “entre os Tupinambá, mulher macho que se casa com outras mulheres”. (MOTT, 2006, s.p., destaques do autor).

Em suas pesquisas, Mott (1998) apurou, entre outras coisas, que, entre os/as nativos/as Guaicuru, pertencentes à nação Guarani, que vivia às margens do Rio Paraguai nos anos finais do século XVIII, existia o que hoje podemos chamar

de mulheres transexuais, ou seja, pessoas designadas como do sexo masculino, mas que se vestiam e exerciam papel social idêntico às pessoas do sexo oposto.

Entre os Guaicurus e Xamicos, há alguns homens a que estimam e são estimados, a que se chamam cudinhos, os quais lhes servem como mulheres, principalmente em suas longas digressões. Estes cudinhos ou nefandos demônios, vestem-se e se enfeitam como mulheres, falam como elas, fazem só os mesmos trabalhos que elas fazem, trazem jalatas, urinam agaxados, tem marido que zelam muito e tem constantemente nos braços, prezam muito que os homens os namorem e uma vez cada mês, afetam o ridículo fingimento de se suporem menstruados, não comendo mulheres naquela crise, nem peixe nem carne, mas sim de algum fruto e palmito, indo todos os dias, como elas praticam, ao rio, com uma cuia para se lavarem (SOUSA, 1971 *apud* MOTT, 1998, p. 5).

Para o autor, tais registros desmitificam a crença de que foram os/as europeus/ias que introduziram a prática homossexual entre os/as indígenas e evidenciam que não havia discriminação entre os/as nativos/as em relação à homossexualidade e à diversidade de gênero. Foi o/a colonizador/a, com base na moral cristã, que trouxe o preconceito e a intolerância contra a diversidade sexual e de gênero, tendo em vista que essas questões eram consideradas pela “cristandade como o *mais torpe, sujo e desonesto pecado*, punida como crime hediondo [...]” (MOTT, 1998, p. 6, destaque do autor).

Como exemplo da repressão empreendida contra os indígenas LGBTQIA+, capitaneada pela Igreja católica, Mott (1998) cita a execução de um indígena Tupinambá publicamente reconhecido como *tibira* (homossexual), em 1613, em São Luís do Maranhão, por ordem dos/as franceses, insuflados/as pelos missionários capuchinhos. Na época (1612 -1615), os franceses haviam invadido a região maranhense na tentativa de se fixarem no Brasil. O indígena “foi amarrado na boca de um canhão sendo seu corpo estraçalhado com o estourar do morteiro, *para purificar a terra de suas maldades.*” (MOTT, 1998, p. 7-8, destaque do autor).

Não é possível afirmar que a diversidade sexual e de gênero estava presente em todas as sociedades indígenas e que era aceita sem nenhuma forma de discriminação antes do processo de colonização, tendo em vista a diversidade de povos e a visão que cada um tinha da temática naquele período.

No entanto, com base nas pesquisas realizadas até o momento, Fernandes, E. R. (2015, 2019) afirma que há evidências de que a diversidade sexual não era

vista com preconceito no seio das comunidades indígenas. Isso teria mudado após o contato com os/as colonizadores/as, que, no processo de catequização, associaram tais práticas ao pecado. Isto posto, a homossexualidade indígena não pode ser compreendida como uma “*perda cultural*”, mas antes, sua invisibilidade e subalternização são resultado de dinâmicas coloniais ainda em curso” (FERNANDES, E. R., 2015, p. 289, destaque do autor). Dessa forma, a cultura indígena não pode ser utilizada como álibi para justificar a discriminação, a intolerância e os atos de agressão contra aqueles/as que não se enquadram nos padrões heteronormativos e/ou de gênero.

Os/as indígenas LGBTQIA+ denunciam que sofrem discriminação em suas comunidades por conta de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Rogério Macena (MACENA, 2019), da etnia Guarani, residente na aldeia Paranapuã, São Vicente, no litoral de São Paulo (SP), diz que atualmente as comunidades indígenas têm mais informações sobre o assunto, mas que ainda existe muita intolerância. Muitos/as LGBTQIA+ optam por sair das aldeias ou não se assumir por sentir medo, insegurança ou vergonha. Segundo ele, essa situação se agravou com a chegada das religiões evangélicas nas aldeias, porque elas “têm ensinado aos indígenas como ter preconceito” (MACENA, 2019, s.p.).

Danilo Ferreira (FERREIRA, D., 2019), da etnia Tupinikim, estudante da Universidade de Brasília (UnB), fala da solidão gerada pela falta de representatividade nas aldeias e considera que a hostilidade nas aldeias contra as pessoas LGBTQIA+ é uma consequência do processo de colonização.

[...] achava que eu era o único gay do mundo. [...] Na aldeia eu não tinha referências, a única coisa que eu tinha era contato com o preconceito diário. [...] Aí, descobri que eu posso ser do jeito que eu quero, que não estou errado. Que o preconceito era uma questão de colonização machista e homofóbica que meu povo sofreu. (FERREIRA, D., 2019, s.p.).

Braulina Aurora (AURORA, 2019), pesquisadora da etnia Baniwa, também considera que o pecado associado às relações homoafetivas é uma consequência da atuação das igrejas junto aos/às indígenas, tendo em vista que a diversidade sexual sempre existiu. Cada povo, cada cultura, tinha uma maneira para lidar com essas questões e as pessoas não eram discriminadas ou excluídas. Exemplifica a autora:

[...] em algumas etnias, eles [LGBTQUIA+] são considerados como pessoas estéreis, que não podem gerar filhos. Na época da minha avó, nas aldeias, quando a mulher se recusava a casar, a família passava a responsabilidade dela para outro parente e, assim, ela se tornava a tia que não podia ter filhos. (AURORA, 2019, s.p.).

Katú Mirim (MIRIM, 2020), rapper indígena da etnia Bororo, do Mato Grosso (MT), salienta que os/as indígenas LGBTQIA+ que optam por sair das aldeias não estão livres do preconceito e da intolerância. Ao contrário, sofrem uma dupla exclusão – tanto por ser indígenas quanto por sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Ela relata que é comum ouvir falas preconceituosas: “já escutei que não bastava ser índia, ainda tinha que ser sapatão” (MIRIM, 2020. s.p.). Sandra Kanoé (KANOÉ, 2021), mulher indígena trans de Alta Flores (RO), em *live* da Agir realizada durante o ATL 2021, também frisou a dupla exclusão sofrida pelos/as indígenas LGBTQIA+ no contexto da sociedade não-indígena.

Os[as] indígenas sofrem preconceito, querendo ou não, só pelo fato de serem índios[as], [...] sendo uma mulher trans como eu, aí os problemas já redobram. [...] eu tive várias dificuldades para me tornar a mulher que eu sou agora, não foi fácil, porque eu estou buscando o meu lugar na sociedade. Às vezes conseguir trabalho é complicado porque as mulheres trans como eu não têm muita oportunidade, a não ser que você trabalhe para você mesma. [...] Temos que ser fortes porque a sociedade é muito cruel. (KANOÉ, 2021, s.p.).

Diante dessa realidade, nos últimos anos, os/as indígenas LGBTQIA+ têm se mobilizado por meio de coletivos para debater os problemas enfrentados, desenvolver ações que gerem inclusão e representatividade, bem como para que suas reivindicações sejam reconhecidas pelo movimento indígena. Segundo Marcos Candido (CANDIDO, 2020), em 2017, de forma inédita, foi promovida uma mesa de discussões sobre o assunto no ATL e, no mesmo ano, foi incluído um grupo de discussão sobre gênero e homossexualidade no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (Enei), realizado em Salvador (BA).

Motivados por essas primeiras ações, os/as jovens indígenas LGBTQIA+ também passaram a usar as redes sociais para dar visibilidade às reivindicações, como é o caso do jornalista Erisvan Bone Guajajara (BONE GUAJAJARA, 2018),

criador da Mídia Índia, uma rede de comunicação descentralizada que produz e divulga conteúdos e pautas relacionados à questão indígena no Brasil.

A partir daí teve a ideia de a gente criar um grupo de LGBTs no Facebook pra discutir e pra levantar essa bandeira dentro das terras indígenas, pra que eles possam conhecer e respeitar os LGBTs⁴⁹. Porque alguns sofrem discriminação dentro de suas terras. Então é uma coisa que ainda tá criando asas, mas que a gente está querendo fortalecer. A gente está querendo conversar com as organizações de base que nós temos, que são a Coiab⁵⁰ e a Apib, pra que elas possam levantar essa bandeira e possam discutir essa temática dentro dos nossos encontros, pra abrir um pouco a mente dos parentes. (BONE GUAJAJARA, 2018, *s.p.*).

Nesse panorama, destacamos o Coletivo Tibira que, de acordo com Nathan Fernandes (FERNANDES, N., 2020), foi criado em 2019, com sede na cidade de São Luís, no Maranhão (MA). Tibira foi a primeira mídia brasileira dedicada exclusivamente à questão indígena LGBTQIA+ e reúne integrantes de diversas etnias – como Tuxá, Boe Bororo, Guajajara, Tupinikim e Terena. Neimar Kiga (KIGA, 2020), um dos idealizadores do coletivo, explica:

[...] existem muitas pessoas dentro das comunidades [indígenas] que não podem falar sobre esse assunto. Eu mesmo cresci sem me ver representado nem como indígena, hoje gosto de acompanhar pessoas como a [ativista guarani e mestre em psicologia social] Geni Núñez, o Erisvan Guajajara [criador da Mídia Índia] e a Katrina Malbem [primeira candidata trans em um concurso de beleza indígena]. Fazer parte do coletivo me fez perceber o quanto somos importantes para quem não se sente representado em lugar nenhum. (KIGA, 2020, *s.p.*).

Semelhantemente ao movimento das mulheres indígenas, o movimento dos/as indígenas LGBTQIA+ não desvincula sua luta da pauta de reivindicações do movimento indígena, especialmente no que se refere aos direitos territoriais, compreendendo que garantir os direitos dos povos originários é fundamental para sua sobrevivência material e imaterial. No entanto, reivindica que as lideranças tradicionais reconheçam suas pautas e o propósito de garantir uma vida digna, com respeito à identidade e à sexualidade de cada um/a.

⁴⁹ LGBT é uma sigla usada desde a década de 1990 para designar as pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgênero.

⁵⁰ Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab)

Assim, fica evidente que há uma demanda dos povos indígenas por discussões a respeito das questões de gênero e de diversidade sexual. Segundo relatos, em muitos casos, aqueles/as que não se enquadram nos padrões heteronormativos e de gênero vigentes sofrem diversas formas de violência e de exclusão. Isso se converte em um problema social que convém ser debatido nas diversas instâncias que compõem as sociedades indígenas, já que esse seria o caminho para se buscar e encontrar maneiras de resolvê-lo ou minimizá-lo.

A escola indígena, como qualquer outra, é um reflexo da sociedade. Logo, questões relacionadas à diversidade sexual estão presentes em seu cotidiano, independentemente de estarem previstas ou não em seu currículo. O/a docente indígena que atua nesses espaços depara-se com tais questões diariamente e sua atuação pode contribuir tanto para reafirmar preconceitos e estereótipos já consolidados, quanto para desconstruí-los e colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Por isso, entendemos que incluir essas discussões nos cursos formação de professores/as indígenas pode transformar as práticas escolares e, assim, desestabilizar padrões pré-concebidos.

4 A PESQUISA

Conhecer os caminhos percorridos durante uma investigação científica é essencial para analisar e compreender o alcance de seus resultados. Apresentamos nesta seção, dividida em seis subseções, elementos relacionados ao processo de concepção, planejamento e execução da pesquisa.

Na primeira subseção, definimos o campo teórico em que a pesquisa se situa; na segunda, apresentamos a abordagem metodológica adotada; na terceira, especificamos os instrumentos e os procedimentos de produção de dados empregados; na quarta, descrevemos o *lócus* da pesquisa; na quinta, caracterizamos os/as participantes da pesquisa; na sexta e última subseção, explicamos o processo de organização, tratamento e análise dos dados.

4.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO TEÓRICO

A pesquisa foi situada no campo dos estudos culturais e dos estudos de gênero, com ênfase na vertente pós-estruturalista. Segundo Dinah Quesada Beck e Bianca Salazar Guizzo (BECK; GUIZO, 2013), a crítica pós-estruturalista tem se mostrado bastante produtiva no campo da educação, já que se opõe às pesquisas de caráter prescritivo e regulador. Segundo as autoras, as investigações situadas nessa perspectiva têm como foco principal o processo de significação e consideram as

[...] indeterminações e incertezas como modos alternativos de se pensar e de se problematizar o objeto de investigação, acolhendo o entendimento de que é possível produzir saberes ao apresentar respostas provisórias e temporárias aos estudos. (BECK; GUIZO, 2013, p. 173).

No que tange aos estudos culturais, Beck e Guizo (2013) informam que muitos estudos e pesquisas apontam que sua institucionalização ocorreu na Inglaterra, na década de 60 do século XX, mais especificamente no Centro de Estudos Contemporâneos da Universidade de Birmingham. Ressalvam as autoras que essa gênese é questionada por alguns pesquisadores, como Jesús Martín-

Barbero (MARTÍN-BARBERO, 2003) e Nestor García Canclini (CANCLINI, 2001), que afirmam que, antes disso, já eram realizados estudos nessa vertente culturalista. Ou seja, não se pode precisar sua origem em termos geográficos e teóricos.

Na concepção de Richard Johnson (JOHNSON, 2007), os estudos culturais compõem um terreno múltiplo e interdisciplinar que, influenciado pela teoria marxista, embora haja um significativo distanciamento do marxismo ortodoxo, sustenta-se em três premissas, consideradas essenciais para as discussões propostas nesta tese. São elas: (i) o vínculo dos processos culturais com as relações sociais e de classe, inclusive no que se refere a raça, gênero e gerações; (ii) a cultura envolve relações de poder, que contribuem para produzir assimetrias nas capacidades individuais e dos grupos sociais, definindo e satisfazendo suas necessidades; (iii) a cultura não é um campo autônomo ou determinado, mas um local de diferenças e disputas sociais. Para o autor, os estudos culturais dizem respeito à consciência e à subjetividade, enquanto formas históricas específicas, portanto contextualizadas.

Os estudos de gênero, por sua vez, também compõem um terreno interdisciplinar, no qual se desenvolvem pesquisas que procuram compreender as identidades e as representações de gênero na esteira da cultura das sociedades humanas (BECK; GUIZO, 2013). É o caso da pesquisa que realizamos.

O movimento feminista é considerado o berço dos estudos de gênero. Na concepção de Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (MEYER, 2013) e Guacira Lopes Louro (LOURO, 2014), o feminismo, como movimento social organizado, tem dois momentos históricos significativos. Como já mencionamos na terceira seção desta tese, o primeiro deles refere-se às manifestações em prol da ampliação dos direitos democráticos das mulheres ocorrida no Ocidente no século XIX. Destaca-se o movimento sufragista, cujo propósito era estender o direito de voto às mulheres, passando a ser reconhecido como a primeira onda do feminismo. O segundo, denominado como a segunda onda do feminismo, desenvolveu-se a partir da década de 60 do século XX, quando o movimento feminista ampliou seu foco para além das questões sociais e políticas, abrangendo as construções teóricas. Beck e Guizo (2013, p. 177) argumentam:

[...] na esteira das discussões e lutas dessa onda feminista visibilizaram-se o maciço investimento na produção intelectual sobre gênero, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e estudos que não apenas buscavam denunciar as diferenciações entre homens e mulheres construídas social, histórica e culturalmente, mas, fundamentalmente, buscavam problematizar essa subordinação histórica que minorava as mulheres em relação aos homens.

Foi nesse período que ganhou força o entendimento de que não se nasce homem ou mulher, já que a pessoa vai se construindo continuamente por toda a vida. Beck e Guizo (2013, p. 179) explicam que, no campo dos estudos de gênero, o corpo e a sexualidade são concebidos como “constructos sociais, culturais, políticos e historicamente engajados, constituídos e situados, marcados por signos e códigos do tempo presente”.

Os estudos culturais e os estudos de gênero têm estreita relação. Stuart Hall (2015) considera que o movimento feminista motivou a reorganização dos estudos da cultura. O foco, antes centrado nas estruturas das classes sociais, ampliou-se, levando em conta também as questões de poder, sexualidade e subjetividade envolvidas nas práticas culturais. Nesse sentido, o feminismo, entre outras coisas, ampliou os espaços de resistência para além da esfera pública, incluindo o âmbito privado (família, sexualidade, trabalho doméstico etc.) nas análises e conferindo-lhe um significativo teor político. Diante do exposto, consideramos que estes dois campos teóricos são complementares e fornecem um aporte teórico sólido à concretização dos objetivos desta pesquisa.

4.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, com base na qual levamos em conta o contexto social e histórico do objeto da pesquisa e dos/as participantes visando uma aproximação do mundo objetivo e subjetivo no qual a pesquisa se desenvolve. Chizzotti (2006, p. 28) argumenta que o termo qualitativo pressupõe “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. As pesquisas dessa natureza

referem-se a um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado e levam em conta o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das percepções, dos valores e das atitudes. Sua finalidade é responder a questões muito particulares, ligadas aos fenômenos humanos, cujas características são específicas e cuja interpretação independe de quantificações estatísticas.

[...] a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Norman Kent Denzin e Yvonna Sessions Lincoln (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o[a] observador[a] no mundo”. Segundo o autor e a autora, tal pesquisa agrega um conjunto de práticas, como notas de campo, entrevistas, conversas e registros fotográficos, os quais permitem que os/as pesquisadores/as transformem o mundo em uma série de representações.

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para [o] mundo, o que significa que seus[suas] pesquisadores[as] estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 17).

Quanto à relevância da pesquisa qualitativa para as Ciências Humanas e Sociais, Uwe Flick (FLICK, 2004, p. 17) menciona “a pluralização das esferas da vida”. Na fala do autor estão implícitas as mudanças sociais experimentadas pela sociedade contemporânea, boa parte delas motivadas pelo rápido avanço tecnológico, fazendo com que os/as pesquisadores/as se deparem com novos contextos e perspectivas sociais que não podem ser explicados por meio dos métodos quantitativos tradicionais. Diante disso, consideramos que a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica adequada para alcançar os objetivos pretendidos nesta pesquisa.

4.3 O LOCAL E O UNIVERSO

A pesquisa foi desenvolvida em Rondônia – como será detalhado nas subseções a seguir –, mais especificamente no *campus* da Unir de Ji-Paraná, local em que é oferecida a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, o único curso superior do estado para a formação de professores indígenas.

Rondônia localiza-se na Região Norte do país. No censo demográfico de 2010 (IBGE, 2012), sua população era de 1.562.409 habitantes, dos quais 12.015 eram indígenas. Estima-se que a população atual do estado seja de aproximadamente 1,8 milhões de habitantes (IBGE, 2020), com aproximadamente quinze mil indígenas (DSEI, 2020). Não há como afirmar com exatidão o número total de povos indígenas que habitam o território de Rondônia, pois, durante a pesquisa, encontramos dados divergentes. Segundo o Mapa das Línguas Indígenas de Rondônia (Anexo C), organizado por Edinéia Aparecida Isidoro, Fábio Pereira Couto e Quesler Fagundes Camargos (ISIDORO, COUTO, CAMARGOS, 2018), existem trinta e quatro povos (Quadro 1).

Quadro 1: Povos indígenas de Rondônia

Aikanã	Karipuna	Sakurabiát (Mequém)
Akentsú	Karitiana	Salamã
Amondawa	Kaxarari	Suruí (Paiter)
Apurinã	Kujubim	Tupari
Arara (Karo)	Kwazá	Uru Eu Wau Wau
Arikapú	Latundê	Wajuru (Wayoró)
Aruá	Makuráp	Warazúkwe (Guarasugwe)
Cinta Larga	Migueleno	Wari (Oro Waram, Oro Yowin,
Gavião (Ikolen)	Moré	Oro Waram Xijein, Cao Oro
Jabuti (Djeoromitxi)	Oro Win	Waje, Oro Mon, Oro Eo, Oro
Juma	Parintintim	At e Oro Nao')
Kampé	Puruborá	
Kanoé	Sabanê	

Fonte: Isidoro, Couto e Camargos (2018).

A esse quantitativo podemos acrescentar indígenas da etnia Terena, originários/as do Mato Grosso, os quais atualmente ocupam uma área cedida pelo Exército Brasileiro na região de Vilhena (RO) (MPF, 2014), além de grupos isolados (FUNAI, 2019) e outros considerados extintos pelos órgãos oficiais, cujos/as descendentes lutam para ser reconhecidos/as.

Em pesquisas realizadas no sítio eletrônico da Funai (2020) e do Ministério

Público Federal (MPF, s.d), foi possível constatar a existência de vinte e cinco terras indígenas no estado, das quais vinte e uma estão totalmente contidas em sua área geográfica e quatro parcialmente, como pode ser observado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Terras indígenas localizadas (total ou parcialmente) em Rondônia

(continua)

Nº	Terra Indígena (Povos que habitam)	UF	Município	Fase de procedimento	Modalidade
1	Igarapé Lage (Wari)	RO	Guajará Mirim, Nova Mamoré	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
2	Igarapé Lourdes (Arara/Karo, Gavião/Ikolen)	RO	Ji-Paraná	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
3	Igarapé Ribeirão (Wari)	RO	Nova Mamoré	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
4	Karipuna (Karipuna)	RO	Porto Velho, Nova Mamoré	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
5	Karitiana (Karitiana)	RO	Porto Velho	Parte regularizada e parte em estudo	Tradicionalmente ocupada
6	Kaxarari (Kaxarari)	AM, RO	Lábrea, Porto Velho	Parte regularizada e parte em estudo	Tradicionalmente ocupada
7	Kwazá do Rio São Pedro (Aikanã, Kwazá)	RO	Parecis	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
8	Massaco (isolados)	RO	Alta Floresta D'Oeste, São Francisco do Guaporé	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
9	Pacaas Novas (Wari)	RO	Guajará Mirim	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
10	Parque do Aripuanã (Cinta Larga, Sabanê)	MT, RO	Juína, Vilhena	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
11	Puruborá (Puruburá)	RO	Seringueiras, São Francisco do Guaporé	Em estudo	Tradicionalmente ocupada
12	Rio Branco (Macurap, Tupari, Arikapu, Aruá)	RO	Alta Floresta D'Oeste, São Francisco do Guaporé	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
13	Rio Cautário (Jabuti/Djeoromitxi, Kujubim, Kanoé)	RO	Costa Marques, Guajará Mirim	Em estudo	Tradicionalmente ocupada
14	Rio Guaporé (Jabuti/Djeoromitxi, Macurap, Oro Wari, Aruá)	RO	Guajará Mirim	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
15	Rio Mequéns (Sakirabiát)	RO	Alto Alegre dos Parecis	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
16	Rio Negro Ocaia (Wari)	RO	Guajará Mirim	Parte declarada e parte regularizada	Tradicionalmente ocupada

Quadro 2: Terras indígenas localizadas (total ou parcialmente) em Rondônia

(conclusão)

Nº	Terra Indígena (Povos que habitam)	UF	Município	Fase de procedimento	Modalidade
17	Rio Omerê (Akuntsu e Kanoé)	RO	Chupinguaia, Corumbiara	Homologada	Tradicionalmente ocupada
18	Roosevelt (Cinta Larga, Apurinã)	MT, RO	Rondolândia, Pimenta Bueno, Espigão D'Oeste	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
19	Sagarana (Wari)	RO	Guajará Mirim	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
20	Sete de Setembro (Paiter Suruí)	MT, RO	Rondolândia, Espigão D'Oeste, Cacoal	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
21	Tanaru (isolados)	RO	Chupinguaia, Parecis, Pimenteiras do Oeste, Corumbiara	Em Estudo	Interditada
22	Tubarão Latundê (Aikanã, Kwazá, Latundê)	RO	Chupinguaia	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
23	Uru Eu Wau Wau (Uru Eu Wau Wau, Amondawa, Oro Win, Cabixi)	RO	Alvorada D'Oeste, Governador Jorge Teixeira, Campo Novo de Rondônia, Mirante da Serra, São Miguel do Guaporé, Cacaúlândia, Costa Marques, Jaru, Guajará-Mirim, Seringueiras, Nova Mamoré, Monte Negro	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
24	Uty-Xunaty ⁵¹ (Terena)	RO	Vilhena	Encaminhada	Reserva Indígena
25	Cassupá ⁵² (Cassupá e Salamã)	RO	Porto Velho	Encaminhada	Reserva Indígena

Fontes: FUNAI (2020) e MPF (s.d.).

A expressão “tradicionalmente ocupada” diz respeito às terras indígenas mencionadas no artigo 231 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como de direito originário dos povos indígenas. Seu processo de demarcação é regido

⁵¹ É uma área cedida pelo Exército brasileiro como área de posse permanente de indígenas da etnia Terena, originários do Mato Grosso, e que foram remanejados/as para lá com o objetivo de pôr fim às ocupações irregulares e aos conflitos fundiários entre indígenas e não-indígenas (MPF, 2014).

⁵² É uma área cedida ao Povo Cassupá pelo Ministério da Agricultura e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), por meio de um Termo de Cessão de Uso pela Secretaria de Patrimônio da União (SPU) (MPF, s.d.).

pelo Decreto nº 1.775/96 (BRASIL, 1996b). A expressão “interditada” refere-se às terras indígenas com restrição de acesso de terceiros para proteção de grupos isolados (FUNAI, 2020). A modalidade “reserva indígena” compreende as áreas cedidas pela União para posse e ocupação de povos indígenas, que, assim, poderão obter meios de subsistência, usufruir das riquezas naturais e garantir sua reprodução física e cultural.

Com relação ao processo demarcatório das terras indígenas de Rondônia, as que estão regularizadas já tiveram o decreto de homologação emitido e foram registradas em cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União; as que estão homologadas possuem área definida, com demarcação administrativa homologada por decreto presidencial s/n de 18 de abril de 2006 (BRASIL, 2006a); outras encontram-se em fase de estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, os quais devem fundamentar sua identificação e delimitação; a expressão parte declarada significa que já houve emissão da Portaria Declaratória nº 185, de 24 de fevereiro de 2011 (BRASIL, 2011b), pelo Ministro da Justiça, estando autorizada sua demarcação física com o estabelecimento dos marcos e georreferenciamento (FUNAI, 2020).

O número de terras indígenas existentes em Rondônia é um indício da diversidade étnica existente na região mesmo depois do incentivo à ocupação e à exploração econômica da Região Norte pelos processos de colonização⁵³. Esses processos provocaram a dizimação de muitos povos indígenas e seus impactos para a cultura das etnias remanescentes repercutem até os dias atuais. Apesar da resistência indígena, o efeito da política de apagamento da diversidade étnica, cultural e linguística (camuflada no discurso de integração nacional) foi devastador. Um exemplo disso é que, embora Rondônia seja um estado pluriétnico e multilíngue, essa riqueza cultural e linguística não é reconhecida por uma parcela significativa da população, tampouco pela elite política (UNIR, 2020).

Nesse contexto, não há como pensar na construção de uma sociedade justa e cidadã sem reparar as injustiças históricas cometidas contra os povos indígenas,

⁵³ De acordo com Octavio Ianni (IANNI, 1992), o processo de ocupação do Norte do país intensificou-se no período da ditadura militar (1974-1985), quando o governo federal desenvolveu diversos projetos incentivando a migração para a região. Para o autor, tais iniciativas visavam garantir a segurança nacional – como a área era pouco habitada, isso contribuía para a vulnerabilidade das fronteiras – e, principalmente, ampliar exploração capitalista das riquezas naturais.

inclusive garantindo-lhes o acesso ao ensino superior. Foi com essa perspectiva que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural foi institucionalizada em 2008 no âmbito da Unir, a única universidade pública do estado, criada pela Lei nº 7.011, de 8 de julho de 1982 (BRASIL, 1982). Com uma estrutura *multicampi*, sua sede administrativa está situada em Porto Velho. Os demais *campi* estão localizados nos municípios de Guajará-Mirim, Ariquemes, Ji-Paraná, Presidente Médici, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena (UNIR, 2020).

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, no qual a pesquisa foi realizada, está sediado no *campus* de Ji-Paraná, na região central do estado de Rondônia, no eixo da BR-364. Ji-Paraná é o segundo município mais populoso de Rondônia: no último censo demográfico, seu número de habitantes era de 116.610, dos quais 1.230 eram indígenas (IBGE, 2012). Estima-se que a população atual seja de aproximadamente 129 mil pessoas (IBGE, 2020), incluindo-se 1.291 indígenas⁵⁴.

No segundo semestre de 2018, quando a pesquisa de campo foi realizada, havia cento e sessenta e oito alunos/as matriculados/as no curso, dos quais cento e dezoito estavam no ciclo básico e cinquenta no ciclo específico do curso (Tabela 5).

Tabela 5: Estudantes matriculados/as na Licenciatura em Educação Básica Intercultural em 2018.2

Ciclo	Qt. de estudantes
Básico	118
Específico	50
Total Geral	168

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Portanto, considerando o objeto de estudo, o universo da pesquisa compreende os/as cento e sessenta e oito estudantes indígenas regularmente matriculados/as no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, *campus* de Ji-Paraná (RO), no segundo semestre de 2018.

⁵⁴ Dados obtidos junto à Funai, Coordenação Regional de Ji-Paraná (Ofício Nº 43/2021/CR-JPR/Funai).

4.4 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS E COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

Além da pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi aprofundar os conhecimentos teóricos sobre os temas selecionados, realizamos uma pesquisa de campo. Seguindo a perspectiva da pesquisa qualitativa, elegemos o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos de produção de dados (Apêndices B e C), os quais são muito utilizados em pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais. Em sua elaboração, orientamo-nos pelos objetivos da pesquisa, que são:

- **Objetivo geral:** analisar as concepções de professores/as indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia sobre questões de gênero e diversidade sexual.
- **Objetivos específicos:** (i) Identificar as concepções de professores/as indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual em um contexto geral; (ii) investigar as concepções de professores/as indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da educação escolar indígena; (iii) pesquisar as concepções de professores/as indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da prática pedagógica; (iv) investigar as concepções de professores/as indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da formação docente.

Geralmente, o questionário é constituído por perguntas que devem ser respondidas por escrito pelos/as respondentes. Antônio Carlos Gil (GIL, 2008, p. 121) o define como

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Como todo instrumento para a produção de dados, o questionário apresenta vantagens e limitações, como explicam Gil (2008) e Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (MARCONI; LAKATOS, 2019).

Entre as vantagens, destacamos: (a) não exige treinamento de pessoal para sua aplicação; (b) garante o anonimato dos/as respondentes, o que pode resultar em mais sinceridade nas respostas; (c) os/as respondentes têm a liberdade de escolher o momento e o local mais apropriado para o preenchimento, fato que contribui para diminuir a resistência em participar da pesquisa; (d) os/as respondentes não são expostos/as às opiniões pessoais dos/as pesquisadores/as, o que implica que os dados podem ser mais fidedignos.

As limitações estão associadas a fatos como: (a) exclui automaticamente da amostra as pessoas que não sabem ler e escrever, o que pode levar a distorções nos resultados do estudo (não se aplica a essa pesquisa, uma vez que é realizada no meio universitário); (b) impossibilidade de ajudar os/as respondentes quando não entendem as perguntas, o que pode resultar em um grande número de perguntas sem respostas; (c) não há garantia de que o questionário seja devolvido no prazo estabelecido, o que pode prejudicar o cronograma de desenvolvimento da pesquisa e/ou implicar na diminuição da representatividade da amostra. No entanto, consideramos que essas limitações foram minimizadas no desenvolvimento da pesquisa porque adotamos a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados complementar (GIL, 2008; MARCONI, LAKATOS, 2019).

No questionário, incluímos uma série ordenada de perguntas abertas e fechadas, dividida em duas partes. A primeira, destinada à produção de dados socioeconômicos que poderiam subsidiar a elaboração do perfil dos/as participantes; a segunda, composta de questões relacionadas à temática da pesquisa.

Mesclamos perguntas abertas e fechadas com o objetivo de tornar o questionário mais dinâmico e autoexplicativo, o que facilitou seu preenchimento pelos/as participantes da pesquisa. Marconi e Lakatos (2019) aconselham a tomar esses cuidados para despertar o interesse dos/as respondentes, aumentando assim a taxa de retorno dos questionários. Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2019) explicam que as perguntas abertas favorecem a liberdade nas respostas, deixando os/as respondentes livres para emitir opinião por meio de linguagem própria. Desta maneira, é possível realizar investigações com mais profundidade e precisão.

No entanto, o autor e as autoras salientam que esse tipo de pergunta apresenta algumas desvantagens, tais como: os/as respondentes podem ter

dificuldade para elaborar as respostas, as respostas podem ser irrelevantes para a pesquisa; o processo de organização, tratamento e análise dos dados torna-se mais complexo. Em virtude disso e considerando o fato de a Língua Portuguesa ser a segunda língua⁵⁵ da maioria dos/as participantes da pesquisa e que estes/as podem ter mais dificuldade para expressar uma opinião de forma escrita, utilizamos esse tipo de pergunta em menor escala, geralmente para justificar ou complementar as respostas das questões fechadas.

Para Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2019), as perguntas fechadas contêm uma série de possíveis respostas e os/as respondentes escolhem aquela ou aquelas que melhor representem suas opiniões. Segundo o autor e as autoras, por um lado, isso facilita a organização, o tratamento e a análise dos dados; por outro, restringe as respostas, podendo se tornar uma limitação. Para minimizar esse tipo de problema, realizamos pré-testes com o questionário, de forma a avaliar as alternativas e redigi-las de acordo com o universo discursivo dos/as participantes.

A entrevista semiestruturada com todos os/as participantes da pesquisa permitiu aprofundar algumas questões contidas no questionário. Marconi e Lakatos (2019, p. 213) definem entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto”. Escolhemos a entrevista como instrumento de produção de dados porque é um procedimento muito utilizado nas pesquisas qualitativas e, sendo de eficiência comprovada, auxilia-nos a obter dados do objeto de pesquisa com mais profundidade.

Com a entrevista semiestruturada, o/a entrevistador/a tem a oportunidade de explicar detalhadamente as perguntas e adequá-las às características do/a entrevistado/a ou às circunstâncias em que a entrevista está sendo realizada, evitando assim que as perguntas não sejam respondidas por falta de entendimento ou que sejam respondidas de forma equivocada ou superficial. Além disso, o/a entrevistador/a pode fazer a análise das expressões corporais, da tonalidade da voz e da ênfase que o/a entrevistado/a dá para algumas respostas, o que, em alguns casos, pode determinar o direcionamento da entrevista.

Claire Selltiz *et al* (SELLTIZ *et al*, 1972) consideram que, enquanto técnica

⁵⁵ A maioria dos/as participantes tem como primeira língua aquela específica do seu povo.

de produção de dados, a entrevista é apropriada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem; creem ou esperam; sentem ou desejam; pretendem fazer, fazem ou fizeram; bem como a respeito de suas explicações sobre fatos ou situações precedentes. Por conseguinte, aplica-se a nossa pesquisa.

Entre os diferentes tipos de entrevistas existentes, optamos pela semiestruturada: aquela em que o/a entrevistador/a segue um roteiro preestabelecido de perguntas, acrescentando outras de forma espontânea, de acordo com as circunstâncias momentâneas da entrevista. Para Maria Cecília de Souza Minayo (MINAYO, 2010, p. 267), o fato de o/a entrevistador/a saber antecipadamente a sequência das questões “facilita a abordagem e assegura [...] que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa”. Optamos por esse tipo de entrevista por considerá-la mais flexível do que a de tipo estruturada, pois não se limita a perguntas predeterminadas, e mais objetiva do que a do tipo não estruturada, já que dá liberdade ao/à entrevistador/a. Estamos cientes de que, se não for bem conduzida, essa modalidade pode levar ao distanciamento do objetivo central da pesquisa.

Tendo elaborado os instrumentos de produção de dados, solicitamos autorização para realizar a pesquisa ao Departamento de Educação Básica Intercultural da Unir, *campus* de Ji-Paraná, ao qual a Licenciatura em Educação Básica Intercultural está vinculada (Anexo A). Com a devida autorização, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep) da UEM, sendo aprovado em 30 de outubro de 2018, como consta no Parecer Consubstanciado nº 2.990.529 (Anexo B).

Na primeira semana do mês de novembro de 2018, realizamos uma pesquisa-piloto para testar os instrumentos de produção de dados: o questionário e a entrevista. Contamos com a participação de quatro voluntários/as, selecionados/as com base nos seguintes critérios, semelhantes ao que seriam usados para a seleção da amostra da pesquisa: a) atuar em escola indígena como docente; b) estar matriculado/a no quarto período do ciclo básico do curso; c) ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Optamos por realizar o teste piloto com uma pequena amostra de estudantes mais adiantados/as do ciclo básico, que, no caso, eram os/as matriculados/as no quarto período. Assim, evitamos “contaminações” da amostra final da pesquisa, composta por estudantes

do ciclo específico do curso, como recomendam Marconi e Lakatos (2003, p. 227). Para tais autoras, a realização da pesquisa-piloto é necessária para constatar as possíveis falhas e fragilidades dos instrumentos de produção de dados, permitindo assim a realização de ajustes ou, até mesmo, a reformulação, garantindo mais segurança e precisão na execução da pesquisa.

Dessa forma, na manhã do dia 05 de novembro de 2018, no final do período de aula, solicitamos autorização para o/a professor/a que estava com a turma, explicamos o objetivo da pesquisa piloto e, de forma voluntária, quatro estudantes se disponibilizaram a participar. Agendamos a aplicação do questionário para o dia seguinte, no horário vespertino, de forma coletiva.

Na oportunidade, explicamos novamente o objetivo da pesquisa e entregamos uma cópia do questionário para cada voluntário/a. No entanto, constatamos que eles/as estavam encontrando dificuldade em respondê-lo, pois desconheciam ou tinham dúvidas sobre o significado de alguns termos usados na pesquisa.

Diante disso, optamos por ler o instrumento em voz alta, explicando, de forma sucinta, que o termo “gênero” está associado a ser homem e ser mulher e o termo “diversidade sexual” inclui os diferentes sexos, orientações sexuais, identidades e expressões de gênero (LOURO, 2007, 2014). Após essa pequena intervenção, os/as voluntários/as responderam às questões por escrito de forma individual e sem mais dificuldades.

No momento da devolução do questionário, devidamente respondido, agendamos os horários para a realização das entrevistas conforme a disponibilidade de cada um/a. Desse modo, no decorrer da semana, conseguimos finalizar o teste piloto e realizar os seguintes ajustes: pequenas alterações na redação com o objetivo de facilitar a compreensão das perguntas e exclusão de algumas questões que repetiam temáticas já contempladas. Concluída essa etapa, iniciamos a seleção da amostra final da pesquisa.

Como explicamos na Introdução, para compor a amostra da pesquisa estabelecemos três critérios: (1) estar matriculado/a no ciclo específico do curso (dois últimos anos), por considerarmos que os/as estudantes com um período maior de vivência no curso têm mais elementos para contribuir para a pesquisa; (2) atuar em uma escola indígena como professor/a, considerando que esse é o público-alvo

preferencial do curso; (3) ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, pois a participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), com a garantia de anonimato.

No início da segunda semana de novembro de 2018, após a aprovação da pesquisa pelo Copep, com o propósito de explicar os objetivos da pesquisa e os critérios de participação, realizamos reuniões no *campus* da Unir de Ji-Paraná com os cinquenta estudantes matriculados/as no ciclo específico do curso (Tabela 6).

Tabela 6: Quantitativo de estudantes matriculados/as no ciclo específico da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, *campus* Ji-Paraná, no segundo semestre de 2018

CICLO ESPECÍFICO DO CURSO	Qt. de Estudantes		
	F	M	Total
Ciências da Sociedade Intercultural	06	05	11
Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	04	10	14
Ciências da Linguagem Intercultural	07	06	13
Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar	06	06	12
Total geral	22	27	50

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Constatamos que, dos/as cinquenta estudantes matriculados/as no ciclo específico do curso, vinte e oito já exerciam a profissão docente (Tabela 7), ou seja, eram potenciais participantes da pesquisa.

Tabela 7: Quantitativo de estudantes matriculados/as no ciclo específico da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, *campus* Ji-Paraná, que exerciam a profissão docente no segundo semestre de 2018

ÁREA ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO	Qt. de Estudantes		
	F	M	Total
Ciências da Sociedade Intercultural	02	02	04
Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	01	07	08
Ciências da Linguagem Intercultural	01	05	06
Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar	05	05	10
Total geral	08	19	28

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Do total de estudantes que já exerciam a profissão docente, oito optaram por não participar da pesquisa, mas não solicitamos justificativa para não constrangê-los/as. Vinte se disponibilizaram a fazer parte da amostra final, no entanto, quando iniciamos a produção de dados, ocorreu uma desistência por problemas pessoais,

de forma que tivemos um total de dezenove participantes (Tabela 8).

Tabela 8: Quantitativo de estudantes matriculados/as no ciclo específico da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, *campus* Ji-Paraná, que exerciam a profissão docente no segundo semestre de 2018 e se dispuseram a participar da pesquisa

ÁREA ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO	Qt. de Estudantes		
	F	M	Total
Ciências da Sociedade Intercultural	01	02	03
Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	01	06	07
Ciências da Linguagem Intercultural	03	03	06
Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar	-	03	03
Total geral	05	14	19

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Assim, agendamos a aplicação do questionário para o decorrer da semana. Para otimizar o tempo, a aplicação foi realizada de forma coletiva, por área específica de formação. Iniciamos com a leitura e a assinatura do TCLE e, em seguida, fizemos a leitura conjunta do instrumento e, tal como ocorreu na pesquisa-piloto, a maioria dos/as participantes demonstrou desconhecer ou ter dúvidas sobre o significado dos termos “gênero” e “diversidade sexual”. Explicamos de forma breve que o termo “gênero” está associado a ser homem e ser mulher e o termo “diversidade sexual” inclui os diferentes sexos, orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. Entendemos que tal intervenção não “contaminou” a resposta dos/as participantes e foi necessária, pois, do contrário, muitas perguntas poderiam ser deixadas em branco ou respondidas de forma superficial, o que comprometeria o resultado da pesquisa.

Em seguida, os/as participantes responderam ao questionário de forma individual, sem intervenção da pesquisadora. As entrevistas foram realizadas nas duas últimas semanas de novembro, com data e horário previamente agendados com os/as participantes. No início da entrevista, informamos o objetivo do estudo, ressaltamos a garantia de anonimato e informamos que a conversa seria gravada.

Para garantir o anonimato dos/as participantes da pesquisa, solicitamos que eles/as nos indicassem um pseudônimo de sua preferência para identificá-los/as no texto da tese. O resultado é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3: Identificação dos/as participantes da pesquisa por área de formação específica da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir

ÁREA ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO	Identificação (Id)
Ciências da Sociedade Intercultural	Nakira Wirin Arara Nicolas Suruí Wagoh Suruí
Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	Arikayru Arikapú Asikat Tupari Dukaria Aikanã Okio Tupari Taodereka Karitiana Txiu Jabuti Yunua Sabanê
Ciências da Linguagem Intercultural	Āramirã Tupari Nakot Oro Waran Xijein Oy Atoah Suruí Pako Medjutxi Jabuti Uruã Kanoé Xiener Suruí
Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar	Tocorom Wajuru Urerh Suruí Wará Kaxarari

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Na próxima subseção, apresentaremos um breve perfil dos/as participantes da pesquisa, julgando que tais informações são fundamentais para a análise e a compreensão dos resultados da pesquisa.

4.5 PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES

Inicialmente apresentamos alguns dados pessoais dos/as participantes da pesquisa (Quadro 4), com base nas informações obtidas na primeira parte do questionário e da entrevista, a saber: etnia, sexo, estado civil, idade, religião e ensino médio cursado.

Quadro 4: Dados pessoais dos/as participantes da pesquisa.

(continua)

Id.	Etnia	Sexo	Estado Civil	Idade	Religião	Formação em Nível Médio
Āramirã Tupari	Tupari	F	União Estável	48 anos	Católica	Projeto Açaí
Arikayru Arikapú	Arikapú	M	União Estável	45 anos	Tradicional	Projeto Açaí Técnico em Administração
Asikat Tupari	Tupari	M	Casado	27 anos	Outra	EJA
Dukaria Aikanã	Aikanã	M	Casado	22 anos	Evangélica	Regular
Nakira Wirin Arara	Arara	F	Solteira	29 anos	Tradicional	Projeto Açaí

Quadro 4: Dados pessoais dos/as participantes da pesquisa

(conclusão)

Id.	Etnia	Sexo	Estado Civil	Idade	Religião	Formação em Nível Médio
Nakot Oro Waran Xijein	Oro Waran Xijein	F	Solteira	31 anos	Católica	Projeto Açaí
Nicolas Suruí	Suruí	M	Casado	31 anos	Evangélica	EJA
Okio Tupari	Tupari	M	União Estável	29 anos	Espírita	Técnico Agrícola
Oy Atoah Suruí	Suruí	M	União Estável	29 anos	Não tem	Projeto Açaí
Pako Medjutxi Jabuti	Jabuti	F	União Estável	29 anos	Católica	Projeto Açaí
Taodereka Karitiana	Karitiana	M	União Estável	26 anos	Evangélica	Projeto Açaí
Tocorom Wajuru	Wajuru	M	Casado	37 anos	Evangélica	Projeto Açaí
Txiu Jabuti	Jabuti	M	Casado	31 anos	Não tem	Projeto Açaí
Urerh Suruí	Suruí	M	Solteiro	28 anos	Evangélica	Regular
Uruã Kanoé	Kanoé	M	União Estável	34 anos	Católica	Técnico Agrícola
Wagoh Suruí	Suruí	M	União Estável	28 anos	Tradicional	Projeto Açaí
Wará Kaxarari	Kaxarari	M	União Estável	29 anos	Católica	Projeto Açaí
Xiener Suruí	Suruí	M	União Estável	27 anos	Evangélica	Projeto Açaí
Yunua Sabanê	Sabanê	F	Solteira	28 anos	Tradicional	Projeto Açaí

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Os/as participantes são de doze diferentes etnias, compondo um retrato da realidade do curso: Aikanã, Arara, Arikapú, Jabuti, Kanoé, Karitiana, Kaxarari, Oro Waran Xijein, Sabanê, Suruí, Tupari, Wajuru. A região atendida faz parte da Amazônia Legal que, como explicam Egon Heck, Francisco Loebens e Priscila D. Carvalho (HECK, LOEBENS, CARVALHO, 2005), é uma área reconhecidamente marcada por uma complexa sociodiversidade, ocupada por um número significativo de povos indígenas.

Sabemos que a realização de uma pesquisa envolvendo diversos povos indígenas é difícil, pois cada povo possui modos de vida, cosmologias e culturas próprias. No entanto, fomos motivados a desenvolvê-la pela possibilidade de contribuirmos para o aperfeiçoamento da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, na expectativa de que a discussão de questões de gênero e de diversidade sexual, um tema pouco explorado até o momento, seria de grande valia para esse aperfeiçoamento. Consideramos que a melhor forma de fazer isso seria por meio de uma amostra representativa da clientela do curso.

Dentre os/as participantes, cinco são do sexo feminino (Áramirã Tupari, Nakira Wirin Arara, Nakot Oro Waran Xijein, Pako Medjutxi Jabuti, Yunua Sabanê)

e quatorze do sexo masculino (Arikayru Arikapú, Asikat Tupari, Dukaria Aikanã, Nicolas Suruí, Okio Tupari, Oy Atoah Suruí, Taodereka Karitiana, Tocarom Wajuru, Txiu Jabuti, Uruã Kanoé, Wagoh Suruí, Wará Kaxarari, Xiener Suruí, Xiener Suruí).

Reiteramos que a amostra reflete a realidade do curso e das escolas indígenas do estado de Rondônia. Historicamente, a presença de docentes do gênero feminino é majoritária nas escolas brasileiras de educação básica não-indígenas ao passo que, nas escolas indígenas, encontramos alguns dados indicativos de que ocorre o oposto.

De acordo com o único censo de caráter nacional sobre as escolas indígenas, realizado em 1999, do total de professores/as que atuam nessas instituições, 76,5% eram indígenas, dos/as quais apenas 26,7%, do gênero feminino (BRASIL, 2007). Infelizmente não encontramos informações atualizadas em nível nacional que mostrem alteração nesse quadro, mas, em Rondônia, dados disponibilizados pela Seduc/RO – via Sistema Eletrônico de Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC)⁵⁶ – mostram que no estado atualmente existem cento e uma escolas indígenas em atividade e um quantitativo de trezentos e cinquenta professores/as indígenas: duzentos e doze do gênero masculino (60,6%) e cento e trinta e oito do gênero feminino (39,4%).

Quanto ao estado civil dos/as participantes da pesquisa, dez informaram que vivem união estável (Ãramirã Tupari, Arikayru Arikapú, Okio Tupari, Oy Atoah Suruí, Pako Medjutxi Jabuti, Taodereka Karitiana, Uruã Kanoé, Wagoh Suruí, Wará Kaxarari, Xiener Suruí), cinco declararam-se casados/as (Asikat Tupari, Dukaria Aikanã, Nicolas Suruí, Tocarom Wajuru, Txiu Jabuti) e quatro solteiros/as (Nakira Wirin Arara, Nakot Oro Waran Xijein, Urerh Suruí, Yunua Sabanê).

Observamos que, entre os que se declararam solteiros/as, há a predominância de mulheres (Nakira Wirin Arara, Nakot Oro Waran Xijein, Yunua Sabanê). Das cinco participantes do sexo feminino, três são solteiras. Provavelmente por ser mais difícil para as mulheres indígenas casadas frequentarem o curso, já que precisariam sair de suas comunidades por longos períodos para participar das etapas de aulas presenciais. É comum ouvir relatos de alunas sobre a incompreensão dos companheiros/maridos, a falta de apoio da

⁵⁶ Protocolos 20210212180622903 e 20210406104447774.

comunidade e a dificuldade de conciliar a maternidade com os estudos.

Alves (2014, p. 34), em pesquisa realizada com o objetivo de analisar a produção de identidades indígenas no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, explica:

[...] muitas das estudantes passam por situações constrangedoras para manterem-se no Curso, umas por não terem apoio dos companheiros e às vezes da própria comunidade para participarem da formação em nível superior, e outras por ouvirem reclamações dos próprios colegas indígenas do sexo masculino por trazerem as crianças para as etapas/aulas no Curso, que segundo as reclamações, atrapalha a concentração.

A autora argumenta que as questões de gênero abordadas no curso estão ligadas à temática identidade/diferença e salienta a importância de serem realizadas pesquisas que aprofundem os estudos nessa área. Marlucy Alves Paraíso (PARAÍSO, 2012) afirma que não se pode perder de vista que, nos diferentes espaços, instituições (como escolas e universidades), currículos e artefatos culturais, aparecem os diversos tipos de relações de poder, dentre as quais as de gênero.

Nesses espaços são produzidos diferentes discursos sobre como mulheres e homens devem ser, comportar-se, agir. Embora alguns deles contribuam para gerar desigualdades, discriminações, sofrimentos e hierarquias, é nesses mesmos espaços que tais “discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas numa transformação constante de relações de poder já instauradas”. (PARAÍSO, 2012, p. 31).

Fica evidente, portanto, a relevância desta pesquisa, já que o conhecimento apreendido na Licenciatura poderá ser aplicado na escola e, com base no novo entendimento de direitos humanos e de gênero, proporcionar condições para a construção de espaços sociais menos violentos.

A média de idade dos/as participantes é de 31 anos e, da religião, os dados são: seis participantes se declararam evangélicos/as (Dukaria Aikanã, Nicolas Suruí, Taodereka Karitiana, Tocorom Wajuru, Urerh Suruí, Xiener Suruí); cinco se declararam católicos/as (Ãramirã Tupari, Nakot Oro Waran Xijein, Pako Medjutxi Jabuti, Uruã Kanoé e Wará Kaxarari); um se declarou espírita (Okio Tupari); um se declarou de outra religião, sem especificar (Asikat Tupari); dois/duas declararam

que não têm religião (Oy Atoah Suruí e Txiu Jabuti) e quatro declararam que são da religião indígena tradicional de seu povo (Arikayru Arikapú, Nakira Wirin Arara, Wagoh Suruí e Yunua Sabanê).

Portanto, a maioria dos/as participantes se declarou cristão/ã. Isso tem uma justificativa histórica, pois, segundo Sâmua Menezes Campos Lankford e Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (LANKFORD; BONIFÁCIO, 2012), os/as colonizadores/as renegaram as religiões indígenas e impuseram o cristianismo, o que interferiu significativamente no universo de muitos povos levando-os a abandonar seus rituais religiosos tradicionais e incorporar o cristianismo à sua cultura.

Com relação à formação de nível médio, doze participantes cursaram o magistério indígena por meio do Projeto Açaí (Ãramirã Tupari, Nakira Wirin Arara, Nakot Oro Waran Xijein, Oy Atoah Suruí, Pako Medjutxi Jabuti, Taodereka Karitiana, Tocorom Wajuru, Txiu Jabuti, Wagoh Suruí, Wará Kaxarari, Xiener Suruí, Yunua Sabanê), um cursou o ensino médio técnico em administração e também o magistério indígena por meio do Projeto Açaí (Arikayru Arikapú), dois cursaram o ensino médio técnico em agricultura (Okio Tupari e Uruã Kanoé), dois cursaram o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Asikat Tupari e Nicolas Suruí) e dois cursaram o ensino médio regular (Dukaria Aikanã e Urerh Suruí).

A explicação para que o maior quantitativo de participantes seja dos que cursaram o Magistério Indígena (Projeto Açaí) é de que o acesso aos anos finais da educação básica é recente para os povos indígenas. Embora esse acesso tenha sido ampliado pelos desdobramentos da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), o número de escolas indígenas que oferecem o ensino médio é insuficiente para atender à demanda das comunidades. No caso específico de Rondônia, o Magistério Indígena oferecido por meio do Projeto Açaí era, para muitos/as indígenas, a única oportunidade de dar continuidade aos estudos.

Os dados coletados apontam que os/as participantes são oriundos/as de dez terras indígenas, localizadas em sete diferentes municípios de Rondônia (Quadro 5). Apenas dois/duas participantes de Guajará Mirim e dois/duas de Cacoal residem na mesma aldeia. Os/as demais participantes, mesmo residindo em uma mesma terra indígena, são de diferentes aldeias. Tais dados compõem um microretrato da

extensa área geográfica atendida pelo curso. Vale frisar que optamos por não informar o nome da aldeia em que cada participante reside como um cuidado extra para garantir o anonimato.

Quadro 5: Distribuição dos/as participantes da pesquisa por município e terra indígena

Município	Terra Indígena	Id.
Alta Floresta D'Oeste	Rio Branco	Āramirã Tupari Asikat Tupari Okio Tupari Uruã Kanoé
Cacoal	Sete de Setembro	Nicolas Suruí Oy Atoah Suruí Urerh Suruí Wagoh Suruí Xiener Suruí
Guajará Mirim	Pacaas Novos	Tocorom Wajuru
	Rio Guaporé	Arikayru Arikapú Pako Medjutxi Jabuti, Txiu Jabuti
	Sagarana	Nakot Oro Waran Xijein
Ji-Paraná	Igarapé Lourdes	Nakira Wirin Arara
Parecis	Kwazá do Rio São Pedro	Dukaria Aikanã
Porto Velho	Karitiana	Taodereka Karitiana
Porto Velho/Extrema	Kaxarari	Wará Kaxarari
Vilhena	Parque Indígena Apurinã	Yunua Sabanê

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

O tempo de experiência na docência dos/as participantes (Quadro 6) varia entre um e dezesseis anos, com uma média de aproximadamente quatro anos e meio, o que indica que a maioria ainda está em início de carreira. Provavelmente isso se deve ao fato de que grande parte dos/as professores/as indígenas mais experientes ingressou nas primeiras turmas do curso.

Do total de participantes, doze são concursados/as (Āramirã Tupari, Arikayru Arikapú, Nakira Wirin Arara, Nakot Oro Waran Xijein, Oy Atoah Suruí, Pako Medjutxi Jabuti, Taodereka Karitiana, Tocorom Wajuru, Txiu Jabuti, Wagoh Suruí, Wará Kaxarari, Xiener Suruí) e sete têm contratos temporários (Asikat Tupari, Dukaria Aikanã, Nicolas Suruí, Okio Tupari, Urerh Suruí, Uruã Kanoé, Yunua Sabanê).

Em 2015, o governo do estado de Rondônia realizou o primeiro e único concurso público exclusivo para indígenas, com o objetivo de selecionar professores/as e técnicos/as para trabalhar nas escolas indígenas do estado. Foram oferecidas cento e trinta vagas, distribuídas da seguinte forma: sessenta para professores/as de nível A (titulação em nível médio – magistério indígena), os/as quais deveriam atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental; trinta e seis para professores/as de nível B (titulação em nível superior), os/as quais deveriam atuar em áreas específicas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; vinte para professores/as de nível especial (sem exigência de comprovação da titulação) que atuariam como sabedor/a indígena⁵⁷; quatorze para técnicos/as educacionais de nível I (ensino fundamental completo) que atuariam em serviços de limpeza e manutenção, preparação da merenda escolar e motorista/piloto/a de barco. (RONDÔNIA, 2015).

Quadro 6: Informações profissionais dos/as participantes da pesquisa

Id.	Tempo de experiência	Níveis de ensino em que leciona	Componentes curriculares que leciona	Vínculo Empregatício
Ãramirã Tupari	16 anos	EF I	Todas	Estado/Concurso
Arikayru Arikapú	7 anos	EF I	Todas	Estado/Concurso
Asikat Tupari	4 anos	EF I	Todas	Estado/Contrato
Dukaria Aikanã	1 ano	EF I e EM	Todas (EF I), Língua Indígena (EM)	Estado/Contrato
Nakira Wirin Arara	8 anos	EF I	Todas	Estado/Concurso
Nakot Oro Waran Xijein	1 ano e 3 meses	EF I	Todas	Estado/Concurso
Nicolas Suruí	3 anos	EF I	Todas	Estado/Contrato
Okio Tupari	1 ano	EF I	Todas	Estado/Contrato
Oy Atoah Suruí	6 anos	EF II	Língua Indígena	Estado/Concurso
Pako Medjutxi Jabuti	1 ano e 3 meses	EF I	Todas	Estado/Concurso
Taodereka Karitiana	5 anos	EF II e EM	Língua Indígena	Estado/Concurso
Tocorom Wajuru	8 anos	EF I	Todas	Estado/Concurso
Txiu Jabuti	2 anos e 3 meses	EF I	Todas	Estado/Concurso
Urerh Suruí	1 ano	EF I	Todas	Estado/Contrato
Uruã Kanoé	6 anos	EF I	Todas	Estado/Contrato
Wagoh Suruí	7 anos	EF I	Todas	Estado/Concurso
Wará Kaxarari	3 anos	EF I	Todas	Estado/Concurso
Xiener Suruí	1 ano e 2 meses	EF I	Todas	Estado/Concurso
Yunua Sabanê	4 anos	EF I	Todas	Estado/Contrato

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Tal concurso era uma reivindicação antiga dos povos indígenas de Rondônia. Até então, os/as professores/as indígenas eram selecionados/as apenas para contratos temporários por meio de processos seletivos simplificados, o que

⁵⁷ Professor/a indígena para atuar na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nas disciplinas relacionadas à organização social, usos, costumes, tradições, crenças e língua materna dos povos indígenas.

gerava insegurança para eles/as. Segundo dados da Seduc/RO fornecidos via e-SIC⁵⁸, atualmente, do total de trezentos e cinquenta professores/as indígenas que fazem parte do quadro de servidores/as do estado, cento e noventa são concursados/as (54,3%) e cento e sessenta (45,7%) ainda trabalham com contrato temporário, o que evidencia a necessidade de novos concursos.

Com exceção de Oy Atoah Suruí e Taodereka Karitiana, todos/as atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (EF I) e ministram todos os componentes curriculares. Dukaria Aikanã, além de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, atua no ensino médio (EM) no componente curricular Língua Indígena; Oy Atoah Suruí atua nos anos finais do ensino fundamental (EF II) no componente curricular Língua Indígena; Taodereka Karitiana atua nos anos finais do ensino fundamental (EF II) e no ensino médio (EM), também no componente curricular Língua Indígena. Dessa maneira, considerando que os/as participantes ainda não concluíram a graduação, eles/as ocupam vagas de professores/as de nível A (nível médio – magistério indígena) ou de nível especial (sem exigência de escolaridade mínima).

Com relação aos dados econômicos (Tabela 9), apuramos que o número de familiares que moram na residência dos/as participantes varia de três a doze, sendo que um/a dos/as participantes (Oy Atoah Suruí) não forneceu essa informação. Isso dá uma média de aproximadamente seis pessoas.

Quanto à renda familiar, um participante (Urerh Suruí) informou que é de um a dois salários mínimos; quatorze (Ãramirã Tupari, Arikayru Arikapú, Asikat Tupari, Dukaria Aikanã, Nakot Oro Waran Xijein, Nicolas Suruí, Oy Atoah Suruí, Pako Medjutxi Jabuti, Tocarom Wajuru, Txiu Jabuti, Uruã Kanoé, Wagoh Suruí, Wará Kaxarari, Xiener Suruí), que é de dois a três salários mínimos; quatro (Nakira Wirin Arara, Okio Tupari, Taodereka Karitiana, Yunua Sabanê), que é de três a quatro salários mínimos. A principal fonte de renda dos/as participantes é o salário de professor/a, com exceção de Okio Tupari, que informou que, além do salário, a agricultura é uma das principais fontes de renda da família. Então, os dados indicam que os/as participantes são os/as principais provedores/as de suas famílias.

⁵⁸ Protocolo 20210212180622903.

Tabela 9: Dados econômicos dos/as participantes da pesquisa

Id.	Nº de pessoas da família	Renda Familiar	Principal fonte de renda
Āramirā Tupari	5	2 a 3 salários mínimos	Salário
Arikayru Arikapú	5	2 a 3 salários mínimos	Salário
Asikat Tupari	5	2 a 3 salários mínimos	Salário
Dukaria Aikanã	4	2 a 3 salários mínimos	Salário
Nakira Wirin Arara	8	3 a 4 salários mínimos	Salário
Nakot Oro Waran Xijein	9	2 a 3 salários mínimos	Salário
Nicolas Suruí	3	2 a 3 salários mínimos	Salário
Okio Tupari	10	3 a 4 salários mínimos	Salário/Agricultura
Oy Atoah Suruí	Não informou	2 a 3 salários mínimos	Salário
Pako Medjutxi Jabuti	3	2 a 3 salários mínimos	Salário
Taodereka Karitiana	4	3 a 4 salários mínimos	Salário
Tocorom Wajuru	7	2 a 3 salários mínimos	Salário
Txiu Jabuti	3	2 a 3 salários mínimos	Salário
Urerh Suruí	12	1 a 2 salários mínimos	Salário
Uruã Kanoé	6	2 a 3 salários mínimos	Salário
Wagoh Suruí	5	2 a 3 salários mínimos	Salário
Wará Kaxarari	3	2 a 3 salários mínimos	Salário
Xiener Suruí	9	2 a 3 salários mínimos	Salário
Yunua Sabanê	7	3 a 4 salários mínimos	Salário

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Tendo esboçado o perfil dos/as participantes da pesquisa, na próxima subseção apresentamos informações sobre a organização, o tratamento e a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa.

4.6 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As teorias pós-críticas, como é o caso dos estudos culturais e de gênero, não possuem uma metodologia estruturada própria para realizar as investigações. Como explica Paraíso (2012, p. 32-33),

Ao construirmos nossas metodologias traçamos nós mesmos/as nossa trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos. Estabelecemos nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos. Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos.

Segundo a autora, as pesquisas pós-críticas eliminam as barreiras entre as diferentes disciplinas, fazem articulações e bricolagens e aproveitam estratégias e

procedimentos metodológicos que sejam úteis ao trabalho de investigação a ser desenvolvido. Diante disso, para organizar, tratar e analisar os dados da pesquisa, utilizamos elementos da análise categorial temática, uma modalidade da análise de conteúdo, tendo como referência a autora Laurence Bardin (BARDIN, 2016). O que vem a ser análise de conteúdo? Como explica a autora em foco, trata-se de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Nessa perspectiva, a finalidade desse conjunto de técnicas é realizar deduções lógicas e justificar a origem das mensagens estudadas (quem emitiu as mensagens, em que contexto e quais são os efeitos esperados). Uma questão pontuada por Bardin (2016) é que a análise de conteúdo oscila entre a objetividade e a subjetividade, o que amplia as possibilidades do/a pesquisador/a na organização, no tratamento e na análise dos dados.

O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. (BARDIN, 2016, p. 48-49).

Consideramos que a análise de conteúdo não se limita a um conjunto de técnicas preestabelecidas, mas dá liberdade ao/à pesquisador/a para usar as operações analíticas já sistematizadas ou usar o bom senso e a intuição para criar outras que se adequem às especificidades do material que deseja analisar, sem se afastar do rigor próprio de um trabalho científico.

A análise de conteúdo se desdobra em várias modalidades distintas. Neste trabalho, optamos pela análise categorial temática (BARDIN, 2016), por considerar que essa modalidade é reconhecida no país como uma das técnicas mais indicadas para a organização, o tratamento e a análise de dados qualitativos, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Bardin (2016, p. 146) explica que, nesse tipo de análise, as mensagens passam por um processo de categorização:

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Segundo a autora, existem diversas possibilidades de categorização. No entanto, ela considera a análise temática rápida e eficaz quando aplicada a discursos diretos e simples, como é o caso desta pesquisa. Com base na proposta de Bardin (2016), preparamos três etapas para a organização, o tratamento e a análise dos dados: pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

Na pré-análise, há um contato intenso do/a pesquisador/a com os dados coletados. Essa fase da organização “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2016, p. 125).

A fase de exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2016, p. 131). O objetivo é alcançar o núcleo de compreensão dos dados. Foi nessa fase que estabelecemos as categorias e as subcategorias temáticas, em torno das quais organizamos o conteúdo dos dados (Quadro 7).

Quadro 7: Relação das categorias e subcategorias temáticas utilizadas na análise dos dados da pesquisa

(continua)

CATEGORIA TEMÁTICA 1: Questões de gênero e diversidade sexual em um contexto geral
1.1 Ser homem e ser mulher indígena em tempos passados e na atualidade
1.2 Expectativas em relação aos homens e às mulheres
1.3 Diversidade sexual em tempos passados e na atualidade em comunidades indígenas
1.4 Atitudes diante de cenas de discriminação e preconceito relacionados à diversidade sexual
1.5 Opinião dos/as participantes da pesquisa sobre diversidade sexual

Quadro 7: Relação das categorias e subcategorias temáticas utilizadas na análise dos dados da pesquisa

(conclusão)

CATEGORIA TEMÁTICA 2: Questões de gênero e diversidade sexual na educação escolar indígena
2.1 Questões de gênero e diversidade sexual no contexto das escolas indígenas
2.2 Inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas
2.3 Posicionamentos das comunidades indígenas sobre a inclusão de questões gênero e diversidade sexual no currículo escolar
CATEGORIA TEMÁTICA 3: Questões de gênero e diversidade sexual na prática do/a docente indígena
3.1 Experiências vivenciadas no exercício da docência envolvendo questões de gênero e diversidade sexual
3.2 Capacitação para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência
3.3 Contribuições da escola e dos/as docentes para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a questões de gênero e diversidade sexual
CATEGORIA TEMÁTICA 4: Questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas
4.1 Contribuições da Licenciatura em Educação Básica Intercultural na capacitação de professores/as indígenas para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência
4.2 Inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas
4.3 Sugestões de atividades para discutir sobre questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Por fim, na fase de tratamento e interpretação dos resultados obtidos, organizamos os dados por meio de nuvens de palavras, quadros e destacamos excertos de falas dos/as participantes para condensar e pôr em destaque as informações relevantes que emergem dos dados. Essa organização possibilitou a análise qualitativa com base no quadro teórico que deu sustentação à pesquisa.

5 O QUE NOS DIZEM OS/AS DOCENTES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

A presente seção destina-se à apresentação dos resultados da pesquisa. Como aporte para as análises e discussões dos dados, utilizamos as reflexões de autores/as da área dos estudos culturais e de gênero, tais como Stuart Hall (HALL, 1997, 2014, 2015, 2016), Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, T. T. da, 2014), Kathryn Woodward (WOODWARD, 2014), Guacira Lopes Louro (LOURO, 2007, 2008, 2014, 2019); Rita Laura Segato (SEGATO, 2006); Marcio Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Rose Maio (OLIVEIRA; PEIXOTO; MAIO, 2018); Ângela Sacchi e Márcia Maria Gramkow (SACCHI; GRAMKOW, 2012).

O texto da seção está estruturado em quatro subseções, cada uma delas correspondente a uma das categorias temáticas informadas na seção anterior. A primeira refere-se às questões de gênero e diversidade sexual no contexto geral; a segunda, às questões de gênero e diversidade sexual na educação escolar indígena; a terceira, às questões de gênero e diversidade sexual na prática do/a docente indígena; e a quarta, às questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas.

Como explicamos na quarta seção, na fase da pesquisa piloto e da aplicação do questionário, constatamos que os/as participantes não conheciam ou tinham dúvidas acerca do conceito de gênero e diversidade sexual. Por isso, achamos por bem explicar, de forma sucinta, no momento da aplicação dos instrumentos de produção de dados, que o termo “gênero” está associado a ser homem e ser mulher e o termo “diversidade sexual” inclui os diferentes sexos, orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. Não questionamos os/as participantes de forma direta a respeito do conceito desses termos, mas as perguntas permitem perceber suas concepções a respeito das temáticas, como será constatado a seguir.

5.1 QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM UM CONTEXTO GERAL

Os dados dessa categoria de análise temática foram agrupados em cinco subcategorias. Na primeira, analisamos as percepções dos/as participantes sobre o que é ser homem e ser mulher indígena em tempos passados e na atualidade; na segunda, analisamos as expectativas em relação aos homens e às mulheres; na terceira, analisamos suas ideias em relação à diversidade sexual em tempos passados e na atualidade nas comunidades indígenas; na quarta, analisamos as atitudes dos/as participantes diante de cenas de discriminação e preconceito relacionados à diversidade sexual; e, na quinta, analisamos a opinião dos/as participantes sobre diversidade sexual.

5.1.1 Ser homem e ser mulher indígena em tempos passados e na atualidade

Os estudos de gênero rejeitam o determinismo biológico expresso nos termos sexo e diferença sexual (SCOTT, 1995; LOURO, 2007, 2008, 2014, 2019; BECK; GUIZZO, 2013; OLIVEIRA; PEIXOTO; MAIO, 2018). Embora haja divergência entre teóricos/as e intelectuais sobre os diferentes modos de compreender e atribuir sentido aos processos de construção do gênero e da sexualidade, eles/as concordam que não é o nascimento de uma pessoa ou a identificação de seu corpo como macho ou fêmea que a tornam masculina ou feminina (LOURO, 2008). Nessa perspectiva, a construção do gênero e da sexualidade é um processo contínuo, que se desenvolve durante toda a vida e envolve uma série de fatores, entre eles, os aspectos sociais e culturais do meio em que o/a sujeito/a está inserido/a.

A primeira pergunta que fizemos para compreender as concepções dos/as participantes sobre questões de gênero e diversidade sexual, foi: o que era “ser homem” e “ser mulher” no passado e como é atualmente. Analisando as respostas, percebemos que todos/as eles/as, mesmo que de modo inconsciente, associam o “ser homem” e o “ser mulher” aos papéis sociais/funções exercidas na organização social de seus respectivos povos. A maioria não faz uma análise ampla da pergunta, o que é explicado por Dagmar Estermann Meyer (2013, p. 20):

[...] as instituições sociais, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação.

Ao analisar as falas dos/as participantes, não podemos desconsiderar suas culturas e o momento histórico dos fatos relatados, ou seja, que “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p. 18). Em suma, não existe concepção única a esse respeito. Vale ressaltar que a pesquisa engloba indígenas de doze diferentes etnias e a pergunta não foi elaborada com a intenção de discutir o que é ser homem e o que é ser mulher para cada uma delas, mas analisar os elementos convergentes e divergentes nas suas respostas para subsidiar as discussões sobre questões de gênero e diversidade sexual no âmbito da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir.

As respostas mostram que os/as participantes consideram que, no passado, “ser homem” estava relacionado aos papéis de protetor, corajoso, guerreiro, provedor e líder (Figura 2).

Figura 2: Nuvem de palavras em relação às concepções dos/as participantes da pesquisa sobre o papel do homem indígena no passado



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

A atuação do homem ocorria mais na esfera pública. Era do homem a tarefa de garantir a segurança e a subsistência da comunidade. Ele realizava as

atividades que demandavam mais força física, estratégia e agilidade, tais como: caçar; pescar; preparar a área de cultivo; produzir utensílios específicos utilizados na caça, na pesca e na guerra (arcos, flechas, lanças, espadas, canoa, entre outros); construir as casas tradicionais; participar das guerras (conflitos intertribais); garantir a segurança e liderar o povo.

Consoante os/as participantes, “ser mulher” no passado estava relacionado ao cuidado, cabendo-lhe zelar pelo bem-estar do grupo, complementando o papel do homem para garantir sua existência. Nesse contexto, realizava as atividades domésticas, cuidava da moradia, preparava os alimentos e as bebidas tradicionais (produzidas a partir da fermentação de cereais e tubérculos, como milho, batata doce e mandioca); cuidava dos/as filhos/as e do marido; produzia artesanato, como os adornos corporais – brincos, pulseiras, colares, entre outros – e aqueles com função utilitária, como esteiras, cestos e panelas de barro; cuidava da roça preparada pelos homens; colhia os produtos cultivados na roça; coletava alimentos na mata, entre outras atividades. Portanto, segundo as concepções dos/as participantes, a atuação das mulheres indígenas no passado ocorria na esfera privada, como fica evidente nas palavras mais utilizadas por eles/as (Figura 3).

Figura 3: Nuvem de palavras em relação às concepções dos/as participantes da pesquisa sobre o papel da mulher indígena no passado



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

As respostas dos/as participantes a princípio evidenciam que tanto o homem

quanto a mulher exerciam um papel importante na coletividade de seus respectivos povos, mas, com um olhar mais atento, é possível perceber indícios de que eles/as consideram que os homens detinham mais poder e prestígio do que as mulheres, pois lhes atribuem o papel de autoridade, líder ou chefe. Urerh Suruí, por exemplo, salienta que o homem “[...] *tinha autoridade maior de comandar a família, sem a permissão dele, nunca era feito algo pela esposa e filhos, porque era a autoridade maior da casa*”, enquanto à mulher cabia “*obedecer a seu marido*”. Nesse caso, percebemos que o participante considera que a relação estabelecida entre homens e mulheres era de dominação/submissão.

Baniwa (2006) explica que, de um modo geral, as sociedades indígenas tradicionais são igualitárias, seguem princípios ancestrais e orientações cosmológicas específicas de cada cultura, sendo tudo pensado em prol da coletividade. Assim, cada subgrupo que as compõe tem funções bem definidas que se complementam em suas diferenças para manter o equilíbrio e garantir a existência do grupo.

Isso vale também para as questões de gênero, como asseveram Sonia Grubits, Ivan Darrault-Harris e Maíra Pedroso (GRUBITS; DARRAULT-HARRIS; PEDROSO, 2005). O papel de liderança, comumente exercido pelos homens no contexto das sociedades indígenas tradicionais, não implica necessariamente uma relação de dominação/subordinação, já que a autoridade é exercida de forma generosa: “estes nunca têm poder de mando sobre os/as demais. Sua função é de animação e de articulação das coisas comuns, sempre respeitando o dom supremo da liberdade individual e o poder soberano da coletividade sem representação” (BANIWA, 2006, p. 66).

Essa visão hierarquizada das relações de gênero emerge após o contato com a sociedade não-indígena e, de acordo com Maria Isabel Alonso Alves e Heitor Queiroz de Medeiros (ALVES; MEDEIROS, 2016), é resultado de tramas históricas engendradas por estereótipos que atribuem às mulheres papéis sociais considerados inferiores.

Em seguida, perguntamos aos/às participantes o que é ser homem e o que é ser mulher indígena na atualidade. Todos/as reconheceram que, com o passar do tempo e com o contato mais intenso com a sociedade não-indígena e com outros povos, ocorreram mudanças significativas no tocante à cultura e aos papéis de

gênero no seio de suas comunidades. Consideram que, na hodiernidade, as mulheres indígenas estão gradativamente conquistando mais espaço na esfera pública, procurando estudar, ocupando cargos de professora, agentes de saúde, sendo cacicas e presidentas de associações, dentre outros, além de participar ativamente no movimento indígena.

Hall (2015, 2016) entende que a cultura precisa ser compreendida em seu aspecto plural, que é um fenômeno vivo e se constitui em um campo complexo, permeado por conflitos e diferentes significados sociais, em meio aos quais as pessoas criam e recriam os mundos em que vivem. Nessa perspectiva, as identidades dos/as sujeitos/as na pós-modernidade são cambiantes, produzidas por meio da marcação da diferença e definidas historicamente (HALL, 2014, 2015, 2016; SILVA, T. T. da, 2014; WOODWARD, 2014). As identidades de gênero, nesse contexto, passam a ser consideradas como construções sociais, históricas e dinâmicas (LOURO, 2014).

As participantes Āramirã Tupari, Nakira Wirin Arara, Nakot Oro Waran Xijein e Pako Medjutxi Jabuti e os participantes Arikayru Arikapú, Asikat Tupari, Dukaria Aikanã, Oy Atoah Suruí, Txiu Jabuti, Wagoh Suruí, Wará Kaxarari e Xiener Suruí consideram que atualmente há mais equidade entre homens e mulheres indígenas. As responsabilidades da casa e do sustento da família são partilhadas entre os dois gêneros e as mulheres gradativamente vêm conquistando mais espaço nas comunidades, no mercado de trabalho e no movimento indígena, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Hoje mudou muito, tanto a mulher como o homem mandam na casa. É [uma relação] mais de igualdade, né. Atualmente as mulheres estão ingressando no movimento [indígena], estão aprendendo a caminhar, elas estão tendo esse poder... delas serem lideranças nas suas comunidades também. Lá onde eu moro somos três professoras agora, mas a maioria ainda é homem. Naquela época a maioria dos escolhidos [para serem professores] eram homens. Diziam que as mulheres não podiam sair [para as formações], aí escolhiam só os homens. Hoje em dia as mulheres estão ocupando o espaço também. (Āramirã Tupari).

Atualmente é dividido. Lá em casa a gente conversa se concorda ou não... se concordar a gente faz. Na comunidade tem liderança mulher e tem homem. A mulher tem conquistado espaço, na escola da comunidade têm três professores e quatro professoras... têm mais mulheres do que homens. (Arikayru Arikapú).

*Hoje eu digo que são direitos iguais. Hoje está bem equilibrado, o homem não é mais como era antes. **Hoje as mulheres têm interesse de sair para estudar**, fazer uma faculdade e conseguir um bom emprego. Eu tenho certeza de que hoje o marido não vai impedir a mulher casada [de estudar]. [...] atualmente está equilibrado, os direitos são iguais, tem mulher lideranças, professoras, presidente da associação. (Wará Kaxarari, grifo nosso).*

Percebemos que os/as participantes em foco não fazem uma análise crítica da questão. O fato de as mulheres ao longo do tempo terem ampliado seu espaço de atuação não implica necessariamente que haja mais equidade entre os gêneros. Wará Kaxarari afirma que “*hoje as mulheres têm interesse de sair para estudar*” e atribui a conquista dessa equidade a iniciativas individuais, não levando em conta as relações de poder envolvidas nesse processo. Louro (2014) explica que os gêneros não se produzem de forma “natural” e “neutra”, mas nas e pelas relações de poder. A autora considera que o poder exercido de forma recíproca entre os/as sujeitos/as, na forma de regras e prescrições, gera efeitos sobre suas ações.

Na perspectiva de Foucault (2018), esse poder não é privilégio de alguém ou algo do qual alguém toma posse. É exercido em várias direções e se espalha capilarmente por toda a sociedade. Por consequência, a ampliação dos direitos das mulheres não é uma conquista consensual, mas é resultante de disputas travadas em diversos âmbitos sociais e culturais.

A participante Nakot Oro Waran Xijein e o participante Oy Atoah Suruí destacam que a educação formal tem um lugar de destaque nas comunidades indígenas. Independentemente do gênero, os/as que têm acesso à escola têm mais chances de conseguir postos no mercado de trabalho e de ocupar cargos de liderança nas comunidades e no movimento indígena.

O que a gente mantém muito dentro da comunidade é mais o estudo. O estudo sempre em primeiro lugar, tanto para o menino como para a menina. Antes do contato, o homem era o tal... só ele tinha o direito de decidir [...], hoje a mulher já participa [das decisões], tanto o homem quanto a mulher na comunidade são iguais. (Nakot Oro Waran Xijein).

Hoje as coisas são bem diferentes devido ao estudo. Hoje o estudo é fundamental para cada ser humano. Tanto homem como mulher têm todos os direitos iguais. Existe professora e professor, agente de saúde mulher e homem, tem cacique mulher e cacique homem,

entendeu? Então não há diferença, os direitos são todos iguais. Quem tem mais conhecimento pode tomar a frente. (Oy Atoah Suruí).

Baniwa (2006) explica que, com o acesso à educação escolarizada pelos/as mais jovens e a interferência de organismos externos, as lideranças indígenas tradicionais perderam espaço para novas lideranças, sendo comum que estas copiem o exercício do poder dos não-indígenas. Os/as líderes (em sua maioria homens) têm o poder de decidir sobre a vida dos membros da comunidade, a exemplo do que ocorre com “os dirigentes de organizações indígenas, em que ninguém, além deles próprios, participa das decisões, como acontece com o gerenciamento dos recursos financeiros e humanos, práticas impensáveis para as lideranças tradicionais”. (BANIWA, 2006, p. 66).

Esse modelo hierarquizado cria diferenciações sociais e econômicas que inexistiam nas sociedades indígenas no passado, sendo, portanto, excludente. Além disso, gera conflitos de poder no interior das comunidades e fragiliza sobremaneira “o valor da democracia horizontal, na qual o poder de decisão é um direito inalienável de todos os indivíduos e grupos que compõem a comunidade”. (BANIWA, 2006, p. 82).

Com o processo de colonização e o contato com as sociedades dominantes, em conformidade com Alejandra Aguilar Pinto (2010), a concepção de gênero dos povos indígenas sofreu mudanças. Principalmente no que tange às mulheres, foram sendo estruturados algumas características nos moldes das culturas colonizadoras, o que levou à violência de gênero entre esses povos.

Yunua Sabanê e Nicolas Suruí, Taodereka Karitiana, Tocarom Wajuru e Urerh Suruí percebem que, apesar das mudanças, há desigualdade entre os gêneros, porque os postos de liderança ainda são ocupados majoritariamente por homens. Tocarom Wajuru acrescenta que as mulheres têm mais dificuldade de entrar no mercado de trabalho “*porque elas têm filho muito cedo e não conseguem estudar*”, enquanto os homens têm menos empecilhos para isso.

Nicolas Suruí frisa também que os homens ainda têm autoridade sobre as mulheres e pontua que alguns maridos “*não gostam que a mulher saia*” para estudar, trabalhar ou participar do movimento indígena. Célia Nunes Correa (CORREA, 2019), indígena da etnia Xakriabá, afirma que o machismo vivenciado

hoje em muitas comunidades indígenas é uma herança dos processos de colonização, pois, mesmo nas sociedades indígenas patriarcais, as lideranças masculinas não tomavam suas decisões sem antes consultar as mulheres.

O lugar “natural” da mulher indígena está muito atrelado ao cuidado com os/as filhos/as. No entanto, isso não pode ser usado para privá-las do acesso à educação escolar, oprimi-las ou subalternizá-las. Segato (2006) salienta que as questões de gênero nas comunidades indígenas devem ser vistas de forma diferenciada, já que a preocupação principal dessas mulheres é resolver os conflitos sem afetar a sobrevivência e a continuidade das tradições e de seus povos.

Sacchi e Gramkow (2012) ressaltam que o fato de serem mulheres e mães é utilizado inclusive como justificativa para seu ingresso no mundo político: “como responsáveis diretas por crianças e jovens, exprimem seu sofrimento quando, por exemplo, enfrentam a carência de suprimentos alimentares”. (SACCHI; GRAMKOW, 2012, p. 19). Dessa maneira, as práticas das mulheres indígenas estão voltadas para o bem coletivo. Considera-se, portanto, que a “igualdade” política somente é conquistada quando é possível preservar a identidade feminina tradicional, tendo como foco principal de sua atuação o bem comunitário.

Okio Tupari e Uruã Kanoé também percebem e reconhecem mudanças em relação à cultura e aos papéis de gênero, atribuindo-as a uma “perda cultural” decorrente da convivência de diversos povos em uma mesma terra indígena e do contato com a sociedade não-indígena. É o que pode ser notado nos excertos transcritos a seguir.

Hoje em dia, depois do contato [com a sociedade não-indígena], houve muitas mudanças. As culturas tradicionais estão se perdendo praticamente. [...] as mulheres podem fazer alguns trabalhos que antes eram feitos pelos homens e, da mesma forma, os homens podem fazer algumas atividades que antes eram das mulheres [...]. Os homens e as mulheres podem fazer os serviços juntos. (Okio Tupari).

Hoje mudou muito, até porque na minha Aldeia tem várias etnias. Então virou aquela mistura e hoje já não se segue mais a cultura de antigamente. (Uruã Kanoé).

Entendemos que o argumento da “perda cultural” não é adequado, pois

endossa o discurso utilizado para justificar os projetos de integração dos povos autóctones à sociedade nacional e desqualificar a luta pela demarcação de seus territórios tradicionais, por exemplo. Constantemente os/as indígenas têm sua identidade questionada por usarem calças jeans, celulares, computadores, por viverem em contexto urbano, entre outras coisas. Segundo Teresa Kazuko Teruya e Maristela Rosso Walker (TERUYA; WALKER, 2009, p. 2), “a imagem de índios construída em nossa mente é de pessoas sem roupas, vestidas com trajes típicos característicos, descalços, usando arco e flecha, que dançam e cantam de maneira estranha, caçam e pescam para a sobrevivência”. É como se fossem menos indígenas porque têm acesso a artefatos considerados de outras culturas ou por não estarem vivendo no isolamento das florestas. Trata-se de um conceito essencialista de identidade, no qual se vincula o pertencimento de uma pessoa a um determinado grupo identitário a partir de uma ideia fixa e imutável de identidade. De acordo com as autoras,

Quando a imagem desse grupo é projetada na perspectiva essencialista, em detrimento de uma análise crítica que entende a formação da identidade vinculada às condições sociais e materiais ou quando um grupo é marcado simbolicamente como o diferente, os efeitos reais se manifestam em forma de discriminação e exclusão social. (TERUYA; WALKER, 2009, p. 3).

Os/as pesquisadores/as da área de estudos culturais entendem que essa ideia de uma cultura fixa e essencial não se aplica à complexidade do mundo pós-moderno. Stuart Hall (1997) afirma que a cultura possui aspectos substantivos e epistemológicos. Por substantivo, ele entende “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (HALL, 1997, p. 16). Por epistemológico, ele entende a “posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a cultura é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 16).

Para o autor, a cultura exerce um importante papel na estruturação empírica da realidade em que vivemos em dado momento histórico, bem como na constituição e na transformação das formas como compreendemos, explicamos e representamos o mundo. Portanto, a cultura engloba todos os fenômenos sociais e

os modelos cognitivos neles envolvidos.

Nessa perspectiva, o que define determinada cultura não são os traços que a constituem, mas o estabelecimento de fronteiras com as demais culturas, o que ocorre por meio da atribuição da diferença. A construção da identidade de um povo, para Woodward (2014), envolve diversos aspectos, entre os quais ele destaca o social e o simbólico, sendo este o meio pelo qual as práticas e as relações sociais ganham sentido, definindo quem é incluído e quem é excluído. A constituição da identidade envolve o exame dos “sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são classificadas e divididas em ao menos dois grupos de oposição – nós e eles” (WOODWARD, 2014, p. 14). No caso específico desta pesquisa, os “indígenas e os não-indígenas”.

Hall (2015) também entende que as identidades dos/as sujeitos/as pós-modernos/as não são fixas, essenciais e permanentes. O autor argumenta que as rápidas e complexas transformações por que passam as sociedades atuais estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (HALL, 2015, p. 10).

Nesse sentido, não só as identidades são formadas e transformadas de forma contínua, como também mudam a forma como somos representados/as nos sistemas culturais que nos cercam. Ao longo de suas vidas, em diversos momentos, os/as sujeitos/as assumem identidades diferentes, “que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2015, p. 12, destaque do autor).

As mudanças culturais experimentadas pelos povos indígenas não caracterizam uma “perda cultural”, mas correspondem a uma dinâmica própria das sociedades atuais, marcadas pelo encontro de diferentes culturas. Como explica Canclini (2015), tais encontros não são neutros, geram conflitos, tensões e envolvem relações de poder.

Diante do exposto, consideramos que analisar o que é ser homem e mulher indígena ao longo do tempo pode servir como um possível ponto de partida para introduzir a discussão sobre questões de gênero na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, visando a construção de um conhecimento mais

elaborado, com embasamento teórico sólido sobre a temática.

É possível problematizar e debater aspectos que até então passaram despercebidos aos olhos de muitos/as professores/as indígenas em formação, como, por exemplo, identidade/diferença, dinâmicas culturais, gênero como uma construção histórica e social e relações de poder envolvidas nesse contexto. Além disso, a discussão sobre esses temas pode contribuir para a compreensão dos mecanismos que produzem a exclusão, a opressão e a desigualdade e, conseqüentemente, a construção de estratégias para superá-los.

5.1.2 Expectativas em relação aos homens e às mulheres indígenas

Para Milhomem (2010, p. 59), “[...] a identidade de homens e mulheres é uma construção social que advem da formação do ser social, da forma como o mundo lhes foi apresentado, das suas bases culturais, da ideologia e das relações construídas no cotidiano social”. O meio e as relações sociais impõem atributos considerados próprios para homens e mulheres.

Historicamente, a atuação do homem está na esfera pública e a das mulheres, na esfera privada, pois, na maioria das sociedades, as mulheres foram invisibilizadas ao longo da história. Por sua vez, essa invisibilidade é “produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como ‘verdadeiro’ universo da mulher”. (LOURO, 2014, p.14). Diante disso, perguntamos aos/às participantes se percebiam distinção de expectativas em relação às mulheres e aos homens indígenas– como em relação aos estudos, ao trabalho e ao casamento – em suas comunidades.

Dukaria Aikanã não respondeu à questão por não ter uma opinião formada sobre o assunto, mas demonstrou interesse em pesquisar sobre o tema. Na percepção das participantes ãramirã Tupari e Nakot Oro Waran Xijein e dos participantes Arikayru Arikapú, Okio Tupari, Tocorom Wajuru, Txiu Jabuti, Urerh Suruí, Uruã Kanoé, Wagoh Suruí e Wará Kaxarari, não existe diferença nas expectativas em relação aos homens e às mulheres, como pode ser observado em alguns excertos das entrevistas.

É tudo igual. À medida que as pessoas vão estudando, [...] tanto mulheres como homens, eles [membros da comunidade] esperam que sigam trabalhando na profissão escolhida. Na questão de liderança também, que seja mulher ou que seja homem, depende deles [membros da comunidade] acreditarem que aquela pessoa vai fazer sua luta, de acreditarem que aquela pessoa pode ser liderança. (Āramirā Tupari).

Para mim eu acho que não tem diferença. Hoje se espera que a mulher tenha uma profissão, que exerça uma liderança. Na minha comunidade, o esposo incentiva a mulher a estudar, então mudou muito. Hoje a mulher pensa mais, “eu tenho que estudar, não tenho mais que depender no meu marido”. (Tocorom Wajuru).

Hoje os mais velhos, as famílias, incentivam muito a pessoa a estudar, a conseguir um bom emprego independente de ser homem ou mulher. As comunidades indígenas, precisam de professor, médico, enfermeiro... precisam de profissionais de diversas áreas e tem que ficar dependendo de não-indígenas. Então, por esse motivo a comunidade incentiva muito a estudar para se formar e ajudar a comunidade, independentemente de ser homem ou mulher. (Wará Kaxarari).

Analisando a resposta dos/as participantes, elas nos parecem um tanto quanto idealizadas. Com base nas observações realizadas nas etapas presenciais de aulas, percebemos que a divisão sexual do trabalho ainda é muito presente. Os/as estudantes casados/as trazem consigo suas famílias e são as mulheres as responsáveis por cuidar dos afazeres domésticos e das crianças. Portanto, a atuação da mulher indígena está ainda muito associada ao ambiente privado. É perceptível também que o número de homens indígenas que ocupam cargos de liderança, como cacique, líder de associação, entre outros, é superior ao número de mulheres, da mesma forma que é superior também o número de homens que ocupam cargos de trabalho assalariado (professor/a, agente de saúde etc.).

Na percepção das participantes Nakira Wirin Arara, Pako Medjutxi Jabuti e Yunua Sabanê e dos participantes Oy Atoah Suruí, Taodereka Karitiana e Xiener Suruí, as expectativas em relação às mulheres e aos homens ainda são diferentes. Os homens têm a responsabilidade de sustentar a família, de ocupar postos de liderança, têm mais oportunidade de estudar e de seguir uma profissão, ao mesmo tempo em que esperam que as mulheres se casem, sejam boas esposas, tenham filhos/as e cuidem dos afazeres domésticos. É o que pode ser notado nos trechos de algumas respostas transcritas abaixo.

Eu acredito que para o meu povo os homens têm mais valor, isso vem de antes do contato, é cultural. O homem é o responsável por manter a família, a mulher não. Para nós ela vai ter uma família, não vai ter facilidade de trabalhar em um lugar que vai trazer benefícios para a sua família, vai cuidar de casa. Eu acredito que o menino tem que ter mais oportunidades devido a isso. (Oy Atoah Suruí).

Na aldeia onde eu moro [...] quando [os filhos] são mais novos os pais querem dar educação para os dois, tanto para o menino quanto para a menina. Depois disso, aí eles querem que o filho estude mais, porque a menina já vai se casar, aí não sabem se vai estudar depois de se casar. Então, no meu ponto de vista, o menino é mais valorizado, tem mais oportunidade de ter uma educação. (Xiener Suruí).

Hoje em dia os meninos são bastante incentivados pelos pais, avós e algumas vezes pelas mães[...]. A gente tem isso dentro da aldeia, quem sai para estudar são sempre os meninos e, as meninas, elas ficam mais na aldeia. Esperam que elas se casem, sejam boas esposas e donas de casa. (Yunua Sabanê).

Na explicação de Pinto (2010, p. 1, destaques da autora), “o gênero feminino *universal* está marcado pela dualidade ou seu oposto, o aspecto masculino, o qual constitui uma *diferença* que no transcurso histórico foi incorporando características totalmente diferentes ao feminino”. De um modo geral, tem se imposto uma visão da mulher como passiva, sem autonomia e dependente do homem. Isso tem contribuído para que as mulheres sejam submetidas a diferentes tipos de violência, pois essas características consideradas “naturais do seu gênero as subjugam ou localizam num estado de minoridade e inclusive de incapacidade” (PINTO, 2010, p. 2).

Como as mulheres indígenas são parte de um sistema maior, elas também sofrem as condições predominantes da sociedade ocidental, além de seus problemas próprios baseados nas tradições e nos costumes de seus povos. Mesmo nas sociedades indígenas que possuíam modelos equitativos de gênero, a influência da sociedade envolvente, por meio do processo de colonização e repressão, provocou a reestruturação dos papéis de gênero e muitas mulheres indígenas enfrentam atualmente situações injustas e discriminatórias (PINTO, 2010). É o que se observa nas situações descritas pelos participantes.

Na perspectiva dos participantes Asikat Tupari e Nicolas Suruí, as expectativas em relação às mulheres e aos homens dependem da família. Eles

percebem que, em suas aldeias, algumas incentivam os filhos e filhas a estudar e seguir uma profissão de forma igualitária; outras seguem modelos mais tradicionais, em que os meninos têm mais oportunidades de estudo e trabalho e as meninas são incentivadas a se casar para ser mães e donas de casa.

5.1.3 Diversidade sexual em tempos passados e na atualidade em comunidades indígenas

Considerando que a diversidade sexual é inerente às sociedades humanas, estudos como os de Luiz Mott (MOTT, 1998, 2006) e Estevão Rafael Fernandes (FERNANDES, E. R., 2015, 2016, 2019) indicam que a diversidade sexual nas sociedades indígenas aparece em diversas fontes desde o início da ocupação estrangeira do território brasileiro, o que não repercutia de forma negativa ou gerava preconceito ou atos de violência. Perguntamos aos/às participantes se tinham informações repassadas pelos/as mais velhos/as sobre diversidade sexual no contexto de seus respectivos povos em tempos passados e os resultados são expostos na Tabela 10.

Tabela 10: Informações repassadas pelos mais velhos aos/as participantes da pesquisa sobre diversidade sexual no contexto de seus respectivos povos em tempos passados

Resposta	Frequência	Id. dos/as participantes
Não têm informações porque nunca ouviram os/as mais velhos/as falar sobre o tema	10	Arikayru Arikapú Nakot Oro Waran Xijein Nicolas Suruí Okio Tupari Pako Medjutxi Jabuti Taodereka Karitiana Urerh Suruí Uruã Kanoé Wará Kaxarari Yunua Sabanê
Os/as mais velhos/as contam que não existia diversidade sexual em tempos passados	04	Asikat Tupari Dukaria Aikanã Oy Atoah Suruí Tocorom Wajuru
Os/as mais velhos/as contam que existia diversidade sexual em tempos passados	05	Áramirã Tupari Nakira Wirin Arara Txiu Jabuti Wagoh Suruí Xiener Suruí
Total	19	-

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Como pode ser observado, em sua maioria, os/as participantes informaram que não têm informações porque nunca ouviram os/as mais velhos/as falarem sobre diversidade sexual em tempos passados. Por conta disso, a participante Nakot Oro Waran Xijein e os participantes Arikayru Arikapú, Taodereka Karitiana e Uruã Kanoé concluíram que antigamente não existia diversidade sexual entre os membros de seus povos, como mostram os excertos a seguir.

No meu povo não, isso nunca aconteceu, nunca ouvi dizer, nem um mito fala disso. [...] Então, eu creio que os mitos que são contados do nosso povo eles têm como referência a questão real. Eu nunca ouvi um mito do Povo Oro Wari que fala sobre essa questão de trans, essas coisas, lésbica... não tem um mito que conta isso. (Nakot Oro Waran Xijein).

Eu não tenho nenhuma informação. Eu acho que não existia, porque meus avôs não falam sobre esse assunto e eu não cheguei a perguntar. (Arikayru Arikapú).

Eu nunca ouvi falar, não tenho informações. Agora pessoalmente eu creio que não existia. (Taodereka Karitiana).

*Meu avô nunca mencionou se tinha essas questões de diversidade sexual. [...] **Eu acho que é uma coisa que aconteceu depois do contato**, porque nunca foi falado por meus avôs de parte de minha mãe e de pai... nunca falaram sobre isso. (Uruã Kanoé, grifo nosso).*

O fato de os/as mais velhos/as não comentarem não implica necessariamente a não existência da diversidade sexual em tempos passados. A antropóloga Betty Mindlin (MINDLIN, 2014), no livro “Moqueca de Maridos: mitos eróticos indígenas”, em coautoria com narradores das etnias Makurap, Tupari, Wajuru, Djeromitxí, Arikapú e Aruá, todas de Rondônia, apresenta uma coletânea de mitos de um tempo em que homens, mulheres, animais e espíritos viviam em constante interação o que é impactante para os padrões ocidentais de gênero, sexualidade e erotismo.

O que chama a atenção nesse livro é a riqueza verbal e a forma livre e sem preconceito com que esses temas são abordados pelos/as narradores/as indígenas. A autora, no entanto, faz a ressalva de que “infelizmente, agora, em português, já não ousam expressar-se com a mesma naturalidade, influenciados por novos conceitos repressivos de pudor e vergonha” (MINDLIN, 2014, p. 25, destaque nosso).

Tanto a apropriação de elementos culturais da sociedade envolvente e da moral cristã quanto as barreiras linguísticas podem ser uma justificativa para o silenciamento dos/as mais velhos/as em relação à existência (ou não) de diversidade sexual no contexto de seus povos em tempos passados.

Da mesma forma que Uruã Kanoé, entre os participantes que afirmaram que os/as mais velhos/as dizem que não existia diversidade sexual no contexto de seus povos em tempos passados, Dukaria Aikanã e Tocarom Wajuru comentaram que essa questão é considerada uma consequência do contato com a sociedade não-indígena. Isso pode ser constatado nos fragmentos das respostas apresentados a seguir.

A gente ouve dos mais velhos que esses homossexuais [...] vêm dos não-indígenas e, após o contato com os não-indígenas, isso também tem afetado as comunidades indígenas. (Dukaria Aikanã).

Eu perguntei para minha avó e ela disse que nunca existiu esse negócio. [...] Ficamos sabendo disso agora, depois do contato com o não-indígena. Minha vó fala que isso é coisa dos brancos. (Tocarom Wajuru).

Como já detalhamos na terceira seção, as pesquisas de Mott (1998, 2006) e Fernandes, E. R. (2015, 2016, 2019) dão conta de que as práticas sexuais indígenas, de uma perspectiva não heteronormativa, são objeto de estudo de diversos/as autores/as, tendo sido encontradas em referências e registros históricos realizados por padres, cronistas, viajantes e agentes públicos que remontam à chegada dos/as portugueses/as ao território nacional.

João Silvério Trevisan (TREVISAN, 2018), em seu livro “Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade”, também informa que vários/as antropólogos/as se referem à diversidade sexual entre os/as indígenas brasileiros/as em tempos passados. O autor cita como exemplo os Krahó – povo que habita a região nordeste de Tocantins – em que era comum a realização de práticas homoeróticas por homens solteiros e casados.

Amilcar Torrão Filho (TORRÃO FILHO, 2000, p. 220) informa que, “antes mesmo da chegada dos[as] europeus[éias] à América, em 1492, a homossexualidade já era largamente praticada no continente, tanto entre sociedades mais avançadas como os incas e astecas, como entre as tribos

nômades do Brasil”. O autor, com base nos escritos do sociólogo Gilberto Freyre⁵⁹, relata que era comum entre muitos povos indígenas brasileiros o isolamento dos meninos que entravam na puberdade em casas onde era proibida a presença das mulheres. Entre os Bororo, nessas casas chamadas *baito* – casa dos homens –, os meninos ficavam aos cuidados dos homens mais velhos, sendo frequentes as relações sexuais entre eles como uma espécie de iniciação à vida adulta.

Torrão Filho (2000) informa também que Johann Moritz Rugendas⁶⁰, pintor e desenhista alemão, observou entre os Guaiacuru, no sul do Mato Grosso, a existência de homens que imitavam o comportamento das mulheres, os quais eram designados como *cudinhos* e não eram discriminados por conta disso. O autor também relata a existência de práticas homossexuais entre os/as Tupinambás e, mencionando as pesquisas do sociólogo Florestan Fernandes⁶¹, afirma que isso não era motivo de vergonha ou discriminação nem para os homens nem para as mulheres.

Além das pesquisas citadas, existem outras que se dedicam ao tema e evidenciam a existência de diversidade sexual entre grupos indígenas brasileiros em tempos passados. Apesar disso, não é possível generalizar, considerando a diversidade cultural desses povos. Da mesma forma que Mott (1998) e Fernandes. E. R. (2015, 2016, 2019), Torrão Filho (2000, p. 221) afirma que não parece correta a concepção de que a diversidade sexual tenha sido “um mau hábito [...] aprendido com os homens brancos”, embora a construção das identidades sexuais envolva uma série de fatores, entre os quais as relações sociais entre “outros/as”, como explica Deborah P. Britzman (BRITZMAN, 1997, p. 74-75):

[...] toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre "outros" seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular.

⁵⁹ FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

⁶⁰ RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1979.

⁶¹ FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. Brasília: UnB, 1989.

Considerar a ideia de que a diversidade sexual entre os/as indígenas é um “vício” ou “costume” transmitido pelos/as não-indígenas no contato interétnico, ou seja, “uma experiência afetivo-sexual anômala advinda do pós-contato”, segundo Cristina Donza Cancela, Flávio Leonel Abreu da Silveira e Almiros Machado (CANCELA, SILVEIRA, MACHADO, 2010, p. 217), é preconceituoso e colonialista, pois tem como pressuposto que o corpo e os desejos dos/as indígenas são controláveis pelos/as dominadores/as, no caso o/a não-indígena.

Dos/as participantes que responderam que já ouviram os/as mais velhos/as falarem sobre diversidade sexual em tempos passados, Nakira Wirin Arara informou que seu povo “*tem uma história que fala sobre isso, eles [os mais velhos] falam que o gay surgiu através de um quati⁶²*”. No entanto, ela não soube dar mais detalhes sobre isso, então conversamos informalmente com outros/as estudantes da etnia Arara e eles/as relataram que os/as mais velhos/as contam que antigamente dois homens ficaram perdidos na floresta por muito tempo e tiveram relações sexuais, sendo que um deles engravidou e deu à luz um quati. Segundo esses/as estudantes, essa história geralmente era contada pelos pais e mães para “*por medo*” nos meninos para que não tivessem experiências homossexuais – “*olha, se você fizer coisa errada vai nascer um quati de você*” (comentário de um/a dos/as estudantes Arara).

A participante Æramirã Tupari e os participantes Txiu Jabuti, Wagoh Suruí e Xiener Suruí também informaram que já ouviram os/as mais velhos/as contarem histórias relacionadas à diversidade sexual em tempos passados. Todos os casos relatados envolvem experiências homossexuais em que os envolvidos sofreram repressão, preconceito, discriminação e violência, como pode ser observado nos excertos abaixo.

Meus pais contavam que aconteceu isso muito antes [do contato]. Existiu um homem que teve um caso com outro homem. A comunidade não aceitou e ele se enforcou... se matou, porque ninguém aceitou. A família... os parentes, quando descobriram, não quiseram nem que ele estivesse mais na aldeia e aí ele se matou. Meus pais contavam isso, né, e de lá para cá isso nunca mais se repetiu. (Æramirã Tupari).

⁶² Um mamífero de pequeno porte da família Procyonidae e do gênero *Nasua*. Para mais informações acessar <https://procarnivoros.org.br/animais/quati/>.

Pelo que meu pai contava [...] uma vez um homem nasceu com essa ideia... esse problema né... aí pegaram ele, judiaram muito dele... os homens mesmos. Aí na época, papai conta que engravidaram ele e aí no dia que ele foi ter filho, ele não conseguiu e aí ele morreu. Então daí para frente nunca mais teve. (Txiu Jabuti).

Eles [as pessoas da comunidade] viam a diferença conforme [a criança] ia crescendo, eles davam um jeito... porque senão aquilo podia chamar a atenção dos outros... alguém poderia seguir. (Wagoh Suruí).

Meu pai falou que teve um antes do contato [com o/a não-indígena]. As pessoas não queriam ver ele, porque ele fez aquilo que o homossexual faz [...]. Sabendo que ele fez coisa errada, o pessoal não queria que ele ficasse por perto deles, aí expulsaram ele. (Xiener Suruí).

Em todas as histórias relatadas, o tema é a homossexualidade masculina, associada a algo negativo que deve ser repreendido severamente ou eliminado da comunidade para garantir que isso nunca mais aconteça. Para determinar as causas ou origens dessa visão, faz-se necessário realizar pesquisas junto aos povos dos/as participantes. Essa pode ser uma sugestão para futuros trabalhos.

Considerando os estudos já realizados junto aos povos indígenas, como os de Mott (1998, 2006); Fernandes, E. R. (2015, 2016, 2019); Torrão Filho (2000); Cancela, Silveira e Machado (2010), que dão conta de que a diversidade sexual não era vista de forma negativa entre diversos povos indígenas em tempos passados, podemos pensar que uma possível justificativa seria a apropriação dos princípios cristãos no período pós-contato e a dinâmica do processo de colonização. Para Fernandes, E. R. (2016, p. 16), a diversidade sexual indígena passou a ser repreendida em razão do sistema de educação e da moral impostos pelo/a colonizador/a baseado nos princípios do cristianismo, sendo esse “disciplinamento [...] parte do projeto colonial”. Dessa forma, o que antes era algo inerente às estruturas sociais e culturais das sociedades indígenas passou a ser negado ou tratado como uma transgressão.

Na sequência, perguntamos aos/às participantes como a diversidade sexual é encarada atualmente pelos seus respectivos povos. Dukaria Aikanã e Uruã Kanoé informaram que, aparentemente, em suas aldeias, não há preconceito. No entanto, os/as demais participantes afirmaram que, em suas comunidades, há preconceito, discriminação e estranhamento. Isso pode ser observado em alguns trechos

transcritos a seguir:

Eu não vou mentir, está acontecendo na minha comunidade. Na minha etnia já tem dois casos. A comunidade não aceita, porque os povos indígenas, pelo menos o meu povo e os povos que eu conheço, eu acho que são muito, mas muito mais preconceituosos do que os não-indígenas. (Áramirã Tupari).

Na minha opinião as pessoas olham com preconceito. Têm algumas pessoas que não querem falar com eles, sempre que tem alguma coisa, eles são excluídos. Eu já vi isso aí numa comunidade indígena. (Xiener Suruí).

Nas comunidades indígenas ainda há muito preconceito com isso ainda, na minha principalmente [risos]. Os meninos sempre comentam “ah!!! se um dia aparecer um veado na nossa aldeia, nós expulsamos ele”. (Yunua Sabanê).

Os participantes Asikat Tupari, Oy Atoah Suruí, Taodereka Karitiana, Txiu Jabuti e Wará Kaxarari acreditam que a diversidade sexual tem mais resistência e estranhamento entre os/as mais velhos/as da comunidade, seja por falta de informação seja por ser considerado como algo que não faz parte das culturas indígenas. É o que pode ser constatado nos excertos a seguir.

Eles veem isso como algo muito estranho. As pessoas mais velhas já fecham a cara, eles têm muito preconceito com isso, pensam: será que a família não está enxergando? Têm muito preconceito, até com a família da pessoa. (Oy Atoah Suruí).

Nós que estudamos temos um pouco mais de conhecimento, nós conseguimos entender, até porque nós temos que ter respeito uns pelos outros. Agora as pessoas da comunidade, os mais velhos principalmente, já não acham isso normal, têm preconceito. (Txiu Jabuti).

Também para as participantes Nakira Wirin Arara e Nakot Oro Waran Xijein e os participantes Nicolas Suruí, Okio Tupari e Urerh Suruí, há preconceito contra diversidade sexual porque esta não é vista como algo “natural” ou da cultura dos povos indígenas:

Dentro da sociedade indígena, se ver uma pessoa assim, vão estranhar mesmo, porque antigamente não era tão fácil ver uma pessoa assim. Por isso eu vejo que estranham muito. (Nicolas Suruí).

Atualmente, o olhar sobre esse tipo de comportamento é meio

discriminatório, né, porque é um fato novo, muito recentemente isso se manifestou dentro da comunidade. Aí não tem muita aceitação. (Okio Tupari).

Eu acho que dentro da comunidade tem muito preconceito, até porque isso não é normal para nós, eu mesmo nunca vi esse tipo de coisa lá. Então as pessoas ficam contra isso, porque para a comunidade não é normal. (Urerh Suruí).

Analisando as respostas, constatamos que, para a maioria dos/as participantes, em suas comunidades, a diversidade sexual provoca estranhamento por ser considerada exógena às suas culturas e muitos membros têm preconceito, especialmente os/as mais velhos/as. Os estudos de Fernandes, E. R. (2016, 2019) apontam que é comum ouvir entre os/as indígenas que a diversidade sexual está associada a “perda cultural”, a “perda da identidade indígena” ou a “consequência do contato”.

No entanto, como já frisamos anteriormente, essa visão parece estar equivocada, pois não leva em conta as “dinâmicas coloniais ainda em curso” (FERNANDES, E. R., 2016, p. 55) que invisibilizam e subalternizam as sexualidades indígenas dissidentes. Além disso, é preconceituosa porque coloca o/a indígena na posição de influenciável e submisso/a, ignorando os séculos de luta e resistência dos povos originários pelo direito de existir e manter suas culturas e modos de vida.

5.1.4 Atitudes diante de cenas de discriminação e preconceito relacionados à diversidade sexual

Desde 2008, o Brasil ocupa o primeiro lugar no *ranking* mundial de assassinatos de pessoas trans (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). Isso é reflexo do preconceito contra a diversidade sexual, o qual estigmatiza, discrimina, invisibiliza, viola os direitos e reforça a exclusão social daqueles/as que não se enquadram nos padrões vigentes de gênero e de orientação sexual, e as comunidades indígenas não estão livres disso.

Indígenas LGBTQIA+ denunciam a discriminação sofrida dentro e fora de suas comunidades. Rogério Macena (MACENA, 2019), indígena da etnia Guarani,

relata que eles/as são vítimas de um duplo preconceito, por ser indígenas e por não se enquadrar nos padrões heteronormativos. Por isso, por insegurança ou vergonha, muitos/as não revelam suas verdadeiras identidades de gênero ou sua orientação sexual. O indígena informa ainda que, no interior das aldeias, é comum ouvir comentários preconceituosos e homofóbicos, como de que os/as homossexuais prejudicam o desenvolvimento das comunidades indígenas por não gerarem filhos/as, que são “anormais” ou que estão possuídos/as por um espírito ruim. Para ele, a adesão ao cristianismo e, mais recentemente, o aumento da presença de igrejas evangélicas nas aldeias, é um dos principais obstáculos e têm causado o êxodo de indígenas LGBTQIA+ das comunidades.

Cancela, Silveira e Machado (2010), em pesquisa realizada sobre relacionamentos homossexuais de pessoas das etnias Guarani Nhandeva, Kaiwoá e Terena, na região de Dourados, no Mato Grosso do Sul, apuraram que as fofocas, “a brincadeira, a violência, inclusive sexual, inibem e são um desafio constante para aqueles que mantêm de forma visível um relacionamento afetivo com outras pessoas do mesmo sexo nas aldeias pesquisadas”. (CANCELA; SILVEIRA; MACHADO, 2010, p. 223). Dessa forma, muitos/as indígenas que vivem relacionamentos homoafetivos preferem lidar com o isolamento para evitar o medo, a desconfiança, o desrespeito e outros sofrimentos pelos quais já passaram ao longo de suas trajetórias de vida.

Fernandes, E. R. (2019) informa que, ao longo de suas pesquisas em várias aldeias do país, observou e ouviu relatos de preconceito e violência contra indígenas LGBTQIA+. Para o autor, desde que começou a se consolidar o movimento indígena no país, a partir dos anos 1970, ganhou força um discurso de que a diversidade sexual está associada à “perda cultural”. É como se o/a indígena fosse menos indígena por não se adequar aos padrões de gênero e sexualidade vigentes. Embora não haja evidências que sustentem essa visão, como já discutimos, ela é uma das principais causas do preconceito e da estigmatização contra os/às indígenas LGBTQIA+, “levando não apenas a casos de agressão física, mas também a assassinatos e suicídios.” (FERNANDES, E. R., 2019, p. 184).

Ainda para o autor, a discriminação relacionada à diversidade sexual no contexto indígena está associada à própria dinâmica do processo de colonização

do país que invisibiliza, exclui e subalterniza as identidades de gênero e sexuais dissidentes em nome de um projeto de poder, mas também pode estar ligada à “formação dos movimentos indígenas, com suas divisões e conflitos internos”. (FERNANDES, E. R., 2019, p. 169). Tal questão demanda mais estudos, que podem ser desenvolvidos pelos/as próprios/as indígenas. As universidades podem contribuir para isso, incluindo essa discussão nos currículos dos cursos específicos, como é o caso das licenciaturas interculturais.

Perguntamos aos/às participantes se já haviam presenciado cenas de discriminação e preconceito contra situações relacionadas à diversidade sexual em suas comunidades e, em caso de resposta positiva, como se comportaram diante da situação e, em caso de resposta negativa, como se comportariam. As participantes Æramirã Tupari, Nakot Oro Waran Xijein e Pako Medjutxi Jabuti e os participantes Asikat Tupari, Dukaria Aikanã, Oy Atoah Suruí, Taodereka Karitiana, Wagoh Suruí e Xiener Suruí afirmam que já presenciaram cenas dessa natureza, mas optaram por não intervir.

*Já presenciei, eu vejo isso aí. Nas festas o pessoal bagunça muito com eles, A família fica envergonhada. Eu acho isso muito ridículo, eu não gosto, eu acho isso triste. **Porque ele pode ser desses, mas é um ser humano igual a nós, como qualquer um. Eu não posso fazer nada, [...] geralmente são os homens que fazem isso, começam a jogar piada.** (Æramirã Tupari, grifo nosso).*

*Presenciei na minha comunidade. O meu tio gosta muito de cozinhar, mas para o meu povo quem cuida da cozinha é mulher, então eles falam “nossa... mulherzinha... só cozinha, faz comida, isso é papel de mulher”. Eles ficam só tirando sarro, na brincadeira... **Ele não se incomoda, né, então eu vou me incomodar por quê?** (Nakot Oro Waran Xijein, grifo nosso).*

*A pessoa ficou muito chateada, disseram que ele estava tendo um caso com outro homem. [...]. Eu fico assim... **prefiro não me meter.** (Pako Medjutxi Jabuti, grifo nosso).*

*Já vi, assim... falar, xingar por causa do jeito dele... eu já vi bastante isso. Eu procuro ficar distante, eu não sou de ficar falando. **Se a pessoa é desse jeito, é o jeito dela, né, o gosto dela, ela escolheu ser daquele jeito.** (Asikat Tupari, grifo nosso).*

*Já presenciei. Os mais próximos falavam dele, zombavam, davam risada, xingavam... Ele não poderia fazer nada porque estava ali sozinho. Eu não fiz nada, porque eles eram em um grupo e se eu falasse alguma coisa **eu acho que acabaria apanhando com ele também.** (Dukaria Aikanã, grifo nosso).*

*Sim, eu já vi isso com **um menino que é assim** lá na minha comunidade. Já vi isso, meus irmãos, meus primos, rindo dele, abusando dele, que ele jogava como mulher. [...] Eu prefiro não me meter, as pessoas são mais velhas do que eu, então eu prefiro não me meter, para não sobrar para mim. **Como eu sou profissional [professor], eu tenho um papel importante lá. Se eu for questionar sobre isso eles podem me questionar profissionalmente, então eu prefiro ficar em silêncio.** (Oy Atoah Suruí, grifo nosso).*

*Já, principalmente quando a pessoa brinca de futebol, né. O cara gosta de brincar também e **tem um comportamento diferente.** Aí os homens ficam zoando com a cara dele. **Eu fico na minha,** não me meto, não [...], mas eu acho errado, porque o cara não vai se sentir à vontade ali. (Taodereka Karitiana, grifo nosso).*

*Eu nunca vi assim de estar xingando a pessoa, mas comentários dos outros eu já ouvi... **Eu me afasto e também não falo nada.** (Wagoh Suruí, grifo nosso).*

*Já vi uma pessoa ser xingada [risos]. Não falei nada não, porque era em outra aldeia, né. Eu fui lá visitar uma vez e lá tinha um... aí os que moram lá xingaram ele, **mas eu não entrei [na discussão], fiquei do lado de fora.** (Xiener Suruí, grifo nosso).*

As respostas retratam a omissão e o silêncio dos/as participantes diante das cenas de discriminação e preconceitos, seja por impotência diante da situação (Ãramirã Tupari e Dukaria Aikanã), por temer retaliações (Oy Atoah Suruí), por indiferença (Nakot Oro Waran Xijein e Asikat Tupari), seja por adotar uma postura isenta (Pako Medjutxi Jabuti, Taodereka Karitiana, Wagoh Suruí e Xiener Suruí). Segundo Nilson Fernandes Dinis (DINIS, 2011), ao adotar tais posturas, as pessoas estão compactuando com a violência praticada, especialmente por serem professores/as e estarem renunciando à oportunidade de questionar, de refletir sobre os motivos da não aceitação da diversidade sexual e de contribuir para a mudança de atitude dos/as agressores/as.

Ao analisar as respostas, chamou-nos a atenção o argumento utilizado pelo participante Oy Atoah Suruí (ver grifo na transcrição acima). Ele afirma que prefere silenciar diante da cena de abuso, preconceito e violência para não ser questionado profissionalmente. No entanto, consideramos que o que deve ser questionado é a omissão, tendo em vista que o/a professor/a pode ser um agente importante no combate a todas as formas de preconceito e discriminação que permeiam o espaço escolar e social (DINIS, 2011).

O receio de intervir nas cenas descritas pode estar relacionado ao próprio preconceito contra a diversidade sexual. Frases como *“porque ele pode ser desses, mas é um ser humano igual a nós”, “se a pessoa é desse jeito, é o jeito dela né, o gosto dela, ela escolheu ser daquele jeito”, “tem um comportamento diferente”* denunciam o preconceito mais recôndito. Em grande parte dos casos, a pessoa nem se dá conta disso. Desconstruir esse preconceito não é tarefa fácil, é preciso ter a oportunidade de conversar sobre a temática e, sobretudo, realizar estudos sistemáticos.

Outro motivo pode ser o desejo de não se indispor com os membros da comunidade, já que a sexualidade é um tema polêmico e muitos/as julgam que as questões relacionadas a ela devem ser tratadas no âmbito familiar (BRITZMAN, 1996; DINIS, 2011). Outro receio é de ser mal interpretado/a, pois a pessoa simpática às representações de gays e lésbicas pode ter a própria sexualidade questionada (BRITZMAN, 1996). Certamente a inclusão crítica de questões de gênero e de diversidade sexual no currículo dos cursos de formação de docentes indígenas contribuiria para que esses/as profissionais repensassem suas posturas e se libertassem dos próprios preconceitos por meio do conhecimento sobre o tema. Assim, poderiam se preparar para lidar adequadamente com as situações descritas e, conseqüentemente, tornar-se aptos/as a contribuir de forma significativa para a promoção de uma educação escolar com potencial transformador.

Nicolas Suruí, por sua vez, informou que nunca presenciou cenas de discriminação e preconceito relacionadas à diversidade sexual e que só interviria se a situação envolvesse algum/a de seus/suas familiares. *“Não presenciei, acho que não tem isso na minha comunidade. [...] Se a pessoa fosse parte da minha família eu até reagiria, mas nem sei como”*. Percebemos, então, que a motivação para a reação está associada ao desejo de proteger alguém do grupo de afinidade e não combater o preconceito. Nesse caso, como nos anteriores, também não há a consciência da responsabilidade, enquanto cidadão e professor, de adotar condutas de combate ao preconceito nos espaços em que ele se manifesta

Tocorom Wajuru informou que, tendo presenciado situações em que as pessoas eram motivo de brincadeiras e chacotas por conta dessa questão, procurou falar sobre ética e respeito na sala de aula. Isso mostra que ele assumiu

o combate ao preconceito contra a diversidade sexual como parte de sua função de professor.

Nunca vi ninguém ser xingado, mas as pessoas riem, falam “ei, você parece isso” [risos], “toma jeito de homem”, “você nasceu homem”. Então as pessoas falam isso. Eu já presenciei isso bastante, na escola eu trabalho muito a parte da ética, do respeito e da discriminação. Falo para os alunos que são pessoas, são gente, que todos devem ser tratados com respeito. (Tocorom Wajuru).

É preciso considerar, no entanto, que as intervenções pontuais para garantir o respeito aos/às estudantes que são vítimas de discriminação por conta de suas identidades de gênero ou orientação sexual não são suficientes para produzir mudanças estruturais na sociedade. Segundo Jimena Furlani (FURLANI, 2011), é preciso questionar os currículos, as universalidades de determinadas identidades e os processos discursivos que constroem a diferença. Porém, para que o/a professor/a dê conta disso é necessário repensar sua formação.

As participantes Nakira Wirin Arara e Yunua Sabanê e os participantes Arikayru Arikapú, Okio Tupari, Txiu Jabuti, Urerh Suruí, Uruã Kanoé e Wará Kaxarari informaram que nunca presenciaram cenas de discriminação e preconceito relacionadas à diversidade sexual e, caso presenciassem, iriam intervir de alguma forma, porque todo ser humano merece ser respeitado.

Rogério Junqueira (JUNQUEIRA, 2015, p. 235) alerta que não basta denunciar o preconceito, “é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização”. Para realizar um trabalho capaz de produzir impactos na desconstrução de preconceitos relacionados à diversidade sexual, o/a professor/a precisa receber uma formação que lhe ofereça um repertório de conhecimentos sobre o tema. Assim, ele/a tem condições de embasar sua prática pedagógica, discutir e questionar os códigos dominantes de significação, abalar as relações de poder, quebrar os processos que produzem hierarquias, desestabilizar classificações e problematizar a produção de identidades normativas e diferenças que promovem a desigualdade.

5.1.5 Opinião dos/as participantes da pesquisa sobre diversidade sexual

Para Foucault (2018), a sexualidade é um dispositivo histórico. Ou seja, é uma construção social: constitui-se historicamente por meio de diversos discursos sobre o sexo que “regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades” (LOURO, 2019, p. 12). É no âmbito da cultura e da história que se delineiam as identidades sexuais e de gênero, bem como todas as demais identidades sociais (de raça, de nacionalidade, de classe etc.).

Essas diversas identidades “constituem os [as] sujeitos [as], na medida em que esses [as] são interpelados [as] a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (LOURO, 2019, p. 13). Nessa perspectiva, existem diversas formas de expressar a sexualidade que estão associadas às identidades sexuais, à afetividade, ao erotismo, às fantasias e demais representações mobilizadas para expressar desejos e prazeres (LOURO, 2007).

Dinis (2011) ressalta que uma característica da sociedade em que vivemos é o caráter compulsório da heterossexualidade, segundo o qual o homem é impelido a seguir as convenções sociais de masculinidade e a mulher, de feminilidade. Nesse cenário, no qual coexistem diversas visões de instituições e diversos atores sociais, cujas disputas se fazem por discursos e de práticas, ocorre o estranhamento quando aparecem as diferenças, aquilo que não segue os padrões preestabelecidos (SILVA, T. T. da 2014). Por isso, procuramos identificar as opiniões dos/as participantes sobre diversidade sexual. As respostas semelhantes foram agrupadas e representadas na Tabela 11.

Analisando as respostas, percebemos que eles/as têm pouca informação sobre o assunto, pois cinco não conseguiram emitir opinião e os/as demais têm uma visão limitada da questão da diversidade sexual. Segundo Peixoto (2013, 2019), a sexualidade de um/a sujeito/a não é algo inato, natural, que se dá no momento de seu nascimento, tampouco é uma escolha ou opção pessoal. Ela é construída ao longo de sua vivência, sendo influenciada por fatores biológicos, psicológicos, sociais, políticos, culturais, históricos, econômicos e religiosos, dentre outros. As visões equivocadas e reducionistas das sexualidades acabam “hierarquizando o modo de ser, os sentimentos, as relações afetivas de cada um/uma”. (PEIXOTO, 2019, p. 118).

Tabela 11: Opinião dos/as participantes da pesquisa sobre diversidade sexual

Opinião dos/as participantes	Frequência	Identificação dos/as participantes
Algo inato das pessoas e precisa ser respeitado	04	Āramirā Tupari Nakira Wirin Arara Pako Medjutxi Jabuti Taodereka Karitiana
É uma escolha ou um gosto pessoal e precisa ser respeitado	05	Arikayru Arikapú Asikat Tupari Dukaria Aikanã Nakot Oro Waran Xijein Txiu Jabuti
Está associado à criação da pessoa	01	Okio Tupari
Algo que não faz parte das culturas indígenas	02	Nicolas Suruí Urerh Suruí
Influência da sociedade não-indígena	01	Uruã Kanoé
Possessão por um espírito	01	Tocorom Wajuru
Não tem opinião formada, mas respeita	04	Atoah Suruí Wagoh Suruí Wará Kaxarari Yunua Sabanê
Não soube responder	01	Xiener Suruí
Total	19	-

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

A criação do indivíduo não é determinante para a construção da identidade ou da orientação sexual de uma pessoa, como sugere o participante Okio Tupari.

Aí eu vou fazer uma comparação aqui: [...] um rapaz em que [...] a mãe o proibia de fazer certas atividades que os meninos sempre fazem, que é fazer uma flechinha, um arquinho, sair pescando na beira do rio. [...] O pai dele viu o comportamento dele meio estranho [...], aí falou assim: “esse cara tem jeito de veado”, “Ele não vai ser homem, não”. Na minha opinião, a tendência é ele manifestar esse lado.

Sabrina Plá Sandini (SANDINI, 2017) explica que o fato de um menino brincar de boneca ou se dedicar a atividades domésticas não tem influência em sua sexualidade, da mesma forma que acontece se uma menina brincar de carrinho ou desenvolver alguma atividade considerada masculina. A liberdade de brincar e de experimentar diferentes atividades contribui para o autoconhecimento da criança e do/a adolescente, bem como para a formação de adultos mais livres e menos sexistas e preconceituosos.

A visão de que a diversidade sexual não faz parte das culturas indígenas ou que é uma influência da sociedade não-indígena também não se sustenta, conforme mostram as diversas pesquisas que evidenciam sua existência entre os

povos indígenas em tempos passados (MOTT, 1998, 2006; TORRÃO FILHO, 2000; CANCELA; SILVEIRA; MACHADO, 2010; FERNANDES, E. R., 2015, 2016, 2019; TREVISAN, 2018).

A ideia de que a diversidade sexual está relacionada à possessão por um espírito certamente está vinculada à apropriação da fé cristã pelos/as indígenas e à crescente influência das igrejas evangélicas pentecostais nessas comunidades. Tanto uma quanto as outras associam questões, como a homossexualidade, ao pecado (FERNANDES, E. R., 2019; MOTT, 1998, 2006). Os/as indígenas LGBTQIA+ também denunciam que o preconceito nas aldeias contra a diversidade sexual é motivado, em grande parte, pela religião (BONE GUAJAJARA, 2018; MACENA, 2019; MIRIM, 2020).

Para Reginaldo Peixoto, Márcio de Oliveira e Eliane Rose Maio (PEIXOTO; OLIVEIRA; MAIO, 2015, p. 113), a “perspectiva pessoal [...], aliada à falta de formação, pode levar o/a educador/a a recriar tabus acerca da sexualidade, o que não faz com que a educação sexual seja realizada de forma democrática e emancipatória” nas escolas de educação básica. Reiteramos que é urgente realizar uma discussão no contexto da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir sobre a necessidade de um trabalho organizado e sistematizado a respeito da diversidade sexual. Assim, os/as docentes indígenas terão a oportunidade de aprofundar estudos sobre o tema, podendo transformar visões estigmatizadas, desconstruir preconceitos e tabus que permeiam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

5.2 QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nessa categoria de análise temática, agrupamos os dados em três subcategorias relacionadas às questões de gênero e de diversidade sexual na educação escolar indígena: 1) as concepções dos/as participantes a respeito de questões de gênero e diversidade sexual no contexto das escolas indígenas; 2) suas concepções a respeito da inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas; 3) o posicionamento das comunidades indígenas diante da inclusão das questões de gênero e diversidade sexual no

currículo escolar.

5.2.1 Questões de gênero e diversidade sexual no contexto das escolas indígenas

Como já mencionamos, dos documentos oficiais relacionados à educação escolar indígena, apenas o Rcnei (BRASIL, 1998a) faz menção à educação sexual no tema transversal “educação e saúde”, recomendando ações pedagógicas voltadas à prevenção das IST e Aids. Não há referência às questões de gênero e diversidade sexual. No entanto, Maio, Oliveira e Peixoto (2020), Peixoto (2013, 2019), e Louro (2007, 2008, 2014, 2019) recomendam que essas discussões sejam frequentes nas práticas escolares, seja com o propósito de desconstruir preconceitos e discriminações, seja para reduzir a violência sexual contra crianças e adolescentes e promover a autonomia e o respeito entre eles/as. Diante disso, perguntamos aos/às participantes se tais temáticas são abordadas nas escolas de suas comunidades e, em caso positivo, de que forma isso é feito.

O participante Asikat Tupari respondeu que, na escola de sua comunidade, as questões de gênero e o respeito às diferenças são trabalhadas “*na disciplina de Ensino Religioso*”. No entanto, pesquisadores/as nessa área, como Cássia Cristina Furlan e Fabiana Aparecida Carvalho (FURLAN; CARVALHO, 2019) não recomendam que a discussão dessas temáticas na escola envolva valores morais e religiosos, pois isso contribui para uma visão limitada de mundo, circunscrita à manutenção da divisão binária dos gêneros e das sexualidades, para que as diferenças sejam relegadas à condição de excentricidade e de anormalidade.

Entende-se, assim, que não cabe à escola o estabelecimento de regras e sim a realização de um trabalho pedagógico de viés científico que respeite as especificidades culturais de cada comunidade e contribua para desconstruir os conhecimentos que não concorrem à edificação de uma sociedade pautada no respeito e na valorização das diferenças (PEIXOTO, 2019).

A participante Āramirã Tupari comentou que trabalha nas aulas de Ciências, mas que seu povo tem “*muitas histórias*” que envolvem questões de gênero e sexualidade. Então, nos momentos em que essas histórias são contadas em sala de aula, procura aproveitar a oportunidade para discutir esses temas também.

Mindlin (2002) recomenda essa prática, ou seja, que os mitos e as histórias indígenas sejam utilizadas como subsídios nas aulas sobre educação sexual porque oferecem elementos que mobilizam o interesse das crianças – como o humor – e abrem possibilidades para conversas e construção de conhecimentos com base na própria cultura. Trabalhos dessa natureza podem ser desenvolvidos também na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, para que os/as professores/as indígenas vivenciem essa experiência no contexto de sua formação.

Os participantes Tocatorom Wajuru, Okio Tupari e Dukaria Aikanã informaram que, na escola, os/as professores costumam falar sobre questões de gênero e diversidade sexual com os/as estudantes em situações pontuais: quando acontece alguma coisa na escola e o/a docente percebe que é necessário intervir (Tocatorom Wajuru); quando o assunto é demandado pelos/as pais/mães (Okio Tupari) e quando os/as estudantes fazem perguntas sobre esses temas (Dukaria Aikanã).

A participante Pako Medjutxi Jabuti e os participantes Taodereka Karitiana e Txixu Jabuti informaram que, nas aulas de Ciências, discutem questões relacionadas às infecções sexualmente transmissíveis (IST), a alguns aspectos do corpo humano – como aparelho reprodutor – e à importância de tratar todos/as com respeito.

As participantes Nakira Wirin Arara, Nakot Oro Waran Xijein e Yunua Sabanê e os participantes Arikayru Arikapú, Nicolas Suruí, Oy Atoah Suruí, Urerh Suruí, Uruã Kanoé, Wagoh Suruí, Wará Kaxarari e Xiener Suruí informaram que, nas escolas de suas comunidades, não são trabalhadas essas questões pelos/as professores/as, mas que, geralmente, são realizadas palestras sobre temas como IST, Aids, higiene e métodos contraceptivos pelas equipes da saúde indígena.

Nesses casos, a ênfase incide sobre os aspectos biológicos (aparelho reprodutor) e as práticas preventivas, conforme recomendações do Rcnei (BRASIL, 1998a). Embora considere importante divulgar essas informações e integrá-las às atividades educativas, Louro (2014) alerta para ter cuidado com a forma como isso é feito, pois, se o exercício da sexualidade for abordado apenas nessa perspectiva, corre-se o risco de rodeá-lo de uma aura de perigo e doença.

É preciso ir além desses conteúdos. Para Mary Neide Damico Figueiró (2009), a educação sexual é um processo mais complexo que envolve a formação para a cidadania. Assim, o/a estudante pode participar ativamente da construção “de uma vivência mais digna da sexualidade, para todos[as], sendo capaz de ajudar

a superar os preconceitos e os tabus, a combater a violência e a opressão sexual e a transformar os valores e as normas repressoras.” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 193).

Com base nas respostas dos/as participantes, percebemos que, de um modo geral, não está sendo realizado um trabalho sistematizado sobre questões de gênero e diversidade sexual nas escolas de suas respectivas comunidades, até porque isso não é demandado nos documentos oficiais. Geralmente, tais questões são abordadas de forma pontual, sem que se discutam os mecanismos que produzem a discriminação, a exclusão e a violência contra as mulheres e aqueles/as que não se enquadram nos “padrões” de gênero e sexualidade.

Louro (2014) considera que a mudança na forma de abordar esses assuntos não é simples. É preciso assumir que “todos [as] os [as] sujeitos [as] são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro).” (LOURO, 2014, p. 145). Portanto, é preciso questionar essa norma, nosso comportamento e nossas convicções para que de fato ocorra alguma transformação. Segundo a autora, isso somente será possível se houver disposição para buscar informações, discutir, trocar ideias e “ouvir aqueles e aquelas que, historicamente e socialmente, foram instituídos como *outros*” (LOURO, 2014, p. 145, destaque da autora).

Acreditamos que os cursos de formação de docentes indígenas podem contribuir para isso, criando oportunidades para que os/as cursistas realizem pesquisas em documentos e registros de suas histórias e culturas, nas quais podem encontrar abordagens sobre questões de gênero e diversidade sexual, sobre como estes temas eram tratados em tempos passados, e que ouçam as demandas atuais dos movimentos das mulheres e dos/as indígenas LGBTQIA+. De posse dessas informações, os/as docentes indígenas em formação poderão realizar análises críticas, repensar suas posturas, desconstruir seus próprios preconceitos e pensar em práticas pedagógicas com potencial transformador, respeitando suas especificidades culturais.

5.2.2 Inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas

Altmann (2001, 2013), Louro (2008, 2014), Maio (2008, 2011), Peixoto (2013, 2019) e Oliveira, Peixoto e Maio (2018) consideram que a promoção da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual é fundamental para o exercício pleno da cidadania e que uma das formas de fazer isso é incluir essas discussões no currículo escolar. Assim, perguntamos aos/às participantes qual sua opinião a respeito da inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas.

A participante ãramirã Tupari e o participante Nicolas Suruí responderam que não têm opinião formada sobre essa questão. As participantes Nakira Wirin Arara, Pako Medjutxi Jabuti e Yunua Sabanê e os participantes Arikayru Arikapú, Asikat Tupari, Okio Tupari, Oy Atoah Suruí, Taodereka Karitiana, Txu Jabuti, Urerh Suruí, Uruã Kanoé, Wará Kaxarari e Xiener Suruí manifestaram-se a favor, explicando que, de sua perspectiva, os/as estudantes e a própria comunidade teriam mais informações sobre as temáticas, o que contribuiria para promover o respeito e diminuir o preconceito. Tais posicionamentos podem ser observados em alguns excertos apresentados a seguir.

Sou favorável, tem que ser abordado para as pessoas terem mais informações do que está acontecendo, tanto faz lá dentro [da comunidade] como fora também. (Arikayru Arikapú).

Acho que no cenário atual, tudo tem que ser informado na escola, tem que ser passado como é a realidade. Então, eu vejo assim: o índio é visto de forma preconceituosa. Então, ser índio e ser homossexual, acho que é dobrado [o preconceito]. Então, passar as informações para os nossos parentes, eu acho que seria bom, eu apoiaria. (Uruã Kanoé).

Eu sou favorável para que as pessoas comecem a entender, para que haja o respeito, para que elas conheçam a realidade e para que através disso elas desenvolvam o respeito pela opinião do próximo. (Yunua Sabanê).

Sem dúvida, um dos motivos para o preconceito manifestado diante das questões de gênero e de diversidade sexual é a falta de informação e de conhecimento sobre essas temáticas. Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 38)

argumentam que, ao incluir questões de gênero e diversidade sexual em seu currículo e promover diálogos e reflexões críticas, “a escola, enquanto instituição social, tem muita influência no combate a todas as formas de violência”. A escola amplia o olhar dos/as estudantes e, conseqüentemente, dos/as demais integrantes das comunidades, contribuindo para minimizar as desigualdades de gênero e o sofrimento daqueles/as que não se enquadram nos padrões dicotômicos de gênero.

As participantes Pako Medjutxi Jabuti e Nakira Wirin Arara frisaram que a inclusão de assuntos relacionados à educação sexual também contribuiria para diminuir os índices de gravidez na adolescência, tendo em vista que isso afeta diretamente a vida das adolescentes: muitas delas “*não estão estudando porque engravidaram cedo*” (Pako Medjutxi Jabuti). Vale destacar que, na maioria das culturas indígenas, a mulher está pronta para constituir família a partir da menarca. Então, em muitos casos, não se aplica o conceito de “gravidez na adolescência” como usamos na sociedade não-indígena.

No entanto, com os deslocamentos culturais provocados pelo contato com a sociedade envolvente, a gravidez das adolescentes em período escolar pode prejudicar a frequência às aulas, pois precisarão se dedicar aos cuidados do/a filho/a, embora geralmente exista uma rede de apoio formada por outras mulheres da família. Nesse contexto, obtendo informações nas escolas sobre os métodos contraceptivos, os/as estudantes terão mais condições de se prevenir de uma gravidez indesejada. Ainda a esse respeito, chamou-nos a atenção um trecho da resposta da participante Nakira Wirin Arara:

[...] as meninas de hoje em dia são todas doidinhas da cabeça [risos]. Então tem que prevenir mais as meninas do que os meninos, porque a sociedade indígena hoje vive no meio da sociedade não-indígena. Elas têm que saber que têm que se prevenir.

Percebemos aí uma visão machista que deposita sobre os ombros da mulher a responsabilidade de se prevenir da gravidez e que ignora que o homem tem igual participação no processo de concepção. Isso evidencia a necessidade de se discutir questões de gênero e diversidade sexual na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir para que os/as estudantes indígenas se apropriem do conhecimento científico sobre o assunto, com a devida contextualização social e

cultural. Com isso, visões como essas podem deixar de ser reproduzidas em sala de aula e sim questionadas, o que contribuiria para uma educação emancipatória e humanista.

Para a participante Nakot Oro Waran Xijein, a decisão de incluir questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas não pode ser tomada pelos/as professores/as de forma unilateral; seria preciso discuti-la com a comunidade, especialmente com os/as pais e mães dos/as estudantes.

A nossa escola é diferenciada. Eu dependo muito da comunidade, não somos nós, os professores, quem têm que decidir. Tudo tem que ser debatido dentro da comunidade, nós só cumprimos as ordens deles. Então eu não tenho que ultrapassar... vai que um pai fica sabendo ou que um filho chegue em casa e fale sobre esse assunto... aí vai me prejudicar também. Antes de fazer isso, temos que consultar a comunidade, os pais. (Nakot Oro Waran Xijein).

De fato, a inclusão desses tópicos no currículo das escolas indígenas demanda uma política pública específica e, como estabelece a Convenção nº 169 da OIT (BRASIL, 2019c), os povos indígenas devem ser consultados antes de o Estado tomar medidas legislativas ou administrativas que possam afetá-los diretamente.

Além disso, a fala da participante denota uma preocupação com a opinião dos pais e mães dos/as estudantes, o que revela a concepção de que a educação sobre questões de gênero e diversidade sexual é de responsabilidade exclusiva da família. Essa mesma preocupação pode ser percebida nas respostas dos participantes Tocarom Wajuru, Dukaria Aikanã e Wagoh Suruí, que afirmaram não concordar com a inclusão desses temas no currículo das escolas indígenas porque são assuntos vistos “*como muito negativos dentro da comunidade*” (Tocarom Wajuru), devendo ser discutidos no âmbito familiar.

Louro (2014, p. 135) informa que muitos/as ainda negam que a educação envolvendo gênero e sexualidade “seja uma missão da escola com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias”. Essas pessoas acreditam que, se não falarmos deles, esses assuntos estariam sendo excluídos da escola, o que, segundo a autora, é impossível, pois eles estão presentes nas conversas dos/as estudantes, nas brincadeiras, nas piadas, nas relações interpessoais, nos laços afetivos, nas

escritas nas paredes e nas carteiras, como também nas falas e nas atitudes dos/as professores/as e estudantes. O que nos parece apropriado é a promoção de uma ampla discussão com os povos indígenas, por meio de suas entidades representativas, e com os movimentos das mulheres e dos/as indígenas LGBTQIA+, sobre a inclusão (ou não) de questões de gênero e diversidade sexual nos currículos de suas escolas. Assim, é possível construir propostas de como isso será realizado, respeitando as especificidades culturais de cada grupo étnico.

5.2.3 Posicionamento das comunidades indígenas sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo escolar

Considerando que a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos currículos das escolas indígenas não deve ser imposta e sim demandada pelos/as interessados/as, perguntamos qual a opinião dos/as participantes a respeito do posicionamento das comunidades indígenas em relação a isso.

Pako Medjutxi Jabuti, Txiu Jabuti e Asikat Tupari acreditam que suas respectivas comunidades não se oporiam à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo escolar, mas ressaltam que seria necessário conversar e explicar a proposta, pois a falta de informação é que gera resistência. Os/as demais participantes consideram que a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo escolar encontraria resistência por parte das comunidades indígenas por conta dos motivos apresentados na Tabela 12.

Como já comentamos, a inclusão de pautas relacionadas às questões de gênero e diversidade sexual nos currículos escolares tem gerado polêmicas e resistências, pois existe uma tentativa de convencimento engendrada por setores mais conservadores da sociedade de que se trata de uma ideologia nefasta e que tem causado a destruição de muitas famílias. (PEIXOTO, 2019; ROSADO-NUNES 2015).

Entendemos que os povos indígenas têm outras concepções e outras lógicas sobre gênero e sexualidade, as quais são embasadas em suas complexas cosmologias, embora tenham sofrido mudanças com o contato interétnico e com a sociedade envolvente (BANIWA, 2006; SEGATO, 2006; MILHOMEM, 2010; PINTO, 2010; SACCHI; GRAMKOW, 2012). Consequentemente, eles/as também

são impactados/as pela difusão dessas ideias, seja por meio da apropriação religiosa decorrente da adesão ao cristianismo seja pelo acesso a informações vinculadas nos meios de comunicação, muitas delas falsas e tendenciosas, e reproduzidas também em diversas instituições e contextos sociais.

Tabela 12: Motivos da resistência das comunidades indígenas à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas, de acordo com a opinião dos/as participantes da pesquisa

Motivo da resistência	Frequência	Identificação dos/as participantes
Compete à família	02	Áramirã Tupari Wagoh Suruí
Falta de informação	03	Urerh Suruí Uruã Kanoé Wará Kaxarari
Preconceito	03	Arikayru Arikapú Tocorom Wajuru Yunua Sabanê
Serviria de incentivo aos/as estudantes	04	Nakira Wirin Arara Okio Tupari Oy Atoah Suruí Xiener Suruí
Questões religiosas	01	Dukaria Aikanã
Questões Culturais	03	Nakot Oro Waran Xijein Nicolas Suruí Taodereka Karitiana
Total	16	-

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Rosado-Nunes (2015) argumenta que as visões pluralistas da natureza humana são rejeitadas porque alguns grupos as consideram uma ameaça a sua base de sustentação. Ou seja, a discussão envolve jogos de poder. Ao tentar restringir a discussão e a educação sobre gênero e sexualidade ao contexto privado das famílias, tais grupos pretendem manter inalterados os padrões já estabelecidos e conservar a hierarquia que tem gerado ao longo do tempo desigualdades, opressões e violências.

A guerra de informações gera uma série de mitos e preocupações infundadas. Britzman (1996, p. 79) explica que existe o temor de que a discussão sobre sexualidade na escola estaria estimulando precocemente a criança e o/a adolescente à vida sexual. Existe o temor também de que a mera menção à “homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais” e que as pessoas que transmitem essas informações agem com a finalidade de influenciar negativamente jovens inocentes. Segundo a autora, esses e outros mitos contribuem para

“produzir noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural” (BRITZMAN, 1996, p. 80). Para combater essa e outras visões equivocadas, em conformidade com Furlani (2011), a escola e a formação docente devem problematizá-las.

Para romper esse ciclo, é necessário ter acesso ao conhecimento. No caso, a escola é um local apropriado para que os/as estudantes discutam gênero e sexualidade, tendo por base que existem especificidades culturais e conhecimento científico sistematizado sobre o tema. Assim, poderiam se libertar de conceitos limitantes, de preconceitos e mudar de atitudes, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e inclusiva (FIGUEIRÓ, 2009; PEIXOTO, 2019; MAIO, 2012; LOURO, 2014, 2019).

Acreditamos que um passo importante para fomentar discussões sobre gênero e diversidade sexual nas escolas indígenas é incluir esses temas nos currículos dos cursos de formação de docentes indígenas, tornando-os preparados/as para problematizar essas questões no seio de suas comunidades e, juntos/as, construir propostas para suas escolas e reivindicar, por meio de suas entidades representativas, que sejam criadas políticas públicas para esse fim, se assim o desejarem.

5.3 QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA PRÁTICA DO/A DOCENTE INDÍGENA

Nesta categoria de análise temática, agrupamos os dados em três subcategorias relacionadas às questões de gênero e diversidade sexual na prática do/a professor/a indígena. Na primeira, analisamos as experiências vivenciadas no exercício da docência envolvendo questões de gênero e diversidade sexual; na segunda, analisamos as respostas sobre a capacitação para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência; e, na terceira, as respostas sobre as contribuições da escola e dos/as docentes para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a questões de gênero e da diversidade sexual.

5.3.1 Experiências vivenciadas no exercício da docência envolvendo questões de gênero e diversidade sexual

As questões de gênero e diversidade sexual estão presentes na escola, porque são inerentes ao ser humano, como pontua Louro (2014, p. 137), embora ainda componham “uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios”. Tais temas estão presentes nas relações humanas e nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola, independentemente de serem contemplados ou não no currículo. Considerando que a prática diária do/a professor/a em sala de aula está atravessada por essas questões, perguntamos aos/às participantes se já vivenciaram, no exercício da docência, situações envolvendo questões de gênero e diversidade sexual – como casos de exclusão, preconceito e discriminação – e de que forma lidaram com elas.

As participantes Nakira Wirin Arara, Nakot Oro Waran Xijein, Pako Medjutxi Jabuti e Yunua Sabanê, bem como os participantes Arikayru Arikapú, Asikat Tupari, Dukaria Aikanã, Okio Tupari, Txiu Jabuti, Urerh Suruí e Uruã Kanoé responderam que nunca vivenciaram situações dessa natureza, mas, caso isso aconteça, estão dispostos/as a intervir e orientar os/as estudantes sobre a importância de respeitar o/a próximo/a, como pode ser observado nos excertos apresentados a seguir. A exceção foi Yunua Sabanê, que não soube explicar como reagiria.

Nunca vivenciei. Agora, se acontecer, eu vou explicar que não pode fazer isso, pedir para ter respeito com a pessoa. (Asikat Tupari).

*Se eu presenciasse, eu acho que daria um jeito de interferir e tentar explicar como é a situação, que tem que respeitar o próximo, **apesar da pessoa ter um gênero diferente**. Eu passaria isso para eles [os/as alunos/as], que a gente tem que tratar o outro como um igual. (Dukaria Aikanã, grifo nosso).*

*Nunca presenciei isso, mas, se eu visse, acho que tentaria não deixar acontecer. Como eu já falei, **é vontade de cada um. A gente tem que tentar entender**. (Txiu Jabuti, grifo nosso).*

A escola é um espaço que possibilita aos/às estudantes a apropriação de conhecimentos e saberes e que também contribui para a produção de sujeitos/as de acordo com as regras, convenções e códigos forjados no âmbito social e cultural (PEIXOTO, 2019; LOURO, 2014; MAIO, 2012; FIGUEIRÓ, 2009). A escola, assim

como outras instâncias sociais – família, igreja, universidade, mídia, entre outras – é permeada por representações de gênero e, da mesma forma, produz e/ou dá significado a essas representações.

As sexualidades não estão atreladas somente aos aspectos biológicos, são construídas durante a vivência dos/as sujeitos/as, nas relações sociais e por meio dos mecanismos psicológicos (PEIXOTO, 2013). Logo, as questões relacionadas a elas estão presentes na escola. As respostas dos/as participantes mostram que a maioria deles/as demonstra boa vontade em intervir em caso de discriminação, exclusão ou violência relacionadas a gênero e diversidade sexual.

No entanto, na ideia de “aceitação” presente nos trechos grifados nos excertos acima está implícita a de “suportar” uma situação/evento que não seja o ideal. Segundo Junqueira (2015), “aceitar o outro” nesse contexto significaria um gesto de bondade e paciência com o grupo desviante da norma.

Porém, aceitar não basta. É fundamental garantir que haja respeito. É preciso ir além para combater preconceitos que ameaçam a dignidade humana. Isso ocorre provavelmente porque os/as participantes têm pouco conhecimento da temática, o que evidencia a necessidade de incluir questões de gênero e diversidade sexual no currículo da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. Recebendo essa formação, esses/as professores/as podem desconstruir preconceitos, discriminações e contribuir para a consolidação de uma cultura de paz e respeito.

A participante Áramirã Tupari e os participantes Taodereka Karitiana e Tocorom Wajuru informaram que já vivenciaram situações em que os meninos são excluídos ou alvo de chacotas, porque apresentam um comportamento considerado fora do padrão para o gênero masculino. Afirmam que, nessas ocasiões, sempre procuram explicar que é preciso ter respeito pelo/a outro/a, como pode ser observado nos excertos apresentados abaixo.

Tive um aluno. Os colegas riam dele. Eu nunca quis falar, mas eu via que ele era desse jeito. Agora faz pouco tempo que ele se assumiu. Eu sempre interferia, eu falava que não era para fazer isso com o colega, que não era desse jeito. (Áramirã Tupari).

Já presenciei, principalmente quando as crianças brincam. Os meninos gostam de praticar futebol. Eles chamam os melhores primeiro, aí quem tem o comportamento diferente é excluído. Eles

acham que aquele menino tem que brincar com as meninas... não pode se juntar com eles. Eu tento explicar para eles que o direito é igual, né, explicar que não pode ser assim, que tem que respeitar um ao outro. (Taodereka Karitiana).

Um dia eu cheguei e estava aquela bagunça... um aluno falou: professor, esse menino é veado, tem aparência de gay. Eu falei que era preciso respeitar o colega e o aluno insistiu. Disse: ele só gosta de ficar com as meninas, tira ele daqui. Aí eu disse: não. Eu entro na questão da educação, do respeito. (Tocorom Wajuru).

Nicolas Suruí e Wará Kaxarari relataram situações nas quais meninos que fazem alguma atividade considerada feminina são alvo de “brincadeiras” por parte dos/as demais alunos/as. Nicolas Suruí informou que prefere não intervir nesses momentos; já Wará Kaxarari afirmou que pede para respeitar o colega. Isso pode ser observado nos trechos transcritos a seguir.

Eu já vi... se a menina faz a parte [atividade] do menino, o pessoal não fala muito disso. Agora, se o menino fizer a parte [atividade] da menina, eles estranham muito [risos] e eu não gosto de me envolver muito nisso. (Nicolas Suruí).

Sempre têm uns meninos que fazem uma brincadeira, né [risos]. [...] Se você ver algum aluno ali sentado tecendo uma pulseirinha, com certeza o outro coleguinha vai chegar... porque ele não tem interesse naquilo, mas ele não entende que o outro tem interesse de aprender a fazer, então ele vai querer tirar sarro do coleguinha, dizer que é atividade pra menina. Eu sempre peço pra terem respeito com o outro. (Wará Kaxarari).

Os participantes Oy Atoah Suruí e Xiener Suruí relataram que já tiveram estudantes homossexuais em sala de aula e, embora, dentro da escola, sempre procurassem garantir que fossem respeitados, percebiam que, fora da escola, eles sofriam preconceito. É o que pode ser observado nas transcrições abaixo.

Eu já vivi isso. Como profissional eu sempre tentei respeitar e garantir que os alunos tivessem respeito dentro da sala de aula, porque na comunidade muitas pessoas têm preconceito ainda. Isso é novo para eles, então dentro da sala de aula sempre tento manter o respeito... que todo mundo se trate igual. (Oy Atoah Suruí).

Tem um dos meus alunos que é [homossexual]. Eu falo com ele normalmente, como eu falo com os outros. [...] Quando eu trabalhei com artesanato, ele queria fazer o que as meninas estavam fazendo. Eu deixei normalmente, dentro da escola os colegas dele

não riram, mas fora da escola ele sofre preconceito. Quando eu vejo, eu falo pra eles respeitarem a decisão da pessoa. (Xiener Suruí).

A participante e os participantes relataram episódios de *bullying* homofóbico sofrido especialmente por meninos. Na concepção de Dinis (2011) e Louro (2014), é comum que estudantes que não se adequam aos papéis de gênero pré-estabelecidos, ou aos padrões heteronormativos, sejam motivo de piadas, agressões verbais e físicas no espaço escolar. Tais situações hostis geram profundos traumas psicológicos, levando-os/as muitas vezes a cometer atitudes extremas, como atentar contra a própria vida ou abandonar os estudos.

Na escola o *bullying* homofóbico tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, e mesmo nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero, devido aos preconceitos e a discriminação sofrida no espaço escolar. (DINIS, 2011, p. 42-43).

Dinis (2011) afirma que é comum também o silenciamento e a omissão por parte da escola e dos/as professores/as diante dos casos de violência dessa natureza. No caso da pesquisa, a maioria dos/as participantes respondeu que interviria diante dessas situações, explicando aos/às envolvidos/as que se faz necessário o respeito entre todos/as.

Altmann (2001, 2013) e Nardi e Quartiero (2012) consideram que é necessário promover no contexto escolar uma discussão das questões de gênero e diversidade sexual envolvendo sua constituição histórica, social e cultural. No entanto, o tratamento pontual e/ou marginal do assunto, como descrito pelos/as participantes, pouco contribui para desconstruir preconceitos. Para Louro (2014), a escola, desde seu início, produz diferenças, distinções e desigualdades, de forma que precisamos estar atentos/as, questionarmos como se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os/as sujeitos/as e, assim, traçar estratégias para mudar essa realidade. Portanto, é necessário pensar em uma formação docente para que isso ocorra na escola.

Wagoh Suruí narrou que, uma vez, um de seus alunos trouxe uma boneca na escola para brincar, o que levou seus colegas a questionar sua masculinidade.

Diante da situação, ele explicou aos/às estudantes que o colega ainda era muito pequeno para saber a diferença entre os brinquedos de meninas e de meninos.

Uma criança pequenininha, que não tinha noção de nada, e aí ele chegou lá [na escola] com uma boneca. Talvez a criança tenha visto os outros brincando e quis brincar também. Aí começaram a falar pra ele que ele não era homem. Aí eu expliquei: vocês já entendem a diferença de homem e mulher, tanto na brincadeira como nos brinquedos, e a criança ainda não tem noção de diferenciar ainda.

É comum as crianças reproduzirem em suas brincadeiras atividades desenvolvidas pelos/as adultos/as e essa vivência serve como um ensaio para a vida adulta. Quando um menino brinca de boneca, por exemplo, está experimentando, de forma lúdica, a experiência de cuidar do/a outro/a e isso não impacta a sua sexualidade. De acordo com Sandini (2017, p. 14466), a atribuição de brinquedos específicos para meninos e meninas é produto de uma sociedade sexista e “essa percepção também é refletida na escola, que contribui para a produção de gênero, determinando o lugar, os brinquedos e as brincadeiras de meninos e meninas”.

Para desconstruir essa lógica, é irrelevante identificar se as crianças brincam com os brinquedos designados para os seus respectivos gêneros; o importante é problematizar essa questão. No caso descrito pelo participante, deveria ser perguntado: por que um menino não pode brincar com uma boneca? Um/a professor/a com formação para lidar com questões de gênero e diversidade sexual poderia aproveitar o fato para desconstruir estereótipos de gênero já cristalizados, e não reforçá-los. Ou seja, poderia promover reflexões no sentido de transformar as atitudes e os conceitos dos/as estudantes, levando ao respeito pelos direitos humanos.

5.3.2 Capacitação para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência

Consideramos que a formação do/a docente indígena é fundamental para que ele/a tenha condições de desenvolver estratégias de resistência à imposição dos padrões de gênero e sexualidade no contexto escolar (ALTMANN, 2013; DINIS,

2011). Por isso, questionamos os/as participantes a respeito de sua capacitação para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência. As participantes Áramirã Tupari e Pako Medjutxi Jabuti e os participantes Dukaria Aikanã, Oy Atoah Suruí, Okio Tupari, Uruã Kanoé e Xiener Suruí responderam afirmativamente, conforme argumentos apresentados na Tabela 13.

Tabela 13: Motivos pelos quais os/as participantes da pesquisa consideram-se capacitados para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência

Motivos	Frequência	Identificação dos/as participantes
Convive/conhece pessoas homossexuais	03	Áramirã Tupari Dukaria Aikanã Oy Atoah Suruí
Já participou de palestras sobre a temática	01	Okio Tupari
Tem experiência profissional e de vida	03	Pako Medjutxi Jabuti Uruã Kanoé Xiener Suruí
Total	07	-

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Percebemos que, embora os/as participantes se considerem preparados/as para lidar com questões de gênero e diversidade sexual na sua prática pedagógica, fica evidente em suas respostas que não tiveram uma formação específica para isso.

Como explicam os PCN (BRASIL, 1997b, p. 84), em seu trabalho cotidiano, o/a professor/a transmite valores relacionados a gênero e sexualidade “na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos”. Se esses/as profissionais não tiverem uma formação adequada, correm o risco de reproduzir discursos e práticas preconceituosas, sexistas e excludentes já naturalizadas. Portanto, é necessário investir em formação, visando “a construção de uma postura profissional consciente no trato desse tema” (BRASIL, 1997b, p. 84).

O participante Txiu Jabuti não se considera plenamente preparado e afirma que só tem uma noção desses temas, o que lhe permitiria “*pelo menos estar aconselhando as crianças que fossem contra a esse tipo de coisa. Eu acho que eu conseguia pelo menos dialogar com ele sobre isso*”. As participantes Nakira Wirin Arara e Yunua Sabanê e os participantes Arikayru Arikapú, Asikat Tupari, Nicolas Suruí, Tocarom Wajuru, Urerh Suruí, Wagoh Suruí, Wará Kaxarari e Wará Kaxarari não se consideram preparados/as para lidar com questões de gênero e diversidade

sexual em sala de aula. Afirmando que não tiveram formação para isso e consideram que questões tão complexas demandam conhecimentos específicos. É o que pode ser observado em alguns trechos das respostas apresentados a seguir.

Não [me sinto preparado], se for pra levar esse assunto para a escola, eu acho que a gente tem que ter uma capacitação, né, porque não é fácil. A gente tem que ter conhecimento para passar a realidade para os alunos, pra que eles de fato entendam. (Wará Kaxarari).

Eu acho que não, porque para entrar nessa questão a gente tinha que ter um tipo de formação [...]. Eu nunca tive isso, então eu acho que eu não seria capaz. (Wagoh Suruí).

Não, eu acho que a gente tinha que ter um conhecimento maior sobre essa questão e eu acho que eu não estaria preparada para isso. (Yunua Sabanê).

O fato de esses/as participantes reconhecerem que não estão capacitados/as para trabalhar questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência é um fator positivo, pois mostra que têm consciência da complexidade do tema e reconhecem a importância da formação.

Consideramos, portanto, que a inclusão dessas temáticas nos currículos de cursos de formação de professores/as indígenas minimizaria essa dificuldade. Eles/as teriam a oportunidade de se apropriar de questões teóricas; de se inteirar das discussões no meio acadêmico; de realizar pesquisas a respeito de como essas questões são tratadas nas culturas de seus respectivos povos; e de se preparar para realizar intervenções pedagógicas junto aos/às estudantes. Todas essas ações contribuiriam para diminuir a violência e a discriminação relacionadas às identidades de gênero e sexuais, como recomendam autores/as como Figueiró (2001, 2009), Maio (2012), Peixoto (2013, 2019), Louro (2014, 2019) e Maio, Oliveira e Peixoto (2020).

A participante Nakot Oro Waran Xijein e o participante Taodereka Karitiana comentaram sua insegurança para lidar com essas temáticas, afirmando que encontrariam resistência na comunidade.

A questão é que vai ser difícil para a comunidade. [...] Não é questão de não ter formação, porque eu já participei de um seminário, [...] já participei de palestras, mas lá dentro [da

comunidade] eu não estou preparada para isso. Mas eu posso estar conversando, estar orientando sobre essa questão. (Nakot Oro Waran Xijein).

*Eu acho muito difícil lidar com isso, porque têm muitos da comunidade que não gostam, tipo assim... criticam isso. Quando se fala do homossexual na comunidade, né, geralmente a gente tenta explicar uma coisa e a comunidade vai para cima da gente. **Falam que isso não é da cultura, eles falam que foge da cultura.** (Taodereka Karitiana, grifo nosso).*

A resistência à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nas pautas de discussão educacionais e sociais não é exclusividade das comunidades indígenas, como já mencionamos. Existe no cenário nacional um jogo de forças políticas envolvendo grupos conservadores, muitos deles ligados a instituições religiosas, os quais são contrários às agendas de direitos humanos nas políticas públicas educacionais (ALTMANN, 2013; ROSADO-NUNES, 2015, FRANCO; SANTOS; MAIO, 2018).

Além dessas questões, no caso dos povos indígenas, gênero e sexualidade envolvem fatores socioculturais e, portanto, suas representações mudam de cultura para cultura. Como citado pelo participante Taodereka Karitiana, muitos/as consideram que a diversidade sexual não faz parte da cultura indígena.

Fernandes, E. R. (2015, 2019) e Mott (1998) explicam que é comum ouvir que a homossexualidade foi introduzida nas culturas indígenas pelo/a colonizador/a. Os autores questionam esse argumento com base em registros históricos que comprovam que a homossexualidade e a diversidade de gênero sempre existiram entre diversos povos indígenas e que não era discriminada ou censurada. Para esses pesquisadores, o que foi introduzido pelo/a colonizador/a foi o preconceito resultante da imposição de dogmas do cristianismo.

Compreendemos que essas pesquisas não abrangem todos os povos indígenas do território nacional e que podem existir outras realidades. Isso implica que ainda existe muito a ser pesquisado, inclusive pelos/as próprios/as indígenas, para que compreendam como essas questões eram tratadas na cultura de seus respectivos povos em tempos passados e, com base nisso, possam traçar estratégias para combater práticas sexistas, discriminatórias e preconceituosas e, se for o caso, modificar elementos culturais que contribuem para a violação dos direitos humanos. É nesse sentido que a inclusão de questões de gênero e

diversidade sexual no currículo da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir seria produtiva.

5.3.3 Contribuições da escola e dos/as docentes para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a questões de gênero e de diversidade sexual

Para Louro (2014, p. 93), a escola é “atravessada pelo gênero” e não há como pensar essa instituição sem refletir sobre as “construções sociais e culturais de masculino e feminino”. A diversidade sexual, por sua vez, faz parte da natureza humana; negá-la no contexto escolar é o mesmo que negar o respeito a todos/as aqueles/as que têm uma orientação sexual ou uma identidade de gênero considerada “fora dos padrões”. A diversidade pode servir de instrumento pedagógico para que a escola e os/as docentes desenvolvam um trabalho inclusivo, comprometido com a promoção da cidadania, ampliem a voz e deem lugar a sujeitos/as que geralmente são excluídos/as do processo educativo por conta de marcadores identitários. Perguntamos se os/as participantes acreditam que a escola e os/as docentes podem contribuir para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a questões de gênero e diversidade sexual.

O participante Nicolas Suruí preferiu não responder à pergunta. Voltou a frisar que essas questões devem ser tratadas no âmbito familiar e não da escola, tendo em vista que *“alguns professores[as] não sabem lidar com essas pessoas”*, inclusive ele próprio. Louro (2014, p. 132) menciona que a inclusão de temas relacionados a gênero e sexualidade na escola historicamente desperta polêmicas, pois muitos/as defendem que a educação sobre esses assuntos seja “uma questão do âmbito do privado, a ser encaminhada e tratada exclusivamente pela família”. No entanto, esses temas estão presentes na escola e precisam ser discutidos. Figueiró (2001, p. 105) explica que a educação sexual

[...] é função da escola, não porque a família não sabe educar, ou porque existem os problemas sociais acarretados pela falta de uma boa educação sexual e que precisam ser combatidos, mas sim, porque, em primeira instância, faz parte da formação integral do[a] educando[a] e é um direito dele[a] receber esse tipo de educação.

Considerando que essa discussão é um direito dos/as estudantes, é preciso pensar formas de incluí-la também no contexto das escolas indígenas, mas sem ser imposta, pois, em conformidade com Junqueira (2015), a falta de diálogo colabora para silenciar, invisibilizar e excluir pessoas que assumem padrões fora da matriz heterossexual, principalmente no espaço escolar, o que reforça os valores heteronormativos. Acreditamos que é preciso estabelecer diálogos com as comunidades e que os/as professores/as indígenas podem contribuir para isso. Ao mesmo tempo, é preciso que recebam uma formação que os/as instrumentalize teoricamente para estabelecer esses diálogos.

Os/as demais participantes responderam que a escola e os/as docentes podem contribuir para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a questões de gênero e diversidade sexual, promovendo diálogos, incentivando o respeito entre as pessoas, levando informações e conhecimentos aos/as estudantes e à comunidade, orientando, realizando palestras, entre outras atividades, como pode ser observado nas palavras mais citadas apresentadas na Figura 4.

Figura 4: Nuvem de palavras criada a partir das respostas dos/as participantes da pesquisa sobre como a escola e os/as docentes podem contribuir para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a questões gênero e à diversidade sexual



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

O participante Asikat Tupari declarou sua preocupação com o fato de que

“têm uns alunos que, na sala de aula, ele escuta, ele estuda, mas lá fora eles não põem em prática o que aprenderam”. Autores/as como Figueiró (2001, 2009), Maio (2012), Louro (2014) e Peixoto (2013, 2019) enfatizam que a escola pode contribuir para a construção de um saber sistematizado, livre de preconceitos e de discriminações e, conseqüentemente, com potencial para mudar as atitudes dos/as estudantes. Para isso, não basta um trabalho pontual. Quando surge alguma situação relacionada a gênero e sexualidade na sala de aula, as mudanças de atitudes demandam um trabalho sistemático e contínuo.

Para as autoras e o autor, não é necessário incluir uma disciplina específica na matriz curricular, pois o trabalho pode ser realizado na forma de projetos ou de momentos específicos de desenvolvimento de ações, leituras e palestras. Além disso, Louro (2014, p. 128) afirma que a escola pode contribuir para questionar certezas, estimular a crítica e a autocrítica e para desconstruir hierarquias. A autora sugere que se subvertam os arranjos de gênero no ambiente escolar,

[...] inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estuantes; produzindo novos textos, não sexistas e não racistas; investigando novos grupos e sujeitos [as] ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares, acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia etc.

É preciso criar nas escolas indígenas estratégias que respeitem as especificidades culturais de cada grupo étnico. O/a professor/a é uma figura importante nesse contexto, já que, tendo formação adequada, pode estar preparado para tais intervenções. O participante Urerh Suruí frisou essa questão: para ele o/a professor/a é visto/a dentro das comunidades indígenas *“como uma pessoa diferenciada, porque ele[a] estuda para isso, então ele[a] pode ajudar”* a combater o preconceito e a discriminação relacionados às questões de gênero e diversidade sexual. Da mesma forma, Uruã Kanoé considera que *“o professor é um mediador para falar o que é certo ou errado”* e, dessa forma, pode contribuir para orientar os/as estudantes e a própria comunidade.

Embora praticamente todos/as os/as participantes concordem que a escola e os/as docentes podem contribuir para minimizar o preconceito e a discriminação

em relação às questões de gênero e diversidade sexual e demonstrem que estão abertos/as para aprofundar os estudos sobre essas questões, deixam evidente em suas respostas seu pouco conhecimento desses temas e, portanto, correm o risco de propagar conceitos equivocados. O trecho transcrito a seguir é um exemplo disso. Nele, o participante Wagoh Suruí demonstra acreditar que a diversidade sexual está associada a alguma doença.

[...] geralmente as pessoas não sabem o motivo da pessoa ser daquele jeito, pois pode ser algum tipo de doença, uma coisa que não seja o que eles pensam. Então eu acho que a escola contribuiria bastante para mostrar como é. Tem muita gente que não tem o conhecimento e talvez ache que seja sem-vergonhice da pessoa, mas talvez não, talvez seja alguma doença. A escola poderia contribuir explicando.

Desde 1990, a homossexualidade foi retirada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). No entanto, conforme Alexandre Sebastião Ferrari Soares (SOARES, 2012), recorrentemente ela continua a ser associada a doença e pecado, especialmente no discurso religioso. Esse equívoco e esse discurso contribuem para a discriminação e a exclusão das pessoas que têm uma orientação sexual diferente da considerada “normal”, ou seja, a heterossexual. Então, para pensar em uma escola indígena inclusiva e aberta à diversidade é preciso, em primeiro lugar, incluir nos currículos dos cursos de formação de seus/suas professores/as, estudos e discussões sobre gênero e sexualidade, para que possam se informar, desconstruir conceitos equivocados e até mesmo rever a forma de se expressar. Para Louro (2014), lidar com essas questões vai além do campo teórico, é preciso estar atento/a até mesmo para a nossa linguagem, que pode carregar e instituir o sexismo, o racismo, a LGBTQIA+fobia e o etnocentrismo.

5.4 QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS

Nessa categoria de análise temática, agrupamos os dados em três subcategorias. Na primeira, analisamos as concepções dos/as participantes sobre

as contribuições da Licenciatura em Educação Básica Intercultural na capacitação de professores/as indígenas para enfrentar as questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência. Na segunda, analisamos suas concepções sobre a inclusão das temáticas de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas. Na terceira, analisamos suas sugestões de atividades para discutir questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas.

5.4.1 Contribuições da Licenciatura em Educação Básica Intercultural na capacitação de professores/as indígenas para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência

Apesar das especificidades, formar professores/as indígenas é, antes de tudo, formar professores/as como afirma D'Angelis (2003). Como ocorre nas demais licenciaturas, é esperado que as chamadas licenciaturas interculturais formem e encorajem os/as novos/as professores/as para assumir a responsabilidade de combater “todas as formas de preconceito e discriminação que permeiam o espaço escolar” (DINIS, 2011, p. 49). Portanto, perguntamos aos/às participantes se consideravam que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural estava contribuindo para capacitar os/as professores/as indígenas para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência.

Os participantes Asikat Tupari, Okio Tupari e Wagoh Suruí responderam afirmativamente, justificando que, mesmo não constando no currículo, os temas são discutidos em alguns componentes curriculares, oferecendo condições para todos/as tenham pelo menos uma noção de como lidar com questões de gênero e diversidade sexual na prática pedagógica. Isso pode ser observado nos trechos transcritos a seguir:

Eu acho que sim. Não tem disciplina para trabalhar isso, mas têm alguns professores que explicam sobre como lidar com pessoas diferentes. Existe muito preconceito com indígenas, negros e até mesmo com os homossexuais [...], mas através das explicações os professores mostram como viver no mundo, como respeitar os outros. (Asikat Tupari).

Sim, mesmo que não tenha no currículo, mas é bastante frisado,

[...] a gente acaba trocando ideias, dando ponto de vista dentro das disciplinas. (Okio Tupari).

Eu acho que sim, [...] isso já foi discutido. [...] Aqui a gente aprende um pouco de cada coisa. [...] dá pra gente [...] ter noção pelo menos de como lidar. (Wagoh Suruí).

Sabemos que a escola é um microcosmos da sociedade e, por isso, é atravessada por questões de gênero e sexualidade. Na perspectiva de Louro (2014, p. 93), “é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Se os/as professores/as não tiverem acesso a uma formação sólida sobre as questões em tela, poderão contribuir para reforçar estereótipos e preconceitos que geram violência e exclusão.

Portanto, não basta ter uma “noção” do assunto. Dinis (2011) salienta que a inclusão de gênero e diversidade sexual no currículo da formação docente possibilita que os/as novos/as professores/as desenvolvam estratégias de resistência aos currículos heteronormativos. No caso específico das licenciaturas interculturais, isso se torna mais complexo porque gênero e sexualidade têm representações próprias em cada contexto social e cultural.

Logo, são várias as compreensões que precisam ser consideradas. A inclusão desses temas no curso demanda a elaboração de estratégias, para que os/as professores/as em formação de cada grupo étnico se apropriem de conhecimentos, que lhes possibilitem promover uma cultura de paz e de respeito aos direitos humanos nas escolas de suas comunidades, cujas culturas têm suas especificidades.

A participante Nakira Wirin Arara e o participante Tocarom Wajuru evidenciaram, em suas respostas, que não se recordam de ter discutido questões de gênero e diversidade sexual em suas trajetórias na Licenciatura em Educação Básica Intercultural e consideram que os/as cursistas não estão sendo capacitados/as para lidar com o assunto no exercício da docência.

Ambos/as são favoráveis à discussão dessas questões no âmbito do curso para que os/as professores/as indígenas possam se qualificar para enfrentá-las nas escolas de suas comunidades, como pode ser observado na transcrição da resposta de Nakira Wirin Arara: “*Eu acho que contribuiu muito pouco, porque a*

gente não debateu sobre essa questão. Eu acho que poderia contribuir mais para nos preparar”.

Tocorom Wajuru frisou que, além das questões de gênero e diversidade sexual, gostaria que fosse dada mais ênfase à legislação relacionada aos direitos indígenas, para que pudessem adquirir mais conhecimentos e contribuir efetivamente na luta pelos direitos dos povos indígenas.

Não me lembro de ter discutido isso nas disciplinas, então [está contribuindo] bem pouquinho. Eu acho que tem que trabalhar mais, tanto nessa questão, como também na legislação sobre os direitos dos povos indígenas, para termos mais conhecimento [...] e poder lutar pelos nossos direitos. (Tocorom Wajuru).

Mesmo que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegure os direitos dos povos originários, sabemos que eles são desrespeitados e afrontados diariamente. Assim, garantir que os/as professores/as indígenas tenham acesso à base legal que ampara esses direitos contribui sobremaneira para o exercício da cidadania e o fortalecimento da luta do movimento indígena, especialmente no cenário político atual do país em que as conquistas e o futuro dos povos indígenas estão gravemente ameaçados. O PPC da Licenciatura em Educação Básica Intercultural está em sintonia com essa visão, pois um dos objetivos específicos é

[...] construir, em conjunto com os professores indígenas, ferramentas práticas para que estes possam ser agentes ativos na defesa dos seus direitos, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às atividades sociais, políticas e culturais. (UNIR, 2008, p. 20).

Para a concretização desse objetivo, foram incluídas na matriz curricular do ciclo específico do curso três disciplinas relacionadas à questão dos direitos indígenas e à legislação pertinente. São elas: Relações Interétnicas, História e Memória I, oferecida no primeiro semestre e contendo um tópico específico sobre legislação indígena; Direito Indígena: Movimento Indigenista e Movimentos Indígenas, oferecida no terceiro semestre com o fim de abordar o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilingue; e Legislação Educacional e Gestão Escolar Intercultural, oferecida no quarto semestre e contendo conteúdos da legislação voltada à educação escolar indígena

(UNIR, 2008). Uma vez que isso está previsto na estrutura curricular, é possível pensar em formas de aprofundar os estudos sobre a legislação nos seminários de avaliação do curso que são realizados periodicamente pelo Deinter.

As participantes ãramirã Tupari, Nakot Oro Waran Xijein, Pako Medjutxi Jabuti e Yunua Sabanê e os participantes Arikayru Arikapú, Dukaria Aikanã, Nicolas Suruí, Oy Atoah Suruí, Taodereka Karitiana, Txiu Jabuti, Urerh Suruí, Uruã Kanoé, Wará Kaxarari e Xiener Suruí entendem que o curso está falhando no que diz respeito à capacitação dos/as professores/as indígenas para lidar com questões de gênero e diversidade sexual pois esses temas não estão sendo contemplados. A transcrição de trechos das falas de Wará Kaxarari e Nakot Oro Waran Xijein, apresentada a seguir, sintetiza o pensamento de todos/as os/as participantes citados/as acima.

Eu acho que não, porque no meu pondo de vista, em nenhum momento a gente teve uma palestra falando sobre isso ou uma discussão ampla. Vejo que o Intercultural nessa parte não tem colaborado. (Nakot Oro Waran Xijein).

Não, eu creio que não. O Intercultural não capacita ninguém para trabalhar essas questões. Eu mesmo, ao sair daqui no dia em que eu me formar, não estarei preparado para lidar com isso [...], porque não está [sendo] discutindo, não estão trazendo esse assunto para dentro [da sala de aula], então... não, não me sinto capacitado. (Wará Kaxarari).

Analisando as respostas, constatamos que a maioria dos/as participantes considera que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural não oferece oportunidades para que os/as professores/as indígenas realizem estudos e discussões sobre questões de gênero e diversidade sexual em seu processo de formação. Conseqüentemente, o curso não os/as capacita para trabalhar essas questões no exercício da docência. Em consulta realizada ao PPC (UNIR, 2008), não encontramos nenhum componente curricular voltado à discussão de gênero e sexualidade, tampouco encontramos no ementário um tópico relacionado a isso. Logo, a abordagem desses temas depende de iniciativas individuais dos/as docentes do curso e, pelo que apontam os resultados da presente pesquisa, isso praticamente não está acontecendo.

Infelizmente a ausência de temas relacionados a gênero e sexualidade no

currículo não é restrito à Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. Altmann (2013) informa que essas questões são colocadas em discurso de forma mais frequente na educação básica do que nos cursos universitários. Como as universidades têm mais autonomia do que as escolas, inclusive com relação à produção e à divulgação do conhecimento, seus docentes têm mais liberdade tanto para a inclusão quanto para a supressão desses temas nos currículos.

Se, por um lado, ela [a autonomia universitária] garante que professores[as] sensíveis a essa temática abordem tais questões em suas disciplinas, ou mesmo ofereçam disciplinas específicas sobre ela nos cursos, por outro, também possibilita que um número não desprezível de professores[as] e outros[as] profissionais conclua a formação superior sem que esses temas tenham sido contemplados. (ALTMANN, 2013, p. 79).

Outra questão apontada pela autora é que os cursos de formação superior têm uma estrutura mais fixa e tradicional, o que dificulta a mudança de seus currículos para tratar de questões de gênero e sexualidade, as quais exigem certa maleabilidade porque, de acordo com o momento histórico, alguns aspectos se tornam mais ou menos importantes, levando a uma mudança de foco na abordagem (ALTMANN, 2013). No caso das licenciaturas interculturais, as demandas dos povos indígenas também vão se modificando com o passar do tempo, representando um desafio para a formação de professores/as indígenas e exigindo que o curso encontre maneiras de lidar com isso. Uma solução seria a constante reformulação do PPC, o que não ocorreu até hoje, mesmo já transcorrida mais de uma década do início do seu funcionamento.

5.4.2 Inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas

A inclusão de questões de gênero e diversidade cultural nos currículos de formação de docentes, conforme Dinis (2011), contribui para que esses/as profissionais futuramente venham a desenvolver estratégias de resistência ao currículo sexista e heteronormativo. Diante disso, perguntamos se os/as participantes eram favoráveis à inclusão de questões de gênero e diversidade

sexual nos cursos de formação de docentes indígenas e, conseqüentemente, na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. As participantes Æramirã Tupari, Nakira Wirin Arara, Pako Medjutxi Jabuti e Yunua Sabanê e os participantes Arikayru Arikapú, Asikat Tupari, Oy Atoah Suruí, Tocorom Wajuru, Urerh Suruí, Uruã Kanoé, Wagoh Suruí e Wará Kaxarari responderam afirmativamente, como podemos observar em alguns excertos apresentados a seguir.

Eu acho que poderia ser. Assim, para acabar com o preconceito, né. Os parentes têm muito preconceito ainda com essa diversidade. [...] porque eu ia saber mais, teria uma aprendizagem melhor para trabalhar lá na comunidade... saber falar, explicar... dar até mesmo palestras para a comunidade sobre isso. (Æramirã Tupari).

Acredito que sim, até porque a capacitação deve preparar os[as] professores[as] para tudo, [...] o professor tem que adquirir um pouco de conhecimento para entender e levar isso à sala de aula. (Oy Atoah Suruí).

Seria importante, porque atualmente a gente tem que estar preparada. Algum dia a gente pode se deparar com uma situação dessa dentro da comunidade e a gente não vai saber lidar. Então, na minha opinião, a gente deveria, sim, estar estudando, tendo conhecimento. Acho que seria importante, sim, tanto no Açaí como aqui no Intercultural. (Wará Kaxarari).

Embora Dukaria Aikanã, Xiener Suruí e Taodereka Karitiana tenham afirmado que não têm opinião formada sobre a inclusão dos temas em foco nos cursos de formação de docentes indígenas de um modo geral, mostraram-se favoráveis à inclusão no âmbito da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. Dukaria Aikanã inclusive entende que isso poderia contribuir para a desconstrução de preconceitos dos/as próprios/as cursistas, como pode ser observado nesse fragmento de sua fala: “*Tenho certeza de que hoje têm muitos acadêmicos aqui na universidade que têm preconceito. Então poderia tratar [sobre gênero e diversidade sexual], pelo menos para ver se a pessoa se toca e passa a ter respeito pelo outro*”. Isso é relevante, pois a falta de conhecimento é um dos motivos do preconceito.

A maioria dos/as participantes mostrou-se receptiva à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de professores/as indígenas, especificamente na Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Para eles/as, isso contribuiria para capacitar os/as cursistas para trabalhar com esses

assuntos nas escolas indígenas, como também para levar informações e conhecimentos às suas respectivas comunidades, atuando no combate ao preconceito e à discriminação. Como explica Urerh Suruí, “a comunidade vê o professor como alguém que tem um papel muito importante. Ele é respeitado dentro da comunidade”. Logo, esse/a profissional pode ser um/a agente de transformação.

Nessa perspectiva, Louro (2014, p. 124) defende que é importante desenvolver experiências formativas que busquem “subverter as situações desiguais” – sejam elas de classe, raça, gênero, etnia sejam relacionadas à sexualidade – vividas pelos/as sujeitos/as e, nesse contexto, a informação e o conhecimento são elementos chaves. Segundo a autora, as situações de desigualdade, exclusão e preconceito somente são percebidas, desestabilizadas e subvertidas à medida que os/as sujeitos/as estiverem atentos/as à sua forma de produção e reprodução. Dessa forma, se os/as professores/as indígenas, em seu período de formação, tiverem oportunidade de aprofundar os estudos, discutir e refletir sobre as questões de gênero e diversidade sexual, estarão mais preparados/as para uma prática educativa não sexista e não heteronormativa, tanto nas escolas quanto em suas comunidades.

A participante Nakot Oro Waran Xijein mostrou-se favorável à inclusão de questões de gênero nesses cursos, pois acredita que isso contribuiria para informar as mulheres indígenas sobre seus direitos, mas afirmou que não concorda com a inclusão do tema diversidade sexual, pois esta questão deveria ser discutida no âmbito familiar, como pode ser constatado no fragmento apresentado abaixo.

Sim, sobre a questão de gênero, direito da mulher, essas coisas. [...] no caso do [Projeto] Açai e do Intercultural, eles formam professores [indígenas], falam dos direitos dos povos indígenas, de como trabalhar dentro da comunidade, de como passar essa informação para comunidade. Então eu acho que isso é muito importante, porque muitas mulheres ficam lá dentro da aldeia, não têm conhecimento dos direitos delas, aí elas acham que o que a comunidade decidir serve para ela. Ela tem que buscar mais conhecimentos sobre os direitos dela, por isso que eu acho que é muito importante. [...] agora sobre diversidade sexual, não, isso é melhor discutir na família.

De fato, a discussão sobre questões de gênero nos cursos de formação de docentes indígenas contribuiria para informar os/as cursistas sobre os direitos das

mulheres indígenas e estes/as poderiam repassar essas informações às mulheres de suas respectivas comunidades. Além das questões teóricas e históricas sobre o tema, poderiam ser abordadas questões como a Lei Maria da Penha – Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006b) – que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião.

Julia Helena Rizzatti (RIZZATTI, 2018) informa que muitas mulheres indígenas não têm informações dessa legislação. Dentre as razões para isso, destaca: por estarem distantes dos serviços públicos, por não falarem a língua portuguesa e por questões culturais. Apesar da lei ser considerada um avanço, a autora alerta que sua aplicação pode afetar as normas internas das comunidades, uma vez que, em sua elaboração, não foram levadas em conta as especificidades culturais dos povos originários, o que leva a questionamentos sobre a adequação de seus dispositivos para atender às demandas de mulheres indígenas.

Essa e outras questões relacionadas a gênero poderiam ser problematizadas no curso, o que traria benefícios para os/as professores/as em formação e suas respectivas comunidades. Da mesma forma, a inclusão no currículo de temas relacionados à diversidade sexual é importante porque essa questão gera consequências que extrapolam o âmbito privado – como a violência praticada contra estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Diante disso, os/as “docentes devem ser encorajados a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceito e discriminação que permeiam o espaço escolar” (DINIS, 2011, p. 49), contribuindo assim para que a escola se converta em um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos (FIGUEIRÓ, 2001; DINIS, 2011; MAIO, 2012; LOURO, 2014; PEIXOTO, 2019).

Os participantes Txiu Jabuti e Okio Tupari mostraram-se favoráveis à inclusão de temáticas envolvendo questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas, pois acreditam que, nos dias de hoje, os/as professores/as indígenas precisam estar preparados/as para lidar com esses assuntos nas escolas e nas comunidades, especialmente no combate ao preconceito.

Eu acho que seria bom porque se as comunidades tiverem esse tipo de pessoas que sofrem preconceito, por exemplo, homossexuais... então seria bom se os professores tivessem como trabalhar isso na escola, para que isso não aconteça com essa pessoa. O professor formado que tiver passado pela Universidade ou pelo Projeto Açai já teria essa habilidade. (Txiu Jabuti).

No entanto, de forma contraditória, eles fazem algumas ressalvas quanto à discussão desses assuntos no contexto da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, curso ao qual estão vinculados. Txiu Jabuti mostrou-se propenso a considerar a possibilidade, desde que "*não fosse uma carga horária grande*", apenas o suficiente para que "*a pessoa tivesse uma noção*". Okio Tupari alegou que não vê necessidade de aprofundar essa temática, pois para ele já é discutido o "*suficiente*".

Identificamos aí certa resistência em discutir questões de gênero e diversidade sexual, bem como certo desconhecimento da complexidade dos temas. Para combater o sexismo e a LGBTQIA+fobia na prática educativa, é preciso ter um olhar mais aberto e fazer "uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia" (LOURO, 2014, p. 69). Tal complexidade demanda um conhecimento sólido sobre o assunto.

Por fim, Nicolas Suruí se mostrou contrário à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas. Afirma que, como isso é uma "*responsabilidade das famílias*", ele não iria se "*sentir à vontade*" caso esses assuntos fossem abordados na Licenciatura em Educação Básica Intercultural. A resistência, nesse caso, revela uma visão equivocada de que as questões relacionadas a gênero e sexualidade devem ser abordadas apenas no contexto familiar. Além disso, revela uma visão preconceituosa, já que fica evidente a recusa em estudar e obter mais conhecimentos sobre o tema.

Para Britzman (1996, p. 80), o mito de que gênero e sexualidade devem ser discutidos no espaço privado impede o entendimento de que essas questões são definidas em um "espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais". Além de contribuir para a invisibilização e silenciamento daqueles/as que não se enquadram nos "padrões" de gênero e sexualidade, em conformidade com a autora, esse discurso traz consequências para a formação de professores/as,

pois os/as impede de serem educados/as sobre isso e, conseqüentemente, de compreender que esse posicionamento contribui para a negação de direitos.

5.4.3 Sugestões de atividades para discutir questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas

A discussão de temas relacionados a gênero e diversidade sexual nas escolas perturba as “verdades que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero” (FURLANI, 2011, p.40) e, portanto, contribui para a diminuição da violência e da discriminação.

Acreditando que o mesmo pode ser dito em relação aos cursos de formação de professores/as, perguntamos se os/as participantes teriam alguma sugestão de atividades para estimular a discussão sobre questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas e, conseqüentemente, na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir (Tabela 14).

Tabela 14: Sugestões de atividades dadas pelos/as participantes da pesquisa para discutir sobre questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de docentes indígenas

Sugestão de atividade	Frequência	Identificação dos/as participantes
Palestras	9	Áramirã Tupari Arikayru Arikapú Dukaria Aikanã Okio Tupari Pako Medjutxi Jabuti Tocorom Wajuru Urerh Suruí Xiener Suruí Yunua Sabanê
Seminários	1	Okio Tupari
Oficinas	1	Taodereka Karitiana
Debates	1	Yunua Sabanê
De forma transversal nos componentes curriculares já existentes	3	Nakot Oro Waran Xijein Oy Atoah Suruí Wagoh Suruí
Criar um componente curricular específico para esse fim	1	Txiu Jabuti
De forma diversificada	1	Wará Kaxarari
Sem sugestões	2	Asikat Tupari Nicolas Suruí
Total	19	-

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2021.

Com exceção de dois participantes (Asikat Tupari e Nicolas Suruí), os demais apresentaram sugestões de atividades para discutir questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de professores/as e, conseqüentemente, na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. A palestra foi a atividade mais mencionada, mas todas as sugestões são pertinentes.

Figueiró (2001), Furlani (2011), Maio (2012) e Peixoto (2013, 2019) sugerem atividades para o contexto escolar, as quais podem perfeitamente ser adequadas aos cursos de formação de docentes indígenas. As autoras e o autor consideram que não há a necessidade de uma disciplina específica na matriz curricular para as discussões de gênero e sexualidade e explicam que isso pode ocorrer de forma transversal por meio de projetos ou momentos específicos voltados para ações, leituras, palestras, seminários, oficinas, debates, entre outras.

Altmann (2013) sugere que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) pode ser um espaço a ser explorado na formação docente. Tal programa é ligado à Capes e ao MEC e oferece bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura, com o objetivo de antecipar o vínculo entre os/as futuros/as professores/as e as escolas da rede pública. Esse investimento das duas instituições torna possível a “criação de programas de intervenção sobre gênero e diversidade sexual, ou que tenham estes temas como um dos seus objetos de atenção, por conseguinte, de formação profissional” (ALTMANN, 2013, p. 80).

Nessa mesma linha de raciocínio, entende-se que o Programa Residência Pedagógica, criado em 2018 e também ligado à Capes e ao MEC, poderia ser utilizado, pois seu objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso⁶³.

Segundo a autora, existem outras possibilidades educativas para a discussão das questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de professores/as. Uma delas é a arte – como artes plásticas, filmes, curtas-metragens, literatura adulta e infantil – pois esses temas têm sido abordados “direta ou indiretamente nestes campos, o que permite o seu reaproveitamento na esfera educativa.” (ALTMANN, 2013, p. 80). Podemos incluir aqui os mitos indígenas,

⁶³ Para mais informações acessar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

como sugerido por Mindlin (2002), os quais podem ser utilizados para discutir gênero e sexualidade na perspectiva da cultura de cada povo.

Além disso, sugerimos a realização de pesquisas sobre as temáticas em foco, seja nos diversos componentes curriculares, nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), seja em projetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)⁶⁴ – financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os principais objetivos dessas atividades de pesquisa são desenvolver o pensamento crítico e despertar a vocação científica entre os/as estudantes de graduação nas diferentes áreas do conhecimento.

Nessas pesquisas, os/as docentes indígenas em formação poderiam investigar como as questões de gênero e diversidade sexual eram tratadas em tempos passados, como são atualmente e as necessidades de suas comunidades em relação a elas. Esse poderia ser um ponto de partida para a construção de propostas de intervenções pedagógicas para as escolas indígenas.

No entanto, reiteramos que essas questões não podem ser impostas. O participante Dukaria Aikanã sugeriu que o colegiado do curso apresente aos/as cursistas e lideranças indígenas uma proposta para a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo do curso para ser discutida e aprovada coletivamente, o que implicaria a mudança do PPC. Uma justificativa para a não inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no documento atual seria o fato de elas não terem sido demandadas pelos povos indígenas no momento de sua elaboração.

Passada mais de uma década, acreditamos que surgiram novas demandas, dentre as quais a necessidade de discutir assuntos relacionados a gênero e sexualidade. Com a criação da Agir em 2015 (TUPARI, 2017), houve o fortalecimento do movimento das mulheres indígenas de Rondônia e da população indígena LGBTQIA+, que vem ganhando visibilidade e apresentando suas pautas de reivindicações. Uma prova disso foi a participação da mulher indígena trans, Sandra Kanoé, residente em Ji-Paraná (RO), sede do curso, em *Live* realizada na última edição do ATL (KANOÉ, 2021).

⁶⁴ Para mais informações acessar: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-ict>.

Com base nos resultados dos seminários de avaliação do curso com a participação dos/as estudantes e lideranças indígenas, já foi dado início à elaboração de um novo texto para o PPC, mas foi suspensa por causa da pandemia. Acreditamos que o momento pode ser oportuno para uma consulta às entidades representativas dos povos indígenas, incluindo-se às das mulheres e LGBTQIA+, sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo do curso. Consideramos que os resultados apresentados nesta tese possam servir de subsídios para a elaboração dessa proposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutorado foi motivada por nossas inquietações sobre a ausência de questões de gênero e diversidade sexual no currículo da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. Não tivemos a pretensão de apresentar um estudo conclusivo sobre o tema, mas sim fomentar a discussão sobre uma formação de docentes indígenas que contemple o respeito à diversidade e a promoção dos direitos humanos.

Na primeira seção contextualizamos o tema e apresentamos a questão que guiou a pesquisa: que concepções têm os/as professores/as indígenas, estudantes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, das questões de gênero e diversidade sexual? Explicamos que seu objetivo geral foi analisar as concepções de professores/as indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia sobre questões de gênero e diversidade sexual. Descrevemos, como seu desdobramento, os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar as concepções de professores/as indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual em um contexto geral; (ii) investigar as concepções de professores/as indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da educação escolar indígena; (iii) pesquisar as concepções de professores/as indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da prática pedagógica; (iv) investigar as concepções de professores/as indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da formação docente.

A expectativa é de que a análise dessas concepções contribua para que se busquem formas de incluir a discussão sobre questões de gênero e diversidade sexual nos currículos das licenciaturas interculturais. Com essa formação, os docentes indígenas poderiam elaborar estratégias para combater o sexismo e as práticas discriminatórias e preconceituosas, além de promover reflexões sobre elementos culturais que podem contribuir para a violação dos direitos humanos.

Na segunda seção, apresentamos princípios teóricos da formação de docentes indígenas, articulando-os a uma discussão a respeito dos espaços de atuação desses/as profissionais. Fizemos uma retrospectiva histórica da educação

escolar indígena no Brasil, desde a chegada dos/as colonizadores/as europeus/ias no início do século XVI à atualidade, dando ênfase às suas diferentes fases e aos objetivos assimilacionistas e integracionistas que a balizaram por séculos, bem como às mudanças que ocorreram com o reconhecimento do direito dos povos originários a uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Ainda na segunda seção, abordamos as especificidades e as complexidades envolvidas no processo de formação de docentes indígenas, considerando as demandas das escolas indígenas situadas em diversos contextos socioculturais e linguísticos. Além disso, contextualizamos a formação de professores/as indígenas no País, com ênfase no estado de Rondônia, passando pelos primeiros cursos de magistério indígena promovidos por organizações da sociedade civil e chegando ao surgimento das licenciaturas interculturais e, conseqüentemente, da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. Essa discussão foi pensada com o objetivo de compreender o processo de formação de docentes indígenas de forma global.

Na terceira seção, realizamos uma discussão a respeito dos aspectos envolvidos na construção das identidades à luz dos estudos culturais. Dessa perspectiva teórica, as identidades estão em permanente construção e são definidas historicamente e não biologicamente, não sendo, portanto, fixas, essenciais ou permanentes. No decorrer de sua vida, o/a sujeito/a assume diferentes identidades que são produzidas por meio da marcação das diferenças determinadas nas relações sociais e culturais com o/a outro/a. Foram apresentadas também algumas definições do conceito de gênero na perspectiva de autores/as que desenvolvem pesquisas na área dos estudos de gênero, com ênfase na vertente pós-estruturalista. Para eles/as, o gênero é compreendido como uma ferramenta analítica e política, que permite observar os diferentes significados atribuídos a “ser mulher” e a “ser homem” em diferentes sociedades e períodos históricos diversos. Procuramos também dar destaque às vozes das mulheres indígenas a respeito de suas demandas.

Ainda nesta seção, refletimos sobre a diversidade sexual, iniciando pela compreensão da sexualidade como um constructo histórico com dimensão relevante em todas as etapas da vida dos seres humanos, independentemente do

gênero, e que engloba aspectos psicológicos, sociais e culturais, além da história e do estilo de vida de cada um/a. Com essa compreensão, é possível concluir que há uma multiplicidade de formas de expressar a sexualidade, para além dos comportamentos que se convencionou como próprios de mulheres ou de homens. Também fizemos uma análise de como essa temática vem sendo abordada nos documentos oficiais que regem a educação escolar e, por fim, apresentamos algumas discussões sobre a diversidade sexual no contexto dos povos indígenas e da educação escolar indígena, dando destaque às demandas do movimento indígena LGBTQIA+.

O objetivo dessa terceira seção foi compreender as mudanças nas identidades de gênero percebidas ao longo do tempo nos espaços da cultura indígena, bem como evidenciar que cada povo tem suas próprias concepções de gênero e sexualidade e que as pautas de luta das mulheres e dos indígenas LGBTQIA+ têm especificidades que as diferenciam daquelas apresentadas pelos movimentos feministas e em prol do respeito à diversidade sexual, em um contexto geral.

Na quarta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na execução da pesquisa, definindo o campo teórico em que ela se situa: estudos culturais e de gênero. Especificamos que se trata de uma pesquisa qualitativa, envolvendo um universo de cento e sessenta e oito estudantes indígenas matriculados no segundo semestre de 2018 na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, *campus* de Ji-Paraná (RO). Desse total, foi extraída uma amostra de dezenove estudantes (cinco mulheres e quatorze homens), cuja seleção foi conduzida com base em critérios pré-estabelecidos: atuar em escola indígena como docente; cursar o ciclo específico do curso; ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

Ainda nesta seção, esclarecemos que o questionário e a entrevista semiestruturada foram utilizados como instrumentos de produção de dados, apresentamos o perfil dos/as participantes e, por fim, explicamos que recorreremos a estratégias da análise categorial temática, uma modalidade da análise de conteúdo, para tratar, organizar e analisar os dados produzidos. O objetivo da seção foi delinear o caminho percorrido para a realização da pesquisa, evidenciando o rigor científico exigido das pesquisas acadêmicas.

Na quinta seção, apresentamos os dados organizados em quatro categorias de análise temática e suas respectivas análises, conforme os objetivos da pesquisa previamente estabelecidos. Na primeira, agrupamos as concepções dos/as participantes sobre questões de gênero e diversidade sexual em um contexto geral. Identificamos que todos/as eles/as, mesmo que de modo inconsciente, associam “ser homem” e “ser mulher” aos papéis sociais exercidos na organização social dos seus respectivos povos, como também percebem que esses papéis foram se modificando com o passar do tempo.

Embora a maioria dos/as participantes tenha considerado que, atualmente, não existe diferença entre as expectativas sobre homens e mulheres com relação a temas como estudo, trabalho e casamento, uma parcela significativa considera que ainda se espera que a atuação da mulher indígena se dê na esfera privada e, a do homem, na pública. Apuramos, nesta quinta seção, que os/as participantes têm pouco conhecimento sobre o conceito de gênero, o que dificulta a realização de uma análise crítica que leve em conta as especificidades de seus respectivos povos e as relações de poder envolvidas na questão e contribua para desconstruir relações assimétricas e combater a violência de gênero que porventura existam em suas respectivas comunidades.

Com relação à diversidade sexual em tempos passados, a maioria não tem informações sobre o tema. Os/as demais, com base em informação obtida com os/as mais velhos/as, acreditam que ela não existia ou relatam histórias em que a homossexualidade masculina era vista de forma negativa e, por isso, reprimida e castigada de forma violenta. A maioria dos/as participantes percebe que, na atualidade, a diversidade sexual é vista com estranhamento e preconceito em suas respectivas comunidades, especialmente pelos/as mais velhos/as, por ser considerada algo exterior às suas culturas. Para determinar as causas dessas visões, consideramos que se faz necessário realizar pesquisas junto aos povos dos/as participantes, mas presumimos que tais causas estejam relacionadas à apropriação de princípios cristãos que associam ao “pecado” as expressões de gênero e sexualidade dissidentes.

A maioria dos/as participantes informou que já presenciou cenas de discriminação e preconceito por questões relacionadas à diversidade sexual em suas comunidades. O que nos chamou a atenção foi a omissão e o silêncio de um

número significativo deles/as diante dessas situações, especialmente por serem professores/as. Os dados evidenciam que essas atitudes podem estar relacionadas ao próprio preconceito contra a diversidade sexual ou ao receio de se indispor com membros da comunidade ou de ser mal interpretado/a. Isso nos faz concluir que a discussão do tema nos cursos de formação de docentes indígenas contribuiria para que esses/as estudantes tivessem acesso a mais informações e pudessem repensar suas posturas, despir-se de preconceitos e desenvolver práticas pedagógicas com o objetivo de promover o respeito à diversidade nas escolas indígenas.

Portanto, por meio da análise dos dados, confirmamos nossa premissa de pesquisa de que os/as docentes indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (Unir) não tiveram a oportunidade de desenvolver estudos sobre gênero e diversidade sexual. O fato de não estarem preparados/as para lidar com essas questões em sala de aula dificulta a desconstrução de preconceitos e a edificação de sociedades indígenas mais inclusivas.

Outro aspecto que confirma nossa premissa de pesquisa é o de que os dados apontam que os/as participantes não têm informações que lhes permitam compreender a diversidade sexual de forma crítica, uma vez que cinco não emitiram opinião sobre e os/as demais a consideram como algo inato, uma escolha ou gosto pessoal, fruto da criação, que não faz parte das culturas indígenas, uma influência da sociedade não-indígena ou possessão por um espírito.

Percebemos que não há a compreensão de que as identidades de gênero e sexual são construídas ao longo da vivência de cada ser humano, sendo influenciadas por diversos fatores, como os biológicos, psicológicos, sociais, políticos, culturais, históricos, econômicos e religiosos. Considerando que a perspectiva de cada participante, aliada à falta de formação, pode levá-los/as a reafirmar tabus e preconceitos acerca da diversidade sexual em sua prática docente, reiteramos que é necessário realizar discussões sobre a inclusão das referidas questões nos currículos de formação de docentes indígenas para que se possa problematizar, subverter e desestabilizar os preconceitos e as visões equivocadas desses/as profissionais, respeitando-se, ao mesmo tempo, suas especificidades culturais. Dessa forma, eles teriam condições de desenvolver um

trabalho comprometido com o respeito à diversidade.

Na segunda categoria de análise temática, agrupamos os dados relacionados às questões de gênero e diversidade sexual na educação escolar indígena. Esses dados apontaram que não está sendo efetuado um trabalho sistematizado sobre esses temas nas escolas indígenas em que os/as participantes atuam, embora ocorram intervenções pontuais em casos de desrespeito ou *bullying*, palestras sobre métodos contraceptivos e prevenção de IST/Aids, geralmente com o apoio da equipe da saúde. Portanto, não há uma reflexão sobre os mecanismos que produzem a discriminação, a exclusão e a violência contra as mulheres e as pessoas LGBTQIA+.

No entanto, a maioria dos/as participantes mostrou-se favorável à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas, pois acredita que, assim, os/as estudantes e suas famílias teriam acesso a mais informações sobre o assunto, o que contribuiria para diminuir o preconceito e a discriminação. Porém, evidenciam que isso encontraria resistência em parte de suas comunidades, o que demandaria uma discussão prévia para verificar a aceitação. Dessa forma, consideramos que a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos currículos das licenciaturas interculturais contribuiria para formar docentes indígenas aptos/as a problematizar essas questões em suas comunidades e, juntos/as, detectar as demandas, construir propostas para suas escolas e reivindicar junto ao poder público a criação de políticas públicas para esse fim, caso assim entenderem.

Na terceira categoria de análise temática, agrupamos os dados relacionados às questões de gênero e diversidade sexual na prática do/a professor/a indígena. A maioria dos/as participantes relatou nunca ter vivenciado em sala de aula situações envolvendo exclusão, preconceito ou discriminação por conta de questões de gênero ou diversidade sexual, porém alguns relataram episódios de homofobia contra estudantes do sexo masculino que apresentavam um comportamento considerado fora dos padrões, o que gera sofrimento e traumas psicológicos. Nesses casos, geralmente, os/as professores/as intervinham para garantir que houvesse respeito. Embora isso resolva momentaneamente o problema, não contribui para desconstruir preconceitos e gerar mudanças de atitude por parte dos/as agressores/as. Isso porque o assunto não é discutido de

forma abrangente para que haja a compreensão de que as identidades de gênero e sexuais são construídas histórica, social e culturalmente.

A maior parte dos/as participantes reconhece que a escola e os/as docentes podem contribuir para minimizar o preconceito e a discriminação por meio do diálogo, do respeito e da informação. No entanto, em grande parte, eles/as não se consideram preparados/as para lidar com questões de gênero e diversidade sexual em sua prática pedagógica, já que não receberam formação para esse fim. Inclusive aqueles/as que alegaram estar preparados/as também não tiveram nenhuma capacitação, o que desperta preocupação, pois, em seu trabalho como professores/as, podem difundir valores relacionados a gênero e sexualidade na própria forma de lidar com os/as estudantes. Logo, se não tiverem uma formação adequada, podem reafirmar práticas e discursos sexistas e preconceituosos já naturalizados. Reiteramos, portanto, a necessidade de se abordar essas questões nos cursos de formação de professores/as para que todos/as tenham condições de realizar um trabalho consciente.

Na quarta categoria de análise temática, agrupamos os dados relacionados às questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas. Os dados evidenciam que a maioria dos/as participantes considera que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir pouco tem contribuído para capacitá-los/as nesse quesito, tendo em vista que esses temas praticamente não são abordados nas atividades do curso. Diante disso, mostraram-se receptivos/as à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos cursos de formação de professores/as indígenas e, especificamente, na Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Consideram que isso contribuiria para capacitar os/as cursistas a desenvolver um trabalho pedagógico voltado para o respeito aos direitos humanos, levar informações às comunidades e atuar no combate ao preconceito. Para tanto, sugerem que se realizem palestras, seminários, oficinas e debates ou que os temas sejam abordados de forma transversal ou por meio da criação de um componente curricular específico.

De modo geral, os/as participantes mostraram-se receptivos à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual nos currículos das escolas indígenas e nas licenciatura interculturais. No entanto, percebemos a resistência e o desconforto de alguns/algumas, que consideram que essas questões não fazem

parte da cultura tradicional e devem ser discutidas no âmbito familiar. Mesmo aqueles/as que se mostraram favoráveis acabam por enunciar um discurso de “aceitação do/a outro/a” como um gesto de bondade, compaixão ou tolerância, sem, no entanto, questionar as hierarquias, as relações de poder e os padrões estabelecidos. Isso denota certo grau de preconceito: é como se fosse uma concessão ao direito de existir dessas pessoas, mas desde que fosse à margem e sem perturbar a ordem posta.

Provavelmente isso ocorre por falta de informação sobre o assunto e de oportunidade de ampliar conhecimentos em seu processo de formação, o que evidencia a urgência de dialogar com os povos indígenas sobre a inclusão dessas temáticas no currículo da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, bem como nos demais cursos de formação de docentes indígenas.

Como já pontuamos no texto, as mulheres e os/as indígenas LGBTQIA+ reivindicam que suas demandas sejam ouvidas pelos movimentos indígenas tradicionais, para que, juntos, somem forças para garantir os direitos fundamentais, promovendo a equidade de gênero conforme as especificidades culturais de cada povo e o respeito à diversidade sexual, garantindo a todos/as o direito de existir com dignidade. Consideramos que a inclusão das referidas temáticas no currículo das licenciaturas interculturais, com consulta prévia aos povos indígenas, possibilitaria que os/as cursistas realizassem pesquisas sobre gênero e diversidade sexual no contexto de seus povos para identificar os elementos culturais que contribuíssem para a produção de preconceito, discriminação e violência. Como resultado, poderiam promover discussões em suas comunidades, pensar práticas pedagógicas inclusivas e combater preconceitos em relação ao gênero e à sexualidade.

Em termos pessoais⁶⁵, para além dos resultados obtidos, os estudos realizados desde o início do doutorado, especialmente os direcionados ao desenvolvimento do projeto da tese, têm contribuído de forma significativa para meu amadurecimento enquanto ser humano, professora e pesquisadora.

A princípio, fiquei assustada com o tamanho do desafio, questionei, por diversas vezes, se tinha fôlego para encaminhar uma pesquisa de doutorado sem

⁶⁵ Por se tratar de uma reflexão pessoal, esta parte do texto foi escrita na primeira pessoa do singular.

embasamento teórico prévio, sentia-me sempre a um passo atrás, insegura para escrever e argumentar. Mesmo primando pela impessoalidade, não vejo como separar o ser humano da pesquisadora. O aprofundamento das leituras serviu para rever conceitos, para me entender melhor enquanto ser humano e para compreender as múltiplas formas de ser e se colocar no mundo. Foi um exercício às vezes doloroso, mas libertador. O que a princípio seria uma pesquisa acadêmica serviu também para me libertar das amarras invisíveis que a sociedade machista e patriarcal me impôs.

Ao entrar em contato com os textos sobre diversidade sexual, revi meus conceitos e identifiquei preconceitos que até então não tinha me dado conta da existência. Revisitei meus mais de vinte anos de carreira docente e lembrei do rosto de alunos e alunas que eram hostilizados/as, ridicularizados/as e agredidos/as por não se encaixarem nos padrões de gênero e sexualidade, além de alunas que foram assediadas e/ou sofriam violência doméstica. Constatei que eu pouco fiz para ajudá-los/as: geralmente os/as acolhia, dizia algo para confortá-los/as e lhes dava um abraço, mas agora percebo que essas atitudes somente aplacam o sofrimento momentâneo. É preciso fazer mais, é preciso questionar e “incomodar” a escola, a universidade e a sociedade com relação a essas temáticas para desestabilizar preconceitos e concepções de mundo excludentes e não há como fazer isso sem repensar a formação docente.

Aos poucos, com o apoio e a orientação da professora Eliane Rose Maio, o que parecia um desafio intransponível transformou-se em uma oportunidade única de evoluir pessoal e profissionalmente. A possibilidade de contribuir efetivamente para pensar uma formação de docentes indígenas sensível aos temas de urgência social, como é o caso das questões de gênero e diversidade sexual, me motiva a seguir em frente e pensar possíveis desdobramentos para a presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Cristóvão Teixeira. **Da maloca à escola: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo cinto larga de Rondônia**. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007.

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, nov. 2012.

ABREU, Lua Lamberti de. **Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos**. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019.

ALENCASTRO, Catarina. “Menina será princesa e menino, príncipe”, diz a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos. **O Globo**, São Paulo, SP, s. p., 02 jan. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menina-sera-princesa-menino-principe-diz-ministra-da-mulher-familia-direitos-humanos-23341446>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2008.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidade, salud y sociedade - Revista Latinoamericana**, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.

_____. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**. Florianópolis, SC, UFSC, ano 9, p. 575-585, 2. sem., 2001.

ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades indígenas: um olhar para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

_____. **Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares**. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

ALVES, Maria Isabel Alonso; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Gênero e educação

em contextos indígenas na Amazônia: as relações que constituem a produção identitária das mulheres professoras Arara-Karo do Estado de Rondônia.

Interações, Campo Grande, v. 17, n. 2, p. 257-266, jun. 2016.

AMOROSO, Marta. **Terra de índio**: imagens em aldeamentos do Império. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Acampamento terra livre**: nossa luta ainda é pela vida. Brasília: Apib, 2021. Disponível: <https://apiboficial.org/atl2021/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

AURORA, Brulina. Indígenas e gays: jovens contam como é ser LGBT dentro e fora das aldeias. [Entrevista concedida à] Marília Marques. **G1 DF**, 19 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/01/19/indigenas-e-gays-jovens-contam-como-e-ser-lgbt-dentro-e-fora-das-aldeias.ghtml>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013.

_____. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

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

BARNES, Eduardo Vieira. Da diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglês de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; LIMA, Antônio Carlos de Souza; MATOS, Maria Helena Ortolan (Orgs.). **Povos indígenas**: projetos e desenvolvimento II. Rio de Janeiro: Laced, 2010, p. 63-73.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngue, linguística e Missionários. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 18-37, jul./set. 1994.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação e trabalho na escolarização das crianças indígenas no Brasil: décadas de 1950 e 1960. **Projeto História**, São Paulo, n. 55, p. 79-111, jan./abr. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Dinah Quesada; GUIZZO, Bianca Salazar. Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **Holos**, ano 29, v. 4, p. 172-182, 2013.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. **Dossiê dos**

assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo: Expressão Popular, Antra, IBTE, 2021.

BETTIOL, Célia Aparecida. **A formação de professores indígenas na universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios.** 2017. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017.

BETTIOL, Célia Aparecida; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. *In*: Congresso Nacional de Educação, 13, Curitiba, 2017. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas, 4, Salvador, 2000. **Anais Eletrônicos [...]**. Salvador: ANPHLAC, 2000. Disponível em http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/libertad_bittencourt.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BOLSONARO DIZ na TV que seus filhos não “correm risco” de namorar negras ou virar gays porque foram “muito bem-educados”. **O Globo**, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-diz-na-tv-que-seus-filhos-nao-correm-risco-de-namorar-negras-ou-virar-gays-porque-foram-muito-bem-educados-2804755>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. Central das eleições. [Entrevista concedida à] Miriam Leitão, Valdo Cruz, Merval Pereira, Andréia Sadi, Fernando Gabeira, Gerson Camarotti, Mario Sergio Conti, Cristiana Lôbo e Roberto D'Ávila. **Globo News**, São Paulo, 3 ago. 2018a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zykvBACFzGg>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. Deputado Jair Bolsonaro falando sobre homossexualismo. [Entrevista concedida à] Tamires Cortês. **TWTV**, postado em: 5 jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4X0RG6DE114>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. Live semanal do presidente. São Paulo, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OpQ1FEbK5Ts>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. Programa Brasil urgente. [Entrevista concedida à] José Luiz Datena. **Rede Bandeirantes**, São Paulo, 5 nov. 2018b. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=2174863259499469. Acesso em: 10 abr. 2020.

BOLSONARO: “Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma

fraquejada e veio uma mulher”. **Fórum**. Santos, SP, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BOLSONARO: prefiro filho morto em acidente a um homossexual. **Terra**, São Paulo, 8 jun. 2011. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/bolsonaro-prefiro-filho-morto-em-acidente-a-um-homossexual,cf89cc00a90ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BONE GUAJAJARA, Erisvan. Jovens indígenas incluem pauta LGBT no debate. [Entrevista concedida à] Sofia Amaral. **Publica**, 30 jan. 2018. Disponível em: <https://apublica.org/2018/01/jovens-indigenas-incluem-pauta-lgbt-no-debate/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLNT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004c.

_____. **Decreto nº. 1067, de 28 de julho de 1860**. Cria uma nova Secretaria de Estado [...]. Câmara dos Deputados: 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1067-28-julho-1860-546420-publicacaooriginal-60429-pl.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Decreto nº. 426, de 24 de julho de 1845**. Contém o regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios. Senado Federal: 1845. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Decreto nº. 8072, de 20 de junho de 1910**. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1910. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm. Acesso em: 28 jul. 2019.

_____. **Lei nº. 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em 20 out. 2020.

_____. **Lei nº. 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Estabelece o código civil dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1916.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em 3 maio 2021.

_____. **Lei nº. 5.371, de 5 de dezembro de 1967.** Autoriza a instituição do Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm. Acesso em: 27 jul. 2019.

_____. **Lei nº. 6001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 27 jul. 2019.

_____. **Lei nº. 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõem sobre as terras devolutas do império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016.** Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Diário Oficial da União, Brasília, Edição Extra - B, Seção 1, p. 1, 12 mai. 2016b.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** a educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** ensino médio. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 14, de 14 de setembro de 1999.** Trata sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 03, de 19 de novembro de 1999.** Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas [...]. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº. 13, aprovado em 10 de maio de 2012.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho de 2012.** Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº. 6, aprovado em 2 de abril de 2014**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota pública às assembleias legislativas, à câmara legislativa do Distrital Federal, às câmaras de vereadores, aos conselhos estaduais, distrital e municipais de educação e à sociedade brasileira**. Brasília: CNE/MEC, 2015c.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portarias de 1º de junho de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 2, p. 17. 2 jun. 2016c.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 734, de 07 de junho de 2010**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-734-2010_226687.html. Acesso em: 2 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola**. Caderno SECAD 3. Brasília: MEC/Secad, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica n. 24/2015**. Brasília: CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC, 2015b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Portaria de reconhecimento nº 891, de 29 de dezembro de 2016**. Brasília: MEC/Seres, 2016a. Disponível em: http://www.deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/Reconhecimento_de_Curso___Portaria_891_MEC_2016_2001928566.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Ministério da Justiça. **Portaria declaratória n. 185, de 24 de fevereiro de 2011**. Demarcação física dos limites declarados de posse permanente do grupo indígena Pacaás Novos ou Wari. Brasília: MJ, 2011b.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Portaria n. 2.046, de 15 de agosto de 2019. Declara a revogação, para fins do disposto no art. 9º do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, de atos normativos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição 159, Seção 1, p. 53. 9 ago. 2019e.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

_____. Portaria n. 916, de 9 de setembro de 2015. Institui o comitê de gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição 173, Seção 1, p. 16, 10 set. 2015d.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena [...]. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão [...]. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2011a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 2 nov.2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõem sobre a educação indígena no Brasil. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em 30 mai.2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto presidencial s/n, de 18 de abril de 2006**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10825.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto presidencial nº. 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-

2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2001a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Presidência da República. Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Dispõem sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 265, 9 jan. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão [...]. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 2 nov.2020.

_____. Presidência da República. Decreto nº 9.883, de 27 de junho de 2019. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 19, 28 jun. 2019d.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções [...]. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão [...]. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2004a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em: 2 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Lei nº 7.011, de 8 de julho de 1982. Autoriza o poder executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 12.585, 9 jul. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7011.htm. Acesso em: 28 dez. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 [...]. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Medida Provisória 2216-37, de 31 de agosto de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, 1 set. 2001b, p. 6.

_____. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Brasília: Presidência da República/Secretaria Geral, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 13 maio 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, p. 71-96, jan./jul. 1996.

CANCELA, Cristina Donza; SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; MACHADO, Almiros. Caminhos de uma pesquisa acerca da sexualidade em aldeias indígenas no Mato Grosso do Sul. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 53, n. 1, p. 199-235, 2010.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 2015.

CANDIDO, Marcos. Excluídos e sexualizados, indígenas LGBTQs contra-atacam a homofobia. **Cedefes**, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/29359-2/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CARREIRA, Denise. A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-24, 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho; FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, PR, v. 8, n. 15, p. 187-208, jul./dez. 2016.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. **(Des)pregamentos e táticas nos cotidianos narrados por travestis: desalojamentos nos espaços prisionais como modos de (r)existências.** 2018. 111f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

CAVALCANTE, José Luiz. A lei de terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra. **Histórica**, São Paulo, n. 2, p. 1-7, jun. 2005.

CERIONI, Clara. Menino veste azul e menina veste rosa, diz Damares em vídeo. **Exame**, São Paulo, SP, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-em-video/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **II Conferência nacional de educação escolar indígena termina com a sensação de que a política está patinando.** 23 mar. 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CNEDH. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Manifesto contra a extinção do ministério das mulheres, da igualdade racial, da juventude e dos direitos humanos.** Brasília: CNEDH, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/pdf/manifesto-contra-a-extincao-do-ministerio-das-mulheres-da-igualdade-racial-da-juventude-e-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Moção de repúdio à extinção dos comitês e órgãos colegiados pela ministra Damares Alves.** Brasília: CNTE, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/mocoos/72196-mocao-de-repudio-a-extincao->

dos-comites-e-orgaos-colegiados-pela-ministra-damares-alves. Acesso em: 11 abr. 2020.

CONEEI. **Documento final da I conferência de educação escolar indígena.** Luziânia, GO: Conei, 20 nov. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

CONFIRA A ENTREVISTA dada por Bolsonaro em 2014, citada pelo candidato no Jornal Nacional. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 4 ago. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2018/08/confira-a-entrevista-dada-por-bolsonaro-em-2014-citada-pelo-candidato-no-jornal-nacional-cjkfdf5op00ns01muzcwifyo8.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CONTEE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. **Nota contra a extinção da Secadi e das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.** Brasília: Contee, 04 jan. 2019. Disponível em: <http://contee.org.br/nota-contra-a-extincao-da-secadi-e-das-politicas-publicas-voltadas-para-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CORREA, Célia Nunes. Machismo e homofobia são heranças da colonização, diz primeira mulher indígena a cursar doutorado na UFMG. [Entrevista concedida à] Celina. **O Globo**, 9 ago.2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/machismo-homofobia-sao-herancas-da-colonizacao-diz-primeira-mulher-indigena-cursar-doutorado-na-ufmg-23864079>. Acesso em: 03 abr.2021.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./jun./jul./ago. 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para formação de professores indígenas no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 30, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

DEFENSOR DA DITADURA, Jair Bolsonaro reforça frase polêmica: o erro foi torturar e não matar. **Jovem Pan**, São Paulo, 8 jul. 2016. Disponível em: <https://jovempan.com.br/programas/panico/defensor-da-ditadura-jair-bolsonaro-reforca-frase-polemica-o-erro-foi-torturar-e-nao-matar.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DESIDERI, Leonardo. Porque o Brasil se alinhou com países islâmicos na ONU. **Gazeta do Povo**, São Paulo, 15 jul. 2019. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/brasil-paises-islamicos-onu-alinhamento-genero/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DIAS, Ana Cristina Garcia; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paideia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 45, p. 123-131, jan./abr. 2010.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

DINIZ, Mônica. Sesmarias e posse de terras: política fundiária para assegurar a colonização brasileira. **Histórica**, n.2, jun. 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia03/Sesmarias.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

DSEI. Distrito Sanitário Especial Indígena. **Saúde indígena**. [2020]. Disponível em: <http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/dsei/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

DUARTE, Danielly Coletti. Protagonismo de mulheres indígenas no espaço de poder: resistência e superação. **MovimentAção**, Dourados, MS, v. 4, n. 6, p. 20-44, 2017.

ERCOLES, Clara Hanke. **Sereias do asfalto e suas trajetórias educacionais**. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2020.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, n. 41, p. 188-208, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845>. Acesso em: 04 abr. 2021.

_____. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

FERNANDES, Estevão Rafael. **“Existe índio gay?”: a colonização das sexualidades indígenas no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

_____. **Decolonizando sexualidades: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos**. 2015. 383f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

_____. Homossexualidade indígena no Brasil: um roteiro histórico-bibliográfico. **Aceno**, v. 3, n. 5, p. 14-38. jan./jul. 2016.

FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, Nathan. Close e resistência: na luta com os indígenas LGBTQ+. **Elástica**, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://elasticaoficial.com.br/especiais/indigenas-lgbt-tibira-racismo/#:~:text=Em%20maio%20de%202019%2C%20veio,Tana%C3%ADra%20Terena%20e%20Danilo%20Tupinikim>. Acesso em: 15.abr. 2021.

FERREIRA, Danilo. Indígenas e gays: jovens contam como é ser LGBTQ dentro e fora das aldeias. [Entrevista concedida à] Marília Marques. **G1 DF**, 19 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/01/19/indigenas-e-gays-jovens-contam-como-e-ser-lgbt-dentro-e-fora-das-aldeias.ghtml>. Acesso em: 16 abr. 2021.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, Paula; BLOWER, Ana Paula. Fala de ministra sobre “meninos de azul e meninas de rosa” é questionada por psicólogos e educadores. **O Globo**, São Paulo, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/fala-de-ministra-sobre-meninos-de-azul-meninas-de-rosa-questionada-por-psicologos-educadores-23343556>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FERREIRA, Maryelle Inacia Moraes. **Mulheres Kumirâyõma**: uma etnografia da criação da associação de mulheres Yanonami. 2017. 205f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2017.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites**. 2001, 317f. Tese (Doutorado em Ensino da Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina, PR: UEL, 2009. p. 187-208.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRANCO, Neil; SANTOS, Welson Barbosa; MAIO, Eliane Rose. Docentes da educação básica e a compreensão da sexualidade como conteúdo curricular. **RECH**, ano 2, v. 2, n. 2, p. 27-53, jul./dez. 2018.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In*: CARVALHO, Fernanda Lopes de (Org.). **Educação escolar indígena em terra brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Expedição da Funai em Rondônia traz novas revelações sobre índios isolados da Terra Indígena Massaco**. Publicado em 22 ago. 2019. Disponível em <http://funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5588-expedicao-da-funai-em-rondonia-traz-novas-revelacoes-sobre-indios-isolados-da-terra-indigena-massaco>. Acessado em: 19 fev. 2020.

_____. **Índios no Brasil: Terras indígenas**. [2020]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FURLAN, Cássia Cristina. **Performances em jogo: (des)construindo experiências em gênero, sexualidade e identidades na prática com o RPG**. 2017. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO; Fabiana Aparecida de. Gênero: para além das disputas ideológicas, os amparos legais. *In*: OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. **Gênero, sexualidades e diferenças: categoria de análise, (des)territórios de disputas**. Maringá, PR: EDUEM, 2019.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Josiane Peres; OLIVEIRA, Edicleia Lima de. Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018.

GRUBITS, Sonia; DARRAULT-HARRIS, Ivan; PEDROSO, Máira. Mulheres indígenas: poder e tradição. **Psicologia em estudo**, Maringá, PR, v. 10, n. 3, p. 363-372, set./dez. 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de

professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.).

Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68.

_____. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em aberto**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

GUAJAJARA, Sônia. Existe feminismo indígena? Seis mulheres dizem pelo que lutam. [Entrevista concedida à] Isabel Aleixo. **Portal Geledés**, 2 mai. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/existe-feminismo-indigena-seis-mulheres-dizem-pelo-que-lutam/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

_____. Sônia Guajajara comemora a liderança das mulheres indígenas na luta por direitos. [Entrevista concedida à] Katia Marko e Fabiana Reinholz. **Brasil de Fato**, Porto Alegre, 09 jun.2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/povos-indigenas-vivem-momento-traumatico-afirma-sonia-guajajara>. Acesso em: 3 nov. 2020.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri 2016.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Quem Precisa de Identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 102-133.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 19, n. 53, p. 237-255, abr. 2005.

IANNI, Octavio. **Ditadura e agricultura**: o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia, 1964-1978. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base de informações sobre povos indígenas e quilombolas**: indígenas e quilombolas 2019. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?edicao=27481&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 8 set. 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no censo demográfico de 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População**: Projeções e estimativas da população do Brasil e das unidades da federação. [2020]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IRINEU, Bruna Andrade. 10 anos do programa brasil sem homofobia: notas críticas. **Temporalis**, Brasília, ano 14, n. 28, p. 193-220, jul./dez. 2014.

ISA. Instituto Socioambiental. **Elas podem curar o mundo**. 19 ago. 2019. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/elas-podem-curar-o-mundo#:~:text=Na%20ter%C3%A7a%2Dfeira%2C%20as%20mulheres,luta%20come%C3%A7ou%20h%C3%A1%20muito%20tempo.> Acesso em: 8 set. 2020.

_____. Instituto Socioambiental. **Organizações de mulheres indígenas no Brasil**: resistência e protagonismo. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/organizacoes-de-mulheres-indigenas-no-brasil-resistencia-e-protagonismo>. Acesso em: 08 set. 2020.

ISIDORO, Edinéia Aparecida. **Situação sociolinguística do povo Arara**: uma história de luta e resistência. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2006.

ISIDORO, Edinéia Aparecida; COUTO, Fábio Pereira Couto; CAMARGOS, Quesler Fagundes Camargos. Mapa das línguas indígenas de Rondônia. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v.10, n.1, 2018.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Trad./Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-132.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”: pedagogia do armário e currículo em ação. **Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, p. 221-239, ago./dez. 2015.

_____. A Pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**. PUC-Rio, n. 10, p. 64-83, 2012.

KANOÉ, Sandra. **ATL 2021**: Mulheres indígenas ocupando espaço. [Live] Facebook, abr. 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?v=307679474091204&ref=search>. Acesso em: 2 mai. 2021.

KIGA, Neimar. Close e resistência: na luta com os indígenas LGBTQ+. [Entrevista concedida à] Nathan Fernandes. **Elástica**, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://elasticaoficial.com.br/especiais/indigenas-lgbt-tibira-racismo/#:~:text=>

Em%20maio%20de%202019%2C%20veioTana%C3%ADra%20Terena%20e%20Danilo%20Tupinikim. Acesso em: 15 abr. 2021.

LANKFORD, Sâmuia Menezes Campos; BONIFÁCIO, Ligiane Pessoa dos Santos. A imposição do cristianismo e a transmutação da vida do indígena: uma abordagem com base no romance *Os Selvagens*. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**. Publicações Acadêmicas, n. 2, Ano I, p. 1-15, out. 2012.

LEAL, Antônio Henriques. **Apontamentos para a história dos jesuítas no Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012.

LEITE, Kécio Gonçalves. **Nós mesmos e os outros: Etnomatemática e interculturalidade na escola indígena Paiter**. 2014. 409f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2014.

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Formação superior de professores indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e desistência**. 2010. 185 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 7-42.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

MACENA, Rogério. Líder indígena gay relata preconceito nas aldeias: “chamam de anormal”. [Entrevista concedida à] Isabella Lima. **G1 Santos**, 15 de jul. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2019/07/15/lider-indigena-gay-relata-preconceito-nas-aldeias-chamam-de-anormal.ghtml>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids**

entre indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul - Brasil. 2009. 246f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MADDOX, Cleberson Diego Gonçalves. **A/r/tografias urgentes na arte e educação forjando territórios dissidentes**. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MAIO, Eliane Rose. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à pedagogia. *In*: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá, PR: Eduem, 2012, p. 209-222.

_____. **O nome da coisa**. Maringá, PR: Unicorpore, 2011.

_____. **Palavrões ou palavras**: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo. 2008. 204f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara, SP, 2008.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./abr. 2020.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTÍN, María. Jair Bolsonaro: os gays não são semideuses, a maioria é fruto do consumo de drogas. **El País**, São Paulo, 14 fev. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/02/14/politica/1392402426_093148.html. Acesso em: 10 abr. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARTINS, Edilson. **Nossos índios nossos mortos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 69-111.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **Representações de gênero na formação de professores indígenas xerente e expressão da violência**. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: desafios da pesquisa qualitativa em saúde. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINDLIN, Betty. A questão indígena na sala de aula. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação**: formação de professores – educação escolar indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002, p. 89-93.

_____. **Moqueca de maridos**: mitos eróticos indígenas. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MIRANDA, Vanessa. **Mulheres indígenas na cidade**: cultura, saúde e trabalho (Manaus, 1995-2014). 2015. 203f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas - Fundação Oswaldo Cruz, Manaus, Amazonas, 2015.

MIRIM, Katú. Excluídos e sexualizados, indígenas LGBTQs conta-atacam a homofobia. [Entrevista concedida à] Marcos Cândido. **Cedefes**, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/29359-2/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MONAGAS, Ângela Célia Sacchi. **União, luta, liberdade e resistência**: as organizações de mulheres indígenas da Amazônia brasileira. 2006. 245f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MONTAGNOLI, Renata Lewandowski; VIZZOTTO, Liane. A fogueira que queimou a alma ontem incinera a educação hoje: a perseguição aos estudos de gênero. **Trabalho necessário**, v.19, n. 38, p. 290-313, jan./abr. 2021.

MOTT, Luís. Etno-história da homossexualidade na América Latina. **História em Revista**, v.4, p. 1-15, dez.1998.

_____. Igreja e homossexualidade no Brasil: cronologia temática, 1547-2006. *In*: Congresso Internacional sobre Epistemologia, Sexualidade e Violência, 2, 2006, São Leopoldo, **Anais [...]**, 2006. Disponível em: <https://luizmottblog.wordpress.com/igreja-e-homossexualidade-no-brasil-cronologia-tematica-1547-2006/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MPF. Ministério Público Federal. Procuradoria da República em Rondônia. **Relação das terras indígenas de Rondônia**. s.d. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/ro/atuacao/indigenas-e-minorias/relacao-das-terras-indigenas-de-rondonia>. Acesso em 19 fev. 2020.

_____. Procuradoria da República em Rondônia. **Após acordo, índios Terena terão direito a reserva indígena em Vilhena**. Publicado em 24 jul. 2014. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ro/sala-de-imprensa/noticias-ro/ultimas-noticias-convertidas/201408071331550200-apos-acordo-indios-terena-terao-direito-a-reserva-indigena-em-vilhena>. Acesso em: 29 fev. 2020.

NÃO ESTUPRO porque você não merece, diz Bolsonaro a Maria do Rosário. **Isto é**, São Paulo, 9 dez. 2014. Disponível em: <https://istoe.com.br/video/?videoid=LD8-b4wvljc>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NARDI, Henrique; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidade, salud y sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 11, p. 59-87, ago. 2012.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas. **Educación superior y sociedad**, Caracas, Venezuela, v. 20, p. 49-75, 2017.

NEIVERTH, Isete Stibbe; ALVES, Gustavo Biasoli. Gravidez na adolescência e mudança do papel social da mulher. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 229-240, 2002.

NEVES, Josélia Gomes; TINHAWAMBÁ GAVIÃO, Heliton; ABRANTES, Cristóvão Teixeira. Memória e movimento social: repercussões do NEIRO na formação docente indígena em Rondônia: do Projeto Açaí à Licenciatura Intercultural. **Tellus**, Campo Grande, ano 18, n. 36, p. 89-121, maio/ago. 2018.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da universidade estadual de Maringá. 2014. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO; Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política

indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

OLIVEIRA, Márcio de. **Gênero na literatura infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos**. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

_____. **Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes: planos municipais de educação do estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão**. 2017. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. A educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 3, n. 2, p. 27-39, 2018.

OLIVEIRA, Mariana. Ministro do STF mantém decisão que mandou Bolsonaro indenizar Maria do Rosário em R\$ 10 mil. **G1**, São Paulo, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/02/19/ministro-do-stf-mantem-decisao-que-mandou-bolsonaro-indenizar-maria-do-rosario.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALMADA muda filho "gayzinho", declara deputado federal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 nov. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2611201025.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 23-45.

PAULA, Luiz Roberto de. A organização institucional do movimento das mulheres indígenas no Brasil atual: notas para começar a pensar. *In*: VERDUM, Ricardo (org.). **Mulheres Indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: Inesc, 2008, p. 55-64.

PEIXOTO, Reginaldo. **Bullying e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do ensino médio**. 2013.

221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

_____. Educação em gênero e sexualidades: algumas reflexões acerca do papel da escola. *In*: OLIVEIRA, Marcio de; MAIO, Eliane Rose (Orgs). **Gênero, sexualidades e diferenças**: categorias de análise, (des)territórios de disputas. Maringá, PR: Eduem, 2019, p. 115-129.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Sexualidade: a formação dos/as profissionais e os desafios do trabalho pedagógico. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, Coimbra, v.1, ano 2, p. 96-115, 2015.

PENNA, Fernando de Araújo. O escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p. 35-48.

PEREIRA, Andréia Maria; ISIDORO, Edinéia Aparecida; PAULA, Jania Maria de. Projeto açai: uma experiência de educação escolar indígena em Rondônia. *In*: Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: Unicamp/FE, 2009.

PEREIRA, Sérgio Henrique da Silva. Ato político, Direitos Humanos, contrato social e pulsões. **JusBrasil**, 2019. Disponível em: https://sergiohenriquepereira.jusbrasil.com.br/artigos/683901611/ato-politico-direitos-humanos-contrato-social-e-pulsoes?ref=topic_feed. Acesso em: 10 abr. 2020.

PINTO, Alejandra Aguilar. Reinventando o feminismo: as mulheres indígenas e suas demandas de gênero. *In*: Fazendo Gênero, 9, Florianópolis, 2010. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-10. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

POSICIONAMENTO sobre a extinção do conselho nacional de combate à discriminação - CNCD LGBT pelo Governo Bolsonaro. **Rebeh**, [S.l.], v. 2, n. 02, s. p., jan. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh/article/view/348>. Acesso em: 11 abr. 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.

RIZZATTI, Julia Helena. **Violência contra a mulher em territórios indígenas**: a aplicabilidade da lei Maria da Penha (lei 11.340/2006), uma perspectiva decolonial dos direitos das mulheres indígenas. 2018. 91f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2018.

RONDÔNIA. **Decreto nº. 8516, de 15 de outubro de 1998**. Institui o curso de formação de professores indígenas [...]. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro>.

gov.br/COTEL/Livros/Files/D8516.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Governo do Estado de Rondônia. Secretaria de Estado da Educação. **Rondônia inova e abre concurso para contratação de professores indígenas.** Porto Velho: Seduc, 2015. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/rondonia-inova-e-abre-concurso-para-contratacao-de-professores-indigenas/>. Acesso em 18 jan. 2020.

_____. Projeto Açaí III abre quinto módulo em Presidente Médici para formação de professores indígenas. **Portal do governo do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2016. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. Projeto Açaí vai formar mais de 90 novos professores indígenas para atender em aldeias de Rondônia. **Portal do Governo do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2019. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ROSA, Renata de Melo. Por uma política de ação afirmativa na educação básica. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, p. 17-24.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte, Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, set. 2015.

SACCHI, Ângela. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Revista Antropológicas**, ano 7, vo. 14 (1 e 2), p. 95-110, 2003.

SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria. Introdução. *In*: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia". Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012, p. 15-27.

SANDINI, Sabrina Plá. Brinquedos de meninos e brinquedos de meninas: a normatização da questão de gênero na escola. *In*: Congresso nacional de educação, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2017, p. 14461 – 14471. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23729_12158.pdf. Acesso em: 3 mai. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Laís dos. Existe feminismo indígena? Seis mulheres dizem pelo que lutam. [Entrevista concedida à] Isabel Aleixo. **Portal Geledés**, 2 mai. 2019. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/existe-feminismo-indigena-seis-mulheres-dizem-pelo-que-lutam/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.207-236, abr. 2006.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1972.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História, histórias**, v. 8, n. 16, p. 138-162, jul./dez. 2020.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. **Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis**. 2019. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019.

SILVA, Karina Aparecida da. **Primeiros cursos para formação de professores indígenas no estado de São Paulo**: um estudo em história da educação matemática. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2019.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI Luís Donisete Benzi (Orgs.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/MAR/Unesco,1995. p.149-161.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social de identidade e de diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Vitória Régia da. Extinção do conselho de combate à discriminação LGBTQ+ é o novo capítulo do desmonte de políticas públicas destinadas à comunidade. **Gênero e Número**. 25 jul. 2019. Disponível em <http://www.generonumero.media/extincao-do-conselho-de-combate-discriminacao-lgbt-e-o-novo-capitulo-do-desmonte-de-politicas-do-governo-destinados-comunidade/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SIMPSON, Keila. Extinção do conselho de combate à discriminação LGBTQ+ é o novo capítulo do desmonte de políticas públicas destinadas à comunidade. [entrevista concedida à] Vitória Régia da Silva. **Gênero e Número**, 25 jul. 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/extincao-do-conselho-de-combate-discriminacao-lgbt-e-o-novo-capitulo-do-desmonte-de-politicas-do-governo-destinados-comunidade/>. Acesso em :11 abr. 2020.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. Doente e pecador: ecos do século XIX sobre a homossexualidade na imprensa oficial (1985-2010). *In*: TASSO, Ismara; NAVARRO, Pedro (Orgs.). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas** [online]. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 111-131.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Eloisio Moulin de; PEREIRA, Severino Joaquim Nunes. (Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo, v. 14, n. 4, p. 76-105, jul./ago. 2013.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Supremo suspende regra de decreto presidencial que extingue conselhos federais previstos em lei**. Brasília: STF, 13 jun. 2019. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=413987>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SUWWAN, Leila. Apoio de FHC à união gay causa protestos. **Folha de São Paulo**, 19 mai. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1905200210.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

TAKANE, Isabel Teresa Cristina. **Na trilha das pekobaym guerreiras kura-bakairi: de mulheres árvores ao associativismo do instituto yukamaniru**. 2013. 90f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha – Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 2000. p. 1-18. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0503t.PDF>. Acesso em: 30 abr. 2020.

TERUYA, Teresa Kazuko; WALKER, Maristela Rosso. Os indígenas na mídia e a formação de professores. *In*: Congresso de Leitura no Brasil, 17, Campinas, SP, 2009. **Anais [...]**. Campinas, SP, Unicamp, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_1945.pdf. Acesso em: 10 jan.2021.

TORRÃO FILHO, Amilcar. **Tribades galantes, fanchonos militares: Homossexuais que fizeram história**. São Paulo: Edições GLS, 2000.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. São Paulo: Editora Objetiva, 2018.

TUPARI. Maria Leonice. Mulheres indígenas se unem para ter voz e participação em Rondônia. [Entrevista concedida à] Maria Fernanda Ribeiro. **Amazônia Real**, Manaus, 30 ago. 2017. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/mulheres-indigenas-se-unem-para-ter-voz-e-participacao-em-rondonia/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

TUPINANBÁ, Potyra Tê. Existe feminismo indígena? Seis mulheres dizem pelo que lutam. [Entrevista concedida à] Isabela Aleixo. **Portal Geledés**, 2 maio 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/existe-feminismo-indigena-seis-mulheres-dizem-pelo-que-lutam/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

UFRR. Universidade Federal de Roraima. **O curso de licenciatura intercultural**. [2019]. Disponível em: http://ufr.br/licinter/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=346. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Faculdade indígena intercultural: histórico**. [2019]. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNILAB. Universidade da Integração Lusofonia Afro-Brasileira. **Edital n. 9/2019, de 09 de julho de 2019**. Processo seletivo específico para pessoas transgêneras e intersexuais. Redenção, CE: Prograd/Unilab, 2019. Disponível em: http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PROCESSO-SELETIVO-TTT_2019-2_29_19-1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIR. **Projeto Pedagógico do Curso**: licenciatura em educação básica intercultural. Ji-Paraná, RO: Unir/DCHS, 2008.

_____. Universidade Federal de Rondônia. **Proposta do novo projeto pedagógico do curso**: Licenciatura em educação básica intercultural. Ji-Paraná, RO: Unir, 2020.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. **Conselho nacional de educação escolar indígena**: relatório. Campo Grande: ABA, 31 dez. 2020. Disponível em: http://www.aba.abant.org.br/files/20210104_5ff32b7164b57.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto açai**: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, p. 453-474, abr. - jun. 2017.

VIEIRA. Ivânia Maria Carneiro. **Lugar de mulher**: a participação da indígena nos movimentos feministas e indígenas do estado do Amazonas. 2017. 222f. Tese

(Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

APÊNDICES

Apêndice A: Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada **“QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA”** que faz parte do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Doutorado em Educação (Dinter UEM/Unir) - da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é “analisar as concepções de professores/as indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia sobre questões de gênero e diversidade sexual”. Para isso a sua participação é muito importante, e ela se dará durante as etapas presenciais do curso, num primeiro momento, por meio da resposta de próprio punho a um questionário composto por questões que abordam aspectos socioeconômicos (sexo, data de nascimento, endereço de residência, renda familiar, formação acadêmica, religião e informações sobre a experiência profissional como docente) e as concepções acerca de questões de gênero e diversidade sexual no contexto social, da educação escolar indígena, da formação de professores indígenas e da prática docente. Num segundo momento, sua participação se dará por meio de uma entrevista semiestruturada composta por questões que entrecruzam as temáticas: questões de gênero, diversidade sexual e formação de professores/as indígenas. A entrevista será conduzida sem espectadores, estando presentes somente o/a entrevistado/a e a entrevistadora. As respostas serão gravadas e posteriormente transcritas. Informamos que esse estudo envolve riscos mínimos, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, e pode gerar constrangimentos pelo teor das perguntas. Porém, garantimos que se você não se sentir à vontade com alguma pergunta do questionário ou da entrevista terá total liberdade para não a responder. Caso o horário marcado para responder ao questionário ou realizar a entrevista não se adequar a sua disponibilidade de tempo, poderá reagendar para outro momento. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Salientamos ainda que as informações fornecidas por você serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O material resultante da produção de dados será arquivado nas dependências do Laboratório de Pesquisa em Educação Intercultural na Amazônia (Lapeia), podendo ser acessado apenas pela pesquisadora, pela professora orientadora da pesquisa ou por alguém designado por elas. Após a organização dos dados coletados, tanto os questionários respondidos como as gravações das entrevistas serão destruídas. Os benefícios esperados estão voltados à análise das concepções de professores/as indígenas em formação sobre questões de gênero e diversidade sexual para obter subsídios que contribuam para aperfeiçoar a formação de docentes indígenas no âmbito da Unir. Conseqüentemente, a longo prazo, os resultados da pesquisa terão reflexos positivos também no chão das escolas indígenas, pois as quais receberão professores indígenas mais preparados para lidar com a diversidade. A realização

da pesquisa também contribuirá para ampliar a discussão sobre questões de gênero e diversidade sexual envolvendo professores/as indígenas, tendo em vista que existem poucos estudos realizados nesse contexto. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu (nome por extenso do/a participante da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido/a e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio.

_____ Data:
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Carma Maria Martini, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme o endereço abaixo:

Orientadora: Eliane Rose Maio

Endereço: Av. Colombo, 5790, Bairro Universitário, CEP 87020-900, Maringá – Paraná. Telefone: (44)3011-4887. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

Pesquisadora: Carma Martini

Endereço: Rua Rio Amazonas, 351, Jardim dos Migrantes, CEP 76900-726, Ji-Paraná - Rondônia. Telefone: (69)98429-1886. E-mail: carmamartini@unir.br.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (Copep) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Copep/UEM Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. *Campus* Sede da UEM. Bloco da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) da UEM. Bairro Jardim Universitário. CEP 87020-900. Maringá-PR.
Telefone: (44)3011-4597. Fax: (44)3011-4444. E-mail: copep@uem.br.

Apêndice B: Modelo do questionário

Antes de responder ao questionário leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, se estiver de acordo em participar da pesquisa, responda às questões a seguir, conforme suas concepções sobre os assuntos abordados, lembrando que não há respostas certas ou erradas. Todas as informações coletadas serão tratadas anonimamente, nenhum/a respondente será identificado/a no questionário ou no corpo da tese. Desde já agradecemos a sua participação.

I – Dados Socioeconômicos

1. Etnia: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Estado Civil: () Solteiro/a () Casado/a () União Estável () Viúvo/a () Outro
4. Data de nascimento: ___/___/___
5. Idade: _____ anos
6. Endereço de residência: Município: _____ Estado: _____
Terra Indígena: _____ Aldeia: _____
7. Número de pessoas da família (mesma residência): _____
8. Renda familiar: () Até 1 salário mínimo (até R\$954,00)
() De 1 a 2 salários mínimos (R\$954,00 a R\$1.908,00)
() De 2 a 3 salários mínimos (R\$1.908,00 a R\$2.862,00)
() De 3 a 4 salários mínimos (R\$2.862,00 a R\$3.816,00)
() De 4 a 5 salários mínimos (R\$3.816,00 a R\$4.700,00)
() Acima de 5 salários mínimos (acima de R\$4.700,00)
9. Principal fonte de renda: () Salário () Agricultura () Outra: _____
10. Formação: Ensino Médio: () Regular () Magistério Indígena
Fez outra graduação antes de ingressar da Licenciatura em Educação Básica intercultural? () Sim, Qual? _____ () Não
11. Religião: () Católica () Evangélica () Espírita
() Não tenho religião () Outra: _____
12. Tempo de experiência como docente (professor): _____
13. Dados da escola em que trabalha:
Nome da escola: _____
Localização: Município: _____ T.I.: _____ Aldeia: _____
14. Em que nível de ensino em que leciona:
() E. Fundamental - anos iniciais () E. Fundamental - anos finais () E. Médio
15. Componente(s) curricular(es) (disciplinas) que leciona: _____

16. Vínculo empregatício:

- () Estado ⇒ () Contrato () Concurso
 () Município ⇒ () Contrato () Concurso

II – Questões de gênero, diversidade sexual, educação escolar indígena e formação de professores indígenas

17. Na sua concepção, o que era ser homem e o que era ser mulher para o povo em tempos passados?

Ser Homem: _____

Ser Mulher: _____

18. Na sua opinião, antes do contato, qual papel era mais valorizado dentro da organização social do povo?

- () O papel da mulher () O papel do homem () Não havia distinção

Comentário (opcional): _____

19. E atualmente, o que é ser homem e o que é ser mulher para você?

Ser Homem: _____

Ser Mulher: _____

20. Você percebe que atualmente o seu povo tem expectativas diferentes em relação às mulheres e aos homens (quanto à profissão, comportamento, liderança política, relações de amizade, relações amorosas, etc.)?

- () Sim () Não () Não há distinção () Não sei responder

21. Você tem informações de como a diversidade sexual era encarada pelo seu povo em tempos passados?

22. E atualmente, como você percebe que a diversidade sexual é encarada pelo seu povo?

23. Você já presenciou algum membro da sua comunidade ser ridicularizado e/ou hostilizado por apresentar um comportamento sexual considerado culturalmente inadequado em relação ao seu sexo biológico? () Sim () Não

23.1. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, explique como foi:

24. No decorrer de sua formação acadêmica você considera que foi preparado/a para lidar com questões de gênero e de diversidade sexual? () Sim () Não

24.1. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, descreva como isso se deu:

25. Você já fez algum curso voltado à capacitação de professores/as que envolvesse temáticas relacionadas a gênero e diversidade sexual?

() Sim () Não

25.1. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, especifique qual/is:

26. Você se sente preparado/a para lidar com questões relacionadas a gênero e diversidade sexual em sala de aula? () Sim () Não

Justifique sua resposta: _____

27. Você já presenciou alguma situação na escola em que um aluno/a tenha sido ridicularizado/a ou hostilizado/a por apresentar um comportamento considerado culturalmente inadequado em relação ao seu sexo biológico? () Sim () Não

27.1. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, explique como foi e como você se posicionou:

28. Com relação à inclusão de temáticas envolvendo gênero e sexualidade no currículo da escola indígena, você:

() Discorda, porque é papel exclusivo da família educar para essas questões.

() Discorda, porque abordar esses temas na escola pode estimular a iniciação sexual precoce dos alunos.

() Concorda, mas a escola não deve dar muita ênfase ao assunto para não estimular a iniciação sexual precoce dos alunos.

() Concorda, pois é papel da escola informar e promover discussões sobre os diversos aspectos que envolvem a formação humana.

() Não sei responder.

() Outra resposta:

29. Você acredita que os cursos de formação de professores/as indígenas devem inserir em seus currículos temáticas voltadas às discussões de questões de

gênero e diversidade sexual? () Sim () Não

Justifique sua resposta: _____

30. Durante a sua trajetória na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, você teve oportunidade de discutir temáticas voltadas às questões de gênero e diversidade sexual? () Sim () Não

30.1. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, explique em que contexto isso ocorreu (em sala de aula, em seminários, palestras etc.):

31. Você gostaria que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural desse mais ênfase às questões de gênero e diversidade sexual?

() Sim () Não

31.1. Caso sua resposta tenha sido positiva, de que forma você gostaria que isso fosse feito:

() De forma transversal nos diversos componentes curriculares.

() Criando componentes curriculares específicos para esse fim.

() Realizando rodas de conversa, encontros ou seminários para discutir a temática.

() Não sei responder.

() Outra resposta: _____

32. Você gostaria de acrescentar algo?

Agradecemos a sua participação!

Apêndice C: Roteiro da entrevista semiestruturada

I – Formação acadêmica e experiência profissional

1. Descreva como foi sua formação na Educação Básica:
2. O que o/a motivou a ingressar na Licenciatura em Educação Básica Intercultural?
3. Quais os principais desafios enfrentados no decorrer do curso?
4. O fato de você ser homem ou mulher facilitou ou dificultou seu ingresso e trajetória no Curso?
5. Quais as principais contribuições do curso para sua formação pessoal e profissional?
6. O que o/a motivou a ser professor/a?
7. Fale um pouco da sua trajetória profissional, ressaltando os aspectos que você considera mais significativos:

II – Questões de Gênero e Diversidade Sexual

8. Em tempos passados o que era ser homem e o que era ser mulher dentro da organização social do seu povo?
9. E atualmente, o que é ser homem e o que é ser mulher dentro da organização social do seu povo? Mudou ou permanece como era antigamente?
10. Você percebe que em sua comunidade há expectativas iguais ou diferentes em relação às mulheres e aos homens?
11. Como você acredita que devem ser as relações sociais entre homens e mulheres?
12. Você tem informações de como a diversidade sexual era encarada pelo seu povo em tempos passados?
13. E atualmente, como você percebe que a diversidade sexual é encarada?
14. Você já presenciou algum membro da sua comunidade ser ridicularizado e/ou hostilizado por apresentar um comportamento considerado culturalmente inadequado em relação ao seu sexo biológico? Se sim, como você se comportou diante da situação? Se não, como você se comportaria diante da situação?
15. Qual é sua opinião sobre a diversidade sexual?

III - Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Escolar Indígena

16. Qual a sua opinião a respeito da inclusão de temáticas envolvendo questão de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas indígenas?
17. Como as questões de gênero e diversidade sexual são tratadas no contexto das escolas indígenas atualmente?
18. Na sua opinião, qual seria o posicionamento das comunidades indígenas em

relação à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual no currículo escolar?

IV - Questões de gênero e diversidade sexual na prática do/a docente indígena

19. Você já presenciou alguma situação na escola em que um/a aluno/a tenha sido ridicularizado/a ou hostilizado/a por apresentar um comportamento considerado culturalmente inadequado em relação ao seu sexo biológico? Se sim, como você lidou com a situação? Se não, como você lidaria com a situação?
20. Você se sente apto a lidar com situações envolvendo questões de gênero e diversidade sexual em sala de aula?
21. Você acredita que a escola e o/a professor/a podem contribuir para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a gênero e diversidade sexual? De que forma?

V – Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Formação de Docentes indígenas

22. Você já fez algum curso voltado à capacitação de professores/as indígenas que envolvesse temáticas relacionadas a questões de gênero e diversidade sexual? Foi por iniciativa própria ou da Secretaria de Educação?
23. Você acredita que os cursos de formação de docentes indígenas devem inserir em seus currículos temáticas envolvendo questões de gênero e diversidade sexual?
24. Você considera que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural está contribuindo para capacitar os/as professores/as indígenas para lidar com questões de gênero e diversidade sexual no exercício da docência? Justifique sua resposta.
25. Você gostaria que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural desse mais ênfase às questões de gênero e diversidade sexual?
26. Você teria alguma sugestão de atividades que poderiam ser desenvolvidas no curso para estimular a discussão sobre questões de gênero e diversidade sexual?
27. Você gostaria de dizer mais alguma coisa antes de encerrarmos a entrevista?

Agradecemos a sua participação!

ANEXOS

Anexo A: Autorização do Deinter/Unir para realizar a pesquisa



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

A U T O R I Z A Ç Ã O

Maringá (PR), 17 de setembro de 2018

Prezado Chefe de Departamento,

Solicitamos autorização para a aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação (DINTER UEM/UNIR), CARMA MARIA MARTINI, colher dados para a pesquisa intitulada “RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: (RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA”.

Essa coleta de dados contempla a aplicação de questionários e realização de entrevistas com os/as estudantes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Sendo que os resultados serão utilizados para a Tese de Doutorado da aluna em questão, sob a orientação da Professora Doutora Eliane Rose Maio.

Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Assim, além dos cuidados com a coleta de dados, a identidade dos/as estudantes será preservada.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos a disposição para mais informações.

Atenciosamente,

Professora Dra. Eliane Rose Maio

Eu, Prof. Dr. Kécio Gonçalves Leite, Chefe do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), após submeter o pedido ao Conselho Departamental (CONDEP/DEINTER), **autorizo** a realização da pesquisa com os/as estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Ji-Paraná (RO), 18 / 09 /2018

Prof. Dr. Kécio Gonçalves Leite
 Chefe do Depto. de Educ. Intercultural

DEINTER/Câmpus de Ji-Paraná
 Portaria: 673/GR/UNIR/2018

Anexo B: Parecer consubstanciado do Copep/UEM



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações de gênero e diversidade sexual: (re)pensando a formação de professoras e professores indígenas na Universidade Federal de Rondônia

Pesquisador: Eliane Rose Maio

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00938918.2.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.990.529

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as concepções e crenças de professores/as indígenas sobre as relações de gênero e sexualidade, visando obter subsídios que contribuam para (re)pensar a formação de docentes indígenas no âmbito da Universidade Federal de Rondônia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O universo da pesquisa será composto pelos/as 15 estudantes indígenas regularmente matriculados na Turma D, no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, Campus de Ji-Paraná (RO), que atualmente perfazem um número de 42 (quarenta e dois). Os dados serão coletados nas etapas presenciais do curso (Tempo Universidade), no UNIR, Campus de Ji-Paraná. Como instrumentos de coleta de dados, serão utilizados questionário e entrevista. O questionário servirá para conhecer os sujeitos da pesquisa e suas percepções e crenças acerca das relações de gênero e diversidade sexual de forma objetiva. A entrevista será composta por

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.990.529

questões norteadoras entrecruzando as temáticas relações de gênero, diversidade sexual, formação de professores indígenas e prática docente, possibilitando assim aprofundar as questões abordadas no questionário. Será utilizada a entrevista semiestruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo chefe do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos de R\$ 100,00 sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta o instrumento de coleta. Apresenta autorização do Chefe do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1232251.pdf	11/10/2018 10:41:08		Aceito
Outros	questionario.pdf	11/10/2018 10:40:23	Eliane Rose Maio	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	11/10/2018 10:39:29	Eliane Rose Maio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	11/10/2018 10:39:06	Eliane Rose Maio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	11/10/2018 10:38:46	Eliane Rose Maio	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	11/10/2018 10:36:35	Eliane Rose Maio	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.990.529

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 30 de Outubro de 2018

Assinado por:

Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Anexo C: Mapa das línguas indígenas de Rondônia

