

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS MILHOMEM

**AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES INDÍGENAS XERENTE E EXPRESSÃO DA
VIOLÊNCIA**

**São Cristóvão, Sergipe
2010**

MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS MILHOMEM

**AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES INDÍGENAS XERENTE E EXPRESSÃO DA
VIOLÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do Título de Mestre em Educação da Área de Concentração: Formação de Educadores: saberes e competências, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Helena Santana Cruz.

São Cristóvão, Sergipe
2010

MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS MILHOMEM

**AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES INDÍGENAS XERENTE E EXPRESSÃO DA
VIOLÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Formação de Educadores: saberes e competências, da Universidade Federal de Sergipe, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Helena Santana Cruz.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Santana Cruz - Orientadora
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Bernard Charlot
Universidade Federal de Sergipe

Prof^a. Dr^a. Ada Augusta Celestino Bezerra
Universidade Tiradentes

*Dedico este trabalho a meus pais, pelo despertar da
sede de aprender.
Ao meu marido pela compreensão e o incentivo. A
todos os Xerente, especialmente às mulheres pelas
histórias e receptividade em suas casas.*

AGRADECIMENTOS

Durante esses dois últimos anos, muitas foram as pessoas que passaram pela minha vida, deixando-me muitos aprendizados e alegrias. Sei que nesta pequena seção não conseguirei fazer jus a todas elas, mas desejo expressar meus sinceros agradecimentos como prova do meu afeto e admiração.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sempre esteve comigo, orientando minhas escolhas e me dando força para continuar nessa longa caminhada.

A minha orientadora professora Dr^a. Maria Helena Santana Cruz, por acreditar nessa pesquisa tão desafiadora, pela confiança no meu potencial, pela competência acadêmica e disponibilidade para orientar-me a qualquer hora; tais características foram fundamentais para o desfecho deste trabalho. Suas qualidades intelectuais, éticas e afetivas mantiveram-me constantemente estimulada para superar todas as dificuldades que inevitavelmente ocorrem durante a realização de uma pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, (SPPM), pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais José Ferreira e Neusa Faustino, pelo incentivo e pela experiência que me foi transmitida.

Ao meu esposo, pela paciência, durante todo esse percurso, pela palavra amiga nos momentos em que eu ligava desesperada por estar me sentindo sozinha. Tem grande influência na conclusão deste trabalho, pelas suas sugestões, pela ajuda na transcrição entrevistas, por ser meu ‘motorista’ na condução até a comunidade indígena Xerente.

Aos colegas da minha turma de Mestrado, principalmente Rita Fagundes, Nielza Maia, Luiz Prado, Perolina Souza, José Walter, Paulo Boa Sorte, Ana Márcia Barbosa, Laceni Miranda com os quais compartilhei não somente os momentos de sala de aula, mas da amizade e apoio na minha chegada à cidade de Aracaju.

Aos professores do NPGED - Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em especial, a professora Anamaria Bueno, Sônia Meire, Bernard Charlot, Veleida Anahí, pelos conhecimentos que proporcionaram o meu amadurecimento em relação ao objeto de pesquisa.

Aos funcionários do NPGED, em especial, Edson, Graziela e Geovania, pela compreensão, amizade e presteza na realização do trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, nas pessoas das professoras (e professor) Dorinha, Aldeli, Cleide e Aciam por disponibilizarem documentos sobre a Educação Indígena no Tocantins.

À Marlene Coelho e Meire Lúcia, pela amizade e pelo incentivo.

Acima de tudo, devo agradecer aos meus anfitriões - todos os Xerente - que sempre foram amáveis e gentis. Com atenção especial, quero agradecer a Edite Smikidi, Maria Arlete, Reginaldo e Vilmar Xerente pelo empréstimo da bibliografia sobre o povo Xerente. Pelo prazer em falar sobre os seus costumes e tradições, agradeço imensamente às mulheres professoras: Diana, Rosalina, Priscila, Noemi, Joana, Maria Helena e seus familiares que me acolheram em suas casas; aos Caciques Ribamar Marinho e Augusto Xerente, pela atenção e disponibilidade em responder às perguntas.

A todos, o meu singelo agradecimento.

*Pesquiso para constatar,
constatando, intervenho,
intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que
ainda não conheço e comunicar ou
anunciar a novidade.*

Paulo Freire

RESUMO

Com base na educação intercultural e nos estudos culturais esta pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar as representações sociais de gênero, as expressões de violência simbólica no cotidiano do trabalho docente no interior da comunidade indígena Xerente, para desvendar processos que sustentam as diferenças, a hierarquização e discriminação entre as integrantes desse grupo socialmente discriminado. A pesquisa se desenvolveu no Município de Tocantínia no Estado de Tocantins. A abordagem sobre a construção da identidade como princípio das desigualdades entre sexos, traz à tona os estudos sobre as categorias sociais de gênero e a construção da identidade de homens e mulheres entendendo-se que estes já são tratados de forma diferente a partir de seu nascimento, em função do sexo biológico e do meio cultural e social em que são gerados, culminando com frequência em expressões de violência simbólica. O estudo baseia-se em pesquisa qualitativa, realizada a partir de entrevistas do tipo histórias de vida com 6 (seis) mulheres professoras e 2 (dois) caciques da etnia Xerente e observações participantes, onde se verifica através da trajetória de vida e de trabalho, as representações de gênero presentes no cotidiano do grupo pesquisado. Os resultados informam que as práticas de vida das mulheres Xerente se constituem a partir da coabitação de permanências (convivem com a reprodução de posições de gênero bastante tradicionais) e mudanças (maior nível de escolarização, a assunção de novos papéis políticos, no trabalho, na economia familiar abrem possibilidades para a condição feminina). Constroem uma identidade em conflito: ora se orientam por valores da cultura tradicional, ora se orientam por valores da cultura ocidental capitalista. De um lado, fatores como a maior escolarização das mulheres, a assunção de novas atribuições políticas, no trabalho, na economia familiar, abrem possibilidades para ampliar os direitos e a cidadania. Por outro lado, os papéis masculinos mais tradicionais são reafirmados e enaltecidos nos discursos de homens e mulheres, na mesma proporção em que a crescente importância das mulheres na organização social e política tende a ser minorada.

Palavras-chave: Educação indígena. Relações de gênero. Poder. Desigualdade. Violência simbólica.

ABSTRACT

Based on the intercultural education studies as well as the cultural studies, this research aims at analysing the social and genre representations, and the expressions of symbolic violence into the teacher's daily work of indigenous Xerente community, in order to uncover the processes which sustain the differences, hierarchical relations and prejudice among the members of this socially discriminated group. The research was developed in Tocantínia town, State of Tocantins, Brazil. The approach concerning the construction of identity as a principle of sexual inequality brings in the studies of social categories of genre and identity construction of men and women, having in mind that they are treated differently since they were born, either because of biological sex or their social and cultural milieu in which they are brought up, reaching its top with expressions of symbolic violence. This study is based on qualitative research, through Life History interviews with 6 (six) female teachers and 2 (two) male chiefs of Xerente ethnic group, besides participant observation, in which can be seen the life and work trajectory and genre representations of this group. The results show that the daily lives of female Xerentes are organized from changes and permanencies cohabitation. Construct an identity in conflict: sometimes they guide themselves through the values of traditional culture; other times they guide themselves through the values of capitalist occidental culture. On one hand, factors such as higher schooling in the part of women, who take part on political matters, at work, on family economy, opens opportunities to broaden rights and citizenship. On the other hand, more traditional male roles are reaffirmed and seen into men and women's speech in the same proportion in which the growing importance of women in society and political organization tends to diminished.

Key Words: Indigenous education. Genre relations. Power. Inequality. Symbolic Violence.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhadores Xerente, por cargo e sexo, 2008.....	19
Tabela 2 - Número de Alunos Indígenas da Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação – Brasil, 2005.....	84
Tabela 3 - Matrícula escolar Indígena Xerente, segundo escolaridade e sexo, 2008.....	84
Tabela 4 - Número de alunos Xerente dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), segundo o sexo e faixa etária.....	86
Tabela 5 - Número de professores Xerente concluintes do curso de Magistério Indígena, segundo o sexo.....	99
Tabela 6 - Escolaridade por sexo, dos(as) docentes indígenas Xerente que atuam na rede estadual do Estado do Tocantins.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos e temáticas do objeto de estudo.....	30
Quadro 2 - Metades Exogâmicas e Clãs Patrilineares.....	33
Quadro 3 - Metades Cerimoniais e Classes de Idade.....	33

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Aldeia Porteira.....	25
Foto 2 - Aldeia Salto.....	25
Foto 3 - Acesso às aldeias.....	26
Foto 4 - Pintura Corporal.....	35
Foto 5 - Pai e filho cortando lenha.....	50
Foto 6 - Realização de atividade doméstica.....	51
Foto 7 - Realização de atividade culinária.....	51
Foto 8 - Cozinhando no fogão à lenha.....	52
Foto 9 - Confecção de artesanato com capim dourado.....	54
Foto 10 - Prédio escolar.....	88
Foto 11 - Área de recreação do prédio escolar.....	89
Foto 12 - Desenho de pais feito por alunos.....	90
Foto 13 - Uso do livro didático do não índio.....	90
Foto 14 - Turma de alfabetização/aula de Matemática.....	91
Foto 15 - Alunos enfileirados assistindo aula.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização das áreas indígenas do Estado do Tocantins.....	32
--	----

LISTA DE SIGLAS

CIMI - Conselho Missionário Indígena
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA- Fundação Nacional de Saúde
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEM - Luis Eduardo Magalhães
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PHBC- Projeto Harvard Brasil Central
PROCAMBIX - Programa de Compensação Ambiental Xerente
RAIS- Relações Anuais de Informações Sociais
RCENEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC/TO – Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins
UFG- Universidade Federal de Goiás
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF- United Nations Children's Fund
UNIFEM - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Aportes metodológicos da pesquisa.....	22
1.2 Conhecendo um pouco do contexto da pesquisa e o perfil dos Xerente.....	31
2 MATRIZES TEÓRICAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	39
2.1 O paradigma do patriarcado.....	43
2.2 Divisão sexual do trabalho	46
2.2.1 Divisão sexual do trabalho nos Xerente.....	49
2.3 A Construção da identidade de gênero e representação social: a mulher indígena em questão.....	55
2.4 Espaço público e privado na perspectiva de gênero	60
2.5 Entendendo alguns conceitos: igualdade, diferença e alteridade.....	64
2.6 Relações de gênero e de poder.....	70
3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	78
3.1 Relações de gênero e educação.....	78
3.2 Uma análise da Educação Indígena Xerente	82
3.2.1 Escolarização Xerente: estrutura e funcionamento.....	87
3.3 A formação do professor indígena Xerente.....	94
3.3.1 Projeto de Formação em Magistério.....	96
3.3.2 Projeto de Licenciatura Intercultural.....	100
4 ASSIMETRIA E DISCRIMINAÇÃO COMO EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	105
4.1 Violência: diversos olhares.....	107
4.2 Violência de Gênero: um conceito mais amplo.....	110
5 MULHERES INDÍGENAS, SIM. PROFESSORAS, POR QUE NÃO? TRAJETÓRIA DE VIDA, TRABALHO E RELAÇÕES DE GÊNERO.....	124
5.1 Caracterizações do grupo: Quem são elas/eles?.....	125
5.2 Trajetórias de vida: entre permanências e mudanças.....	126
5.3 O significado do trabalho e escolarização: mudanças nas relações.....	132
5.4 Participação e autonomia da mulher Xerente nas tomadas de decisões.....	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES.....	163
APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA DO TIPO “HISTÓRIA DE VIDA”(Mulheres professoras).....	164
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA..	168
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	169

1 INTRODUÇÃO

Durante as décadas de 1970 e 1980, surgem na etnologia, etnografias influenciadas por estudos produzidos pela antropologia feminista¹, abordando particularmente questões relativas às relações de gênero as quais serviam como acesso à compreensão dos povos indígenas das terras da América do Sul. A ideia de que há uma universalidade de assimetria sexual, ou seja, de que há uma tendência universal de se estabelecer uma ordenação hierárquica entre gêneros sexuais, foi uma tônica desse período e baseou-se na distinção analítica entre os domínios público/privado.

A esse respeito, Rubin (1975) desenvolve o conceito de “sistemas de sexo/gênero” com o qual procura mostrar que o aspecto biológico/anatômico não se justifica como única motivação da hierarquia sexual. Afirmando que o gênero sexual é uma construção social, a autora entende que a assimetria entre os sexos decorre das diferenças de status entre dádiva e doador, envolvendo, portanto os sistemas de parentesco. Ao mesmo tempo em que o “antagonismo sexual” é tematizado pela antropologia feminista, também é reconhecido como uma das características mais típicas das sociedades indígenas amazônicas. Novos estudos, porém com uma visão menos centrada no antagonismo e mais voltada para a complementaridade dos sexos, como Overing (1986), por exemplo, ao analisar um mito Piaroa² (grupo indígena da Venezuela), identifica vários princípios de igualdade entre as personagens míticas, assim como observa também que há relativo equilíbrio entre homens e mulheres no plano prático das relações sociais desse grupo.

A perspectiva de gênero sem dúvida, preencheu lacunas na produção do conhecimento científico e desvelou problemas antes não questionados. Desse modo, estudos feministas fizeram emergir a existência de mulheres que sempre fizeram a história, mas até então não tinham recebido o merecido reconhecimento por suas trajetórias de resistência e luta na vida cotidiana e no âmbito público.

¹Três coletâneas marcam este período: **A Mulher a Cultura e a Sociedade** (ROSALDO; LAMPHERE, 1979), **Towards an Anthropology of Women** (REITER, 1975) e **Sexual Menings** (ORTNER; WHITEAD, 1981).

² Ao analisar o mesmo mito, Segato (1998), no entanto, chega a uma conclusão oposta, identificando no mito um personagem que será o portador da norma, o agente regulador, disciplinador, não é uma entidade neutra, mas um princípio masculino, encarnado no Deus Wahari como emblemático do papel masculino na sociedade.

O debate hoje conduzido pelos movimentos de mulheres e pelos estudos feministas não é mais novidade, como nos anos setenta, mas uma realidade que marcou sua presença duas décadas depois, de forma definitiva, na política, na economia, na academia e nos meios de comunicação. De acordo com Bruschini e Holanda (1998), tanto na arena pública, através das Conferências Internacionais e o fortalecimento e criação dos Conselhos Estaduais da Mulher, quanto no campo do trabalho, onde as mulheres se impõem definitivamente como importantes atores sociais novas possibilidades têm se definido para o encaminhamento de reivindicações e para a formulação de políticas públicas em benefício das mulheres. Também não menos importantes, têm sido os avanços na área da produção científica. Foi na década de 1990 que a questão da mulher e os estudos sobre as relações de gênero ganharam uma nítida visibilidade no meio acadêmico brasileiro.

No entanto, segundo Sifuentes (2007), há certa negligência dos estudos de gênero em relação às comunidades tradicionais. Entende-se que isso não ocorre propriamente por falta de interesse dos estudos feministas, mas, possivelmente, devido a uma dificuldade que os/as pesquisadores/as encontram (e que eu também encontrei) em compreender as relações de gênero em comunidades indígenas, por exemplo, sem destruir as portas do relativismo cultural, preservando a alteridade das populações indígenas. O dilema estabelecido é pensar e co-construir formas de transformar costumes que prejudicam as mulheres, sem, entretanto, gerar modificações que alterem a cultura como um todo (SEGATO, 2006).

A partir dessa constatação e por ter grande interesse nos estudos de gênero, quis entender melhor a história da comunidade indígena Xerente através da voz e narrativa de suas mulheres. É possível imaginar a dificuldade que isso representou, dada a falta de costume das mulheres indígenas de fazerem uso da palavra. Foi difícil ainda escutar suas histórias sem prejulgamentos, sem lhes impor uma visão etnocêntrica. Mas, na tentativa de ampliar a compreensão sobre as relações de gênero e suas formas de manifestação em uma cultura distinta, focou-se no relativismo cultural, buscando o olhar das mulheres, as realidades vividas por elas e as histórias compartilhadas de acordo com seus sistemas de valores culturais em sua forma híbrida.

O modo como se alinhavou o relacionamento entre pesquisadora 'branca' e mulheres indígenas durante o trabalho de campo deve ser analisado dentro da própria dinâmica do movimento indígena no país. Como um campo político composto por diversas agências e agentes, a política indígena e indigenista coloca para o/a etnógrafo/a, que atua e faz parte da

formação desse campo, constantes desafios e um (re) pensar da prática antropológica. A abordagem interpretativa das narrativas e a construção de sentidos e significados acerca delas foram os balizadores desta pesquisa. Considera-se também o processo dialógico, composto pelas interlocuções entre os ‘eus’ e os ‘tus’ da pesquisadora e das docentes entrevistadas, que é, também, marcado pela história do contato entre a cultura exógena (branca) e a cultura indígena e pelas dinâmicas de negociação, dominação e resistência.

No Brasil, a partir da década de 1970, o movimento indígena foi conduzido majoritariamente pelas lideranças masculinas, líderes carismáticos reconhecidos nacional e internacionalmente. Somente a partir da década de 1990, as mulheres começaram a criar organizações próprias para lutar por seus direitos ao lado dos homens de seus povos. Ao tentar abarcar essa experiência nova no contexto brasileiro, as questões de gênero tornam – se fundamentais para o entendimento das condições específicas de diálogo e de novas formas de negociação estabelecidas entre mulheres indígenas e agentes do contexto interétnico. Portanto, incorporar o ponto de vista das mulheres, é de suma importância para um conhecimento mais complexo do modo como se configuram as identidades de gênero e étnica no momento atual da organização política indígena.

Partindo da reflexão proposta por Hall (1999) de que a identidade cultural não é inerente ao homem, não é uma coisa com o qual nascemos, mas é formada e transformada no interior da representação, pode-se entender que na contemporaneidade, as sociedades indígenas tradicionais têm construído identidades em conflito. Ao mesmo tempo em que vivencia e reitera elementos da cultura tradicional, sonham com elementos que não fazem parte do seu universo e que após o contato com o branco, são trazidos e passam a engendrar suas construções simbólicas e identitárias, ou seja, a construção de uma identidade híbrida e plural.

Nessa concepção, coloca em debate o conceito da alteridade. Do latim, *alter*, significa, o outro ou alteres, do verbo alterar (Silva, 2007, p. 92). Entendendo os seres como distintos uns dos outros e situando a identidade nessa distinção, não caberia nenhum tipo de discriminação, nem tão pouco uma prática de exclusão das diferenças. A diferença (a distinção) passa a ser nessa visão, uma característica comum à espécie humana. O outro é aquele que altera o mesmo pela sua distinção. Essa alteração é um movimento de enriquecimento do contexto geral no qual todos fazem parte. Um contexto que é transformado e movimentado no desenrolar da diversidade.

Vive-se um momento histórico em que as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social, política e também na política educacional. Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas como direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas. Essas mudanças devem-se às ações políticas dos movimentos sociais, à luta dos/as trabalhadoras em educação, que, aos poucos, conseguiram introduzir tais questões na agenda das políticas educacionais, transformando-as em leis.

A participação das mulheres indígenas em cargos comunitários e sua inserção em atividades organizativas, leva à discussão sobre seu (re) posicionamento no interior de seus povos. O fato de ocuparem posições anteriormente tidas como prerrogativas masculinas, como a intermediação com o universo não indígena, conduz ao debate acerca das concepções do masculino e do feminino e dos âmbitos públicos e privados, ao mesmo tempo em que questiona os modelos culturais de seus povos, entre eles, o de gênero. Assim, segundo Monagas (2006), esse conjunto de fatores coloca novos questionamentos aos estudos nas áreas de gênero e etnologia.

Para tanto, a partir da análise de alguns estudos sobre povos indígenas, foi possível entender que as discussões no tocante à questão de gênero e à participação política da mulher indígena ainda são bastante recentes. Numa perspectiva antropológica, esses estudos têm contribuído para etnologia indígena uma vez que versam sobre temas como organização social, parentesco, nominação, conjugalidade, ritos de passagem e mitos.

Consoante Monagas (2006), nos estudos iniciais sobre a Amazônia indígena havia uma desvalorização do universo doméstico por parte de diversos autores – devido à segregação sexual, do espaço, das atividades, da valorização da caça e da guerra, tidas como atividades exercidas apenas por homens e a existência de rituais sagrados dos quais as mulheres não podem participar, além da ausência de rituais femininos correlatos. Ainda, segundo a autora, o projeto Harvard do Brasil Central (HCBP) acerca das sociedades Jê-Bororó, descreve a mulher com uma posição marginal na sociedade - estabelecida através da universalidade da dominação masculina resultante da vinculação das mulheres à esfera doméstica e à natureza em contraposição à associação dos homens à esfera pública e à cultura.

Desde meados da década de 1980, algumas autoras buscam analisar antigas questões sob um novo prisma. Temas clássicos na antropologia, tais como poderes das mulheres (reais e simbólicos), complementaridade, diferença, hierarquia e dominação (entre sexos, gêneros e mulheres) - servem como parâmetro para o entendimento da alteridade. Franchetto (1996) explicita como são atribuídos às mulheres Kuikúru do Alto Xingu, o poder da fala criativa da mentira e o poder oculto de intervir nas relações sociais através do uso da fala não pública, são as donas do mexerico/mentira, segundo os homens. Alijadas da fala pública detêm muitas vezes, a palavra final em decisões importantes e na resolução de disputas faccionais que podem ultrapassar as fronteiras locais e intervir em alianças e conflitos inter aldeias. A autora denuncia ainda o silêncio acerca do discurso das mulheres no mítico/ritual das Jamurikumalú.

Em estudo realizado por Grubits; Darrault-Harris; Pedroso (2005) sobre trabalho, poder e participação política da mulher nas comunidades indígenas Bororo de Mato Grosso, Guarani/Kaiowá e Kadiwéu, de Mato Grosso do Sul, as autoras observam que são poucas as pesquisas que tratam das relações de gênero em comunidades indígenas. Em análise dos textos, artigos e resenhas publicados nos Cadernos PAGU desde seu primeiro exemplar, em 1993, demonstrou que, em relação à discussão envolvendo gênero, raça e etnia, localizou uma série de textos e artigos refletindo sobre a questão de gênero e a raça negra.

Existem outros estudos (LASMAR, 2005; TORRES; ARAUJO, 2008) que tratam das questões de gênero, no entanto, abordando as relações interétnicas. Lasmar (2005) analisa as transformações que ocorrem na experiência social das mulheres indígenas ao se mudarem de suas comunidades ribeirinhas para a cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. A análise privilegia a perspectiva daquelas pertencentes a grupos da família linguística Tukano Oriental, os quais tradicionalmente habitam a bacia do rio Uaupés, afluente do rio Negro em seu curso alto.

Consoante a autora, há no Uaupés uma série de representação que descrevem a mulher como um ser perigoso e antisocial, que por sua própria natureza, seriam capazes de colocar em risco a estabilidade da comunidade em que vivem.

Elas são tidas por licenciosas e adúlteras, em contraposição à sexualidade masculina, vista como mais moderada. Essa concepção reduziria o potencial de conflito entre os irmãos no interior do grupo agnático: quanto um deles se envolve em relacionamento sexual com a cunhada, a culpa costuma recair sobre ela, uma vez que a mulher é vista como pólo ativo no jogo de sedução. Pesa também sobre as mulheres a acusação de abusar do uso das puçangas e com isso produzir transtornos psíquicos em seus parceiros, deixando-os de cabeça fraca. Homens submetidos

constantemente ao efeito dessas plantas ficam tontos, sem juízo. Esse argumento pode ser usado pelos índios para explicar, por exemplo, por que um marido agride fisicamente a esposa. (LASMAR, 2005, p. 103-104).

Torres e Araújo (2008) num estudo realizado com mulheres indígenas da etnia Tikuna de Manaus, bairro Cidade de Deus, localizada na Zona Leste de Manaus, faz uma análise da condição de vida das mulheres que, na expectativa de melhoria das condições de vida e de trabalho, deslocam-se de seus lugares de origem em busca de educação formal e são absorvidas no trabalho doméstico.

Rodrigues (1993) enfatiza o papel central das mulheres Javaé na Ilha do Bananal-TO. De acordo com a autora, as mulheres têm uma vida mais relaxada que os homens e seu prestígio cresce com a idade, ambos os fatores relacionados com o padrão uxorilocal - o marido mora na casa da esposa, onde é um eterno devedor de seus sogros. Além disso, a oratória feminina manifestada através dos choros rituais, é extremamente valorizada, assim como as mulheres são consultadas pelos homens antes de decisões políticas. Tal valorização das mulheres é proporcional ao medo imposto a elas pela casa dos homens.

Rocha (2001) também analisou a questão da construção social dos gêneros masculino e feminino no contexto da etnografia dos povos da família linguística Jê. Investiga diferentes abordagens e interpretações sobre temas recorrentes que, ao longo de décadas de estudos sobre os povos Jê, formaram um conjunto peculiar de assuntos e noções pelas quais perpassam de modo significativo a questão da construção social e das relações de gênero.

A autora faz uma análise bibliográfica sobre como os autores interpretam a noção dual, baseada na existência das metades com funções cerimoniais, a conformação circular do espaço aldeião e a operacionalidade de sistemas como nominação, amizade formal e descendência. O estudo bibliográfico é balizado por uma pesquisa de campo realizada entre os Apinajé, etnia localizada no Estado do Tocantins. Através dessa experiência de campo foi possível perceber aspectos da dinâmica social inscritos nas histórias de vida, que permitiu refletir acerca de temas pertinentes à questão de gênero na etnologia indígena.

Numa análise mais específica sobre a etnia Xerente, vale destacar o estudo realizado por Sifuentes (2007) na qual investiga como as mulheres da comunidade indígena Xerente posicionam-se sobre a construção da identidade e condição feminina, em narrativas sobre suas histórias pessoais, mitos e ritos e acerca das transformações da cultura de seu povo a partir das vozes das mulheres.

No entanto, a autora se preocupou em evidenciar com maior ênfase as relações interétnicas, ou seja, as representações que as mulheres entrevistadas possuem sobre a cultura Xerente, claro que do ponto de vista masculino e o resultado do contato com a cultura importada, a cultura não indígena. Entende-se que houve limitações na interpretação por parte da pesquisadora quando analisa os mecanismos pelos quais as mulheres indígenas criam posicionamentos diferentes dos da cultura de origem e igualmente diferentes dos da cultura importada. Aspectos como o grau de consciência acerca dos aspectos culturais descartados e dos novos elementos incorporados; os aspectos subjetivos, relacionais e sociais.

Não obstante, mediante essa breve exposição do posicionamento assumido pelas mulheres em diferentes povos indígenas, Sifuentes (2007) demonstrou que os estudos sobre os povos indígenas na perspectiva de gênero têm privilegiado por um lado, a igualdade, a simetria nas relações e a complementaridade entre homens e mulheres, por outro lado, questionam a dominação e a opressão. No entanto, a pregnância implícita ou explícita da problemática da dominação concorreu para tornar menos acessível o ponto de vista das próprias mulheres indígenas sobre os processos sociais envolvidos na constituição das relações entre os gêneros. Ou seja, faltam estudos que se preocupem em abordar o ponto de vista das mulheres quando essas assumem novas representações dentro e fora de suas comunidades e como negociam as relações de gênero no interior das mesmas. Ademais, a escassez de estudos sobre a questão do poder e a discriminação contra a mulher indígena contribuem para a não relevância dos casos de violência existentes nas comunidades e fora dela.

A minha intenção é contribuir para o preenchimento de uma das lacunas existentes no campo educacional o qual tem historicamente desconsiderado as relações de gênero e educação. De modo particular, não foram encontrados estudos que abordam as questões de gênero e educação em comunidades indígenas. Nesse sentido, ao me debruçar nas análises acerca da problemática de gênero nos povos indígenas Xerente, pretendo lançar luz sobre a questão das relações de poder em comunidades ditas tradicionais.

O estudo tem a pretensão ainda de contribuir com questões para etnologia indígena através de um novo olhar sobre a organização social da comunidade Xerente. A motivação para esta pesquisa tem sua origem na experiência profissional da pesquisadora com a comunidade indígena Xerente em Tocantins, nos anos de 2006 e 2007, período em que teve contato mais próximo com professores e lideranças.

Nesse momento, observou-se que apesar da categoria professor exercer expressiva liderança dentro da comunidade, ou seja, o docente tem a prerrogativa de ouvir e ser ouvido, emitir opiniões, não foi perceptível a participação da professora nas decisões da comunidade. Ou seja, quando ela deseja emitir suas opiniões, as mesmas não são bem aceitas pelos homens da aldeia. Nesse sentido, o poder simbólico da figura masculina, ainda continua presente. Assim, a inserção da mulher no mercado de trabalho e sua contribuição para a renda familiar, traço de modernização encontrado em algumas mulheres, não evita a prática de violência contra a mulher.

Ademais, este estudo analisa uma pequena parcela de mulheres inseridas no mercado de trabalho assalariado.

Tabela 1 - Distribuição de trabalhadores indígenas Xerente, por cargo e sexo, 2008.

GRUPAMENTOS OCUPACIONAIS	MASCULINO		FEMININO	
Docente	44	72%	17	28%
Serviços gerais	01	5%	18	95%
Vigilante	09	100%	-	-
Cargo de chefia	04	95%	01	5%
Motorista	08	100%	-	-
Liderança das aldeias	66	96%	02	4%
Apoio Adm. e pedagógico	06	60%	04	40%
Fiscalização	19	100%	-	-
Técnicos de saúde	-	-	01	100%
Vereador/a	02	100%	-	-
TOTAL	148	77,5%	43	22,5%

Fonte: Tabulação própria a partir de dados coletados no Tocantins (2009) e PROCAMBIX, 2008.

Os dados revelam que as mulheres ocupam 22,5% e os homens 77,5% dos postos de trabalho. Ainda é possível evidenciar a divisão sexual e social do trabalho, na comunidade indígena Xerente, na medida em que os cargos de *status* e prestígio (cultural, social, e econômico) são assumidos preferencialmente pelo homem. No entanto, cargos de pouco prestígio/*status* que necessitam de baixa escolaridade são assumidos por mulheres.

Outro ponto a destacar, são os relatos das mulheres professoras sobre as dificuldades enfrentadas para participação em cursos de formação, tais como: a falta de apoio da família, principalmente do marido quanto aos cuidados dispensados aos filhos nesse período, sendo estas encarregadas de formá-los; muitos maridos impunham restrições, ao afirmarem que

arrumariam outra mulher se elas fossem ao curso; e, ainda, principalmente a família do marido, alegava que elas estavam no curso de formação para encontrar outro companheiro.

Outra situação observada nessa comunidade é a pouca valorização das atividades executadas pelas mulheres, ou seja, pouca importância dispensada a algumas tarefas, como por exemplo, as atividades realizadas no ambiente e esfera doméstica (Ex: Confecção do artesanato, trabalho na roça, entre outras).

Considerou-se ainda neste estudo, que a categoria gênero pode ser empregada de forma descritiva e analítica em relação às sociedades indígenas. Isto porque, como categoria descritiva da realidade social, propicia uma maior visibilidade para as mulheres, referindo-se a diversas formas de discriminação e opressão (simbólicas e materiais), já como categoria analítica propicia um novo esquema de leitura dos fenômenos sociais, pois é através das relações/interações sociais que os indivíduos constroem suas identidades.

Para tanto, a perspectiva de gênero possibilita analisar e descrever o modo de vida, os valores, os papéis atribuídos ao feminino e masculino e, sobretudo compreender como as desigualdades e assimetrias existentes e naturalizadas podem culminar numa forma de violência simbólica.

Nessa linha de reflexão, a pesquisa lança os seguintes questionamentos: Há desigualdades de gênero e expressão de violência simbólica no contexto das professoras indígenas Xerente do Tocantins? Como são representadas e como interferem nas relações/interações sociais e culturais desta comunidade? De que maneira os processos de formação nos quais estão inseridos homens e mulheres têm contribuído para a professora indígena Xerente refletir sobre o sujeito mulher na sociedade? Como são vivenciadas as relações de gênero?

Os estudos culturais questionam as relações de discriminação e racismo, sustentando que não há razões para tais práticas, sobretudo porque todas as identidades são construídas de forma arbitrária e contingente. Este estudo visa analisar e compreender as desigualdades de gênero construídas no cotidiano das docentes da etnia Xerente, os sentidos e significados dados pelos sujeitos às relações/interações, através das representações sobre gênero, desigualdade e violência.

Como pressuposto básico, esta investigação se respalda na idéia de que o trabalho concebido, tanto em sua positividade de trabalho humano em geral quanto em sua dimensão degradante enfatizada nas sociedades, permanece central e não periférico como princípio educativo que rege as relações homem/natureza e homem/homem, homem/mulher porque é a fonte principal de conhecimento, riqueza e bem-estar social, diante do avanço das forças produtivas e das novas formas de organização do trabalho, sobretudo por inspirar a crítica ao trabalho capitalista.

Nessa linha de reflexão, com base na educação intercultural e nos estudos culturais esta pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar as representações sociais de gênero, as expressões de violência simbólica no cotidiano das trabalhadoras docente na comunidade indígena Xerente, para desvendar processos que sustentam as diferenças, a hierarquização e discriminação entre as integrantes desse grupo socialmente discriminado.

Como objetivos específicos têm-se:

- a) Caracterizar a Educação Indígena e o contexto da Comunidade Indígena em Tocantins;
- b) verificar o perfil da população indígena em Tocantins, com destaque para a comunidade indígena Xerente;
- c) analisar como se expressam as representações sociais de gênero, as relações de poder com dimensões de violência simbólica no cotidiano das docentes da comunidade indígena Xerente;
- d) identificar sob ótica da (s) professora (s) indígenas Xerente, os desafios, barreiras e avanços enfrentados no cotidiano pessoal e profissional.

Considerou-se que a formulação de hipóteses no processo de investigação científica, é precisamente a segunda parte desse modo de operar inaugurado pela formulação de um problema. Antes de tudo, a hipótese corresponde a uma resposta possível ao problema formulado — a uma suposição ou solução provisória mediante a qual a imaginação se antecipa ao conhecimento, e que se destina a ser ulteriormente verificada (para ser confirmada ou rejeitada).

A hipótese é na verdade um recurso de que se vale o raciocínio humano diante da necessidade de superar o impasse produzido pela formulação de um problema e diante do interesse em adquirir um conhecimento que ainda não se tem. É um fio condutor para o pensamento, através do qual se busca encontrar uma solução adequada, ao mesmo tempo em que são descartadas progressivamente as soluções inadequadas para o problema que se quer resolver.

Para este estudo foram antecipadas as seguintes hipóteses orientadoras: a) As interações sociais na comunidade indígena Xerente, particularmente entre docentes indígenas, provavelmente são determinadas pelo modo como se dá a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres, sendo, portanto, interações assimétricas. Nesse sentido, o homem é socialmente o responsável pela direção e gerenciamento da unidade de produção familiar, o que implica junto ao núcleo familiar indígena Xerente, a estruturação da divisão do trabalho. Assim, o tipo de comportamento predominante na organização social desse povo provavelmente reforça as relações hierárquicas e assimétricas do gênero; b) Os processos de formação nos quais estão inseridos homens e mulheres provavelmente contribuem para ressignificação/mudança de visão, de conceitos e valores, e contraditoriamente, ora possibilitam e ora dificultam o engajamento e a mobilização da mulher Xerente na comunidade local e na sociedade nacional.

1.1 Aportes metodológicos da pesquisa

A **abordagem metodológica** adotada neste estudo desenvolveu-se através da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, uma vez que dentre outros, um dos objetivos da pesquisa é identificar como se expressam as representações sociais de gênero e expressão de violência no cotidiano das professoras da comunidade indígena Xerente. Optou-se, na operacionalização da pesquisa, por combinar dados qualitativos e quantitativos, procedimentos que representam mais do que um diagnóstico, uma vez que revelam dificuldades e suas possíveis soluções, mas também os fatores que condicionam os resultados alternativos, bem como as estratégias preferenciais, dado o contexto em que transcorrem as ações. Dessa forma não é dicotomizada a relação quantitativa e qualitativa; complementam-se de forma interativa, o qualitativo e o

quantitativo sinalizam-se reciprocamente, o que permite confirmar as informações obtidas, levantando-se contradições e semelhanças para a testagem de determinadas hipóteses.

A pesquisa se preocupou em investigar práticas sociais, procurando compreender o cotidiano e as interações que ali se desenrolam, interpretando seus sentidos e significados. Por conseguinte, investigar como se constroem e reconstroem as identidades e as relações de gênero no cotidiano dessa comunidade, a partir da abordagem qualitativa, implica em conhecer as características sociais e culturais que envolvem a existência das pessoas participantes da pesquisa, pois, através delas, é possível enfocar os significados dos aspectos do meio, como também, atitudes e crenças. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa segundo Santos Filho (2002, p. 43) “está mais preocupada com a compreensão ou a interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas”.

A vantagem de se utilizar as entrevistas como objeto da estratégia compreensiva é que, nesse tipo de trabalho, os entrevistados falam, dividem opiniões, discutem, trazendo à tona os fatores críticos de determinada problemática, que dificilmente aparecem nos questionários fechados. Esse método permite a manifestação de uma grande diversidade de ideias, opiniões e conceitos, mostrando atitudes e valores em um ambiente onde os indivíduos interagem como na vida real. Assim, através da utilização da história de vida do tipo tópica foi possível “resgatar o indivíduo como sujeito do processo histórico possibilitando obter diferentes versões e percepções acerca do mesmo fato” (CRUZ, 2008, p. 241).

Freire (1985) por meio das suas contribuições às práticas educativas adverte que um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Os especialistas falam sobre ele, quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem.

Visando maior flexibilidade na constatação das subjetividades presentes nas diversas percepções dos atores indígenas Xerente participantes da pesquisa, acerca das relações sociais, gênero, identidade, representação e violência, foi feito um **estudo de caso do tipo etnográfico**, que conforme Triviños “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2006, p.133). Nesse sentido, essa escolha

analisará as especificidades do objeto em nível micro, para melhor compreensão do fenômeno em nível macroeconômico e social.

Uma das vantagens da escolha desse método de pesquisa etnográfico, “é a sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia” (ANDRÉ, 2005, p. 34). Nessa linha de reflexão, Da Matta (1973) explica que fazer pesquisa etnográfica é aprender a realizar uma dupla tarefa: “a) transformar o exótico em familiar e/ou b) transformar o familiar em exótico”.

Para obter um conhecimento mais aprofundado sobre o percurso da categoria gênero em comunidades indígenas, levando em consideração as transformações advindas do contato e suas implicações no cotidiano, caberia considerar as representações de maridos, filhos e dos mais velhos. Entretanto, dado o tempo e caráter de abrangência de uma pesquisa de Mestrado, essas dimensões poderão ser consideradas em um trabalho de doutoramento.

O **universo** da pesquisa é composto por docentes e caciques da comunidade indígena Xerente, configurando-se assim, o **campo empírico** da pesquisa. Os respondentes da pesquisa foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: residir nas duas aldeias mais próximas da Zona urbana, maior envolvimento com a sociedade não indígena, concentrar o maior número de mulheres exercendo a docência.



Foto 1 – Aldeia Porteira
Fonte: Imagem fotografada pela autora.



Foto 2 – Aldeia Salto
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

Integraram a amostra de 5 (cinco) docentes e 2(dois) caciques que moram nas duas aldeias próximas a 25 km da cidade de Tocantínia Estado do Tocantins e possui o maior número de mulheres que ocupam o cargo de docente e 1(uma) docente que possui grande

envolvimento com a sociedade não indígena por exercer a função de vice-cacique. Sendo assim, a amostra para as entrevistas foi composta por 6 (seis) docentes e 2 (dois) homens caciques e configura-se representativa, pois abordou a população diretamente vinculada à questão.

Foram encontradas algumas dificuldades para o acesso ao campo empírico advindas de diferentes fatores, um deles se refere ao processo burocrático da FUNAI para entrada na área indígena. Compreende-se que o mesmo é necessário, no entanto, há certa morosidade e falta de esclarecimento por parte do Órgão Regional responsável pelos direitos do índio. Além disso, conviveu-se com a dificuldade de acesso ao campo de pesquisa em virtude das condições precárias das estradas e pontes.



Foto 3 - Acesso às aldeias no período chuvoso.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

A coleta de dados foi constituída também de fontes secundárias por meio da consulta à literatura no sentido de conhecer as categorias que regem o objeto em estudo; fontes documentais e estatísticas: por meio de consulta a documentos sobre as aldeias, documentos oficiais sobre o povo indígena e em especial, a etnia Xerente do Estado do Tocantins

(população masculina e feminina, perfil dos professores) consulta às estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre a escolaridade dos indígenas, número de alunos distribuídos por gênero todas apresentadas através de tabelas e quadros.

As fontes primárias por meio da realização de entrevistas semiestruturadas do tipo histórias de vida (APÊNDICE A) e observação participante através de notas descritivas e analíticas no cotidiano da comunidade Xerente com base em pesquisa de cunho etnográfico. Esse tipo de observação segundo Laville e Dionne (1999) quando adicionado deve ser neutro e factual sem deixar de expressar também as ideias ou intuições surgidas na ação.

Para o acesso ao campo empírico foi necessário obter a autorização dos indígenas e da Fundação Nacional do Índio – FUNAI (APÊNDICE B). A realização da pesquisa de campo ocorreu em dois momentos: no mês de junho/2009 por 20 dias ininterruptos para realização de observação participante e entrevista com 04 mulheres e 01 cacique e no mês de agosto/2009 por um período de 15 dias para realização de observação e entrevista com 02 mulheres e 01 cacique.

O ingresso no campo empírico da aldeia ocorreu sem problemas, não se enfrentou as dificuldades costumeiras quanto à aproximação da pesquisadora, devido ao conhecimento que a mesma já tinha com membros dessa comunidade. Assim, ao chegar à aldeia, foi recebida pelas docentes no ambiente escolar e em seguida, direcionada para suas residências. Para algumas, a estadia da pesquisadora gerou preocupação, pois naquele momento estava ali uma estranha que invadia o ambiente privado do grupo. No entanto, todo período em que estive na comunidade, foi bastante descontraído, com participação ativa no cotidiano das docentes, inclusive, fazendo parte da matriz genealógica da etnia, pois recebeu o nome indígena Wareti pertencente ao Clã Wahirê.

Utilizei o diário de campo como instrumento para registro das notas descritivas que abrangem aspectos sociais e contextuais relevantes e exemplos de falas, além de notas reflexivas que contemplam as observações e as minhas primeiras interpretações.

O registro foi realizado ao final de cada dia de observação, no intuito de manter o máximo de fidelidade ao observado. Na observação participante foi dada atenção ao contexto estudado, tanto as situações do espaço público quanto do doméstico. Foram realizadas nas instituições escolares onde as docentes exercem a profissão, bem como a observação das

atividades realizadas no âmbito doméstico. Participei da rotina diária das famílias pesquisadas, dos afazeres domésticos (auxílio na realização da alimentação, lavagem de louças, buscar água no rio), fui à roça junto com as mulheres, participei de reuniões exclusivas de mulheres da referida etnia, dos momentos das refeições e de confecção do artesanato. Esses momentos foram primordiais para estreitamento da minha relação com as docentes pesquisadas, criando assim, um clima de confiança e de segurança.

A história de vida das mulheres foi contada fora do ambiente doméstico, devido à timidez e ao receio, e porque não dizer medo de falar de suas vidas com os olhares muitas vezes reprovação de sua família, bem como por estarem em contato com alguém que fazia parte de uma cultura diferente. Já com os caciques, as entrevistas semiestruturadas foram mais tranquilas, apesar de estarem dialogando com uma mulher e ainda *kiptuanõ* [não-índia]. Isto se deve primeiro, ao fato do sujeito masculino exercer forte poder dentro da comunidade por tomar as decisões e, portanto estar em constante interação com outros indivíduos, tanto da comunidade como da sociedade nacional, segundo, por serem os caciques/lideranças que tem o dever de representar a comunidade. A duração das entrevistas variou entre 25 minutos a 1 hora e 30 minutos. Todos os dados foram gravados e transcritos sem nenhuma alteração. No entanto, nas citações de falas dos informantes foram realizadas correções quanto à concordância e à grafia de algumas palavras.

Antes de começar a entrevista foi feita a leitura do Termo de Consentimento (APÊNDICE C) e negociou-se a possibilidade de audiogravação da entrevista. Busquei ainda criar um clima descontraído para promover a espontaneidade das respostas e evitar discursos prontos. Mesmo assim, houve momentos difíceis para algumas entrevistadas e para mim. Para as entrevistadas, devido a vários motivos: a utilização do aparelho de gravação, a timidez e receio em falar de suas vidas - conjugal e na comunidade, dificuldades na pronúncia e compreensão da língua portuguesa, por outro lado, para mim, por conta da dificuldade em compreender a língua Xerente, em coletar as respostas, devido à mulher Xerente falar pouco, muitas vezes somente com autorização da figura masculina (mesmo que não declarado), o que resultou em alguns momentos, numa entrevista com bastante interferência da pesquisadora.

O momento das entrevistas representou para algumas mulheres, uma oportunidade ímpar de falar sobre o seu cotidiano, de colocar em evidência as suas angústias, dificuldades, desafios para o futuro enquanto mulher e profissional, ou seja, um momento de sentirem importantes, pois estavam falando delas mesmas. Isso é confirmado no relato de uma

entrevistada: “Nós nunca demos entrevista pra ninguém desse jeito, falando de nós. Eu acho muito bom, só que a gente fica com vergonha [...]” (KUZÂP, 31 anos, casada).

A partir das histórias de vida, foi possível recuperar as experiências, o cotidiano, as relações de gênero, de etnia, que perpassaram e perpassam a vida das docentes indígenas Xerente. A narrativa oral da história de vida foi enriquecida com fotografias. À medida que as mulheres encontravam eco para a sua fala, isto é, encontravam uma escuta sensível, um estar face a face, também as portas dos armários, das gavetas e as tampas das caixas e dos baús foram abertas. Bosi (1994) afirma que o principal esteio no método de abordagem utilizado em sua pesquisa:

foi a formação de um vínculo de amizade e confiança com os recordadores. Esse vínculo não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa, mas resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito. (BOSI, 1994, p. 38).

Os relatos de vida e o contexto social em que estão inseridas tornam-se ricos cabedais de signos e significados através dos quais suas vidas foram narradas. A intenção não é oferecer explicações causais e nem fazer generalizações sobre a temática, mas compreender como se processa e se estabelece, a condição de vida, as práticas e valores dessas mulheres professoras, tendo como análise as relações de gênero e de poder.

Portanto, ouvindo, registrando e documentando as experiências das mulheres (suas histórias de vida), surgiram, certamente, outras interpretações de identidades femininas, emergindo os papéis informais, as improvisações e a resistência das mulheres. O feminismo como construção teórica e prática, se articula a partir da experiência, sendo esta constituída pelos acontecimentos que marcam o cotidiano das mulheres, pois existe uma multiplicidade de experiências de ser mulher.

A técnica de **análise de conteúdo** foi, neste trabalho, utilizada no intuito de produzir inferências acerca dos temas específicos referentes ao objeto de estudo, explicitados no roteiro de entrevista. Sendo assim, o estudo considerou o cotidiano das mulheres docentes pesquisadas, dando especial destaque às interações que ali se desenrolam, levando em consideração que as expressões verbais estão carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e subjetivos de suas representações. Análise de conteúdo, segundo Bardin (1991) consiste, num:

[...] conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens. (BARDIN, 1991, p. 42).

Como base conceitual para a análise, escolheu-se a categoria Gênero, enquanto categoria histórica e relacional, sempre dialogando com as categorias Educação, Trabalho docente e Poder.

No tocante às **unidades de análise**, este estudo considera as seguintes:

As unidades de registro são as temáticas, ou seja, os assuntos que compõem a totalidade do objeto de estudo. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis como mostra o quadro abaixo:

EIXOS	TEMÁTICAS
Representação das professoras e dos caciques	Condição do feminino
	Submissão
	Distribuição do poder
	Significado da escolarização e do trabalho
	Divisão sexual e social do trabalho
	Desafios e barreiras para e no trabalho e escolarização
	Participação e liderança

Quadro 1 - Eixos e temáticas do objeto de estudo
Fonte: Informações diagramadas pela autora.

Ao se abordar as relações de gênero, necessariamente, se trata das concepções e práticas sociais que acentuam ou enfatizam o poder masculino sobre as mulheres Xerente, e mais amplamente, na sociedade o acesso diferenciado dos dois gêneros aos recursos naturais, culturais e simbólicos, tanto para mulheres como para homens.

Compreende-se que todas as identidades, incluindo as de gênero são produzidas culturalmente. No contexto da educação, geralmente essas diferenças são utilizadas para discriminar, humilhar, inferiorizar. Para questionar e subverter essa lógica, a educação intercultural vem discutindo e propondo uma nova forma de educação onde as diferenças sejam vistas como formas diferentes de viver o humano.

Os espaços/tempos educativos são cheios de relações e inúmeros encontros e desencontros podem ocorrer. É um dos ambientes em que as diversas pessoas trazem suas

construções históricas e culturais e negociam suas identidades e diferenças. Esse espaço continua sendo monocultural. Daí a necessidade de articulá-lo conforme os princípios da interculturalidade, questionando as **relações de poder** que colocam a cultura ocidental como universal e modelo a ser imposto às demais culturas e identidades (gênero, raça, etnia, crença). Portanto, a complexidade do espaço escolar surge como ambiente adequado para refletir e compreender as relações entre os diferentes e o reconhecimento da diferença. A educação intercultural pode nos dar pistas acerca da construção de um sujeito negociador contribuindo para relações sociais mais democráticas e solidárias nas diversas sociedades.

1.2 Conhecendo um pouco do contexto da pesquisa e o perfil dos Xerente

Os Xerente são um dos povos que constituem a família linguística Jê (Tronco Macro-Jê) encontrada somente no Brasil. Os diversos povos que integram essa família estão espalhados pelos seguintes Estados: Maranhão, Pará, Mato Grosso, Goiás, Tocantins, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, habitando principalmente o cerrado ou áreas de transição entre floresta e cerrado. Localizam-se entre o Rio Tocantins e o Rio Sono, próximos às cidades de Tocantínia e Miracema do Tocantins. Com uma população de aproximadamente **2.857** pessoas³, das quais **1.443** pertencem ao sexo masculino, e **1.414** ao sexo feminino estão distribuídas em 56 aldeias. Essa comunidade reside em duas áreas de demarcação indígenas, chamadas de Reserva Xerente e Reserva Funil, a 70 km ao norte de Palmas, capital do Tocantins.

³ Dados obtidos FUNASA (2009).



Figura 1 - Mapa de localização das áreas indígenas do Estado do Tocantins
 Fonte: TOCANTINS, 2000.

Constituem um grupo étnico que mantém constantes relações políticas, sociais e econômicas com outros grupos indígenas e determinados segmentos não-indígenas há séculos. A história do contato dessa população indígena com a "civilização ocidental", que remonta pelo menos ao século XVIII, foi certamente marcada por processos de incorporação, troca e transformação do seu universo sociocultural.

A sociedade Xerente, assim como os demais povos Jê, também concebe seu universo demarcado de forma dualística. Organiza-se em duas metades exogâmicas e interdependentes, Classe de idade e Clãs patrilineares. As metades e os clãs possuem entre si uma rede de deveres e obrigações recíprocas. Segundo Farias (1990, p. 85; 99), a sistematização está distribuída da seguinte forma:

METADES	WAHIRÊ	DOÍ
CLÃS	Wahirê	Kuzô
	Krozakékrarê	Kbazí
	Krozakétopá	Kritó
	Kremprehí	

Quadro 2 - Metades Exogâmicas e Clãs Patrilineares

Fonte: Farias (1990, p. 85) adaptado.

Farias (1990, p.72) parte da tese de que “a partir da filiação às metades exogâmicas e aos clãs patrilineares, os Xerente constroem a base de sua sociedade”. Desembocando nessa tese está a ideia de que as aldeias dispersas pelo território indígena formam uma “unidade social” (FARIAS, 1990, p. 02). Assim, a aldeia é destituída dos elementos que compõem a organização social porque é transcendida pela dinâmica interna aos fluxos sociais existentes na sociedade Xerente contemporânea e que formam uma unidade social.

Além das metades, existem ainda as Classes de Idade, ligadas às relações cerimoniais (corrida de tora⁴ e funerais).

METADE SITEROMKWÁ	CLASSE DE IDADE	METADE HTAMHÃ
Annorowá	Mais novos	Akemhã
Krará	Mais velhos	Krierikmó

Quadro 3 - Metades Cerimoniais e Classes de Idade

Fonte: Farias (1990, p. 99).

Atualmente, os Xerente têm dúvidas quanto à identificação dos elementos que compõem cada metade, ou seja, que indivíduo pertence a que classe de idade e metade; que

⁴ Corrida de toras de buriti [...] se realiza como é comum a outros povos Jê. Os dois times (metade esportivas Htamhã e Steromkwa) devem conduzir a tora de buriti em seus ombros, com os carregadores se revezando em direção ao pátio da aldeia. [...] Ao final da corrida [...] homens cantam e dançam em círculos, as mulheres cantam e dançam em fila e as crianças promovem grande algazarra. (LOPES DA SILVA e FARIAS, 1992, p. 102).

classes estão associadas a que faixas etárias. Nos momentos rituais, esse sistema de metades tem vida e é reafirmado. Nesse processo, a organização social Xerente ocorre da seguinte forma: o masculino está ligado à Metade/Clã e o feminino à Classe de Idade/Metade Cerimonial. Diante disso, Farias assevera que:

Podemos encontrar nesses arranjos uma forma de operação da oposição, público x privado, cerimonial x doméstico. O mundo masculino encarrega-se de apresentar o todo, completo e unificado. O mundo feminino, onde são determinantes as relações privadas, domésticas, encarrega-se de dar uma contribuição parcelar dessa mesma unidade. (FARIAS, 1990, p.101).

Outro fator importante de análise dessa relação está registrado no ritual de nomeação, visto que na nomeação masculina, os Xerente promovem deslocamentos e reuniões de grupos de aldeias que durante o ritual, recompõem-se como uma só aldeia. Já no ritual de nomeação feminina, apenas alguns segmentos dos grupos das aldeias, em função do princípio de pertencimento às classes de idade, é que se locomovem.

Um dos mecanismos fundamentais para identificação e localização dos Xerente em seu universo sociocultural de maneira mais ampla é dado pela pintura corporal. São dois motivos pictóricos básicos que orientam essa forma de identificação: o traço, indicando que os indivíduos pertencem a um dos clãs da metade Wahirê e o círculo, que identifica a pertença aos clãs da metade Doí. As pinturas entre os adultos podem se relacionar a várias esferas da organização e cerimonial – classe de idade, partidos da festa, partidos da tora, casamentos, funerais, enfim em variadas esferas da organização social.



Foto 4 - Pintura corporal
Fonte: Moi (2007, p. 187).

A cosmovisão Xerente, conforme De Mattos (2009, p. 28) está “arquivada” numa série de lendas da mitologia que explicam a origem das coisas. Há lendas sobre os heróis míticos - o Sol e a Lua, sobre os fenômenos da natureza, sobre a existência do bem e do mal, sobre a razão da dor e sofrimento, a supremacia econômica do branco em relação ao índio e tantas outras.

Os heróis míticos, o Sol e a Lua (Bdâ e Wairê) formam a dupla de heróis culturais da crença Xerente. Ambos viviam na terra e tinham poderes sobrenaturais determinantes. No entanto, as lendas dão conta de que todas as coisas provem de Bdâ (o sol), sendo ele o criador de tudo. É chamado de “nosso pai” ou na língua Xerente de Waptokwa Zawre. Este nome também é usado para pai e é utilizado de forma especial para certas pessoas dignatárias, como presidente da FUNAI, ou para qualquer pessoa especial, do sexo masculino, que tenha beneficiado os índios, com certa notoriedade. Bdâ é tido como inteligente, bom, esperto, poderoso, milagreiro e que procura sempre o bem estar do povo naquilo que faz. Wairê, por sua vez, tido como uma figura, um tanto, ridícula, que faz as coisas sempre erroneamente, tem pouca ou nenhuma sabedoria, e é tratado, via de regra, com ironia por Bdâ. Nas lendas, ao dispor às coisas para o povo, Bdâ tem a primazia e é sempre ele quem toma as iniciativas. Wairê vem em segundo plano, como um tipo de companheiro de Bdâ.

No entanto, após conhecer o cristianismo (católico e protestante) os Xerente têm incorporado e reelaborado valores dessas religiões. Num lance de sincretismo religioso, associaram Deus a Bdâ e São Pedro a Wairê. Alguns, com raridade, associam Wairê a Maria, chamando-a de “Nossa Senhora” e de Wazeparkwa ‘nossa mãe’.

Hoje, a maior parte dos Xerente fala o português, além da língua nativa *akwẽ*, o que os caracteriza como um grupo bilíngue. A exceção é feita apenas às crianças em idade pré-escolar e algumas mulheres mais idosas, que encontram dificuldades para se expressarem em português. No convívio familiar a língua falada é sempre o *akwẽ*. O português serve apenas para comunicações triviais com aqueles que não dominam o idioma do grupo (DE MATTOS, 2005).

Entre os Xerente, a família extensa tem grande importância. A descendência segue uma ordem patrilinear, sendo o pai o proprietário de toda a prole e também da esposa. A regra de residência é uxorilocal: o genro mora na aldeia (ou no segmento residencial) do sogro. Geralmente, os Xerente não costumam fazer restrições a casamentos interétnicos realizados entre índios e mulheres não - índias, mas desaprovam explicitamente o matrimônio de mulheres Xerente com não-índios. Entretanto, todo não-índio (seja homem ou mulher) que se casa com um Xerente, logo é incorporado às redes de parentesco e aos sistemas cerimonial e político, adquirindo direitos e deveres idênticos a um membro do grupo.

Em algumas aldeias, - as mais distantes da zona urbana -, quando ocorre a separação conjugal, os filhos ficam com o homem e a mulher volta a morar na casa de seus pais, a quem volta a pertencer. Nas aldeias próximas a zona urbana, onde as mulheres possuem maior autonomia financeira e maior contato com o mundo globalizado, a guarda dos filhos fica com a mãe ou os avôs maternos.

Nesse sentido, é de se considerar uma renovação cultural nas tradições deste povo. E consequentemente, tem ocorrido mudanças nas relações de gênero. Essas transformações têm proporcionado um terreno fértil para a luta em prol dos direitos étnicos e de gênero por parte das mulheres. Fatores e apoios externos igualmente possibilitaram a criação de espaços próprios para formalização de suas lutas. Em meio às novas necessidades, as indígenas se movem em universos com práticas e discursos diferenciados, fato que provoca a reflexão (ou novas formas de enfrentamento) acerca das relações de gênero estabelecidas nas diferentes esferas em que atuam.

Ademais, no processo de contato com o não-índio, os Xerente abandonaram ou ressignificaram, gradativamente, alguns de seus costumes cerimoniais e incorporaram hábitos e transformações da cultura brasileira. Alguns ritos sociais foram preservados ao lado de novos costumes, criando-se um misto da cultura de origem (indígena) e da cultura importada (não-indígena).

Dentre outras mudanças na organização social e cultural dos Xerente, destaca-se o rápido e intenso processo de transformação das unidades habitacionais, tanto no nível da forma quanto da tecnologia, valorizando assim, os elementos da sociedade nacional.

Outro item que tem decrescido de importância na subsistência Xerente é o peixe. A construção de grandes obras hidrelétricas, como Serra da Mesa e Luis Eduardo Magalhães (LEM)-Lajeado, reduziu de forma acentuada a ictiofauna do rio Tocantins. Assim, a pesca praticada é uma atividade tão esporádica quanto a caça.

Saúde e alimentação são duas questões intimamente correlacionadas entre os Xerente. Consistindo principalmente de amido (farinha, arroz, mandioca, milho) e lipídios, a pobreza de proteínas animais, laticínios e variedades vegetais na dieta Xerente, ao que parece, os torna, sobretudo no caso das crianças, das mulheres e dos idosos, bastante vulneráveis às doenças. As de maior incidência são verminoses, gripes, disenteria, bronquite, pneumonia, reumatismo, conjuntivite, amidalite e alguns gêneros de micose.

Em 2008, de acordo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) foram detectados alguns focos de conjuntivite grave e crônica que pode comprometer a visão. Muitos anciãos ainda lembram com pesar da mortandade causada pela malária e pela febre amarela, sobretudo, na década de 1940, essas moléstias provocaram grande decréscimo populacional. O alcoolismo também tem atingido os homens e algumas mulheres adultas dessa etnia. Junto com a debilitação orgânica que ele causa, o álcool desencadeia desentendimentos e conflitos não apenas nas relações pessoais que resvalam para conflitos clâmicos como também entre aldeias, sendo ainda o principal álibi para a ocorrência violência doméstica.

Novos e crescentes desafios têm se apresentado à sociedade Xerente. À medida que aumenta sua população, a caça e a pesca escasseiam, a fertilidade das terras decresce, as cidades ao redor de suas terras expandem-se e, principalmente, após a instalação da capital do

Estado situada a apenas 90 km de suas terras, desencadeou-se uma euforia desenvolvimentista de grandes obras incidentes direta ou indiretamente sobre o grupo.

Tomando como referência os argumentos aqui expostos, para compreensão das representações de gênero e violência simbólica no cotidiano docente Xerente, a discussão da referida questão encontra-se, assim, disposta neste trabalho. Na introdução, apresentam-se algumas questões e indagações da pesquisa, a abordagem metodológica utilizada, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa. A seção 2 discute as matrizes teóricas de gênero enquanto categoria analítica e relacional de compreensão das relações de gênero, e que é organicamente construída sendo, portanto, constituída na linguagem, por meio de signos, expressões simbólicas e representações. A seção 3 problematiza as assimetrias e desigualdade de gênero com ênfase na Educação indígena no Tocantins, além de analisar as concepções teóricas que balizam os cursos de formação de professores indígenas.

Na seção 4 buscar-se-á apontar teórica e empiricamente o discurso e os dados relacionados às assimetrias de gênero no cotidiano indígena Xerente. Será dispensado ainda, um enfoque especial à questão da exclusão social da mulher indígena Xerente como forma de **violência simbólica**, que, por sua vez, são geralmente apresentadas como ‘naturais’ em nome da questão cultural. Na seção 5 será analisada às dimensões do conceito de gênero e de que maneira os processos de formação/escolarização contribuem para as professoras refletirem sobre as relações entre homem e mulher na comunidade. Nas considerações finais apresenta – se as respostas aos problemas levantados e as sugestões teóricas aos estudos de gênero, cultura indígena e violência.

2 MATRIZES TEÓRICAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO

A dominação masculina está presente em todas as sociedades e legitima-se no fato de todas essas sociedades se constituírem em uma perspectiva androcêntrica, a qual pressupõe e prescreve a dominação do princípio masculino (ativo) sobre o princípio feminino (passivo). Logo, a dominação masculina é uma dominação simbólica que implica a naturalização dessa dominação na sociedade, exercendo sobre os corpos um forte poder, sem haver necessidade de força física. Assim, a dominação é imposta e vivenciada pela presença da violência simbólica, uma violência doce e quase sempre invisível.

De acordo com Rosaldo e Lamphere (1979), apesar de alguns antropólogos discutirem a existência ou não de verdadeiras sociedades igualitárias e concordarem que há sociedades onde a mulher alcançou reconhecimento e poder social considerável, em todos os lugares vemos a mulher ser excluída de certas atividades econômicas e políticas decisivas. Seus papéis como esposas e mães são associados a poderes inferiores aos dos homens.

Os estudos feministas têm apontando, ao longo da sua história, a participação feminina na esfera pública como indicativo de desigualdades de gênero, mas também de autonomia e emancipação das mulheres. Sabe-se que o crescimento dessa participação no que se refere à educação, política ou trabalho, foi responsável por mudanças sociais significativas, sobretudo, no que diz respeito ao mercado de trabalho, à sexualidade e à família.

Pode-se dizer que tais mudanças são, em geral, reflexos das lutas e reivindicações das mulheres pela igualdade de direitos, fato que se tornou legitimado não só através do Movimento Feminista (HOBBSAWN, 1995; CASTELLS, 2008; SCOTT, 1990), mas da própria Teoria Feminista, que, sob a denominação inicial de “estudos de mulheres” e posteriormente, “estudos de gênero”, proporcionou-lhes visibilidade, denunciou as condições de desigualdades, rejeitou a explicação de subordinação via determinismo biológico e atestou as diferenças e desigualdades como construção social (SCOTT, 1990; ROSALDO, 1994; PISCITELLI, 1998).

Assim, nesse novo contexto, estudar gênero,

É mais do que estudar aspectos da vida da mulher ou das mulheres e dos homens. Demanda dar espaço à busca de sentido do comportamento de homens e mulheres como seres socialmente sexuados. Ou seja, levar em conta que há uma série de

determinações sobre as mulheres e sobre os homens que se expressam em, e à qual respondem os comportamentos observados. (BARBIERI, 1993, p.5).

Na área dos estudos feministas, a convergência das problematizações é evidente, muito embora a preocupação central, nesse caso, seja a de questionar a dominação masculina constitutiva das práticas discursivas e não-discursivas, das formas de interpretação do mundo dadas como únicas e verdadeiras. As mulheres reivindicam a construção de uma nova linguagem, que revele a marca específica do olhar e da experiência cultural e historicamente constituída de si mesmas. Mais do que a inclusão das mulheres no discurso histórico, trata-se, então de encontrar as categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente, além de propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina.

Levando em conta que as mulheres estiveram sempre presentes nos relatos etnográficos e outros textos antropológicos, o problema que se coloca à crítica feminista não é a invisibilidade, mas o modo como foram representadas nesses textos. Referindo-se à subjetividade, ao indivíduo e à história, Cardoso de Oliveira (1988) afirma que as mulheres sempre estiveram presentes, ainda que domesticadas.

Segato (1998) referindo-se à questão da dificuldade que a antropologia possui em definir a categoria mulher, pela tensa aporia universalismo/relativismo nos estudos de gênero, prefere relacionar esse dilema à questão da universalidade da hierarquia frente à possibilidade de existir, em algumas sociedades humanas, uma mera igualdade na diferença. Tenta demonstrar que a resposta à indagação sobre a existência ou não sociedades igualitárias não poderia provir, como muitas vezes se assume, de uma mera observação empírica dos fatos.

Segundo a autora,

O que pode ser observado é o maior ou menor grau de opressão da mulher, o menor ou maior grau de sofrimento, o maior ou menor grau de autodeterminação, o maior ou menor grau de oportunidades, de liberdade, etc., mas não a igualdade, pois é do domínio da estrutura, e a estrutura que organiza os símbolos, lhes conferindo sentido, não é da ordem do visível. O poder se revela, às vezes, com infinita sutileza. (SEGATO, 1998, p. 3).

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1960, ampliaram-se os estudos sobre a mulher em todo Brasil. Em meados da década de 1980, essa temática passa por um redimensionamento, sendo necessário perceber a questão da mulher sobre o ponto de vista das relações de gênero, isto é, enovelada pela trama das relações sociais que envolvem homens e

mulheres na sociedade. Ela pressupõe uma relação de totalidade com alguns elementos do cotidiano histórico como os valores, a cultura e a formação de identidades sociais, cuja abrangência transcende os estudos tradicionais sobre a mulher que concebem o assunto somente do ponto de vista das posições entre os sexos.

McCallum (1999) aponta que os estudos etnográficos recentes sobre as sociedades indígenas sul-americanas têm buscado reformular o entendimento da organização social dessa região através de uma postura crítica frente a certos pressupostos fundamentais sobre a vida social. De acordo com a autora em particular, eles levam a sério a questão do gênero. Demonstra ainda que, apesar das diferentes formações teóricas desses trabalhos, há alguns pontos em comum, como por exemplo, a utilização acrítica da noção de estrutura social e de pressupostos analíticos associados a oposições conceituais como: natureza/cultura; indivíduo/sociedade; domínio doméstico/ domínio público e o método de análise essencialmente etnográfico com ênfase no ponto de vista do nativo.

A autora explica que a atitude de levar gênero a sério começa no trabalho de campo, quando o (a) pesquisador(a) dedica especial atenção às relações entre homens e mulheres e à etnografia das mulheres, tanto quanto dos homens, sendo que, para ela, a análise do gênero “reordena o entendimento da construção da pessoa e da organização social.” (McCALLUM, 1999, p.158).

A literatura sobre Gênero é abundante e traz incontestáveis maneiras de enfocar esse conceito, o que evidencia, por um lado, um campo fértil e criativo para a construção teórica e conceitual, mas, por outro lado, a dificuldade de integração das diversas correntes existentes. Para tanto, este estudo, se baliza na concepção elaborada por Joan Scott, pois é a mais adequada para entender o conceito de forma relacional.

Inicialmente Scott (1990) afirma que, o gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 19). Na segunda parte, ela define o gênero como uma forma primeira de significar as relações de poder, ou melhor, que o gênero é um campo primeiro no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. Segundo essa historiadora, a primeira parte da definição de gênero envolve quatro elementos. O primeiro se refere aos símbolos culturalmente disponíveis que podem evocar representações simbólicas e contraditórias; os conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas

possibilidades metafóricas; às instituições e as organizações sociais que exercitam esse poder e que o ampliem e incluam não só nas relações de parentesco, mas também o mercado de trabalho; e, sobretudo a identidade subjetiva.

Para Segato (1998) os gêneros constituem a emanção, por meio da sua encarnação em atores sociais ou personagens míticos, de posições numa estrutura abstrata de relações que implica uma ordenação hierárquica do mundo e contém a semente das relações de poder na sociedade. Eles seriam deste ponto de vista, transposições da ordem cognitiva à ordem empírica. Poderia se dizer que a estrutura, a partir da primeira cena em que participamos (a cena familiar - ou substituta -, não importa a cultura de que se trate ou o grau de desvio em relação ao padrão social numa cultura particular) se transveste de gênero, emerge nas caracterizações secundárias com os traços do homem e da mulher, e nos seus papéis característicos.

Todavia, apesar de todo o atual posicionamento teórico em tentar dissolver as dicotomias (masculino/feminino; público/doméstico, etc), temos também que levar em consideração que a sociedade em que vivemos, naturaliza essas dicotomias. Assim, nota-se que o masculino é sempre visto como o não feminino, no qual o primeiro caracteriza o homem (como um ser ‘bravo, corajoso, vigoroso’) e o segundo caracteriza a mulher, delimitando-os como diferentes. Mais que isso, em nossa sociedade, opera a dominação masculina.

Partindo da premissa de que gênero é um tema transversal, e por isso, é motivo de vários questionamentos, procurou-se refletir sobre algumas categorias que ajudam a esclarecer o passado, o presente e suas implicações na sociedade contemporânea e especificamente, nas sociedades indígenas. Portanto, é lugar comum entre os estudiosos dessa área, que o gênero, enquanto categoria de análise é relacional, isto é, deve ser entendido no conjunto das relações sociais que se estabelecem no processo histórico.

A categoria de gênero como categoria de análise tem:

A vantagem de propor uma transformação dos paradigmas do conhecimento tradicional, não apenas acrescentando novos temas, mas também impondo um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente. [...] A categoria surgiu como forma de distinguir as diferenças biológicas sócio-culturais construídas. Entende por gênero o conjunto de normas, valores, conceitos e práticas através das quais a diferença biológica entre homens e mulheres é culturalmente e simbolicamente significada. (CRUZ, 2009, p.90).

Nesse sentido, no entender de Kuhn (1989), a problematização do gênero requer o abandono ou revisão dos paradigmas clássicos, porque a partir do seu recorte particular da realidade assuntos como desigualdade de gênero, a violência contra mulher e a desconstrução das concepções vigentes a respeito do masculino e do feminino são ainda vistos como anomalias.

2.1 O paradigma do patriarcado

O conceito de patriarcado sofreu várias críticas por parte de pesquisadores nacionais e internacionais. Isto se deve ao fato de que este conceito tenta explicar as situações de discriminação e subordinação que vitimizam a mulher apenas sob o ponto de vista da dominação. Limitado á primeira indagação sobre a causa da opressão e tendo como resposta articulada, a priori, a simbiose patriarcalismo/capitalismo, as formas de subordinação de mulheres foram muitas vezes reduzidas a meras aparências.

Embora o conceito de patriarcado faça parte das formulações de Weber (1999) sobre a sociologia da dominação, grande parte da produção feminista ignorava tal matriz. O conceito de patriarcado em Weber (1999) tem limitações históricas, pois se reporta apenas ao sistema de dominação e deixa de lado o esquema dominação-exploração.

No entanto, não há um consenso sobre o seu uso, senão na identificação da noção de poder de dominação masculina. Para algumas, ele se dá ao nível da família, para outras, num plano mais geral, na relação com o Estado. Saffioti (1987) entende o patriarcado como consubstancial ao capitalismo e aos outros modos de produção que o precederam, isto é, o capitalismo não poderia ser pensado apenas na lógica do capital. Assim, o patriarcado é identificado como sistema sexual de poder, como organização hierárquica masculina da sociedade, que se estabelece através do casamento, da família e da divisão sexual do trabalho.

Saffioti (2009) afirma ainda que em matéria de teoria de gênero, vive-se um verdadeiro impasse. Trata-se de um paradoxo, ou seja, de um lado, homens, estudiosos feministas desta temática como é o caso de Johnson e Castells não apenas admitem a existência do patriarcado, como também o consideram vigoroso, em plena força de idade, enquanto mulheres,

feministas, estudiosas do assunto, tendem a adotar o conceito de gênero, dispensando ao patriarcado o tratamento de morto ou de enfermo em seus últimos estertores.

Para tanto, os estudos têm demonstrado que houve uma evolução na utilização do ‘patriarcado’, pois permitiram progressos no campo do conhecimento sobre a concepção materialista da opressão feminina, incorporando outras dimensões da vida humana. Nesse sentido, a incorporação do patriarcado como conceito ou como referência, “pressupõe-se que as diferenças sociais entre os sexos são produtos da cultura e, portanto, não decorrem do caráter biologizante, da ideologia da feminilidade e da masculinidade” (CRUZ, 2005, p.40).

Ademais, no entender de Machado (2000), o conceito de patriarcado tem sido utilizado pelas intelectuais feministas, de forma a superar qualquer ideia de “naturalidade” das relações patriarcais. O objetivo é exatamente o contrário. É desnaturalizá-lo, mostrando seu engendramento social e cultural como um “sistema” ou como uma forma de ‘dominação’. O outro ponto é o de que sempre o tenham entendido como um conceito historicamente referido. Essas duas concepções permitem o uso simultâneo para muitos autores dos termos ‘patriarcado’ e ‘gênero’.

Ainda segundo a autora, o conceito de gênero não exige que o patriarcado seja deixado de lado. Ele abre a possibilidade de novas indagações, muitas vezes não feitas porque o uso exclusivo de patriarcado parece conter de uma só vez, todo um conjunto de relações: como são e porque são. Trata-se de um sistema ou forma de dominação que, ao ser (re) conhecido já (tudo) explica a desigualdade de gêneros. O conceito de gênero, por outro lado, não contém uma resposta sobre uma forma histórica. Sua força é a ênfase na produção de novas questões e na possibilidade de dar mais espaço para dar conta das transformações na contemporaneidade.

De acordo Saffioti (1987), o poder do macho está presente nas classes dominantes e nas subalternas, entre brancos e não brancos. Está presente nas diversas relações sociais como no trabalho público e privado, na relação familiar. Ele se manifesta principalmente através da violência, seja ela física ou simbólica.

Nesta perspectiva, a abordagem dada por Weber aos conceitos de poder e dominação fundamenta e esclarece ainda as ideias compartilhadas por Saffioti e “são utilizados como base para uma explicação da subordinação masculina” (CRUZ, 2005, p.37). Para ele, o poder

significa “toda probabilidade de impor a própria vontade, numa relação social mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade.” (WEBER, 1999, p. 33).

A relação de poder, presente na relação hierárquica é atribuída a quem define a situação. Assim, se a definição da situação está no pólo superior da hierarquia, reforçada pela atribuição rígida desse lugar ao homem, justifica-se a existência dessa predominância. Já a dominação patriarcal é a “probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas. Não significa, portanto, toda espécie de possibilidade de exercer “poder” ou “influência” sobre outras pessoas.” (WEBER, 1999, p. 139).

Isto posto, é importante teorizar que o conceito de patriarcado foi ressignificado em virtude das transformações que têm ocorrido no sistema econômico e consequentemente nos sistemas sociocultural e político, pois estamos vivendo a complexidade de uma economia estável em uma sociedade em transformação. No entanto, não se pode negar que os movimentos sociais, inclusive o feminino, possuem responsabilidades nas mudanças tanto conceituais quanto ideológicas do significado de dominação e de poder patriarcal. Com isto, questiona-se: é o fim do patriarcalismo?

Segundo Castells (2008) a família patriarcal que é a base do patriarcalismo, vem sendo contestada por vários motivos, entre os quais estão a transformação do trabalho feminino e da conscientização da mulher. Esse enfoque é comprovado pela maior inserção da mulher nos trabalhos remunerado e a autonomia sobre seu corpo através do controle gestacional por métodos contraceptivos, fertilização *in vitro* e a manipulação genética que se aprimora a cada dia.

Não obstante, mesmo com esses avanços, do controle do espaço e do tempo que o homem tem sobre e na vida cotidiana, é impossível negar que continua operante tanto a dominação/poder patriarcal quanto a exploração nas relações sociais. Para efeito de análise, isto é observado essencialmente nos campos político e ideológico, visto que a exploração diz respeito diretamente ao campo econômico.

Ainda segundo Saffioti (2009, p.11) “o importante a reter é que a base material do patriarcado não foi destruída, não obstante os avanços feministas, quer na área profissional, quer na representação do parlamento brasileiro e demais postos eletivos na arena política”.

Outra mostra disso, é o tradicional menor acesso das mulheres à educação adequada e à obtenção de um posto de trabalho prestigioso e bem remunerado. Isso não significa dizer que sob a ordem patriarcal de gênero, as mulheres não detêm nenhum poder.

Na comunidade Xerente o poder patriarcal está vivo e se manifesta nas mais diversas formas no cotidiano. Um claro exemplo disso é a falta de autonomia das mulheres nas decisões sobre o próprio corpo; muitas são manipuladas e o controle do exercício de sua sexualidade fica sempre em mãos masculinas; não decidem o momento da separação conjugal sem interferência do cacique, do pai ou do irmão; e tampouco decidem os espaços que desejam ocupar.

Outra referência de que o patriarcado continua atuante é o prestígio que o homem possui perante a comunidade, mesmo que contrarie as normas da sociedade. Como por exemplo, os casos de traição. Quando é praticada pelo homem é considerada como um deslize, ou porque a esposa não foi 'boazinha' e, em muitos casos, porque a mulher não quer ou não pode ter filhos. A mulher, mesmo que não cometa a traição, mas se usar maquiagem, sair do âmbito doméstico para cidade, usar roupas decotadas, poderá ser alvo de calúnia por parte do marido e da comunidade e em alguns casos, chega a sofrer violência doméstica.

2.2 Divisão sexual do trabalho

A divisão sexual do trabalho, um fato persistente na história humana, foi muitas vezes tratada como fenômeno invariável no tempo. Contrariando essa tendência, abordagens mais amplas passaram a sublinhar o caráter específico de subordinação por sexo, entendida como assimetria nas relações de gênero. Desse modo, pretendiam salientar o caráter socialmente construído dessas diferenças, enfatizando as dimensões sociais e culturais da subordinação.

Entretanto, os aspectos propriamente econômicos adquiriram especial relevo, particularmente naqueles estudos acerca dos impactos dos processos de mudança social sobre a atividade ocupacional. Neles, a divisão sexual do trabalho passou a ser enfocada a partir da posição econômica dos indivíduos e dos tipos de atividades atribuídas diferenciadamente segundo a condição do sexo dos que a desempenhavam.

Nessa linha de investigação, autores como Kergoat (1987) referênciam nos estudos sobre a divisão sexual e social do trabalho, enfoca que esse processo tem seu lugar, seja no interior da família, seja no interior do mercado de trabalho e que não se pode refletir partindo do princípio de que as modalidades de divisão sexual do trabalho na família se estendem mecanicamente até a produção. Assim, em ambas as esferas, trata-se de uma divisão sexual e social do trabalho hierarquizada, pois é determinada por relações sociais de sexo.

A discussão acerca da divisão sexual do trabalho não pode ser limitada a uma conotação descritiva, mas principalmente, como propõe Kergoat, relaciona-se à reflexão sobre os processos pelos quais as atividades são hierarquizadas socialmente e utilizadas como uma forma de poder entre os sexos. Para essa autora, “relações sociais de sexo e divisão do trabalho são duas proposições indissociáveis que formam um sistema.” (KERGOAT, 1996, p.19).

A divisão sexual do trabalho assume formas conjunturais e históricas, é construída como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e tarefas femininas, ora criando modalidades da divisão sexual das tarefas. A subordinação de gênero, a assimetria nas relações de trabalho feminino e masculino manifestam-se não apenas na divisão das tarefas, mas nos critérios que definem a qualificação das tarefas, nos salários, na disciplina do trabalho. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho não é tão somente uma consequência da distribuição do trabalho por ramos ou setores de atividades, senão também o princípio organizador da desigualdade no trabalho (SOUZA-LOBO, 1991).

Com o olhar atento para essa morfologia, Kergoat (1993) *apud* Hirata (2002, p. 280), afirma que “[...] embora as modalidades mudem, a verdade é que a divisão sexual do trabalho é sempre estruturada por um princípio hierárquico: o trabalho masculino tem sempre um valor superior ao trabalho feminino.”

A subordinação da mulher advém da própria maneira como a sociedade é socialmente organizada, com a criação de obstáculos que dificultam a emancipação da mulher na cultura, na política, no âmbito familiar e no trabalho. As barreiras que dificultam essa emancipação não podem ser homogeneizadas, nem tampouco naturalizadas, pois cada país, com sua cultura, religião, economia etc., pode ter formas diferenciadas no modo de reconhecer a mulher enquanto mãe, esposa, trabalhadora, política etc. Entretanto, Saffioti afirma que

As barreiras que a sociedade de classes coloca à integração social da mulher, todavia, não apresenta, no processo de seu aparecimento e vigência, muita uniformidade. Na medida em que esses obstáculos são regulados pelas necessidades que porventura tenham as mulheres de se realizar através do trabalho, as oportunidades sociais oferecidas aos contingentes femininos variam em função da fase de desenvolvimento do tipo social em questão ou, em outros termos, do estágio de desenvolvimento atingido por suas forças produtivas. (SAFFIOTI, 1976, p. 35-36).

Assim, não se pode conceber a divisão sexual do trabalho como algo natural, deve-se entendê-la como fruto da organização da sociedade, onde a cultura, a religião e o mercado envolvem-se diretamente na construção destes padrões de comportamentos distintos entre homens e mulheres, quer seja no trabalho produtivo ou reprodutivo. Essa questão nos mostra que a divisão sexual do trabalho interfere fortemente não só na relação entre produção e reprodução, mas também na relação de gênero.

Portanto, pode – se afirmar que a divisão sexual do trabalho, como base material do sistema de sexo/gênero concretiza e dá legitimidade às ideologias, representações e imagens de gênero, estas por sua vez, fazem o mesmo movimento em relação às práticas cotidianas que segregam as mulheres nas esferas reprodutivas e produtivas, num eterno processo de mediação.

Nesse processo, os padrões patriarcais vigentes integram a moldura de sociabilidade na comunidade Xerente, condicionando a emergência de conflitos no cotidiano das mulheres e em especial, das docentes Xerente. Compreende que o conflito pode ser positivo para a socialização, pois ele não tem somente como versão aquela que acabamos de mencionar. O conflito pode ser destruidor, mas também pode ser construtivo. Quais seriam essas dinâmicas diferentes? Para que o conflito seja positivo é necessário que os interlocutores possam expressar e defender ‘suas verdades’, ou seja, que a polaridade seja reconhecida como possível. Imaginemos dois personagens em conflito. Os dois podem admitir que suas diferentes posições são aceitáveis, a partir de leituras diferenciadas de um mesmo problema. O outro pode ser visto como um interlocutor e não como um inimigo que deve desaparecer. O conflito não se resolve pela eliminação de um dos pólos, mas sim, pela negociação.

Na violência, o outro não é reconhecido. Para que um sujeito se reconheça na polaridade do conflito, ele próprio precisa se reconhecer. Isso não quer dizer que depende de sua boa vontade, mas do reconhecimento dos outros, não como um diferente radical, mas como alguém que tem direito à sua diferença. Para se reconhecer, o sujeito precisa de

identificações positivas e isso é fornecido em parte pelos movimentos sociais que tentam subverter as razões que estigmatizam os sujeitos ditos diferentes. Também são pouco estudados os impactos dos efeitos da socialização quando esta se realiza a partir da violência, isto é, quando um dos atores não é considerado como voz legítima para a negociação.

As tensões não se reduzem ao campo econômico obviamente, mas a essas formas de desigualdade de reconhecimento. Igualmente, pouco se reflete sobre a mudança social que ocorre quando os atores que não tinham vozes legítimas passam a ser considerados como atores na relação de conflito em seu sentido construtivo. Isto é, quando se passa de uma violência para um conflito, este é o primeiro passo para o reconhecimento do outro, e também o passo necessário para a mudança social. A culpa da má-adaptação é colocada nos sujeitos ou nas instituições, mas essas adaptações não colocam em xeque a reprodução das instituições, mesmo se elas adoecem ou se adoecem o sujeito. Parece que não haveria outras saídas a não ser uma adaptação dolorosa ou uma vivência de conflitos de natureza violenta (CRUZ, 2009).

2.2.1 Divisão sexual do trabalho nos Xerente

De um modo geral nas sociedades indígenas do Brasil, não existe especialização profissional. Cada homem sabe fazer tudo o que os demais fazem, o mesmo acontece com cada mulher cujo domínio é exercido nas habilidades que constituem atribuições femininas. Então, pode-se dizer que existe entre os índios uma divisão do trabalho por sexo. Tal divisão não é exatamente a mesma em todas as sociedades.

Na sociedade Xerente, há uma clara divisão sexual de trabalho. Na análise de Farias (1990), os homens executam as tarefas que exigem grande dispêndio de energia, como a caça, e as que requerem silêncio, como na aproximação de animais de caça.



Foto 5 – Pai e filho cortando lenha.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

As mulheres realizam tudo que é compatível com o cuidado de crianças pequenas, como as atividades culinárias e domésticas, o trabalho na roça (plantam, colhem os alimentos), dentre outras atividades do âmbito doméstico.



Foto 6 - Realização de atividade doméstica.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.



Foto 7 – Realização de atividade culinária.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

A maioria das residências possui eletrodomésticos como fogão a gás, geladeira, entre outros, no entanto eles preferem utilizar o fogão à lenha. Para tanto, na maioria das vezes, cabe à mulher buscar a lenha e cozinhar os alimentos.



Foto 8 - Cozinhando no fogão à lenha.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

Em algumas famílias cujas mães trabalham fora de casa, cabe às filhas mais velhas a realização dos afazeres domésticos.

Quando eu acordo passo café. Aí, eu deixo o feijão no fogo. Aí, depois de almoçar que eu lavo roupa, eu vou costurar capim dourado, depois eu vou pra vazante [*roça de toco*]. Aí, 5 horas eu saio pra escola pra estudar. Aí, chego 12 horas da noite. O meu marido trabalha, capina o quintal, quando não capina sai pra vazante pra capinar lá. Se não capinar, vai pescar peixe ou caçar no mato. As meninas ajudam a lavar roupa, fazer comida. E os meninos ajudam o pai a capinar na roça, de vez em quando, mais no final de semana, porque o mais velho estuda à tarde na cidade. (KRITO, 31 anos, casada).

Quando você tava lá [*falando do momento em que a pesquisadora estava em sua residência*], eu fiquei mais parada, porque eu pensei assim: você veio pra conversar. Mas quando tá só nós, a gente levanta cedo pra fazer artesanato até 6 horas, depois faz café, lava as coisas e vem pra escola. Quando saio daqui, vou fazer comida para os meninos, às vezes, a minha mãe faz e a tarde volto a fazer artesanato quando não tem prova para corrigir, essas coisas. Ele [*o cônjuge*] levanta mais cedo, fica gritando na aldeia; ele é trabalhador também, planta na roça, não gosta de ficar parado, não. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

Eu levanto cedo, primeiro que muitos, mas muito animada, já pronta pra assumir o meu serviço. Quando chego, às vezes cansada e mesmo assim ajudo, não dou moleza, não. Tem as minhas noras que fazem tudo; no nosso costume, são as noras que cuidam, não é preciso nem falar. Eu lavo roupa, vou à roça buscar mandioca, fazer artesanato e gosto de falar a nossa língua. [...] Ele não estudou muito, gostava de trabalhar na roça, pescar, caçar, ajudava em casa, ele gosta de se vestir de *akwê* [*índio*] e ajudava na cozinha. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Antes, que não era casada com esse marido que eu estou, eu não preocupava com nada, eu dormia, eu acordava tão tarde, mas agora não, agora a minha vida mudou. Depois que eu casei, meu marido acorda cedo, me chama, oh! Tá na hora de levantar, tu tem que levantar mais cedo, você tem que passar café, daí que eu aprendi, que eu acordo cedo, passo café, porque o homem, quando ele trabalha na roça, ele acorda cedo, que entrar cedo pra roça, daí que eu aprendi, né? Eu acordo cedo, se tiver assim feijão, já boto no fogo, antes de ir pro colégio eu faço comida, já deixo tudo pronto, porque tem uns homens que fazem comida, tem uns que não gostam de fazer comida, aí, é só eu e meu marido, eu faço comida só uma vez, quiser comer ele esquento e come. Ele gosta de trabalhar só na roça, ele trabalha muito; sempre eu falo assim pra ele descansar, mas ele aprendeu assim a trabalhar, a mexer na roça, na vazante, plantar feijão; igual agora, nós estamos esperando colher feijão, ele já roçou a roça pra ano que vem pra ele plantar arroz. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Em geral, ainda prevalece à desigualdade entre mulheres e homens no tocante à divisão sexual do trabalho, principalmente na esfera doméstica. Além de assumirem na maioria das vezes, o sustento da família, seja compartilhando a renda com os maridos ou encarregadas integralmente da sua manutenção, elas continuam sendo as responsáveis centrais pelos cuidados da casa e dos filhos. Ademais, esses relatos segundo a perspectiva culturalista, demonstram que as mulheres entrevistadas vivem de modo coerente com a visão de que essa condição feminina é um fato ‘natural’, uma espécie de *hardware* cultural, algo que permanece relativamente intacto, mesmo em um contexto de mudanças culturais.

Desses trechos de entrevista chama a atenção o depoimento de Kremprehí, quando faz referência à estadia da pesquisadora no seu espaço doméstico. Mesmo sendo mulher, é considerada como outro, o diferente por pertencer outra cultura. No entanto, naquele momento representava para a comunidade, especificamente para as docentes, alguém que poderia lutar pelos seus interesses, tanto em relação à profissão (questões pedagógicas e administrativas), quanto às questões ligadas à relação sociedade não indígena e indígena (construção de pontes, melhoria de estradas, melhoria da saúde).

Outro trabalho de sustento realizado pelos Xerente é a colheita dos frutos e de material para produção de artesanato.



Foto 9 - Confecção de artesanato com capim dourado.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

Farias (1990) afirma que se trata de uma coleta quase sempre realizada pelo grupo familiar. Homem, mulher e filhos vão para a ‘mata’ em busca de sementes, brotos de buriti, imbira e cocos de babaçu. Tanto a confecção quanto a comercialização na zona urbana fica quase que exclusivamente a cargo da mulher, que é observada atentamente pelos seus maridos, irmãos ou pais. A confecção de artefatos de uso cotidiano ou ritual como: armas para caça e pesca e adornos para as festas fica ao encargo do homem.

Atualmente, o artesanato tem dado maior visibilidade à comunidade indígena Xerente, especialmente às mulheres, principalmente através do contato com os não-índios e índios de outras etnias. No entanto, a valorização do artesanato teve um duplo efeito na vida das mulheres. Se por um lado, significou aumento na carga de trabalho feminino, uma vez que além de realizarem atividades no espaço público, cabem também a elas as tarefas realizadas no ambiente doméstico (organização da casa, cuidado dos filhos) por outro, investiu-lhes de relativa autonomia financeira, pois a comercialização dos produtos tem ajudado na subsistência das famílias.

Existem ainda os cargos de professor, agente de saúde, auxiliar de enfermagem, serviços gerais, motorista que são ocupados tanto por homens quanto por mulheres. Esses cargos representam também grande potencial cultural garantindo-lhes um capital simbólico para se reposicionarem na estrutura de prestígio, ou seja, o mundo dos brancos e econômico

através da aquisição de bens para o consumo e de capital como automóvel, motocicleta, bicicleta, mobiliário para casa, telefone móvel, roupas, entre outros.

Os Xerente já experimentaram uma pequena revolução sexual, embora seja bem diferente da forma como aconteceu no mundo ocidental. Muitos já reconhecem a importância do trabalho desenvolvido pelas mulheres para sobrevivência da família. Por outro lado, enfatizam que toda a responsabilidade do cuidado e da educação dos filhos pequenos é da mulher, mesmo que ela exerça uma profissão fora de casa. O homem quase não fica em casa, anda bastante durante o dia, vai à cidade de Tocantínia fazer compras ou apenas conversar com os parentes na praça da cidade, visitar outras aldeias, vão à roça, pescam. Portanto, é muito pouco o tempo que os pais passam com os filhos.

A designação, feita por Ortner (1974), das mulheres como aquelas que dão vida (*life givers*) e dos homens como aqueles que tiram a vida (*life takers*) é pertinente para o caso Xerente pelo menos no sentido restrito em que as mulheres nutrem (fazem crescer) pessoas, plantas e animais domésticos. O homem é um caçador por excelência e os Xerente são grandes apreciadores de carne. No passado os homens eram também guerreiros; a versão moderna dessa atividade consiste em administrar os contatos com a sociedade envolvente, incluindo a aquisição de bens manufaturados, a participação em projetos de financiamentos, reuniões com organizações não governamentais e com as instâncias federais, estaduais e municipais.

2.3 A construção da identidade de gênero e representação social: a mulher indígena em questão

Para análise das relações de gênero e construção da identidade na comunidade indígena, é necessária a problematização das relações sociais que não são neutras. Nesse sentido, apesar desse estudo estar focado nas relações entre homens e mulheres, não é possível deixar de analisar as experiências vivenciadas pelas mulheres indígenas Xerente. Necessariamente conflituosas, as relações sociais remetem às relações de poder, e certamente, uma de suas dimensões é a relação de gênero. Desse modo, segundo Hirata (2002, p. 244),

“relação significa contradição, antagonismo, luta pelo poder, recusa de considerar que os sistemas dominantes (capitalismo, sistema patriarcal) sejam totalmente determinantes.”

Para construir um conceito de identidade, é mister que se façam opções epistemológicas, metodológicas e políticas, pois existem diferentes formas de pensar sobre qualquer conceito, mas para os propósitos que se têm neste trabalho, constitui pressuposto fundamental a ideia de identidade como uma construção social, superando o conceito de identidade como uma entidade fixa e imutável, destacando o caráter ativo do indivíduo em seu contexto sociohistórico.

A questão da identidade está no centro da teoria social e encontra-se em desenvolvimento no chamado cenário pós-moderno, o que constitui uma nítida política da identidade discutida a partir de uma perspectiva teórica desenvolvida pelos estudos culturais. Constitui pressuposto fundamental a ideia de identidade como uma construção social, superando o conceito de identidade como uma construção fixa e imutável.

Nesse sentido, faz-se uma incursão pelos trabalhos de Hall (1999), Woodward (2007), Silva (2007), entre outros, que permitem a construção de saberes necessários para a compreensão do processo de constituição da identidade da pessoa humana.

Conforme os autores que trabalham nessa perspectiva cultural, identidade é um processo, uma produção, algo em movimento, em transformação e construído socialmente. Nesse sentido, Silva destaca:

Primeiramente a identidade não é essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não fixa nem estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. [...] a identidade está ligada a sistema de representação [...] tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2007, p. 96-97).

Nessa perspectiva, analisando o cenário socioeconômico, político e cultural contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, cai o mito de uma identidade estável e única, abrindo-se caminho para a construção de novas identidades e a produção de novos sujeitos através de rupturas e recomposições.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um eu coerente. (HALL, 1999, p.12-13).

Essa concepção de identidade do sujeito pós-moderno conduz à afirmação de Hall (1999) de que a identidade totalmente segura, unificada e coerente é uma fantasia. A partir da multiplicação dos sistemas de significado e de representação cultural, uma multiplicidade de identidade pode surgir.

Nesse propósito, é possível afirmar que a forma de conceituação do sujeito e da identidade foi alterada pela modernidade, causando uma nova forma de individualismo em cujo centro estava uma nova concepção de sujeito individual e de sua identidade. Para Hall (1999, p. 25) “isso não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto “vívda” quanto conceptualizada de forma diferente”.

Já Castells (2008, p.22), entende por identidade a fonte de significado e de experiência de um povo. É “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(os) qual(s) prevalece(em) sobre outras fontes de significado”.

O autor alerta quanto à diferenciação entre a identidade e os papéis desempenhados pelos indivíduos na sociedade. Enquanto os papéis (trabalhador, pai, mãe, sindicalista, por exemplo) são definidos por normas das instituições e organizações sociais, as identidades são originadas pelos próprios atores sociais e são construídas por meio de processo de individuação. Embora as identidades possam, algumas vezes, ser constituídas por instituições dominantes, isso porque os indivíduos internalizam esse desejo de construir sua identidade a partir dessas instituições.

Bauman (2005, p. 19) entende que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, outras infladas e lançadas pelas pessoas a nossa volta e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Nesse sentido, parece correta a visão do autor, ao defender a afirmação de uma identidade também a partir de escolhas.

Woodward (2007, p. 39) argumenta que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” e que “essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. A identidade,

então, não é o oposto da diferença, mas depende dela, na medida em que a diferença separa uma identidade da outra.

Tomando como base o pensamento de Scott (1990) que define gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, entende-se que tanto os homens quanto as mulheres são tratados de maneira diferente desde seu nascimento em virtude do sexo biológico.

Nesse sentido, o meio social ou as relações estabelecidas no cotidiano pelos indivíduos, fornecem e imprimem significados diferentes para o comportamento de homens e de mulheres que vão sendo introjetados e assumidos como naturais e pertencentes a um ou outro.

Na verdade, a maneira como homens e mulheres se percebem e se identificam é algo que vai sendo construído no curso da história e essa construção toma formas diferentes de acordo com as circunstâncias, a ideologia e as representações coletivas, isto é, de acordo com o regime de verdade de cada sociedade. Daí essa identificação ser associada aos papéis assumidos por homens e mulheres, bem como aos comportamentos, desejos e expectativas de vida.

Assim, nesse estudo, a construção/formação da identidade é entendida como sendo,

Gerada pela socialização, ou seja, vai se processando à medida que o sujeito apropriando-se dos universos simbólicos- integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida por uma crescente independência com relação ao sistemas. (HABERMAS, 1990, p. 54 *apud*, CRUZ, 2005, p .50).

Quando Simone de Beauvoir (1990) afirmou, na década de 1940 que ninguém nasce mulher, torna-se mulher, os estudos de gênero assumiram novos contornos. Na verdade, há um salto de compreensão que marca fundamentalmente o pressuposto da construção social do gênero, isto é, que homens e mulheres são determinados pelas relações de gênero, as quais envolvem valores, cultura e processos históricos assimilados socialmente. Nesse sentido, Cruz assevera que:

A consideração da abordagem de gênero como um processo de construção de gênero implica analisar a autoconstrução desses sujeitos. Entende-se que a identidade é um fenômeno social, estruturando-se em um contínuo processo de identificação estabelecido através da rede de relações sociais, construídas nas diferentes esferas do cotidiano [...]. (CRUZ, 2005, p. 48).

Diante esses argumentos, é clara a compreensão de que a identidade de homens e mulheres é uma construção social que advém 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. Dessa forma, em relação à imposição de atributos considerados próprios para homem e mulheres pelo meio e pelas relações sociais, percebe-se que há um investimento contínuo de um e outro para assumir os sinais, as representações consideradas próprias na trajetória da constituição do ser homem e do ser mulher.

As identidades femininas e masculinas na sociedade indígena Xerente são estruturadas nas relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, nas quais à mulher cabe, geralmente, a posição de comandada, submissa, de ser a única e exclusivamente a responsável pelos desentendimentos familiares, oprimida e tantas outras adjetivações que a situam num plano inferior ao dos homens.

Culturalmente, essa comunidade adota a descendência patrilinear, ou seja, os filhos/as e a esposa são propriedades do homem. O casamento é um arranjo previamente definido entre o pai da noiva, o tio materno (que representa ainda hoje como uma espécie de padrinho) e o pai do noivo, sem que as mulheres tenham poder de escolha (PAULA, 2000; OLIVEIRA-REIS, 2001). O casamento ocorre na casa do noivo, pois segundo a tradição, é a mulher que deve ir ao encontro do noivo, não o contrário.

Com o advento do processo de modernização e globalização, essa prática tem se modificado. Muitos casamentos são consumados apenas com a anuência dos noivos e sem preparação da cerimônia nos trâmites da tradição. Quando ocorre a separação conjugal, a mulher retorna junto com seus filhos à casa de seus pais, uma vez que a maioria dos anciãos recebe benefícios do governo.

Todavia, a mulher Xerente ainda é considerada pelos homens como perigosa, frágil na tomada de decisões no espaço público, cuidadora da casa, dos filhos, do marido e da sogra, mas eles também têm enfatizado em suas falas que a mulher é mais responsável do que o homem no campo profissional e familiar.

Para tanto, assim como as identidades, as representações são construídas através das relações/interações sociais, ou seja, a partir da relação do sujeito com o mundo e com os outros, podendo ser produtos tanto de ideias socialmente reproduzidas quanto de modificações

ocorridas por intervenções históricas e sociais. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as representações sociais são “circunscritas como conhecimento do senso comum, aquele que se faz nas relações e práticas cotidianas de indivíduos e grupos, e servem como guias para a ação e para leitura da realidade, ao caracterizar pertenças, definir proximidades e diferenças.” (JODELET, 2004, p. 24).

Não obstante, as identidades femininas e masculinas desenvolvem-se por ação das representações sociais, a partir do que a sociedade espera dos homens e das mulheres que a constituem. Ou seja, as representações sociais determinam, dessa forma, a natureza dos comportamentos e das emoções das pessoas (MOSCOVICI, 1987; 1981; 1995 *apud* JOVCHELOVITCH, 2000). Desse modo, ao diferenciar lugares, atividades, espaços, destinados aos homens e às mulheres, a comunidade reforça as dicotomias que separam de um lado um dominador e do outro dominado.

Nessa linha de reflexão, Spink (1995) deixa claro que as representações sociais enquanto formas de conhecimento são estruturas cognitivo-afetivas, mas não podem ser reduzidos apenas ao seu conteúdo cognitivo. Ou seja, devem ser entendidas a partir do contexto que as engendram e de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

Ademais, é através da cultura que são atribuídas as funções reais e simbólicas, porém é no interior dos processos e estruturas psíquicas inconscientes que esses traços são internalizados, reelaborados, ressignificados e transformados em valores e atitude. Nesse sentido, é necessário buscar apreender as formas de pensamento social sobre as representações de gênero, violência e poder construídos ao longo da história na sociedade Xerente.

2.4 Espaço público e privado na perspectiva de gênero

A dicotomia entre o privado e o público ocupa um lugar de destaque na história das mulheres. Consoante Pateman (1996), para algumas historiadoras tal dicotomia é uma característica universal, transhistórica e transcultural à existência humana e a crítica se refere à oposição e à separação entre as duas esferas. Atualmente, a discussão está centrada não

somente na separação ou dicotomia entre o espaço público e privado, mas na hierarquização presente em cada um dos espaços e na produção da importância política ao espaço público.

O feminino caracterizado como natureza, emoção, amor, intuição situa-se no espaço privado; ao masculino, cabe a cultura, política, razão, justiça e poder, presentes no espaço público. Tal dicotomia constitui uma oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição destas aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal e igualitária.

Nessa linha de pensamento, Ortner (1979) ao discutir os conceitos de cultura e natureza, explicita que a cultura em algum nível de percepção, demonstra que não é distinta da natureza, mas superior a ela, sendo que, essa diferenciação e superioridade se apóia na capacidade de transformação - através da socialização e culturação - da natureza.

No entanto, o conceito de gênero como categoria relacional, tenta superar a “idéia das esferas separadas para um e para o outro sexo, apontando na direção de explicar as relações que ocorrem no seio da produção” (CRUZ, 2005, p.55). Busca ainda, questionar a construção das diferenças e da desigualdade, da universalidade ao se inserir nas novas dimensões de tempo e espaços modernos, permitindo assim que novas categorias de análise aflorem. Desse modo, tal concepção de gênero aponta para a superação da lógica binária contida na proposta da análise relacional do gênero, direcionando um olhar mais aberto para as diferenças.

Embora, segundo Ortner (1979), os conceitos de natureza e cultura estejam passando por revisão, ou seja, estejam sendo questionados pelos diversos estudos realizados em todas as áreas do conhecimento, ainda assim é possível argumentar que “mesmo que as mulheres não estejam equiparadas com a natureza, são, contudo, consideradas como representantes de uma ordem inferior, como sendo menos transcendentais à natureza do que os homens” (ORTNER, 1979, p. 102).

Bourdieu, ao analisar a comunidade dos Cabília, enfatiza que

as divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (BOURDIEU, 1999, p. 41).

Para tanto, deve-se analisar esses dois conceitos sem deixar enfocar o tipo de sociedade, tempo histórico e o espaço em que essa sociedade realiza suas interações, pois “todas as culturas tiveram ou têm de lidar com o tempo e os modos de situar-se espacialmente.” (GIDDENS, 2002, p 22).

Na sociedade indígena tradicional, o âmbito doméstico goza de mais prestígio e autonomia que na sociedade moderna e ali se deliberam e encaminham decisões que afetam a reprodução da vida não somente doméstica, mas também do grupo como um todo. Nesse sentido, o que acontece no espaço doméstico é também político e tem impacto na vida da comunidade. Poder-se-ia dizer que o público e o doméstico são ambos políticos, ou melhor, que a política atravessa os dois, faz-se nos dois. Por isso, é mais interessante e produtivo falarmos não somente em esfera doméstica e esfera pública, mas também em espaço doméstico e espaço público.

Consoante Segato (2003), a esfera doméstica é constituída pela rede de relações de família – consanguíneas ou não - e, mais exatamente, o conjunto das pessoas que compartilham um mesmo ‘espaço doméstico’, habitando a mesma moradia e dependendo de uma economia doméstica única, integrada e interdependente. A ideia de esfera doméstica se refere aos assuntos, decisões e atividades relativas à vida dessa rede de familiares e agregados caracterizada pela convivência e a coabitação.

Já a esfera pública diz respeito às relações, assuntos, interesses, decisões e atividades do povo enquanto tal, quer dizer, da vida comunitária, que afetam as várias unidades domésticas que fazem parte dela. As atividades públicas transcorrem no ‘espaço público’, quer dizer, nos espaços comuns, compartilhados por representantes de todos os grupos domésticos. Em muitas sociedades são exclusivamente homens os que podem falar e representar o grupo doméstico no espaço público.

Porém, nas sociedades indígenas contemporâneas é grande a variação de acesso e controle das mulheres sobre os recursos (terra, instrumentos de produção, produtos etc.) e os graus de participação das mesmas na economia e na tomada de decisões relativas à atividade econômica. Por isso é importante analisar detidamente cada caso. Há grupos em que a mulher dispõe livremente, autonomamente, do que produz e toma ela própria as decisões sobre seu trabalho e o produto do mesmo. Há outros grupos em que a mulher subordina as suas atividades econômicas às decisões dos homens. Há também grupos em que ela toma conta ou

participa da produção (de artesanato, de produtos agrícolas ou ervas medicinais), mas não da comercialização. Além disso, a situação das mulheres muitas vezes muda com a crescente participação do povo indígena na economia nacional.

Analisando o caso particular da cultura Xerente nos

arranjos cerimoniais da organização social, há uma oposição entre o público e privado, cerimonial e doméstico. Ou seja, o mundo masculino encarrega-se de apresentar o todo, o completo e unificado, o mundo feminino, onde são determinantes as relações privadas, domésticas, encarrega-se de dar uma contribuição parcelar dessa mesma unidade. (FARIAS, 1990, p.101).

De acordo a etnografia Xerente esse processo ocorre no ritual de nomeação masculina, onde ocorre a relação clã/nome masculino, os Xerente promovem deslocamentos e reuniões de grupos de aldeias que durante o ritual, recompõe-se como uma só aldeia. Essa prática constitui um dos momentos mais importantes da organização social Xerente, pois é responsável pela alocação e distribuição de indivíduos e grupos entre as instituições sociais e aldeias. Já no ritual de nomeação feminina em que se dá a relação classe de idade/nome feminino, apenas segmentos dos grupos das aldeias em função do princípio de pertencimento às classes de idade se locomovem.

Nesse caso, pode-se afirmar que para a organização social Xerente, o ritual de nomeação feminina, é dotado pouco prestígio e valor e, portanto pode ser realizado em público para toda a comunidade. No caso da nomeação masculina a qual estão associadas aos Clãs – compõe as relações de parentesco e consanguinidade - possui grande prestígio/valor para organização social de toda a etnia Xerente e na relação com a sociedade nacional e outras etnias.

Outra questão que merece destaque na análise dos rituais de nomeação é a forma como ocorrem as danças femininas e masculinas. Ou seja, as mulheres dançam em fila, em linha reta e os homens dançam em círculos. Nesse sentido, analisando a posição tanto do masculino quanto do feminino nos rituais e consequentemente nas relações sociais dessa comunidade, compreende-se que existem espaços e papéis próprios ao masculino e ao feminino, no entender de Colling (2004), além de haver uma dicotomia e ou separação entre o espaço público e privado, há uma hierarquização dotada a cada um dos espaços e na produção da importância política ao espaço público.

Portanto, a separação entre o público e o privado deve evitar o estabelecimento de domínios diferenciados quanto ao gênero e à importância social. No entanto, sem mudanças na vida pessoal e doméstica não poderá haver alterações na vida política, uma vez que os problemas da vida privada das mulheres são também problemas políticos.

2.5 Entendendo alguns conceitos: igualdade, diferença e alteridade

No campo teórico-epistemológico encontramos o empirismo feminista, o ponto de vista feminista e o pósmodernismo ou pósestruturalismo feminista, corrente contemporânea do feminismo na qual se inscrevem os estudos de gênero (HARDING, 1987; LOURO, 2007). Houve, também, várias gerações ou várias fases no feminismo, conhecidas como “ondas do feminismo” (COSTA, 2002). Essas diferentes fases ocorreram em épocas distintas, historicamente construídas conforme as necessidades políticas, o contexto material e social e as possibilidades prédiscursivas de cada tempo.

A primeira geração (ou primeira onda do feminismo) representa o surgimento do movimento feminista, que nasceu como movimento liberal de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, direitos que eram reservados apenas aos homens. O movimento sufragista (que se estruturou na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha) teve fundamental importância nessa fase de surgimento do feminismo. O objetivo do movimento feminista, nessa época, era a luta contra a discriminação das mulheres e pela garantia de direitos, inclusive do direito ao voto. Inscreve-se nesta primeira fase a denúncia da opressão imposta à mulher pelo patriarcado.

A segunda fase do feminismo (segunda geração ou segunda onda) ressurgiu nas décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos e na França. As feministas americanas enfatizavam a denúncia da opressão masculina e a busca da igualdade, enquanto as francesas postulavam a necessidade de valorizar as diferenças entre homens e mulheres, dando visibilidade, principalmente, à especificidade da experiência feminina, geralmente negligenciada. As propostas feministas que caracterizam determinadas posições, por

ênfatizarem a igualdade, são conhecidas como “o feminismo da igualdade”, enquanto as que destacam as diferenças e a alteridade são conhecidas como “o feminismo da diferença”.

Para Scott (2005), a questão da igualdade e da diferença deve ser concebida em termos de paradoxo, ou seja, em termos de uma proposição que não pode ser resolvida, mas apenas negociada, pois é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. Fraisse (1995) entende que à questão filosófico-epistemológica da igualdade-diferença sobrepõe-se a questão política, sugerindo que diferentes subjetividades, masculinas e femininas, mesmo não sendo idênticas, podem ser iguais, no sentido de serem equivalentes. Introduz-se, assim, a noção de equidade e paridade no debate igualdade-diferença dentro dos movimentos feministas.

Em comum, essa segunda geração propõe dar visibilidade à mulher na literatura e nas Ciências Sociais, mostrando seu lugar na família, no trabalho e na política, até então invisível e, na Psicanálise, pela interlocução crítica em relação ao lugar da perspectiva da mulher no interior da constituição simbólica e do poder.

Combinam-se assim, nessa geração, a luta pela especificidade dos direitos da mulher, a proposta de dar visibilidade à mulher, a afirmação de que o privado é político e a denúncia da dominância universal. Estão presentes nessa fase, a diferença universal entre os gêneros e as diferenças entre as mulheres. Assim, o que estava em jogo era a diferença universal entre os homens e mulheres, isto é, entre o homem e a mulher.

Nos anos 1980, a crítica pósmodernista da ciência ocidental introduz o paradigma da incerteza no campo do conhecimento. As feministas francesas, influenciadas pelo pensamento pósestruturalista que predominava na França, especialmente pelo pensamento de Michel Foucault e de Jacques Derrida (PEREIRA, 2004), passam a enfatizar a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências, concebendo que as subjetividades são construídas pelos discursos em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo.

Surge, assim, a terceira fase do feminismo (terceira geração ou terceira onda), cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero. Nesse sentido é que algumas posições, ainda que heterogêneas, distinguem os Estudos Feministas - cujo foco se dá principalmente em relação ao estudo das e pelas mulheres, mantidas as estreitas relações entre teoria e

política-militância feminista - dos Estudos de Gênero, cujos pressupostos abarcam a compreensão do gênero enquanto categoria sempre relacional.

O desafio nessa fase do feminismo é pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina. Nessa terceira fase do movimento feminista, observa-se intensamente a intersecção entre o movimento político de luta das mulheres e a academia, quando começam a ser criados nas universidades, inclusive em algumas universidades brasileiras, centros de estudos sobre a mulher, estudos de gênero e feminismo (MACHADO, 1992; TOSCANO; GOLDENBERG, 1992).

Os novos Estudos Culturais questionam as expressões ‘nascer e tornar-se’ e nos levam a indagar: como abordar a construção da identidade cultural das mulheres e dos homens? Nascemos mulheres e homens ou nos tornamos? Como intervir numa história e numa cultura em construção?

O conceito de gênero adotado, não diz respeito somente às mulheres, pois ele é utilizado para esclarecer sobre informações dadas sobre as mulheres, mas vale destacar que também são informações a respeito dos homens e das relações de poder. Desse modo, permite a análise dos diferentes lugares de poder que mulheres e homens ocupam no mundo do trabalho e que devem ser identificados para compreender como o trabalho repercute de forma diferenciada na construção das identidades de acordo com o sexo. **Identidade e diferença** não são condições inerentes aos gêneros ou às culturas, não sendo possível reduzi-las a algo fixo, estável, único, definitivo, homogêneo. Elas só podem ser percebidas como construção, efeito, processo de produção e ato performativo.

O campo dos estudos de gênero busca formulações teóricas interdisciplinares, do questionar a construção das diferenças e da igualdade, da universalidade e da particularidade, ao inserir nas novas dimensões de tempo e espaço modernos, ao discutir as noções estabelecidas, ao possibilitar que novas categorias de análise aflorem ou recebam outra ênfase como, por exemplo, a família e o trabalho.

As ambiguidades impressas nas questões de gênero manifestam-se de forma mais incisiva quando se referem à mulher. Ora ela é a imagem da perfeição, da santidade, da pureza, ora, a representação do pecado, do diabólico, da perversão. É a imagem da fecundidade, como também da morte. Em quase todas as culturas as deusas da criação são

também deidades da destruição. A mulher dita predominantemente pelo discurso masculino vai se constituindo como o outro, o não homem, o diferente.

A visão pósestruturalista tenta mostrar que o sexismo se manifesta tanto em práticas institucionais e sociais de discriminação das mulheres, quanto em práticas discursivas que expressam visões que tendem a sacralizá-las. Tanto umas como outras circulam pelas esferas da convivência humana, sendo usadas indiscriminadamente por homens e por mulheres, e se desconstruídas, também por força do discurso, podem instituir novas possibilidades de relações entre os gêneros.

Ainda nessa perspectiva, os estudos de gênero são reconhecidos pela sua demarcadora contribuição para a pesquisa quando apresentam múltiplos sujeitos/objetos de análise e na posição relacional e cultural do conceito, apontam perspectivas das representações, do imaginário e do simbólico - o arbitrário da cultura.

Nesse sentido, os estudos de gênero evidenciam a construção do masculino(s) e do feminino(s) como resultado “do arbitrário cultural de cada configuração social historicamente situada” (MACHADO, 1998, p. 109-110). Esse seu conceito, reafirma que “os estudos de gênero reivindicam radicalmente o simbólico: o cultural, o social e o econômico.” (MACHADO, 1998, p. 116).

As historiadoras que passaram da categoria da igualdade para a diferença sentiram a necessidade de falar de diferenças não somente entre homens e mulheres, mas também de diferenças entre as próprias mulheres, assim como usar a análise das mulheres como metáfora dos sujeitos excluídos pelo discurso da universalidade. Não somente mulheres, mas também homens rejeitando os essencialismos. A reivindicação do direito à igualdade com direito à diferença, marca a postura diferenciada da proposta igualitária.

Dizer que as mulheres são diferentes dos homens, constitui, a princípio, uma afirmação irrefutável. Afirmação que é acompanhada, frequentemente, da exclamação: ‘E viva a diferença!’. Muito se poderia pensar sobre isso. Inicialmente, parece evidente que a diferença a que se está aludindo aqui de modo irrecorrível, remete a um estrito ou estreito domínio biológico - mais explicitamente, ao domínio sexual. No entanto, mesmo que a primeira referência do conceito de diferença esteja acenando para a distinção entre os gêneros, é

importante observar que ela também está impregnada da afirmação de diferença entre as mulheres.

Não se pode superar a lógica binária e as hierarquias que ela engendra, a não ser que renuncie totalmente ao centro, ao desejo de um centro, ao desejo de um. É por essa razão que as pesquisas sobre diferenças dos sexos foram feitas a partir da ‘desconstrução’ proposta por Jacques Derrida. De acordo com Louro (2007), o referido filósofo lembra que o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia etc.) No jogo das dicotomias os dois pólos diferem, se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca também a superioridade do primeiro elemento. Assim, a proposição de desconstrução das dicotomias pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

O feminismo pósestruturalista assume que gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística, implicadas em processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos portadores de sexo, gênero e sexualidade.

Dessa perspectiva, segundo Meyer (2003), operar com o conceito de gênero supõe e demanda: a) assumir que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; b) deslocar o foco de atenção da ‘mulher dominada, em si’ para a relação de poder em que as diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas; c) explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas neste campo de estudos devem tomar como referência, as relações de poder e as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como ‘sujeitos de gênero’; d) ‘rachar’ a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros, para tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções; e) explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade e nos diferentes segmentos culturais e sociais.

Para tanto, desconstruir a polaridade rígida dos gêneros significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. “Implicaria observar que o pólo

feminino contém o masculino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa. [...]. Perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido.” (LOURO, 2007, p. 32).

Nesse sentido, o conceito de desconstrução trabalha na possibilidade de perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. Ela sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade.

Não é nas diferenças que reside o problema, a questão está no modo como elas são hierarquizadas. Frutos dessa hierarquia, as mulheres aparecem como algo diferente e inferior aos homens, mas a diferença não deve significar discriminação. Cabe salientar que foi a diferença que deu um estatuto discriminatório à subordinação. Se a igualdade permite que todos os indivíduos possam se manifestar em sua individualidade, a igualdade não pode estar separada da diferença.

O pensamento da diferença não busca a homogeneização no mesmo, mas quer manter e ver reconhecido seus direitos universais e básicos. Oliveira (1993, p. 74) pontua que “a verdadeira igualdade é a aceitação da diferença sem hierarquias. E a certeza da diferença permanecerá no corpo, e nele o encontro mais fecundo”. Nesse sentido, defender a igualdade como direito universal não deve implicar que todos os indivíduos sejam iguais, porque o mundo perderia muito se visse a diferença apagar-se em proveito da igualdade homogeneizante.

Portanto, o que as mulheres reivindicam é a construção de uma nova linguagem que revele a marca específica do olhar e da experiência cultural e historicamente constituída de si mesmas. Mais do que a inclusão dessas no discurso histórico, trata-se, então, de encontrar as categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina.

2.6 Relações de gênero e de poder

Os papéis e as relações sociais desempenhadas por homens e mulheres não são naturais ou biologicamente determinados. São construídos no ambiente social e, historicamente, organizados (SARDENBERG; COSTA, 1994). Portanto, falar sobre gênero é enfatizar o caráter social e histórico das diferenciações sociais baseadas nas percepções das diferenças sexuais. Os trabalhos dedicados a investigar gênero têm contribuído para o entendimento da importância da dimensão das relações sociais e suas variações ao longo da história. Stearns (2007) explica que:

À medida que as civilizações se desenvolveram, a partir dos contatos e das limitações das trocas, os sistemas de gênero – relações entre homens e mulheres, determinação de papéis e definições dos atributos de cada sexo – foram tomando forma também. (STEARNS, 2007, p.31).

A entrada da mulher na força de trabalho remunerado e suas conquistas profissionais abalaram o poder masculino como o único provedor da família, concedendo à mulher maior poder de barganha. Para Giuliani (2004), as mulheres deixaram de ser vistas como parte de uma reserva no mercado de trabalho, no qual entravam e saíam de acordo com a conjuntura e o ciclo econômico.

No que se refere à revolução feminina, Castells (2008) argumenta que, apesar de a discriminação contra a mulher ter diminuído, aumentaram a violência interpessoal e o abuso psicológico, devido ao desrespeito à alteridade feminina e ao não conformismo do homem diante da perda de poder. A transformação do papel da mulher na sociedade deve-se às mudanças ocorridas na economia e no mercado de trabalho, bem como à abertura de oportunidades para as mulheres em outras áreas. Castells (2008) apresenta três hipóteses para essa transformação: 1) o crescimento de uma economia informacional global; 2) transformações tecnológicas na biologia, farmacologia e na medicina, propiciando controle sobre a gravidez e; 3) rápida difusão de ideias na cultura globalizada em um mundo interligado.

Ainda hoje, em que pesem todas as transformações ocorridas na condição feminina, muitas mulheres não podem decidir sobre suas vidas, não se constituem enquanto sujeitos, não exercem o poder e principalmente, não acumulam este poder, mas o reproduzem, não para elas mesmas, mas para aqueles que de fato controlam o poder. As pequenas parcelas de poder ou

os pequenos poderes que lhes tocam e que lhes permitem romper, em alguns momentos ou circunstâncias, a supremacia masculina, são poderes ainda desiguais.

Essa subalternidade, determinante na condição feminina, é fruto do seu papel de gênero. Sabe-se que a sociedade através de suas instituições (aparelhos ideológicos), da cultura, das crenças e tradições, do sistema educacional, das leis civis, da divisão sexual e social do trabalho, constrói mulheres e homens como sujeitos bipolares, opostos e assimétricos: masculino e feminino envolvido em uma relação de domínio e subjugação.

Nas observações de campo na comunidade Xerente, percebe-se que é principalmente na família, em particular, como instituição socializadora e espaço social onde as posições dos agentes se encontram de antemão fixadas ou socialmente pré-determinadas (pai, mãe, filhos), que se manifestam as relações de poder e que, geralmente, são estruturadas de forma desigual. As meninas têm obrigações, comportamentos, posições diferentes dos meninos. Quanto à educação de ambos os sexos, fica a cargo da mãe nos primeiros anos de vida, na adolescência, isso muda, as meninas no que se refere à sexualidade e corpo fica a cargo da mãe e da tia paterna, já a educação dos meninos, é de responsabilidade do pai e do tio paterno.

Nesse sentido, as relações de gênero desenvolvem estratégias de poder e apontam para a diferenciação entre os sexos. Segundo Bourdieu (1998), é considerada natural e inevitável, veiculada nos corpos e nos *habitus* dos sujeitos, funcionando como esquemas de percepção e ação, de tal forma que o princípio de dominação masculina torna-se prática social visível em todas as instâncias, sejam elas públicas ou privadas. Para ele, a dominação masculina está instituída, de um lado, nas divisões de trabalho entre homens e mulheres e, de outro, no pensamento, sob a forma de categorias que organizam o estilo, a conduta e os valores sociais e culturais (BOURDIEU, 1999).

Assim, pautado numa matriz cultural, em que o que já foi dito e vivido antes influencia o que se faz atualmente (SETTON, 2002), é que o universo masculino tem se mantido hegemônico, sob a forma de evidências dogmáticas, não racionais, do tipo “isto é assim porque sempre foi assim”, ou então, no caso das comunidades tradicionais, a mulher está para a natureza assim como o homem está para cultura.

Entretanto, para Cappelle; Melo; Brito (2003) há sinais de contestação que agem no sentido de romper com tais evidências. Tais divergências reforçam as disputas que se

expressam no campo social estruturado pelo pensamento patriarcal e explicitam que as tomadas de consciências e questionamentos funcionam como formas de resistência indispensáveis para desencadear processos de transformação nas relações de gênero e poder.

Para tanto, algumas estudiosas e estudiosos vêm problematizando essa concepção que atravessou grande parte dos Estudos Feministas de um homem dominante *versus* uma mulher dominada, ou seja, como se fosse uma forma única, fixa e permanente. Por um lado, são enfatizadas as formas e locais de resistência feminina; por outro, são observadas as perdas ou os custos dos homens no exercício de sua superioridade social; além disso, o movimento gay e de mulheres lésbicas demonstra que o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social. Para isso, a leitura de Michel Foucault contribuiu para explicação das relações de poder, pois a sua “analítica de poder é inovadora e instigante.” (LOURO, 2007, p. 38).

Para Foucault, o poder deveria ser concebido mais como uma “estratégia”; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui ou do qual alguém “apropria”. No entanto, preocupado com os efeitos do poder, afirma que seria importante que se percebesse esses efeitos como estando vinculados “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos.” (FOUCAULT, 2004, p. 29).

Nas palavras de Foucault (1997, p. 91), “lá onde há poder, há resistência e, no entanto esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. A resistência, ou melhor, “multiplicidade de pontos de resistências”, seria inerente ao exercício do poder. Para ele, o poder é relacional e a base dessa relação é o seu atrelamento com a hierarquia que se estabelece em todos os níveis dos diferentes espaços que se constituem na esfera do privado e que vai repercutir nas diversas dimensões da esfera pública.

Homens e mulheres não são construídos certamente apenas através de mecanismos de repressão ou censura, se fazem, também, através práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas. Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Para tanto, homens e mulheres constituem - se em uma estratégia de poder. Os homens definem-se e constroem a mulher como o outro, a partir deles mesmos, ocupam um lugar de poder e o exercem não somente em relação à mulher, mas também em relação aos demais

seres masculinos que não se ajustam ao seu arquétipo. O lugar que ocupa o feminino, nessa relação de poder hierarquizado, pode ser ocupado por um homem.

O poder pode ser exercido de duas maneiras: como poder repressor ou como poder normativo. No primeiro caso, proíbe, nega, mata, anula; no segundo, o normativo, nos incita a atuar, a produzir, a falar, gerando uma rede de dominação. Com o poder repressor, dá-se a exclusão: há que separar, excluir aquele que se pretende dominar. O outro aparece como o irracional, o mágico, o perigoso. Percebe-se de forma invertida a relação de poder, se teme a quem se oprime e por isso se nomeia uma essência maléfica, justificando assim a opressão.

A análise foucaultiana sobre o poder e seu instrumento de dominação – a disciplina – ilumina os caminhos de entendimento das relações sociais e das instituições como espaço no qual o poder é exercido sobre os corpos. O processo de estruturação dessa categoria que se dá através dos campos (família, escola, igreja, estado), que, por sua vez, modelam as disposições conforme a posição ocupada pelos indivíduos. Nessas instituições sociais, os indivíduos desenvolvem, a partir de uma dimensão inconsciente, as suas práticas, pensamentos e percepções. É onde homens e mulheres incorporam valores e práticas que são atribuídos ao universo masculino e feminino e estabelecem as desigualdades e hierarquias de gênero, mas também é onde ocorrem as mudanças nas relações de gênero, embora essas apareçam de forma frágil diante do estado de permanência das estruturas de dominação na concepção teórica de Bourdieu(1998; 1999).

O contato prolongado com o ‘mundo dos brancos’⁵ fez surgir, entre os Xerente, novos tipos de lideranças que têm como objetivo intermediar esse contato com a sociedade nacional. O encontro entre as culturas indígenas e o ocidente, fundado na escrita e numa cultura letrada, passa a exigir das sociedades indígenas saberes técnicos e domínios que alteram sensivelmente as formas de distribuição de *status*, poder e prestígio bem como os mecanismos e estratégias de formação e escolha dos líderes no interior das comunidades indígenas. Tais estratégias de convivência, de negociação e de mediação dos conflitos são fundamentais, uma vez que poderíamos compreender as sociedades indígenas como pequenas nações vivendo no interior dos estados nacionais e no âmbito de um mundo globalizado.

⁵ Como é chamada a sociedade não indígena.

A presença da mulher indígena Xerente, mesmo ainda tímida no espaço público – mercado de trabalho, partidos políticos, associações comunitárias e lideranças, entre outros – e o surgimento de novos papéis sociais, contribui para lançar um novo olhar sobre as estruturas políticas e as relações cotidianas entre lideranças e liderados, questionando a hierarquia de poder historicamente estabelecida, de cunho predominantemente machista. A participação política das mulheres prevê, assim, uma relação muito estreita com o poder, um espaço que por muito tempo foi ocupado apenas pelos homens. Isso, por si só, já coloca em pauta a conciliação entre o público e o privado.

Se as relações de poder encaminham-se em nível estrutural-reprodutivo, como explicar as estratégias cotidianas de mudança no contexto das relações sociais que, muitas vezes, se apresentam como uma inversão de papéis sexuais? Tais estratégias e comportamento feminino seriam indicativos de mudanças no status da dominação masculina, que vem enfraquecendo, ao longo do tempo, através das conquistas femininas por direitos e igualdade, e das novas posturas masculinas, ou seria um processo contínuo e eterno de dominação?

A resposta para tais indagações parece residir no nível em que se concebem as categorias analíticas **poder e mudança**, ou seja, se essas se dão em nível estrutural ou agencial. A saída não seria excluir uma em detrimento da outra, mas admiti-las em ambas as instâncias.

Para isso, a concepção positiva de poder de Foucault, pode ajudar na explicação, sobretudo, no que se refere às situações de mudanças nas relações de gênero, visto que, para o autor, as relações de poder se dão, também, em nível dos indivíduos, e aplica-se à vida cotidiana imediata que o categoriza marcando a sua própria individualidade e identidade (FOUCAULT, 1995).

Para esse teórico, as relações de poder não se dão somente em nível institucional e nem se apresentam, exclusivamente, como algo negativo, que só castiga e impõe limites, há também aspectos positivos que produzem e transformam. Através dessa noção positiva de poder, é possível analisar as relações cotidianas das mulheres indígenas Xerente, na esfera doméstica e pública, como negociações, estratégias e táticas que indicam mudanças. Permite também, contar com a existência de graus diferenciados de poder em cada um dos gêneros.

Assim, essa posição inviabiliza a aceitação de uma polaridade fixa de presença ou ausência de poder, visto que a sua localização não se dá num ponto específico da estrutura social, não é uma coisa ou propriedade que se tem ou não tem, “está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.” (FOUCAULT, 1997, p. 89).

Ainda nessa perspectiva, outro conceito que merece destaque é o de **empoderamento**. Ele surgiu com os movimentos de direitos civis nos Estados Unidos nos anos setenta, através da bandeira do poder negro, como uma forma de auto-valorização da raça e conquista de uma cidadania plena (COSTA, 2004).

Conforme Martins (2003), a palavra empoderamento tem origem no termo da língua inglesa *empowerment* e seu uso tem sido ampliado para o espanhol *empoderamiento* e para o português como autonomização ou pelo neologismo empoderamento. Empoderar é um verbo que dá o sentido de ação e poder, sendo que o indivíduo associado a essa ação torna-se agente ativo nos processos que envolvem o estabelecimento de vínculos com outros indivíduos.

Sinteticamente, Perkins e Zimmerman (1995, p. 1) *apud* Horochovski e Meirelles (2007, p. 486) definem o empoderamento como “um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”. Trata-se da constituição de organizações e comunidades responsáveis, mediante um processo no qual os indivíduos que as compõem obtêm controle sobre suas vidas e participam democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente.

Essa definição é próxima da noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos decidirem sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de um processo pelo qual se auge poder e liberdades negativas e positivas. Pode-se, então, pensar o empoderamento como resultante de processos políticos no âmbito dos indivíduos e grupos.

O termo começou a ser usado pelo movimento de mulheres ainda nos anos setenta. Para as feministas, o empoderamento compreende a alteração radical dos processos e estruturas que reduzem a posição de subordinada das mulheres como gênero. As mulheres tornam-se empoderadas através da tomada de decisões coletivas e de mudanças individuais.

O movimento de mulheres tem situado o empoderamento no campo das relações de gênero e na luta contra a posição socialmente subordinada das mulheres em contextos específicos. O termo empoderamento chama a atenção para a palavra ‘poder’ e o conceito de poder enquanto relação social. O poder (na ciência política geralmente vinculado ao Estado) pode ser fonte de opressão, autoritarismo, abuso e dominação. Na proposta do feminismo, porém, pode ser uma fonte de emancipação, uma forma de resistência.

Empoderamento na perspectiva feminista é um poder que afirma, reconhece e valoriza as mulheres; é précondição para obter a igualdade entre homens e mulheres; representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero.

O mesmo provoca a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subalterna da mulher como gênero; significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e as violações.

Os estudos feministas partem do pressuposto que o empoderamento das mulheres é condição para a equidade de gênero. O primeiro passo para o empoderamento deve ser o despertar da consciência por parte das mulheres em relação à discriminação de gênero, reconhecendo que existe desigualdade entre homens e mulheres, indignar-se com essa situação e querer transformá-la. Para se empoderarem, as mulheres devem melhorar sua autopercepção e acreditar que são capazes de mudar suas crenças em relação à submissão e despertar em relação aos seus direitos.

Por essa razão, é importante compreendermos que o empoderamento das mulheres não se realiza pela ação dos agentes externos àquelas relações nem como resultante de contextos de excepcionalidade. O empoderamento é um processo cotidiano das pessoas e das comunidades. As ideias de que pode haver doação de poder e instituição súbita de poder são construídas a partir da negação da imprescindibilidade da existência dos sujeitos sociopolíticos para a transformação das condições de exploração e exclusão na sociedade.

Nesse sentido, reivindica-se o empoderamento das mulheres indígenas Xerente, considerando o processo mediante o qual as relações desiguais de poder se transformam a

favor das mulheres, através da obtenção de poder dentro da comunidade para expressar e defender seus direitos, obter maior confiança nelas mesmas, fortalecer a identidade pessoal, a auto-estima, o controle sobre suas próprias vidas, maior acesso as políticas de escolarização.

Entretanto, esse processo varia em grau ao longo do tempo nas sociedades e dentro de uma sociedade em particular, de acordo com as circunstâncias nelas existentes. Por exemplo, sabe-se que as mulheres jovens e adultas Xerente têm sempre menos poder que os homens jovens e adultos, tanto na esfera privada como na esfera pública. Já as mulheres mais velhas (anciãs) gozam de maior prestígio e poder que as mulheres Xerente jovens e adultas.

A esse respeito, na perspectiva de uma rede de interações, Friedmann (1996) destaca três pilares do empoderamento: social, psicológico e político, constituindo uma tríade intermitente e como pilares do processo de empoderamento para as mulheres. **a) poder social** - refere-se, a princípio, ao status da mulher no contexto em que se encontra. No entanto, seu aspecto mais importante é o acesso às informações necessárias e às decisões racionais, que coadunem, enfim, com os objetivos almejados nas ações do grupo; **a) poder psicológico** - inclui o desenvolvimento de sentimentos que as mulheres podem pôr em prática nos níveis pessoal e social para melhorar sua condição na sociedade, assim como a ênfase na crença de que podem ter êxito nos seus esforços por mudanças: autoconfiança e auto-estima são fundamentais; **c) poder político** - traduz-se na participação ativa, consciente e eficaz nas decisões que afetam os indivíduos e grupos envolvidos. Isso também significa a capacidade para organizar e promover mudanças sociais.

Assim, numa dimensão sociológica, o empoderamento das mulheres Xerente representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Significa um repensar da dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes mais acesso à escolarização, maior participação nas tomadas de decisão no espaço público, maior autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos e da sua sexualidade.

3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Esta seção tem a pretensão de realizar uma discussão sobre o acesso da mulher aos processos de escolarização, através da análise de algumas estatísticas desagregadas por sexo. Será dada atenção especial, à formação de professores indígenas Xerente com ênfase na análise dos cursos de formação oferecidos a esta comunidade e na estrutura e funcionamento de uma escola indígena Xerente.

3.1 Relações de gênero e educação

De acordo com Cruz (2005), a educação tem sido um princípio presente nas diferentes visões históricas do feminismo. De um lado, na luta pelo acesso à escolarização, a qualificação profissional e pessoal visando à mobilidade social e à conquista do poder, por outro lado, com demandas específicas que atendam às mulheres. Assim, a educação se destaca como um meio importante para equiparar as condições e as relações entre homens e mulheres, contribui para equalização das diferenças, promovendo melhores condições de vida para as mulheres e conseqüentemente para sua família.

Historicamente homens e mulheres vêm ocupando diferentes posições na sociedade e tradicionalmente, lhes têm sido atribuídos papéis diversos, os quais, ao serem internalizados, passam a ser tidos como naturais.

A identificação do homem e da mulher é um processo construído socialmente, daí a constatação de Saffioti (1987, p. 8) de que “a identidade social da mulher, assim como a do homem é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo”.

É pertinente notar que essa construção social passa por um processo de educação dos sujeitos para se tornarem homens ou mulheres, envolvendo padrões de condutas e de comportamentos presentes nos discursos normativos. Nesse processo, há todo um trabalho de formação bastante mais amplo, que remonta a valores e concepções de diferentes épocas

históricas. Na constituição da formação, as instituições como Igreja, Estado, Família e a Escola têm funções e pesos diferentes na produção e reprodução dos sujeitos.

Nessa perspectiva, em uma era de globalização, torna-se importante retomar uma visão que coloque no centro das preocupações teóricas e políticas, as desigualdades de gênero e de classe social, examinando as formas como o ‘outro’, o ‘diferente’ continua sendo social e historicamente construído. Nesse momento, torna-se adequada a análise dos mecanismos de formação humana, em especial, da formação de identidades diferenciadas de acordo com o gênero, permitindo trabalhar com as representações e subjetividades.

A partir da direção teórica culturalista adotada pelo estudo, verifica-se que no decorrer da história, da antiguidade aos dias atuais, a mulher tem ocupado um lugar desigual em relação ao homem e recebe educação diferenciada, que lhe destina lugares e papéis específicos na sociedade. Como analisa Fagundes:

Na história da humanidade, homens e mulheres têm recebido educação diferenciada, tanto por parte da família quanto de outras instituições sociais voltadas para a sua educação. Os homens, desde crianças, têm acesso ao mundo público, ao saber, à aventura [...] enquanto as mulheres convivem com uma série de restrições que visam à manutenção do que à sua natureza é atribuído. (FAGUNDES, 2001, p. 68).

Entretanto, a rapidez e o volume de mudanças ocorridas na posição das mulheres na sociedade exigem uma reflexão sobre o gênero feminino em sua diversidade.

Barroso (1975) comenta que durante as décadas de 1940 e 1950, no Brasil, só 9% da população feminina possuía curso superior. Já em 1970, esse percentual aumentou para 26%. Lima e Cardoso (1997) deduzem que esse percentual cresceu a partir da década de 1960, quando importantes mudanças econômicas, políticas e culturais ocorreram no cenário brasileiro, como o avanço industrialização e o processo de modernização.

Ainda segundo as autoras, houve também mudanças pela modernização de costumes e mentalidades e foi nesse cenário que se verificou a necessidade de investimento na qualificação de mão-de-obra, priorizando a política educacional que, além de abraçar o ensino básico e profissionalizante, engloba também o ensino superior.

Desde então, cada vez mais as mulheres vêm ocupando espaços profissionais, culturais e políticos que, tradicionalmente, eram reservados aos homens. De fato, a busca pela igualdade de direitos tem sido uma constante reivindicação nas relações femininas. Entretanto,

no mundo do trabalho, as relações de gênero continuam marcadas pela discriminação: as mulheres ainda são diferenciadas, nas organizações, pelo salário, sexo e posições secundárias. Isso reforça o poder da sociedade sobre o ser humano, quando impõe comportamentos pré-determinados, tanto para homens quanto para as mulheres, tentando enquadrá-los dentro de modelos culturalmente construídos, apostando até em suas escolhas profissionais (PASSOS, 1997).

Até o final do século XIX, a educação feminina fora negligenciada porque se alegava que o conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à mulher por causa da sua fragilidade física e intelectual. No entanto, os cuidados com a formação da mulher passaram a ser necessários, quando essas passaram ser vistas como responsáveis pela saúde da família, pela manutenção da unidade do lar e dos bons costumes, aspectos considerados essenciais para o progresso da nação, “[...] a alma de uma nação é a alma da mulher, da mãe - que é a educadora, a escultura dos caracteres, a transmissora dos papéis sagrados da tradição, aguarda o amor da Pátria no coração de seus filhos.” (ALMEIDA, 1998, p.18).

A literatura sobre educação e gênero dedicou-se, nos últimos anos, a mostrar as diferenças de oportunidades que ambos os sexos tiveram no seu acesso à escola. Segundo Fúlvia Rosemberg (2001), uma tríplice aliança, formada pelas organizações multilaterais (UNICEF, UNESCO, UNIFEM, Banco Mundial, OCDE); movimento de mulheres e governos nacionais, levantam a bandeira da educação da mulher com objetivo de reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável. Todos reconhecem a necessidade de se implementar políticas que objetivem eliminar as discriminações contra as mulheres, inclusive as desigualdades de gênero em relação à alfabetização e à educação.

O Relatório para a UNESCO, sobre a educação para o século XXI⁶ reconhece que, não obstante as taxas de alfabetização das mulheres terem aumentado em quase todos os países, dois terços, do total de adultos analfabetos do mundo, são mulheres e que a maior parte dessas está concentrada em regiões em desenvolvimento da África, Ásia e da América Latina.

O Relatório reafirma a necessidade de se garantir o princípio da equidade como forma de suprimir todas as desigualdades entre os sexos, no tocante à educação; reconhece também que há uma correlação entre pobreza e analfabetismo e que o investimento na educação da

⁶ Relatório Jacques Delors, 2000.

mulher, além de levar ao desenvolvimento econômico, promoveria uma elevação geral nos níveis da saúde e da nutrição da população, bem como uma redução na taxa de fecundidade; além disso, ratifica as recomendações da Conferência de Beijing⁷, para se promover a “igualdade de acesso às mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente.” (DELORS, 2000, p.197).

O Brasil, signatário das diversas conferências internacionais, tem procurado responder aos compromissos firmados⁸ dando ênfase à educação feminina, com vistas a garantir a democratização do acesso à educação para ambos os sexos. Nesse caso, “o sistema educacional brasileiro [...] apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e à permanência [mas] ostenta desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica.” (ROSEMBERG, 2001, p.518).

O direito à instrução é uma conquista histórica, alcançada em meados do século XIX, pela mulher brasileira. Apesar disso, o acolhimento da mulher, de forma maciça, pelo sistema educacional somente iniciou a partir dos anos de 1940. Com isso, os índices de alfabetização feminina sofrem o impacto da idade, ou seja, as mulheres inscritas nos grupos etários mais idosos apresentam maiores taxas de analfabetismo.

De acordo com o INEP, a presença da mulher brasileira no sistema educacional mostra números crescentes, em termos absolutos, em todos os níveis de ensino. Numa comparação feita entre os anos de 2005 e 2007, o percentual feminino aumentou de 53,99% para 54,7% no Ensino Médio.

Porém, não basta apenas o acesso à escolarização, como afirma Cruz (2005, p. 23) “por si só, a escolarização, não oferece garantia de uma vida melhor”, mas é necessário pensar em propostas políticas que tenham como meta uma cidadania que reconheça a sincronia e não-sincronia, das muitas relações que compõe o campo social. Para tanto, a escolarização “é

⁷ IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing (China) em 1995, com o tema: Luta pela Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz.

⁸ De acordo com Rosemberg (2001, p. 516), o Sistema Nações Unidas criou o Índice de Desenvolvimento ajustado ao Gênero (IDG)-complementar ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)-para avaliar a desigualdade de gênero. Além disso, foi criado por Organizações não-governamentais, o Informe Controle Cidadão que produziu o Índice de Compromissos Cumpridos com o objetivo de monitorar os compromissos assumidos pelos governos na Conferência Internacional sobre Desenvolvimento e na Conferência de Beijing.

condição necessária para a mobilidade social e um espaço importante de aprendizagem da convivência democrática entre gêneros, raça e classes sociais”.

Nesse sentido, as oportunidades educacionais estão relacionadas à construção da cidadania e são consideradas também uma das mais relevantes condições para o desenvolvimento humano e social. Assim, para explorar eficaz e eficientemente os instrumentos de produção, é necessário também criar (ou educar) as habilidades e as capacidades das pessoas que utilizam.

O papel da educação é fundamental para a qualificação dos indivíduos, pois contribui para formar uma mão-de-obra especializada, capaz de obter maiores salários e melhor se adequar ao mercado de trabalho. Diante disso, o acesso à escolarização, é um dos requisitos básicos a minimização das assimetrias de gênero, uma vez que, na modernidade, a inclusão dos sujeitos no meio social, depende de vários atributos, como competência técnica, conhecimento tecnológicos, entre outros.

Portanto, sabe-se que é no campo da educação que se constroem e fortalecem as identidades, e que ela contribui tanto para perpetuação quanto para a transformação e evolução dos estereótipos e da diferença entre os gêneros.

3.2 Uma análise da Educação Indígena Xerente

A história das relações entre o Estado Brasileiro e as sociedades indígenas no Brasil tem um percurso em que se podem reconhecer dois paradigmas: o da assimilação, da dominação e homogeneização cultural e o paradigma do pluralismo cultural, ou melhor, a perspectiva de reconhecimento, da afirmação de uma sociedade nacional multilígue e pluricultural, vislumbrada pelos princípios constitucionais a partir de 1988 (GUIMARÃES, 2002).

No paradigma assimilacionista, o que se pretendia era, em última instância, educar o índio para que ele deixasse de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico era fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional.

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, tornou-se, hoje, o modelo daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas e não contra elas. É claro que qualquer mudança de paradigma requer tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade.

Portanto, foi na década de 1990, em especial, que houve a aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988. Ela assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. No campo da educação, a Lei nº 9.394, de 20/12/96 – LDBEN instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural e uma legislação regulamentar – a Resolução CEB n.3, do CNE de 1999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Nesse sentido, todos os dispositivos legais apontam para uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades.

O direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e à igualdade entre os sexos, expressos na Constituição Federal vigente, por si só não garantem aos sujeitos a inserção e a permanência na escola. É necessário que as políticas educacionais voltadas ao público indígena estejam também atentas à questão de gênero, pois existe uma carência de estudos sobre educação e relações de gênero.

Num balanço geral da produção acadêmica sobre educação e relações de gênero, Rosenberg (1994) constatou que essas duas áreas temáticas encontram-se praticamente, divorciadas. Ainda segundo Rosenberg (2001), as instituições que coletam dados educacionais como o IBGE, MEC e o Ministério do Trabalho através da RAIS (Relações Anuais de Informações Sociais) são pouco sensíveis tanto em suas coletas quanto nas análises das desigualdades de gênero, classe, raça e idade.

Ademais, nas análises feitas através do Censo Escolar do ano de 2005, constatou-se que os dados desagregados por sexo mostram que há nítida assimetria da categoria gênero. Há

uma predominância de estudantes do sexo masculino em todos os níveis de ensino, no Brasil e Tocantins. No País, eles respondem por 52,2% e elas por 47,8% do total de estudantes. No Estado do Tocantins a situação não é diferente. Eles representavam 54.9% e elas apenas 45.1%. (Tabela 2).

Tabela 2 - Número de Alunos Indígenas da Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação – Brasil, 2005.

Unidade da Federação	Alunos da Educação Básica			
	Total por sexo			
	Feminino		Masculino	
Brasil	78.264	48.8%	85.429	52.2%
Norte	40.705	47.3%	45.297	52.7%
Tocantins	1.818	45.1%	2.205	54.9%

Fonte: Tabulação própria a partir de dados coletados no Censo Escolar/2005, INEP, 2005.

No tocante à escolarização indígena Xerente, os dados referentes ao ano de 2008 contidos na Tabela 3, revelam que o número de matrícula por sexo, é semelhante à situação registrada tanto no Estado quanto no Brasil.

Tabela 3 - Matrícula Escolar Indígena Xerente, segundo escolaridade e sexo, 2008.

ESCOLARIDADE	MASCULINO	FEMININO
1º ao 5º ano	255(48,7%)	269 (51,3%)
6º ao 9º ano	131(62,9%)	77(37,1%)
Ensino Médio	84 (75,7%)	27(24,3%)
EJA	19(50%)	19(50%)

Fonte: Tabulação própria a partir de dados coletados no Censo Escolar/2008, INEP, 2008.

Observa-se ainda, grande diferença entre os níveis de ensino, no que se refere ao número de mulheres que frequentam a escola, ou seja, não há uma regularidade na continuação do estudo. Não obstante, através desses dados, é possível questionar se há diferença na importância da escolarização para os sexos ou se as condições de vida a qual as mulheres estão submetidas o diferenciam. Quais são as atividades que estão sendo desenvolvidas por essas mulheres? Como estão exercendo sua cidadania? Quais são os motivos deste abandono escolar?

Ademais, por um lado, não há no Estado do Tocantins outras políticas de escolarização para os indígenas jovens e adultos que não frequentaram a escola no período adequado para escolarização. Por outro lado, as políticas de ensino formal possuem deficiências no tocante à estrutura e o seu funcionamento. O Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano e o Ensino Médio funcionam em apenas uma escola e no período vespertino dentro da comunidade. Portanto, os alunos que estudam no turno noturno têm que se deslocar para cidade de Tocantínia. Com isto, surgem vários obstáculos, principalmente às mulheres, pois de acordo com as tradições culturais dessa comunidade, o homem ainda mantém controle sobre a mulher, cabendo a ela os cuidados com os filhos e os afazeres domésticos.

Verificou-se através de pesquisa de campo que os/as jovens e adultos que não estão frequentando a escola possuem dificuldades na comunicação e participação do mundo globalizado como mostram esses depoimentos:

Com o estudo minha vida mudou. Antes eu era tímida demais, não conversava com o branco [não índio], porque eu tinha medo de errar. Tinha vergonha de falar nas reuniões. Agora estou acostumada. (KRITÓ, 31 anos, casada).

Quando eu terminei a 4ª Série, eu tinha era muita dificuldade, de falar em Português, compreender os brancos [não índio], ai depois que eu comecei a estudar na cidade, [...] daí que vem o conhecimento, que eu conheci muitas coisas. Aprendi com os outros. Agora eu não posso falar aqui que não tenho dificuldade. Sempre a gente tem dificuldade, mas eu quero aprender mais, né? Buscar conhecimento. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Nesse sentido, o processo de escolarização é importante na medida em que visa o aumento das possibilidades de interação da sociedade indígena com o mundo globalizado, na defesa de seus direitos, na melhoria da qualidade do atendimento à saúde, educação, defesa de seus territórios e nas atividades econômicas através do domínio da capacidade de elaboração de projetos etc.

Outro fator que merece análise na tabela abaixo é a faixa etária de ingresso e saída dos níveis de ensino pela mulher Xerente, ou seja, permanecem mais tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 4 - Número de alunos indígenas Xerente dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), segundo o sexo e faixa etária, 2008.

SEXO	FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE ALUNOS
MASCULINO	4-10 anos	186
	11- 14 anos	49
	15 -17 anos	10
	18- 34 anos	10
FEMININO	5-10 anos	175
	11- 14 anos	59
	15 -17 anos	10
	18- 48 anos	25

Fonte: Tabulação própria a partir de dados coletados no Censo Escolar/2008, INEP (2008).

Esse dado também é comprovado por Guimarães (2002, p. 54), através de uma pesquisa realizada em 1994, com 122 pessoas da comunidade Xerente, considerando a variável de sexo e idade. Segundo essa autora, quanto ao conhecimento das habilidades de leitura e escrita, “os dados mostraram, em primeiro lugar, que 22% dos homens e 44% das mulheres não lêem em Língua Indígena, para 18,5% dos homens e 36% das mulheres que não lêem em Língua portuguesa”.

De acordo com esses dados e analisando a distorção idade série presente ainda na Tabela 4, é possível evidenciar que os homens frequentam a escola de forma mais regular, ou seja, a população masculina é alfabetizada na faixa etária dos 4-34 anos. No entanto, para população feminina, a alfabetização se estende por mais tempo, uma vez que existe um grande número de alunas maduras.

Os motivos que as levam a permanecer mais tempo na escola do que os homens são diversos, entre eles, o trabalho, a limitação do número de escolas dentro da aldeia, proibição do marido e a interferência de sua família, gravidez, dificuldade de aprendizagem principalmente com a língua portuguesa, falta de interesse. Observa-se, no entanto, que o principal motivo está relacionado às proibições dos pais e do marido e ao trabalho (inscritos nas formas: afazeres domésticos e cuidado dos filhos) como mostram os depoimentos abaixo:

Eu acho que as mulheres não estudam por falta de oportunidade. Porque as meninas casam, às vezes o marido não deixa ou às vezes até deixa, mais a família dela não deixa estudar. A família do marido tem poder sobre a mulher. Por exemplo, as minhas filhas quando casaram, eu, o meu marido, não tem mais aquela voz de ela estudar. Quem determina isso é o marido dela junto com o povo do marido dela. Aí não tem mais como fazer. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Eu frequentei a escola no tempo que estava com 9 anos. Nesse tempo tinha uma escola também, eu chorava pra poder estudar e meu pai não deixava eu ir para escola. Até que minha irmã mais velha me levou, aí comecei a estudar, mas eu ia na companhia dela e minha mãe não deixava me estudar, até que eu fui. Eles falavam que não deixava porque eu era muito besta (*risos*). (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

Depois que a mulher tem filho, pra deixar com alguém, é difícil. Talvez possa adoecer, aí fica mais difícil. Porque o marido não fica com as crianças. Se deixar talvez não trata igual a mãe. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Nesse sentido, mesmo havendo a distorção idade série, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as desigualdades de gênero, é possível entender que a escola, ainda é uma instituição importante de inserção da mulher indígena Xerente nos espaços públicos da sociedade nacional e da sua comunidade. Dentro dos limites desta pesquisa, verificou-se que, para o povo Xerente, o estudo e o acesso a uma profissão representam avenidas de prestígio. O que está evidente nas falas dos/as entrevistados/as:

A minha mãe, ela sempre falava: oh! Estuda, o estudo é bom, você pode achar um emprego. Mais só assim, quando a gente é nova, a gente não tinha o pensamento de trabalhar, de estudar. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Vai ter um concurso na FUNAI em julho e eu falei com alguns dos Xerente daqui. Olha, vão lá, tentem, é uma chance, talvez, quem sabe vocês vão ser amanhã um indigenista. Tá lutando do lado do povo de vocês. Então temos assim, temos Xerente em outras áreas. Nós temos Xerente trabalhando no gabinete do Governador. Temos Xerente que é policial civil em Goiânia [...]. (SOL, 45 anos, casado).

Assim, os cargos atualmente ocupados pelo povo Xerente, além do acesso a recursos materiais, garantem um capital simbólico de que os indivíduos podem fazer uso para se reposicionarem na estrutura de prestígio. Na concepção de Rua e Abramovay (2000), a educação é vista não apenas como uma forma das pessoas se tornarem economicamente mais produtivas, mas como uma condição para a liberdade.

Logo, nessa concepção de liberdade, se por um lado, a educação torna a pessoa mais eficiente na produção de mercadorias, por outro, cria ou melhora as habilidades de leitura, comunicação e argumentação, além de ampliar o leque de oportunidades e escolhas.

3.2.1 Escolarização Xerente: estrutura e funcionamento

A escolarização entre os Xerente se estabelece no cenário de ampliação dos contatos com os não indígenas e após o Decreto Estadual 26/91, com a estadualização da educação

escolar para os povos indígenas no Tocantins. Nessa fase, ocorre um processo crescente de universalização do acesso à escola com a oferta da primeira fase do ensino fundamental nas aldeias, através da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

Atualmente, existem em funcionamento 40 escolas que atendem aproximadamente 900 alunos nos níveis Fundamental, Médio e na modalidade EJA. A organização e a estrutura da maioria dessas escolas obedecem ao padrão definido pelas escolas do sistema nacional. A escola diferenciada e específica está ocorrendo, principalmente, com o ensino da língua materna, arte e cultura. No restante da organização como: calendário, administração, conteúdo, elas seguem toda a lógica disciplinadora de formação do *habitus* da escola não-indígena.



Foto 10 – Prédio escolar.

Fonte: Imagem fotografada pela autora.



Foto 11 – Área de recreação do prédio escolar.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

O fazer pedagógico é orientado apenas pelos Referenciais Curriculares Nacionais do MEC, pois não existe nenhum referencial no âmbito estadual elaborado pelos professores, ou seja, cada professor elabora seu planejamento de ensino com base nos livros didáticos nacionais.

Durante a pesquisa de campo foi frequentemente presenciado o relato dos (as) professores Xerente a respeito de suas dificuldades ao ensinar tanto da língua materna quanto da língua portuguesa, devido à falta materiais didáticos específicos de apoio pedagógico aos docentes e aos alunos. Na maioria das vezes, o ensino é transmitido de forma mecânica, sem contextualização e integração dos sentidos e significados. (NOTA DE CAMPO EM 11/06/2009).

No entanto, os docentes reconhecem a importância de trabalhar com os conhecimentos tradicionais do seu povo, por isso, usam em suas aulas, histórias, mitos, as festas, as pinturas corporais de cada Metade/Clã. Usam como metodologia o desenho e principalmente a oralidade, pois é um dos princípios da educação indígena Xerente. Outro princípio importante é a imitação, ou seja, o aprendizado de qualquer atividade se dá pela observação de sua realização.

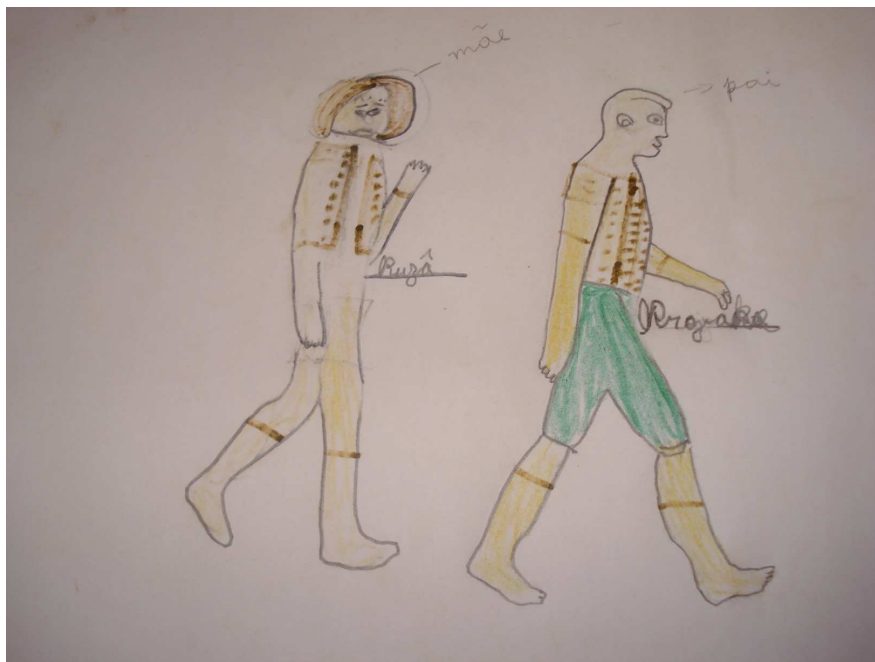


Foto 12- Desenho de pais feito por alunos.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

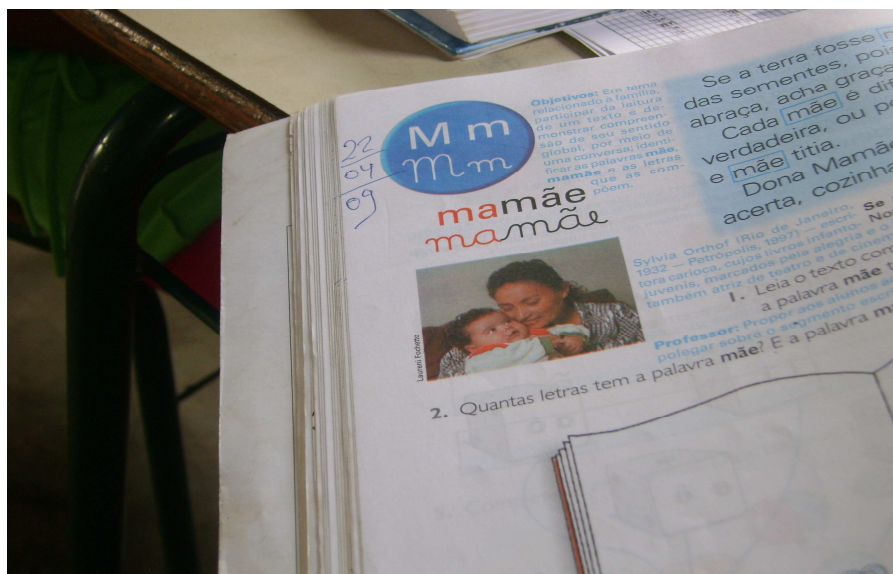


Foto 13- Uso do livro didático do não índio.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

Apesar de estar teoricamente firmado que uma das características da Escola indígena é ser bilíngue, os docentes das escolas indígenas Xerente, na maioria das vezes, preferem oralmente o monolinguismo.



Foto 14 - Turma de alfabetização/aula de Matemática.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

O uso da língua indígena no contexto instrucional, através da oralidade, foi observado em abordagens predominantes em turmas de alfabetização, para desenvolver conteúdos de Matemática, Ciências e nas questões culturais. Apropriam das mesmas práticas usadas no domínio da casa, nas relações familiares, no trabalho, nas relações interpessoais que é o uso exclusivo da Língua Indígena. Nesse caso, o professor interage com os alunos apenas na Língua Akwẽ como foi registrado na aula observada no 1º ano, na Escola Índígena Sremtowe:

A professora escreveu no quadro: números de 01 a 12 e pediu para eles fizessem desenhos representando a quantidade e registrassem a escrita de cada número. Os alunos, principalmente as meninas, não conseguiram escrever a grafia dos números. Todas as explicações dadas aos alunos foram feitas oralmente e em língua indígena. (NOTA DE CAMPO EM 09/06/09).

As escolas não possuem projeto pedagógico, o que compromete o processo de avaliação e conseqüentemente, o resultado da aprendizagem. Mediante isso, muitos alunos são reprovados quando se matriculam na zona urbana ou são aprovados nas escolas das aldeias sem critérios avaliativos, o que tem provocado a desconfiança dos indígenas quanto à qualidade das escolas situadas nas aldeias.

A disposição dos alunos nas salas de aula segue o mesmo padrão das escolas dos não índios, em fileira e o professor à frente do quadro de giz.



Foto 15 - Alunos enfileirados assistindo aula.
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

A interação dos alunos em sala de aula possui diferença de acordo o nível de ensino. Os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental são bastante inquietos, rabiscam as paredes, os cadernos dos colegas, constantemente saem da sala, ou seja, necessitam mais da atenção do professor.

Os alunos estão muito desobedientes não estão obedecendo aos professores. Isto porque os pais e principalmente as mães não estão ensinando seus filhos o que deve e o que não deve fazer. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Esse depoimento revela de um lado, a influência dos princípios e normas estabelecidos pela sociedade não indígena quando se refere à falta de apoio da família na educação dos filhos, por outro lado, estão as transformações culturais, como as mudanças no modo de vida, dos costumes, tradições etc. Tanto nas observações, quanto nos depoimentos, ficou bastante claro que a forma de educar os filhos está em constante mudança. Principalmente, porque a educação dos filhos pequenos é de responsabilidade da mulher e esta por sua vez, realiza várias atividades fora âmbito doméstico.

Já os alunos das Séries Finais do Fundamental, Médio e EJA e, principalmente os meninos, são bastante quietos, pouca interação entre aluno-aluno, aluno-professor. Geralmente realizam as atividades individualmente. Sentam em fileiras, homens separados de mulheres. Essa prática se estende para o pátio no horário da recreação. As principais brincadeiras dos A

Akwẽ são brincar de pega - pega e com brinquedos dos não índios (boneca, carrinho de plástico etc).

Nas turmas multisseriadas, fica mais nítida a dificuldade dos docentes no controle da disciplina. Isso porque a maioria das escolas não tem o número suficiente de alunos para formarem turmas seriadas. Portanto, os professores trabalham com duas ou mais turmas em uma única sala de aula. Cada professor possui uma forma de trabalho com essas turmas. Alguns trabalham primeiro com os alunos menores, enquanto os maiores ficam aguardando. Outros, depois de trabalhar com os menores os liberam para retornarem às suas casas.

A relação professor X professor, reflete as práticas observadas no ambiente doméstico/familiar. Ou seja, homem conversa com homem e mulher conversa com mulher. Na sua grande maioria, desenvolve pouco contato entre o sexo oposto e quando acontece, sempre são as mulheres que iniciam as aproximações. Elas acionam os chamados atributos femininos, adquiridos nas esferas da reprodução para conseguir se comunicar e resolver conflitos que surgem no ambiente escolar.

Ao observar a relação entre professor e professoras percebe-se pouco diálogo entre os sexos opostos. O professor permanece no momento intervalo, mais isolado, às vezes não sai de sua sala de aula. As professoras conversam bastante entre elas, muito sorridentes e bastantes prestativas umas com as outras, trocam experiências. (NOTA DE CAMPO EM 13/06/2009).

A estrutura física da maioria das escolas indígenas Xerente obedece também um padrão, são construídas de tijolos, telhas, com salas de aula, cozinha, pátio, banheiros. O fornecimento de água encanada fica a cargo da FUNASA. Possuem carteiras, quadro de giz, algumas possuem computadores, aparelhos de televisão, antenas parabólicas e materiais de expediente que são adquiridos com recursos financeiros do Governo Federal e Estadual. Esse recurso é depositado em uma conta única destinada a todas as escolas, sob o comando de membros indígenas e não indígenas eleitos em assembleia.

No entanto, revela que a inclusão das escolas indígenas nos sistemas de ensino não significou uma melhoria nas condições de ensino dessas escolas e coloca como desafio a ser enfrentado a expansão dos benefícios dos programas governamentais para esses estabelecimentos. Revelam ainda, a necessidade de adequação dos programas à realidade e especificidade das escolas indígenas do país, por meio da revisão dos critérios de qualificação desses estabelecimentos para ser contemplados por esses programas nacionais.

Os recursos humanos são nomeados pelo Governo Estadual com anuência da comunidade, o que muitas vezes tem causado alguns conflitos internos pela preferência aos parentes do cacique da aldeia e dificuldades para nomeação pela falta de perfil adequado ao educador indígena. Muitos servidores escolhidos e nomeados têm dificuldades no cumprimento de normas, no tocante, principalmente, ao cumprimento de horário e dos dias letivos. Esse fato é praticado, segundo a comunidade com mais frequência pelos homens, devido à bebida alcoólica:

[...] alguns trabalhos, elas tem mostrado ter muito mais responsabilidade, que os homens. Principalmente na Educação. [...]. Porque elas, até na aplicação dos recursos que elas recebem, elas aplicam com mais responsabilidade. Elas aplicam pensando nos filhos. O pai muitas vezes bebe, gasta o dinheiro, perde. Muitas vezes não tem responsabilidade com o trabalho. E elas não, elas estão todo dia no trabalho. Então a gente vê assim, que têm erros, têm pessoas que faltam, mas, para o trabalho como professora, como enfermeira, elas são muito mais responsáveis do que nós homens. Então assim, eu olho por esse lado assim. (SOL, 45 anos, casado).

Esse depoimento revela que, por um lado, com a expansão da escolaridade, mudanças culturais têm levado à revisão do papel social das mulheres Xerente, constatando-se sua maior participação na vida pública (mercado de trabalho) impulsionando uma nova visão do papel dessas mulheres na sociedade. Por outro, é carregado ainda de posições androcêntricas⁹ e patriarcais, quando menciona que, em alguns trabalhos, as mulheres são mais responsáveis, ou seja, há uma divisão entre aquilo que cabe aos homens e aquilo que cabe às mulheres.

3.3 A formação do professor indígena Xerente

Os povos indígenas conservam sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos indígenas possibilita a manutenção da sua identidade, além de permitir que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações. Neste trabalho, mantém-se o pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação.

⁹ Androcentrismo: derivado do grego andros (homem). Refere-se à concepção ou saber supostamente neutral e universal que privilegia o ponto de vista dos homens como eixo articulador do discurso social e lógico-científico, sem considerar ou desvalorizando o ponto de vista das mulheres. (GARCIA; YANNOULAS, 2003, p. 6).

No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. Essa instituição seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade. Nessa perspectiva, advogar a favor da implantação de uma escola indígena específica e diferenciada significa, de pronto, argumentar a favor de que as práticas escolares sejam conduzidas por membros da própria comunidade onde a escola está inserida, ou seja, por professores indígenas.

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 1970, época em que os primeiros programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do País, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena.

Dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais é que essa escola indígena ou escola para os índios começou a ser pensada. Durante as décadas de 1980 e 1990, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e, atualmente, vários Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação.

Mas o que caracteriza um programa de formação de professores Indígenas? Quais são as suas especificidades? No que programas dessa natureza diferem, enfim, de outros programas de formação para a docência?

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não índio formar seus alunos como cidadãos plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem amplamente sua cidadania no interior da sociedade brasileira, além de garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena a qual pertencem. Por esse motivo, os professores indígenas em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis

contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes.

Para isso, o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de informações especializadas. Ao educador compete a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre os seus contextos (FLEURI, 1993).

Outra diferença significativa é que um aspirante não índio ao cargo de professor chega ao seu curso de formação para o Magistério tendo passado por anos de escolarização formal, portanto, em tese, ele já domina a maior parte do conteúdo que irá ensinar. Enquanto que, por outro lado, os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal, ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os saberes acadêmicos é restrito.

A análise do retrato da Formação Inicial e Continuada oferecida aos professores indígenas no Estado do Tocantins mostra que, em termos quantitativos, o Estado tem conseguindo acompanhar as metas estabelecidas pelas políticas nacionais de educação para o povo indígena. No entanto, no aspecto qualitativo a partir de uma análise mais reflexiva dos respectivos projetos de Formação, observa-se que no Estado do Tocantins, a caminhada ainda é longa.

Atualmente existem dois cursos de Formação inicial em funcionamento: o Magistério Indígena em nível Médio e a Licenciatura Intercultural em nível superior, além de um projeto de formação continuada ofertada a todos os professores que lecionam em escolas indígenas no Estado.

3.3.1 Projeto de Formação em Magistério

A formação de professores indígenas para escolas das aldeias inicia-se com o Projeto de Educação da Universidade Federal de Goiás, por um grupo de pesquisadores do Setor de Etnolinguística no Museu Antropológico.

As pesquisas obtiveram força com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e com o reconhecimento da garantia dos direitos sociais à educação aos povos indígenas assim como a todos os brasileiros. Em 14 de fevereiro de 1991, através da portaria interministerial 559/91 e Lei 26/91 foi delegada ao MEC, a responsabilidade pela condução da educação escolar indígena, retirando essa responsabilidade das mãos do Ministério da Justiça que promovia a educação a estes povos através da FUNAI. Também neste mesmo ano foi criada no MEC, a Coordenação de Educação Escolar Indígena na então Secretaria de Ensino Fundamental.

Com esse advento, as Secretarias Estaduais passam a ser as executoras da educação escolar indígena. Na Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, criou-se a Coordenação de Educação Indígena, que fomentou o projeto tripartite em 19 de agosto de 1991, assinado na cidade de Porto Nacional no então Campus da Universidade Federal de Goiás daquela cidade, onde o projeto era coordenado na época por Raquel A. F. Teixeira e pelos pesquisadores da UFG, professoras Silvia Lúcia Bigonjal Braggio, Lydia Poleck, entre outros.

Inicialmente, o curso foi oferecido a um público de trinta e oito indígenas oriundos de trinta e sete comunidades e por elas escolhidos, representando os grupos Karajá, Javaé, Xambioá, Xerente, Krahó e Apinajé numa proporção de um nativo por comunidade. Nesse processo foram realizadas sete etapas com um quantitativo de 448 horas-aula. O Currículo era composto pelas seguintes disciplinas: Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais, Alfabetização, Língua Portuguesa, Estudos Sociais.

Neste ínterim, até o ano de 1998 foram realizadas três etapas do curso atingindo um quantitativo de sessenta e seis professores indígenas das etnias acima mencionadas.

Com relação à prática, reflexões, planejamento, iniciativas e decisões sobre o ensino escolar entre os Xerente, segundo Guimarães (2002) houve três momentos. Num primeiro, a iniciativa coube à Junta de Missões Nacionais, de confissão evangélica, cujos missionários chegaram ao território Xerente nos anos 50. Daí, a partir de um conhecimento mais aguçado da Língua Xerente, fizeram uma proposta de cartilha para Alfabetização.

Em 1983, foi proposto um Curso de Formação de Monitores Bilíngues, em convênio com a FUNAI, que formou um grupo de cinco monitores bilíngues/alfabetizadores na língua

Xerente. No segundo momento, foi proposto e realizado pela FUNAI, um Projeto de Capacitação de Professores Índios e não-Índios do Tocantins. Essa capacitação foi realizada nos anos de 1987 a 1991 entre os Xerente, totalizando um quantitativo de 230 horas/aulas.

O principal objetivo desse projeto era capacitar professores índios e não índios que lidassem com os dois universos culturais possibilitando tanto o domínio dos códigos valorizados pela sociedade abrangente, quanto à valorização e o resgate da cultura, da identidade e da língua.

Num terceiro momento, que se prolonga até hoje, por intermédio do Art.62 da LDB nº 9.394/96 e RESOLUÇÃO 02 - CEB/CNE, de 29 de janeiro de 1999, foi viabilizado um Curso de Formação em Magistério de professores indígenas e não apenas de Capacitação. A Estrutura Curricular é composta além das disciplinas do Núcleo Comum, também por uma parte diversificada, com um total de 2.700 horas – aula. Atualmente, 115 professores indígenas encontram-se matriculados no Curso.

As aulas são ministradas em duas etapas anualmente, sendo caracterizado como formação em serviço. Os professores indígenas em formação devem atuar como construtores de seus currículos, a partir de orientações do referido programa de formação e dos conhecimentos experienciais advindos de suas práticas.

Por essa razão, os cursos de formação devem ser repensados, pois o que está em jogo são os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Assim, o fato de levar em consideração “os seus saberes cotidianos permite renovar não só a concepção a respeito da formação, como também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.” (TARDIF, 2002, p.23).

O Projeto está baseado na concepção pedagógica pluralista – intercultural ligada ao paradigma dialógico, segundo Libâneo (2006, p.65), dentro dessa concepção o professor tem autonomia de “pensar” e desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática.

Diante disto, o Projeto garante o uso das línguas maternas como meio de instrução e primeira língua a ser adquirida pela criança em sua forma oral e escrita; uma concepção de alfabetização que não se limita à primeira série do ensino básico, mas gradual e de maior duração dependendo de cada aluno em particular; o uso do Português como segunda língua a ser adquirida pela criança, sem a conotação de língua estrangeira; ensino através de

professores oriundos das respectivas etnias e línguas maternas faladas pelas crianças indígenas que irá educar; elaboração de materiais didáticos pelos próprios indígenas abordando toda a situação sociocultural e linguística de cada povo; processo que possibilite a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades indígenas; utilização da linguagem escrita em seu aspecto funcional e significativo pela comunidade e meio de propiciar aos indígenas os instrumentos de interlocução interétnica.

O principal objetivo do projeto é a realização de um curso de formação que habilite o indígena a ser professor das séries iniciais do Ensino Fundamental dentro de uma proposta diferenciada, bilíngue, específica e intercultural. Outro objetivo do curso é garantir que os professores indígenas elaborem seus materiais didáticos e comunitários, em suas línguas e em Português, a fim de resguardar as características específicas de cada língua, sem mutilá-las através de pseudo-textos com pseudo-línguas.

Em termos de **gênero**, havia mais professores indígenas do sexo masculino que do feminino. Em 1987, elas representavam apenas 10% enquanto que eles 90% do total de participantes. No ano de 1995, passados então oito anos, o quadro de professores concluintes do Curso de Magistério indígena apresenta ainda uma grande desigualdade quanto ao gênero, conforme demonstra a Tabela 5, abaixo:

Tabela 5 - Número de professores Xerente concluintes do curso de Magistério Indígena, segundo o sexo.

ANO	SEXO			
	MASC.	%	FEM.	%
1987	09	90	01	10
1995	29	82.7	06	17.3

Fonte: FUNAI- ADR Gurupi (1995) *apud* Guimarães, 2002.

De acordo com Guimarães (2002), os primeiros professores enfrentaram uma grande resistência dos mais velhos da aldeia, por se tratar de papel social-transmissão de conhecimento - de sua incumbência. Para as mulheres, as dificuldades eram ainda maiores, pois além de enfrentar as resistências quanto à transmissão dos conhecimentos dos mais velhos, tinham que enfrentar o preconceito e a discriminação de uma sociedade de base patriarcal, onde o homem é socialmente o responsável pela direção e gerenciamento da unidade de produção familiar.

Não obstante, em relação à teoria e à prática, há muito que avançar, uma vez que a maioria das etnias trabalha em suas escolas com o material didático do não índio, ou seja, não é específico para os alunos indígenas. No entanto, a construção de uma educação intercultural significa considerar as linguagens produzidas nesse grupo, sem pretensão de universalizar nenhuma voz. Toda e qualquer tentativa de universalização não faz sentido dentro de um horizonte intercultural, devendo ser questionada tão logo surja.

A pretensão universalista é vista com desconforto, perturbadora e inibidora da perspectiva intercultural. Assim, educar numa perspectiva intercultural implica lutar contra as tentativas de homogeneização/universalização de valores, crenças, modos de viver e compreender a vida. Todos os sujeitos e as diferentes identidades que cada um é levado a assumir são os resultados dos contextos históricos e culturais, portanto relativos e significativos para estes contextos.

Outro ponto que merece destaque é o planejamento do ensino, cuja elaboração e execução tem se mostrado complexa para os professores. Nesse sentido, a proposta de que o professor indígena deve ser formado como um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento, apresenta-se hoje como um grande desafio que envolve, de um lado, investimentos na formação individual desse professor e, do outro, a comunidade indígena, que deve participar ativamente das discussões e da prática da escola indígena local, bem como dos programas de formação e qualificação de seus professores. Assim, dessa atividade de pesquisa e estudo podem resultar materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola, para o uso didático com seus alunos.

3.3.2 Projeto de Licenciatura Intercultural

No Brasil, assim como em outros países das Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os Estados nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas e dos seus conhecimentos. Vive-se um momento de reconhecimento dos **direitos culturais**, que por sua vez,

não visam apenas à proteção de uma herança ou de uma diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato da Luzes e da democracia política, que cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais de modernização com as “identidades” particulares. (TOURAINÉ, 2007, p.171).

Como consequência desse fato, nos últimos anos consolidou-se uma mudança no campo da educação escolar. Essa mudança é respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira, com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o outro.

Dado o enorme contingente de alunos indígenas aptos a ingressarem no ensino formal, surgiu a necessidade da contratação de professores capacitados para atender à referida clientela e a percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios. E nessa perspectiva, os cursos de licenciatura foram implementados pelas Universidades em parceria com a FUNAI e as secretarias estaduais de educação.

O projeto de Licenciatura Intercultural para atender os indígenas do Tocantins foi elaborado e está sendo implementado pela Universidade Federal de Goiás com a participação de professores e lideranças indígenas que estiveram presentes em seminários realizados na Universidade e em reuniões feitas nas suas comunidades. A proposta foi construída de forma coletiva, partindo da experiência com cursos de formação de professores indígenas em nível de magistério em vários Estados brasileiros e com projetos alternativos de revitalização de línguas e culturas indígenas.

O projeto tem como eixos balizadores a **Diversidade** e a **Sustentabilidade**, definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos. Levaram-se em conta tanto os contextos culturais, linguísticos, políticos e econômicos quanto os relacionamentos cotidianos dessas sociedades com a não indígena; foram considerados também os projetos político pedagógicos das escolas indígenas, as políticas linguísticas adotadas nas aldeias e os programas alternativos de desenvolvimento econômico em andamento nas comunidades e ainda os projetos de futuro desses povos.

Os princípios pedagógicos do curso são **transdisciplinaridade** e **interculturalidade**, numa perspectiva dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber. Nesse sentido, as áreas de conhecimento das diferentes ciências estarão relacionadas umas às outras, sem separar, por exemplo, matemática de geografia, língua de história, literatura de arte, ou seja, nessa concepção a transdisciplinaridade e a interculturalidade acontecerão normalmente.

Nesse sentido, vale apenas levantar aqui algumas inquietações: o que entendemos, de fato, por transdisciplinaridade? Como praticá-la?

A transdisciplinaridade representa um nível de integração disciplinar além da interdisciplinaridade. Trata-se de uma proposta relativamente recente no campo epistemológico. Japiassú (1976) a define como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. É um tipo de sistema de níveis e objetivos múltiplos. A coordenação propõe uma finalidade comum dos sistemas.

Essa proposta é bastante ousada uma vez que o conceito de transdisciplinaridade é complexo e de muitas especulações teóricas. No entanto, como o próprio prefixo *trans* indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Dessa forma, os autores do projeto tentam esclarecer que sua finalidade é compreender o mundo atual, as relações dos povos, das pessoas nesse mundo, o que significa enfrentar uma experiência intercultural.

É nesse contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos.” (FLEURI, 2005).

No campo da educação, a interculturalidade é um processo contínuo nas relações entre teoria e prática, entre conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo.

Isso significa, sempre que possível, criar circunstâncias e mecanismos que favoreçam a compreensão dos próprios fenômenos, promovendo o desenvolvimento de atitudes, hábitos e formas de trabalho de diálogo entre os diferentes; fomentar a prática de um ensino que promova uma integração dos saberes cada vez mais profunda; estimular uma atitude de curiosidade, de abertura de espírito, gosto pela colaboração, pelo trabalho em comum, pela parceria. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer, não se faz transdisciplinaridade, não se realiza uma educação intercultural, que se pauta no respeito à diferença.

O currículo constitui-se de matriz de **Formação Básica e de três matrizes de Formação Específica**. Estas últimas serão destinadas à especialização dos professores indígenas e lhes oferecerão um leque de opções de estudo. As matrizes de Formação Básica do Professor e as de Formação Específica são compostas de temas referenciais, áreas de conhecimento e temas contextuais. Para tanto, o curso tem duração de cinco anos, sendo que a formação básica do professor terá uma duração de dois anos e a específica de três. Já a formação pedagógica ocorrerá em todas as fases do curso.

O projeto faz referência à questão de gênero, porém apenas na perspectiva antropológica, ou seja, da organização e reprodução social da comunidade e da relação interétnica com a sociedade nacional. É na área de concentração das **Ciências da Cultura** que prioriza o diálogo entre a valorização das culturas indígenas garantida constitucionalmente e os projetos de educação escolar, tendo como horizonte a melhoria de vida dos povos indígenas, bem como a preservação das culturas e das línguas maternas, elementos importantes de identificação étnica. Prioriza também o diálogo interétnico e intercultural entre índios e não índios, reconhecendo a escola como lugar de manifestação de confrontos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade.

Não obstante, parece não haver uma preocupação com o conceito de gênero como uma categoria de análise. Nessa perspectiva, a definição de Scott (1990) é a mais completa. O conceito de gênero é introduzido para afirmar algo mais amplo que sexo e como produto social aprendido, institucionalizado e transmitido de geração em geração. A categoria gênero inclui duas dimensões. A primeira afirma que a realidade biológica do ser humano não é suficiente para explicar o comportamento diferenciado do masculino e do feminino em

sociedade. A segunda está ligada à noção de poder. Constatase que o poder é distribuído de modo desigual entre os sexos.

Nesse sentido, os projetos de formação de professores indígenas devem se voltar para as relações sociais entre membros da comunidade, uma vez que, antes de serem ‘povo’ numa perspectiva étnica, são homens e mulheres, cidadãos e cidadãs que estão em constante construção. Outro ponto que merece destaque relaciona-se ao número de mulheres Xerente que frequentam o referido curso. Do total de 27 alunos matriculados, elas representam apenas 22,2%, já o masculino representa 77,8%, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 6 - Escolaridade por sexo, dos (as) docentes indígenas Xerente que atuam na rede Estadual do Estado do Tocantins.

SEXO	NÚMERO DE DOCENTES			
	Cursando o 3º grau	Ensino médio completo	Ensino Fundamental completo	TOTAL
MULHERES	06	15	02	17
HOMENS	21	29	15	44

Fonte: Tabulação própria a partir de dados coletados na SEDUC (TOCANTINS, 2009).

Para tanto, as estatísticas revelam as desigualdades existentes em relação às questões de gênero e levantam várias interrogações a respeito da condição da mulher indígena Xerente nas relações sociais entre os membros da sua comunidade e da sociedade nacional. Daí é possível levantar os seguintes questionamentos: quais os papéis desempenhados pelas mulheres na comunidade? Quais os motivos que as levam a não estarem matriculadas no curso superior, uma vez que existe uma quantidade relevante de mulheres com Ensino Médio completo? Quais são as dificuldades enfrentadas e o que elas têm feito para romper tais dificuldades? O que pensam a respeito dessa condição?

Alguns destes questionamentos serão respondidos na seção 4 e 5 onde será dado às mulheres o direito à expressão, permitindo o conhecimento do mundo feminino pela ótica das mulheres, a fim de desvendar os processos de transição e de reconstrução simbólica em curso nesta comunidade.

4 ASSIMETRIA E DISCRIMINAÇÃO COMO EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA

Esta seção buscará apontar teórica e empiricamente o discurso e os dados relacionados às assimetrias de gênero no cotidiano indígena Xerente. Para tanto, importa compreender como se constituem as relações entre homens e mulheres face à distribuição de poder, analisando as formas de discriminação e preconceitos pelas quais está submetida à mulher indígena desta comunidade. Será dispensado ainda, um enfoque especial à questão da exclusão social da mulher das esferas econômica, política e cultural como forma de **violência simbólica**, que, por sua vez, são geralmente apresentadas como ‘naturais’ em nome da questão cultural.

Sabe-se que a estrutura social é fundada sobre relações de poder, ou seja, relações de domínio de um grupo sobre outro. Tais relações de dominação existem somente a partir de divisões entre os grupos, a partir de demarcações entre ‘nós’ e ‘eles’, entre quem faz parte do grupo e quem não faz.

Logo, inferimos que é com base em identidades e diferenças que o poder é distribuído. Em um mundo onde todos fossem iguais, não fariam sentido as afirmações de identidade (SILVA, 2007), pois todos assumiriam posições de sujeito equivalentes. Mas as diferenças existem, isto é, são construídas e, com elas, surgem às segregações e as consequentes disputas de poder.

Bandeira e Batista (2002) afirmam que tanto a discriminação quanto o preconceito são construídos a partir das diferenças, seja pela afirmação e manipulação da condição da diferença, seja por sua insistente negação ou dissimulação. Nesse sentido, em ambos os casos, o não reconhecimento das diferenças ou a falta de respeito a elas se fazem presentes, criando novos padrões de violência.

É inegável que o tema exclusão social tenha um alcance bastante amplo. Ela opera entre os seres humanos pelas mais variadas formas e tem acesso pelas mais variadas vias; seja através da diferenciação de gênero, classe, raça, etc., seja através de combinação entre essas diferenciações.

Tratando-se em linhas gerais das relações de gênero, nota-se que essas têm seu ponto de partida nas diferenças biológicas estabelecidas naturalmente entre homens e mulheres, para

posteriormente, ganharem conotação de desigualdade entre os sexos, o que, por sua vez, caminha rapidamente rumo à exclusão social de gênero.

Olhando para trás, verifica-se que a exclusão social já operava desde a Grécia Antiga, época em que mulheres, escravos e estrangeiros não tinham os mesmos direitos que eram assegurados àqueles considerados cidadãos. A exemplo disso, a discussão levantada em “A República”, livro V, quando Platão (2005) discute seriamente acerca do status da mulher perante a sociedade da época e o seu papel, bem como sobre a possibilidade do desenvolvimento de uma política de educação voltada para ela.

À medida que a história avançou, as relações estabelecidas entre homens e mulheres continuaram a se apresentar de forma bipolar e sempre submetendo a mulher a uma condição de inferioridade. Voltando os olhos para a realidade brasileira, a partir de uma perspectiva histórica, percebe-se que a sociedade sempre foi pautada na relação de dominação masculina sobre a feminina, mesmo que a elas fossem conferidos alguns direitos.

As mulheres foram longamente excluídas da cidadania por causa não só dos interesses da comunidade familiar, como também da sua diferença em relação aos iguais – os homens. As necessidades das mulheres demoraram a ser reconhecidas como direitos individuais, e, ao contrário, foram definidas com um limite para a capacidade de cidadania.

Não obstante, a cultura brasileira ainda reflete a característica das relações patriarcais, de poder, marcadas pela hierarquia, obediências e desigualdades, que colocam a mulher em posição de subordinação:

Ao longo da história a desvalorização da mulher, enquanto identidade do feminino, esteve enraizada na sua diferença sexual, na diferença biológica. À mulher era reservada a beleza e não o mundo das ciências. Da inferioridade sexual e intelectual da mulher, do seu papel natural na reprodução da espécie e no cuidado dos filhos decorre consequentemente uma definição de função e de papel – a mulher esposa, mãe e guardiã da casa.(BUGLIONE, 2000, p.3).

Nesse mesmo sentido, Saffioti assevera que:

Na sociedade ocidental em geral e na brasileira em especial estão presentes mais dois sistemas de dominação-exploração, a saber: o patriarcado, que legitima a assimetria das relações de gênero, a subordinação da mulher ao homem; e o racismo, que permite ao branco determinar o lugar do negro na estrutura social.(1995, p. 16)

As várias formas de exclusão social que sofrem as mulheres estão relacionadas com a diferença entre os gêneros. E não é diferente quando se trata da violência de gênero que, na maioria das vezes, parte de uma relação de dominação entre os sexos, submetendo a mulher às diversas formas de violência (moral, física, sexual e psicológica).

Era consenso social que ‘em briga de marido e mulher não se mete a colher’, então o que acontecia dentro da unidade domiciliar não dizia respeito nem à polícia, à justiça, à vizinhança, à comunidade, à sociedade ou mesmo ao resto da família. Se esses atos fossem repetidos no espaço público, com certeza, causariam horror nos transeuntes, com a pronta intervenção policial. Mas, até pouco tempo, esses atos eram considerados assuntos de esfera privada.

Entende-se, assim, porque quando há referência a estudos sobre a posição das mulheres no direito ou na sociedade, ocorre a divisão entre a esfera pública e a esfera privada. Argumenta-se que há décadas a divisão entre espaço público e privado foi construída com base em uma distinção hierárquica entre os gêneros masculino e feminino.

O homem sempre teve como seu espaço o **público** e a mulher foi confinada ao espaço **privado**, qual seja, nos limites da família e do lar, ensejando assim a formação de dois mundos: um de dominação, produtor - (mundo externo) e o outro, o mundo de submissão e reprodutor (interno). Dessa forma, ambos os universos, público e privado, criam pólos de dominação e de submissão. E, com relação a essas diferenças é que foram associados papéis ditos como ideais a cada gênero: ele, o homem, como provedor da família e a mulher como cuidadora do lar, cada um desempenhando sua função.

4.1 Violência: diversos olhares

A violência pressupõe complexidade, polissemia e controvérsia, fatores que têm gerado muitas teorias parciais em torno dessa temática. No entanto, baseando-se na prática, é comum que a violência seja interpretada por estudiosos do assunto como ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que desencadeiam a morte de seres humanos ou que afetam suas integridades físicas, morais ou espirituais.

A violência como fenômeno social constitui um desafio para os pesquisadores preocupados em aprofundar as discussões e teorizações sobre o tema, bem como em desenvolver métodos adequados ao seu estudo.

Um dos desafios reside na própria delimitação do que é e do que não é violência. Se, para alguns autores, como Michaud (1989), a violência define-se em função das normas estabelecidas em uma determinada sociedade e ocorre quando, em uma situação de interação, um ou vários atores, agindo de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, produz (em) danos a uma ou diversas pessoas em graus variáveis, afetando sua integridade física e moral, suas posses ou, ainda, suas participações simbólicas e culturais, para outros, como Chauí (1985) enxerga a violência não como violação ou transgressão de normas, regras e leis, mais sob dois outros ângulos:

Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1985, p. 35).

Para Chauí (1985), a violência é uma relação de forças caracterizada num pólo pela dominação e no outro pela coisificação. O pressuposto dessa definição é a ideia de liberdade:

[...] a liberdade não é a escolha voluntária ante várias opções, mas a capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir. É autonomia. Não se opõe à necessidade (natural ou social), mas trabalha com ela, opondo-se ao constrangimento e à autoridade. Nessa perspectiva, ser sujeito é construir-se e constituir-se como capaz de autonomia numa relação tal que as coisas e os demais não se ofereçam como determinantes do que somos e fazemos, mas como o campo no qual o que somos e fazemos pode ter a capacidade aumentada ou diminuída, segundo nos submetamos ou não à força e à violência ou sejamos agentes dela. (CHAUÍ, 1985 p.36).

Nesse sentido, se tomamos a liberdade como uma capacidade e um direito fundamental do ser humano, pode-se dizer que a violência é uma violação do direito de liberdade, do direito de ser sujeito constituinte da própria história.

No entanto, como ressalta Debarbieux:

é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir a violência- ou qualquer outra palavra- consiste em aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma 'idéia de violência que permita um encaixe preciso entre palavra e coisa. (DEBARBIEUX, 2002, p. 19).

Para ele, não se pode atingir um conhecimento total da violência “porque tudo o que nos é possível é obter representações parciais dela, e temos que aceitar esse fato ou tornarmos prisioneiros da fantasia de onisciência, que é tudo menos científica.” (DEBARBIEUX, 2002, p.20).

Na concepção de Souza (2004, p. 61), “a característica mais importante que se pode identificar na definição genérica de exclusão refere-se à privação. Excluir é afastar, é privar alguém”. Entretanto, são restrições que estão tanto no plano jurídico, explícito, quanto no plano simbólico, podendo ser invisíveis, mediadas ideologicamente, naturalizadas e materializadas nos costumes, como a limitação de acesso a determinadas profissões para as mulheres, a determinados espaços, como é o caso das mulheres indígenas Xerente.

De modo geral, os pesquisadores concordam que a violência é um fenômeno multifacetado, que assume formas e sentidos variados de acordo com a cultura e o momento histórico em que ela é produzida. Diferentes são as suas formas e diferentes também são as suas vítimas.

De acordo com Nobre (2004), indagar sobre a violência impõe de fato dificuldades enormes a qualquer pessoa que pretenda pesquisar, escrever ou discutir sobre ela. Exige-se inicialmente que se delimite de que violência se fala. Longe de pretender definir a violência, busca-se uma aproximação, a mais autêntica possível, de uma consideração, de uma ideia que permita uma relação precisa entre a palavra e os atos que ocorrem no cotidiano da comunidade indígena em análise.

Para Abramovay (2008), a violência é um fenômeno que tem destaque cada vez maior no mundo contemporâneo, sendo cotidianamente discutido, o que leva à necessidade de se analisar o contexto em que se inscreve. É necessário, principalmente, discutir as práticas individuais e coletivas nas quais este fenômeno tem lugar e o conjunto de normas de convivência instituídas que lhe são subjacentes, uma vez que a violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções e não se dá somente em atos e práticas materiais.

Nessa linha de reflexão, compreende-se que pelo processo de socialização a que foram submetidas as mulheres, que com frequência, interiorizam valores patriarcais e tendem naturalizar (considerar como uma característica própria das mulheres) a submissão a formas

de dominação. Muitas mulheres nem sempre denunciam o agressor que comete a violência. Muitas não registram queixas na polícia e quando procuram aos hospitais omitem a agressão sofrida por medo ou vergonha.

As barreiras de acesso às esferas da sociedade favorecem formas de discriminação – conceito mais amplo e dinâmico do que preconceito. Ambos têm agentes diversos, sendo que a discriminação pode ser provocada por indivíduos e por instituições e o preconceito só pelo indivíduo. A discriminação possibilita que o enfoque seja do agente discriminador para o objeto da discriminação.

Enquanto o preconceito é avaliado sob o ponto de vista do portador, a discriminação pode ser avaliada sob o ponto de vista do receptor. Pode-se destacar, então, que a discriminação poderia ser provocada por preconceitos ou motivada por interesses de manter privilégios. A crença de que esse comportamento é natural é reforçado principalmente pela educação nos diferentes níveis.

Para tanto, a desigualdade conforme Saffioti (2004), longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama das relações sociais. Nas relações entre homens e mulheres e entre mulheres, sendo que não é dada, mas pode ser construída. Silva (1992) aponta que as mulheres, enquanto categoria social discriminada vivem situações contraditórias de cumplicidade, resistência e revolta, coexistentes com as práticas de controle. Essas práticas, segundo a autora, destinam-se a submeter-las e conformá-las, sob o ponto de vista da ideologia dos grupos hegemônicos, tendo em vista a simbiose patriarcado-racismo-capitalismo.

4.2 Violência de Gênero: um conceito mais amplo

A violência de gênero, termo que consideramos mais adequado para analisar as relações violentas de gênero, é praticada geralmente por aquele que detém maior parcela de poder numa relação e resulta da dita superioridade masculina transmitida pela cultura sexista de nossa sociedade, que apregoa estereótipos de força, virilidade e potência. De acordo com

Saffioti (2004), a violência de gênero não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social que privilegia o masculino.

Constitui um tipo específico de violência que vai além das agressões físicas e da fragilização moral e limita a ação feminina. É muito mais complexa do que a violência doméstica, pois não ocorre somente entre quatro paredes, mas se faz presente em todos os lugares, por alegações aparentemente fúteis. Carrega uma carga de preconceitos sociais, disputas, discriminação, competições profissionais, herança cultural machista, se revelando sobre o outro através de várias faces: física, moral, psicológica, sexual ou simbólica.

Silva (1992) amplia o significado da expressão violência contra as mulheres, ao esclarecer que ela ultrapassa as agressões físicas ou sexuais, compreendendo outras atitudes e comportamentos de caráter mais permanente, que, independentemente do ato agressivo em si, estão impregnados de conteúdo violento, de caráter simbólico, implicando desde a educação diferenciada até toda uma cultura sutil de depreciação da mulher.

A violência de gênero é, segundo Saffioti (1999, p. 56), uma decorrência da “diferenças entre homens e mulheres convertidas em desigualdades em detrimento do gênero feminino”. Para isso, é fundamental a utilização do conceito de gênero, pois emerge do conceito puramente biológico ou individual para considerar o sujeito também como histórico, social por excelência. Portanto, pensar o sujeito isolado, sem compreender suas dimensões econômicas, políticas e sociais é pensar um objeto inexistente, fictício.

Nesse sentido, as formas de relações que esse sujeito estabelece são também construídas historicamente e, portanto, permeadas por valores, modos de pensar que caracterizam uma dada sociedade. Para tanto, as relações ‘normais’ de cada cultura exprimem, os sentidos sociais construídos ao longo da história e a construção de uma negatividade com relação ao outro desvenda não somente as relações consideradas normais e anormais em uma cultura, mas também nos revela as práticas sociais relativas à alteridade.

Discutir a violência de gênero nessa perspectiva é, portanto, por em questão as relações sociais ditas naturais em uma determinada sociedade, relações interpessoais que explicam modelos de pensamento e padrões de socialidade vigentes, em momento histórico preciso.

Assim, para Teles e Melo (2002), a violência de gênero deve ser entendida como uma relação de poder de dominação do homem e submissão da mulher. Para as autoras, a imposição de papéis às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história, induzem relações violentas entre os sexos e indicam que a prática dessa forma de violência é fruto do processo de socialização das pessoas e na de sua natureza.

Até a década de 1970, no Brasil, a violência contra a mulher tratada como algo do âmbito privado, particular, no qual ninguém deveria se intrometer. Como afirma Mendonça (2002, p. 57), “no espaço seguro e sagrado da família, cria-se um muro de silêncio frente aos acontecimentos, entre os quais predomina a violência”. Foi a partir do movimento feminista na sua luta pelos direitos da mulher, como cidadã, nas campanhas realizadas contra o assassinato de mulheres, é que a violência contra as mulheres sai do segredo da família e ganha espaço público. Nesse momento, ela adquire visibilidade na esfera pública e passa a fazer parte do conhecimento do senso comum.

Para tanto, cabe ressaltar que a violência doméstica, familiar e intrafamiliar discutida por Saffioti possuem significados diferentes. Assim,

a violência familiar pode ocorrer no interior do domicílio ou fora dele, embora seja mais freqüente o primeiro caso. A violência intrafamiliar extrapola os limites do domicílio. Um avô, cujo domicílio é separado do de seu neto, pode cometer violência, em nome da sagrada família, contra este parente. A violência doméstica apresenta pontos de sobreposição com a familiar, podendo também atingir pessoas que, não pertencendo à família, vivem, parcial ou integralmente, no domicílio do agressor, como é o caso de agregados e empregadas(os) domésticas(os). Estabelecido o domínio de um território, o chefe, via de regra um homem, passa a reinar quase incondicionalmente sobre seus demais ocupantes. (SAFFIOTI, 1999, p. 83).

Em 2001, a Fundação Perseu Abramo realizou uma pesquisa de opinião intitulada “A mulher brasileira nos espaços público e privado” com uma amostra de 2.502 entrevistas pessoais e domiciliares estratificadas em cotas de idade e peso geográfico por natureza e porte do município, compreendendo 24 estados e 187 municípios em que tratou dentre outros temas do fenômeno da violência contra a mulher.

Esta pesquisa constatou que cerca de uma em cada cinco brasileiras (19%) declara espontaneamente ter sofrido algum tipo de violência por parte de algum homem: 16% relatam casos de violência física, 2% alguma violência psíquica e 1% lembra do assédio sexual.

Quando estimulado pela menção de diferentes tipos de violência, o índice de violência sexista ultrapassa o dobro alcançando a marca de 43%: um terço das mulheres (33%) admite ter sofrido alguma forma de violência física (24% de ameaças com armas cerceando seu direito de ir e vir, de 22% de agressões propriamente ditas e 13% de estupro conjugal ou abuso); 27% sofreram violência psíquica (VENTURI; RECAMÁM; OLIVEIRA, 2004).

Dentre as formas de violência mais comuns coletadas por essa pesquisa, destacam-se a agressão física mais branda sob a forma de tapas e empurrões, sofridos por 20% das mulheres; a violência psicológica de xingamentos, com ofensa a conduta moral da mulher, vivida por 18% e a ameaça através de coisas quebradas é vivida por 15%; 12% declararam ter sofrido a ameaça de espancamento a si próprias e aos filhos e também 12% já vivenciaram a violência psíquica do desrespeito e desqualificação constantes ao seu trabalho dentro e fora de casa (VENTURI; RECAMÁM; OLIVEIRA, 2004).

Os dados dessa pesquisa revelam com clareza que as mulheres constituem as principais vítimas da violência são, portanto, vítimas da organização social de gênero sexista patriarcal, que as transforma em propriedade dos homens. Por trás dos delitos praticados contra as mulheres, residem demonstrações de força, poder e domínio, que constituem, mantêm e reproduzem a subordinação e opressão nas relações sociais entre os sexos, constituindo-se enquanto produto de uma construção falonarcisista da vida humana.

Embora constatando o avanço trazido pelo debate público, no Brasil algumas formas de violência, como a violência emocional e psicológica, reconhecidas em outras sociedades com a mesma gravidade que a violência física, ainda são minimizadas, naturalizadas e necessitando de classificação legal. Além disso, permanecem, em alguns grupos - o caso dos Xerente, modelos socialmente compartilhados de pensamento sobre a mulher e as relações de gênero ancorados em valores tradicionais que implicam em uma inferioridade da mulher com relação ao homem, estabelecendo-se assim uma relação desigual de poder.

Nessa perspectiva, se, por um lado, já há avanços significativos no campo da prevenção e enfrentamento de situações de discriminação e violência contra as mulheres indígenas em contexto interétnico (entre brancos e indígenas), o mesmo já não se verifica a respeito da discriminação e violência contra essas mulheres nas relações conjugais, familiares e intra-étnicas (VERDUM, 2008).

Verdum (2008), como relator especial dos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais dos Povos Indígenas, argumentou da seguinte forma sobre a situação das mulheres indígenas:

Durante minhas missões, mantive conversas com numerosas organizações de mulheres indígenas que denunciam práticas discriminatórias em relação às mulheres em suas próprias comunidades, tais como matrimônios forçados, a prática de doar filhas a outras famílias, a freqüente violência doméstica, a violação das meninas, o despojo de suas propriedades, o limitado acesso das mulheres à propriedade da terra e outras formas de supremacia masculina e patriarcalismo. As mulheres têm pouca oportunidade de denunciar estes abusos ante a lei, e quando o fazem sofrem incompreensão e pressões fortes no seu meio familiar e comunitário. Em muitos países [as mulheres indígenas] se organizaram para enfrentar esta situação de discriminação e violência de gênero, adotando um enfoque baseado nos direitos humanos. Tenho recomendado que os Estados, a sociedade civil e os organismos multilaterais ponham em prática programas especiais, com recursos suficientes, para a proteção, a defesa e o apoio às mulheres e às meninas e meninos indígenas que se encontram nas circunstâncias indicada. (VERDUM, 2008, p.12).

É sem dúvida uma questão que se complica ainda mais quando inserida no debate envolvendo noções como ‘direitos individuais’ e ‘direitos coletivos’ ou ‘direitos universais’ e ‘direitos culturais’. Trata-se de um tema que deve ser tratado com os cuidados necessários, para não se tornar mais uma forma de ingerência sociocultural e política nessas sociedades.

Para Segato (2003), que assessorou todo o processo de preparação, implementação e avaliação da Oficina de Capacitação e Discussão sobre Direitos Humanos, Gênero e Políticas Públicas para Mulheres Indígenas, realizada em Brasília, em 2002,

O direito das mulheres dos povos indígenas é, portanto, uma área de dificuldades múltiplas. Depois de iniciado o período de contato intenso com a sociedade nacional, a mulher indígena padece todos os problemas e desvantagens da mulher brasileira, mais um: o mandato inapelável e inegociável de lealdade ao povo a que pertence, pelo caráter vulnerável desse povo. Se elas reclamam seus direitos baseados na ordem individualista, elas parecem ameaçar a permanência dos direitos coletivos nos quais se assenta o direito comunitário à terra e à divisão do trabalho tradicional na unidade doméstica como base da sobrevivência. Isso torna frágil a sua vontade e legitimidade na reclamação de direitos individuais, que são, por definição e natureza, “universais”, e cujos pleitos dirigem-se aos foros de direito estatal e de direito internacional, ultrapassando a jurisprudência tradicional do grupo étnico. (SEGATO, 2003, p. 31).

Ademais, o Estado brasileiro tem demonstrado ações ainda muito incipientes voltadas para a mulher indígena. De acordo Verdum (2008), o que se constata é que as mulheres são ainda quase que ‘invisíveis’ para o indigenismo brasileiro, apesar dos avanços efetivados nos últimos anos, no Brasil, no tocante às políticas sociais. Apenas em janeiro de 2007, é que a

Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão indigenista, criou a Coordenação da Mulher Indígena, subordinada à presidência do órgão. Entre suas finalidades estão a coordenação, a articulação, o acompanhamento e a implementação de ações relacionadas à questão de gênero no âmbito da FUNAI, bem como o estímulo à participação de mulheres indígenas nos fóruns de discussão e nas instâncias de proposição e formulação de políticas públicas com foco na perspectiva de gênero.

Nesse cenário, as mulheres indígenas, representadas neste estudo pelas mulheres Xerente, têm reivindicado cada vez mais seus direitos e demonstrado através de relatos as maiores dificuldades enfrentadas por elas em suas comunidades, tais como: o machismo dentro das aldeias; o uso abusivo de bebidas alcoólicas - trazendo como consequência a prática da violência doméstica; a prostituição e a gravidez precoce; a discriminação contra as mulheres, bem como a dificuldade de acesso aos serviços de saúde e de educação.

O homem ainda só pensa nele. Compra as coisas só pra ele. São óculos, bolsa, conserta não sei o que. A mulher não. Quando ela não tem dinheiro fica mais difícil. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Ele é... um bom marido, ajuda. Mas hoje em dia, ele bebe [*bebida alcoólica*] de vez em quando. Só que eu acho assim ruim demais quando ele bebe. Não tem essa pessoa que acha bom. É ruim demais. Eu espero que um dia ele possa voltar para igreja. (KBAZI, 43 anos, casada).

O homem ainda é muito machista e autoritário, quando é ele que comanda na aldeia. Eu espero que daqui uns dias vai acabar com isso, de que só os homens é que mandam, por causa do estudo e do trabalho. Aí, os jovens, tanto os meninos quanto as meninas, estão estudando e trabalhando, talvez possa colocar na cabeça deles que não pode ser assim. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

Em relação à violência praticada contra mulheres, o que fica claro em relação ao agressor é que este utiliza um processo legitimado pela sociedade ocidental e especificamente pela sociedade brasileira, de dominação frequente, de assimetria entre as categorias de sexo e aquelas que dizem respeito à idade.

Tais fatores estão calcados em valores produzidos socialmente e que se estabelecem a partir das expectativas da própria sociedade que os produziu. Isto quer dizer que, “nas sociedades ocidentais espera-se que as crianças submetam a autoridade dos adultos e que as mulheres se sujeitem à autoridade do homem.” (SAFFIOTI, 1989, p. 50).

De acordo com Heilborn (2000), o machismo refere-se ao prestígio extremado do poder masculino, cujo exercício está na centralidade da moral e do controle feminino. O lado exemplar manifesta – se através da desvalorização prática e simbólica da mulher, expressa na possibilidade do uso da violência. Como fenômeno cultural, o machismo integra-se em um complexo de traços de organização do parentesco e da moral fundamental para a formação da identidade.

Para este estudo adotou-se a ideia norteadora, da noção de **violência simbólica** que não se manifesta nem pela força física, nem pela coação psíquica, mas pelo consentimento (BOURDIEU, 1999) e é tão potente e danosa quanto a violência física (ou mais do que ela).

Essa é uma forma de dominação suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 1999, p.7-8).

Esta é responsável em grande parte pela naturalização da violência e pela institucionalização da sua cultura de violência. Assim, ao falar da violência simbólica, Bourdieu se refere principalmente a mecanismos sutis de dominação e exclusão social que são utilizados por indivíduos, grupos ou instituições.

O depoimento abaixo mostra que ‘ser mulher’ para as docentes tem duplo sentido. Ao mesmo em que ela deve ajudar nas obrigações financeiras e realizar as atividades domésticas, ela deve também ser submissa as ordens dos mais velhos, do marido e do pai e ainda, a principal culpada pela falta de escolarização.

Ontem a minha amiga tava falando que a mulher fica mais dentro de casa, fazendo comida, arrumando a casa. Mas tem hora que penso que o homem também ele sofre muito, quando ele trabalha, passa o dia inteiro na roça, pegando sol, colocando força assim para derrubar árvores. Tem hora que eu concordo que a mulher trabalha mais, mas tem hora que já acho que é o homem. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Questionada ainda sobre o porquê do pequeno número de mulheres exercendo a docência, referendou que:

Eu acho que nós mulheres quase não nos interessamos para estudar. Quando crescemos queremos casar, nem queremos estudar mais. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Nesse sentido, a dominação masculina é considerada como exemplo por excelência da submissão paradoxal, que decorre da violência simbólica. Tal dominação historicamente se mantém a partir de estratégias em diferentes épocas e, por ser sutil, é incorporada pelos sujeitos sem que a percebam. Comumente, essa faceta da violência não só é aceitável como também pode ser vista como natural. Assim, as relações de dominação são incorporadas pelos dominados sem que sejam questionadas (CARVALHO, 2006).

Entende-se que é na raiz das relações de poder existentes na sociedade, desencadeadas a partir das relações hierárquicas e assimétricas, historicamente construídas como resultado dos valores atribuídos aos gêneros impõe uma forma de violência letal e danosa, por vezes imperceptível. Nesse sentido, a maneira como essa violência é exercida fica a cargo do poder simbólico que, segundo Bourdieu (1998), é um poder invisível o qual pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Ademais, esse poder simbólico exercido através da violência está emaranhado nas relações sociais, “oferecendo sentido de construção da realidade” (BOURDIEU, 1998) de maneira que as relações desiguais entre os gêneros aparecem como naturais, delegando à mulher o papel de membro submisso na relação.

Segundo Héritier (1989), a sociedade ocidental é caracterizada por uma clara dominação masculina e, conseqüentemente, por uma subordinação da mulher no domínio do político, do econômico e do simbólico. A autora ressalta o campo do simbólico – orientado pela tradição que valoriza e aprecia o homem na sociedade –, evidenciando a existência de um conjunto de valores que reforça as diferenças entre os sexos, de uma maneira hierárquica (valorativo para o homem e depreciativo para a mulher) e as coloca como naturalizadas na vida social. Assim, há uma espécie de discurso simbólico que remete a uma natureza ‘feminina’, biológica, morfológica e psicológica, que legitima a sujeição das mulheres.

Bourdieu (1999) também explicita que a dominação masculina está presente em todas as sociedades e legitima-se no fato de todas essas sociedades constituírem-se em uma perspectiva androcêntrica, a qual pressupõe e prescreve a dominação do princípio masculino (ativo) sobre o princípio feminino (passivo).

Logo, a dominação masculina é uma forma de dominação simbólica que implica a naturalização desse controle na sociedade, exercendo sobre os corpos um forte poder, sem

haver necessidade de força física. Assim, a dominação é imposta e vivenciada pela presença da violência simbólica, uma “violência doce e quase sempre invisível.” (BOURDIEU, 1999, p. 7).

O depoimento abaixo apresenta indícios de que a dominação masculina e a violência simbólica se manifesta na maioria dos processos da organização social desta comunidade.

Meu marido disse que vai me largar, porque eu estou acobertando o namoro da minha filha. E ele disse que contaram pra ele que o namorado dela gosta de mim também. Mas não é verdade. Se eu quisesse largar ele eu já tinha largado porque ele fez coisa errada. Ele me traiu, aí eu fico muito triste. (KRITO, 31 anos, casada).

A explicação do primado concedido à masculinidade reside na lógica do que ele chama de “economia de trocas simbólicas” – e, mais precisamente, na construção social das relações de parentesco e de casamento, em que se determina às mulheres seu estatuto social de objetos de troca, definidos segundo os interesses masculinos, e destinados assim a contribuir para a reprodução do capital simbólico dos homens (BOURDIEU, 1999, p. 56).

Através de estudo etnológico e etnográfico realizado na comunidade indígena em análise, reconhece tratar-se de uma comunidade que, apesar do contato há mais de dois séculos com a sociedade não indígena, ainda não abandonou por completo a cultura de origem em prol da cultura exógena. Tem conseguido negociar e incluir nos seus processos identitários novos elementos, oriundos do contato. Alguns ritos sociais foram preservados ao lado de novos costumes, criando-se um misto da cultura de origem (indígena) e da cultura importada (não indígena).

O surgimento de novos papéis sociais (professores, vereadores, agentes de saúde, diretores de associação, enfermeiros etc), as transformações da relação entre necessidade e consumo, o significado social da educação como estratégia de se buscar um futuro melhor, as concepções sobre o namoro e casamento, as mudanças nas relações entre homens e mulheres, a mídia televisiva, as mudanças nas construções das casas, entre outros elementos, penetram o universo Xerente, fazendo-os repensar seu lugar social, em um processo repleto de tensões.

No entanto, percebe-se pouca mudança em relação às dimensões de gênero, da condição feminina e de sua participação no âmbito social, econômico e político dentro e fora dessa comunidade. As mulheres Xerente convivem com as mudanças culturais impostas pela

modernidade e com as raízes da tradição delimitada pela visão androcêntrica do masculino. São discriminadas desde o nascimento por serem mulheres, como demonstram os depoimentos.

É muito ruim para a família que tem apenas filhas mulheres, pois não é respeitada pela comunidade, pois quem responde pela casa e pelos filhos é o pai e o irmão homem. (WAHIRE, 38 anos, casada).

Que eu não tinha filho homem. Agora tenho um só. E quando eu tive minha filha muié [*mulher*], os Xerente, muitos falava assim: -.Homem, você só tem filha muié, você podia largar sua muié e casar com outra. Talvez venha um filho homem. E eu falava assim: -.Olha, não sou eu que faço as crianças. A concepção dessas crianças, quem dá é Deus. Ele me deu eles. Então da maneira que eles são, tem que ter o seu valor. E tem que ter responsabilidade de educar. (SOL, 45 anos, casado).

[...] quando eu engravidei, fiquei alegre e pedia a Deus que quando tivesse meu bebê, eu queria homem. Por que eu pensava que sofria menos e quando eu pensava em mulher ela sofria mais. Eu achava bonito menino homem, praticar as coisas de homem, eu achava bonito. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

A representação do ser mulher nessa comunidade parece estar ligada à concepção do outro, do diferente, do fraco. É naturalizada e interiorizada tanto pelo masculino quanto pelo feminino, uma imagem depreciativa e às vezes, constrangedora do ser mulher em relação ao homem. A mulher está ligada ao espaço doméstico/privado, aos papéis tradicionais de mãe e de esposa, com pouco prestígio até mesmo pelas próprias mulheres.

O masculino quer quando desfruta de uma posição de poder no mundo trabalho em relação à mulher, quer quando ocupa a posição de marido, companheiro ou namorado, cabe-lhe, a função de caçador. Ele exerce grande influência/ poder sobre o feminino e que, às vezes são naturalizadas por ambos: dominantes e dominados, como mostram os depoimentos abaixo:

Segundo o marido de Krito, é ele quem resolve as situações problema encontradas no ambiente familiar e até do trabalho. No entanto, menciona que por diversas vezes solicita que a esposa resolva as situações problema sozinha, seja na aldeia ou na cidade, para que possa melhorar sua timidez, mas segundo ele, Krito acha mais cômodo que ele realize as atividades que é do âmbito masculino. (NOTA DE CAMPO EM 17/06/2006).

As mulheres não podem andar de qualquer jeito, agora os homens podem andar do jeito que quer, ninguém diz nada e se a mulher quiser continuar com ele, nem que arruma três mulheres, mas continua com ele. Agora a mulher não, se fizer alguma coisa assim é recriminada. Ir às festas só com o marido, para cidade também, tem uns homens que são ciumentos, não pode andar só, só se for junto com ele. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

Nesse sentido, o fato de os homens, ao contrário das mulheres, poderem ser associados com a cultura, reflete outro aspecto das definições culturais das mulheres. Segundo Rosaldo (1979), estudos recentes da cultura simbólica sugeriram que por mais que viole o sentido de ordem da sociedade, ela será vista como ameaçadora, sórdida, desordenada ou errada.

Quando questionadas se já haviam vivenciado algum tipo de discriminação por serem mulheres, trazem os seguintes depoimentos:

Quando comecei a trabalhar e estudar a família do meu marido disse que eu estava estudando para largar o meu marido, pois estava deixando a casa, meu marido e meus filhos sozinhos, disse que eu estava independente demais. Quando engravidei também, os parentes dele disseram que eu não podia continuar trabalhando, pois era muito ‘feia’ mulher buchuda [*grávida*] trabalhando. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Já na comunidade pelas mulheres indígenas e fora também. Agora diminuiu muito, por ter outras mulheres, trabalhando e estudando, mais ainda existe, ainda hoje acontece isso. Existiam comentários que eu só queira ‘ser’, porque eu sei ler, que eu ganho e tenho as coisas, que vai deixar o marido só porque estou estudando. Tinha que ficar em casa. Mesmo assim, enfrentei e continuo enfrentando. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Já aconteceu isso comigo aqui. Que eu fui na casa do cacique, falei pra ele, ele me obedeceu. Aí as mulheres, as outras mulheres, nossa, ficaram com a maior raiva de mim. Até os homens. Eles falaram assim: -É porque você obedece ela, então, você não é mais o cacique, ela que é cacique. Não é isso, gente. É porque, para eles, eu estou num grau maior por causa do estudo. Eles não olham só pelo meu clã, eles olham também pelo meu estudo. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Os depoimentos revelam que o mundo dessas mulheres é determinado, organizado e moldado por processos sociais para além de suas experiências e emerge das inter-relações de muitos mundos experienciados. Revelam ainda que, é clara a noção de temporalidade discursiva, quando utilizam marcadores cronológicos como “passado” e presente. Mostram haver transformações nas relações e nos deveres sociais dessa comunidade e a construção de uma identidade híbrida e plural, que emergem em meio à realidade multifacetada presente no universo Xerente, na contemporaneidade.

No entanto, demonstram que a mulher indígena está sujeita à discriminação fora e dentro da comunidade, pelo sexo oposto e por pessoas do mesmo sexo. Ou seja, estão expostas a vários tipos de opressão, seja direta ou indiretamente pela sua condição, pela escolarização, pelo trabalho que exercem, pela influência e pelo poder de resistência. Essa resistência à opressão no entender de Grossi (2001), está ligada ao processo de conscientização e fortalecimento. Isto implica que ela não apenas compreende sua sociedade e o lugar que nela ocupa, mas que realiza esforços para modificar relações sociais.

Segundo Lee (1994) *apud* Grossi (2001, p.29), está posta nesse momento, a “biculturalidade”, ou seja, a habilidade de viver em duas culturas, como revelam os depoimentos abaixo.

Eu mudei, mas não deixei minha cultura, não deixei de ser índia. Abertamente, eu não me considero índia, sabe, aquela índia casada que fica só assim dentro de casa, submissa. Eu não sou mais isso. Mudei. Inclusive até minha mãe fala pra mim: - Você já está virando não índio. Aí, eu falei: -Não, nunca vou virar. Que eu posso terminar meus estudos, mas nunca vou deixar de ser índia. Hoje eu converso mais com meu marido, a gente combina mais as coisas, eu converso mais com meus filhos. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Para mim, começando pela minha pessoa, nada muda nosso comportamento, veja como estou?*[estava de trajes típicos da cultura akwê]* Eu sei que as pessoas ficam com vergonha, principalmente o branco. Pode até mudar, quando a gente sai daqui, mas esse comportamento deve permanecer. A mulher tem que estudar, ir para o mercado de trabalho, mas não quer dizer que isso vai mudar o nosso comportamento totalmente, tem que adequar aos dois. Veja, eu tenho ouvido comentários sobre o que o índio tem, mas não quer dizer que acabou o nosso comportamento por ter as coisas *[estava falando da aquisição de aparelhos tecnológicos]* tem que ser das duas maneiras, não é importante, mas tem que ser assim. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Os depoimentos indicam ainda que as mulheres Xerente começam a analisar sua posição enquanto mulheres dentro e fora da comunidade. Isto se deve à maior integração entre os espaços (aldeia e cidade) e conseqüentemente à interferência dos processos de globalização e do capitalismo no cotidiano dessa população. Assim, mostra que essas mulheres enfrentam uma hibridização entre as identidades culturais (resultante da combinação ‘tradicional’ X ‘moderno’) que é dada também, concretamente, pelas chances de inserção na vida econômica a que tem acesso. Desse modo, há interferência direta na trajetória pessoal, profissional, sobre o que pretendem como ocupação produtiva, o que querem para seus filhos e etc.

Questionadas sobre a mudança principalmente no comportamento do homem após o processo de escolarização, elas emitiram as seguintes declarações:

Eu acho assim, mudando está, porque não está traindo a mulher. Mas assim na feira, comprar coisas para casa, para vestir, ainda não. Que eu percebi que têm uns professores que as mulheres elas são bem assim como antigamente, não usam roupas melhores, elas usam só roupas assim que o marido determina para usar. Elas não são assim como andam na cidade, não penteiam o cabelo. Porque o marido não deixa. Mesmo ele estudando. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

A discriminação contra a mulher está presente ainda em relação à sua participação nas tomadas de decisões dentro da aldeia. Os depoimentos abaixo são elucidativos em relação a essa afirmação.

Nós começamos com uma pessoa conselheira nas reuniões das mulheres e elas quase não participam, [...] aqui as reuniões são abertas para quem quiser, para falar o que está guardado, é a falta de interesse. Algumas vezes, as reuniões são só para os homens, sobre sexo, sobre doenças, com agentes de saúde, aí, são só os homens. Quando se trata de nossa cultura. Às vezes, a gente convida as mulheres mais velhas, se elas conhecerem e souberem das coisas, a gente convida. (LUA, 33 anos, casado).

Me sentia desvalorizada perante o povo do meu marido e o meu também, muito triste. Porque às vezes, não valorizava a minha profissão. Diziam que eu queria ser o homem da casa, essas coisas assim. Ficavam falando coisas porque eu saía para a capacitação, para o estudo em Goiânia. Eu me animava por que umas pessoas de fora da aldeia me valorizavam, diziam que eu era pioneira, era muito importante ver uma mulher índia no mercado de trabalho, e eu me animava, me dava força. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Um ponto que merece análise relaciona-se à interpretação do masculino quanto aos atributos da mulher. Ela por vezes é discriminada por ‘falar muito’, ‘por não ter paciência’, como enfatizam os depoimentos abaixo:

A mulher é mais esquentada por isso os homens não deixam elas participarem das reuniões. (LUA, 33 anos, casado).

As mulheres não, elas têm a língua solta mesmo e falam o que sentem, elas falam o que estão passando, o que elas concordam e o que não concordam. Elas abrem a boca e falam mesmo. (SOL, 45 anos, casado).

Auad, mostra que, devido à percepção diferenciada em relação ao masculino e ao feminino existente em nossa sociedade,

espera-se que as mulheres sejam mais pacientes, delicadas, educadas, caprichosas, preocupadas com a aparência e limpeza, organizadas; por outro lado, espera-se que os homens tenham mais iniciativa, sejam mais agressivos, desajeitados com serviço doméstico e pouco preocupados com a aparência. (AUAD, 2003, p.57).

As diferenças entre homens e mulheres não são naturais e essenciais, mas construídas por um conjunto de elementos, fatos, acontecimentos, entre os quais estão as verdades que as escolas, as igrejas e as famílias têm transmitido no decorrer da história. O conceito relações de gênero foi introduzido, a partir das reflexões feministas, justamente para questionar e transformar as relações desiguais entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens, envolvendo também as reflexões acerca de etnia e classe social, bem como as próprias organizações sociais. Lagarde (1996) afirma que a crescente utilização de gênero nas interpretações, nos diagnósticos e políticas públicas tem permitido a visibilização das

mulheres e das problemáticas que as envolvem, além de avançar na própria emancipação feminina.

No entanto, em sua maioria, parecem ainda reconhecer como correta a submissão a seus maridos, sua condição e a dos filhos de propriedade do cônjuge/varão. Por outro lado, elas estão divididas entre o que é representado pela sua cultura e as mudanças ocorridas com a sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, à medida que novas demandas sociais emergiram (como prover do sustento dos filhos e do próprio marido) exige-se delas novos posicionamentos como mulheres e como sujeitos sociais.

Mulher indígena Xerente é aquela que sabe respeitar, sabe falar na hora certa, sabe ouvir, sabe educar os filhos, entrar com sua parcela de contribuição em todos os aspectos, né, embora ela seja muito reservada. Por mais que nós estamos conseguindo espaço no mercado de trabalho, nas reuniões, ainda falamos pouco porque na nossa cultura o homem é quem fala, né? Não dão muita oportunidade, mas a gente vem conquistando nosso espaço e a gente tem essa brechinha para colocar nossas ideias e se preparando mesmo, a partir do momento que o mercado de trabalho se abre as portas pra nós, temos mostrado que domina aquele assunto e é assim que eles estão acreditando na gente. (KBAZI, 38 anos, casada).

Quando eu vou às reuniões tem homem que levanta e fala tanta coisa. Aí, eu só fico ouvindo, né? Eles dizem que mulher é aquilo, principalmente quanto ao trabalho, mulher não faz aquilo, não faz isso. É tanta coisa que eles falam que eles só pensam neles. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Nesse depoimento evidencia-se ainda a transmissão de ‘modelos’ de homem e de mulher, construídos culturalmente através dos estereótipos de gênero, resultando assim, na introjeção dos diferentes papéis do sexo feminino e do sexo masculino. Ademais, em consequência das percepções sobre o masculino e o feminino e da forma como as mulheres são educadas e socializadas, submetem-se a um aprendizado de virtudes, de abnegação e resignação, conforme a representação dominante.

Portanto, as relações de poder em torno da vida das mulheres indígenas Xerente devem ser examinadas em diferentes níveis a fim de que se revertam os desequilíbrios de poder. No nível das tradições, as trajetórias e normas sociais refletem desiguais relações de poder, e impedem o acesso dessas mulheres ao espaço público da sociedade. Existem restrições culturais que, com frequência, impedem as mulheres de concluírem a educação básica, restringindo severamente as possibilidades de determinar seu próprio futuro.

5 MULHERES INDÍGENAS, SIM. PROFESSORAS, POR QUE NÃO? TRAJETÓRIA DE VIDA, TRABALHO E RELAÇÕES DE GÊNERO

A perspectiva dialógica da subjetividade fornece importantes elementos à análise dos processos identitários e das questões do feminino entre as mulheres Xerente. O destaque que essa perspectiva confere ao contexto relacional, à construção e interpretação dos sentidos e realidades compartilhadas serve de base para compreender a construção da identidade e os processos subjetivos dessas mulheres. Assim, através da análise dos resultados é possível evidenciar nas representações dos/as entrevistados/as, questões ligadas às dimensões do conceito de gênero e de que maneira os processos de formação/escolarização contribui para as professoras refletirem sobre as relações entre homem e mulher na comunidade.

Para tanto, através das trajetórias de vida foi possível analisar o passado e o presente, com o intuito de verificar como se estabelece o processo de mudanças e permanências, igualdades e desigualdades na vida dessas mulheres professoras no tocante à condição do feminino, de trabalho e das relações de gênero.

O tempo lembrado não é, então, a permanência do passado, mas viver no presente a partir de valores socialmente ressignificados. Segundo Perrot (1998), a diferença entre os homens e as mulheres em relação aos relatos do passado está no fato de que os homens se mostram mudos, pois esqueceram quase tudo que não tem ligação com a vida do trabalho, enquanto as mulheres se mostram falantes quando deixam vir à tona as lembranças relacionadas à vida cotidiana. Bachelard (2000) afirma que o conhecimento da intimidade pessoal, por meio das memórias, dá-se pela recordação dos espaços em que se passaram as vivências; por isso, procura-se neste estudo recuperar os espaços de emancipação.

As trajetórias revelaram que as vidas das mulheres pesquisadas são reguladas pela luta cotidiana, pela diferença, pela posição desigual numa relação hierárquica, pelos conflitos identitários e à mudança no modo de vida advindos da modernidade, pela introdução de novas tecnologias, mas também pela complementaridade. As suas trajetórias anunciam as marcas das relações de gênero e denunciam as dimensões materiais e simbólicas, referentes ao lugar que ocupam na sociedade.

Dessa forma, as trajetórias de vida levarão em conta os seguintes pontos: o perfil dos (as) entrevistados (as), que inclui idade, estado civil, escolaridade, número de filhos, renda familiar e jornada de trabalho assalariado. As representações de gênero no cotidiano pessoal e profissional dando destaque aos seguintes temas: relações de gênero no cotidiano doméstico, divisão sexual do trabalho, espaços ocupados pelas mulheres Xerente, participação política.

Nos depoimentos, elas serão chamadas pelos nomes dos seis Clãs, pois são a base da sociedade Xerente, respectivamente: Kuzâp, Kbazi, Krito, Wahirê, Kremprehí e Krozake. Os caciques serão chamados pelos nomes das Metades Exogâmicas: Sol e Lua.

5.1 Caracterizações do grupo: Quem são elas/eles?

Através das entrevistas realizadas com 6(seis) mulheres professoras e 2(dois) homens caciques, foram revelados os seguintes perfis.

Kuzâp: 31 anos de idade, casada, convertida ao cristianismo, tem 01 filho do primeiro relacionamento, que ocorreu quando ela tinha 19 anos de idade, possui Ensino Médio em Magistério Indígena, tem uma renda familiar mensal de 01 salário mínimo, 11 anos de trabalho assalariado, sendo esse seu primeiro emprego. A sobrevivência da família é exclusivamente do vencimento que ela recebe enquanto professora, pois seu companheiro não exerce nenhum trabalho assalariado.

Kbazi: 43 anos, convertida e praticante do cristianismo. Casou-se aos 19 anos e tem 06 filhos dessa união. Está cursando Nível Superior - Licenciatura Intercultural em Goiânia. Exerce a profissão de professora há vinte anos, com uma carga horária semanal de 20 horas. A renda familiar mensal são 02 salários mínimos, sendo que no momento em que estive realizando a pesquisa de campo, seu companheiro estava desempregado, mas recebia 01 (um) salário do seguro desemprego.

Krito: 31 anos, convertida não praticante do cristianismo, casou-se aos 13 anos e dessa união nasceram 04 filhos. Está cursando o Magistério Indígena. Exerce a profissão há 01 ano. Sua jornada de trabalho assalariado é de 20 horas semanais e a renda mensal familiar é de 02 salários mínimos, seu companheiro possui trabalho assalariado.

Wahirê: 38 anos, convertida e praticante do cristianismo, inclusive, realiza os cultos na igreja. Casou-se aos 15 anos e tem 07 filhos. Está cursando o Ensino Superior-Licenciatura Intercultural em Goiânia. Exerce a profissão há 17 anos e sua jornada de trabalho é de 20 horas semanais. A renda familiar mensal é de 02 salários mínimos, seu companheiro exerce trabalho remunerado.

Kremprehí: 37 anos, convertida, mas não praticante. Casou-se aos 14 anos e tem 03 filhas. Esta cursando nível Superior - Licenciatura Intercultural em Goiânia. Exerce a profissão há 10 anos, com uma jornada de 20 horas semanais. Reside na casa dos seus pais com o marido, filha, enteados e uma neta. Está no segundo casamento há dois anos. A renda familiar mensal incluindo a aposentadoria de seus pais é de 03 salários mínimos, sendo que seu companheiro não exerce trabalho remunerado.

Krozake: 49 anos, convertida e praticante ao cristianismo. Casou-se aos 16 anos, é viúva e tem 08 filhos, mas atualmente apenas 04 filhos e 03 netos moram em sua residência. Está cursando o Nível Superior – Licenciatura intercultural em Goiânia. Foi a primeira docente mulher a exercer a profissão e atualmente é vice – cacique da aldeia. Exerce a profissão há 25 anos e tem uma jornada de 40 horas semanais. Tem renda mensal familiar de 02 salários mínimos.

Sol: 45 anos, está no cargo há 10 meses, por indicação da comunidade. Possui Ensino Médio completo e é indigenista. É servidor público Federal – FUNAI. Casou-se aos 18 anos. Atualmente está casado pela segunda vez e possui 05 filhos. Renda mensal de 02 salários mínimos, sua companheira não possui trabalho assalariado, mas confecciona e vende artesanato.

Lua: 33 anos, está no cargo há 04 anos, foi escolhido pela comunidade. Possui o Ensino Médio Magistério indígena. Trabalha apenas como cacique. Casou – se aos 18 anos e tem 04 filhos. Sua família sobrevive do artesanato e da aposentadoria do sogro.

5.2 Trajetórias de vida: entre permanências e mudanças

As relações de gênero presentes no cotidiano dessas mulheres indicam, também, um quadro de situações variadas e complexas que impossibilita considerar apenas uma das dimensões que as possam traduzir, ou seja, unicamente um quadro de permanências nas relações de gênero, indicando desigualdades e submissão feminina, por um lado, ou mudanças nessas relações, revelando um quadro inteiramente novo de práticas marcado por autonomia e emancipação feminina, por outro lado.

A análise dos dados mostra que as práticas de vida das mulheres Xerente se constituem a partir da coabitação de permanências (convivem com a reprodução de posições de gênero bastante tradicionais) e mudanças (maior escolarização, a assunção de novos papéis políticos, o trabalho, a economia familiar) abrindo assim, novas possibilidades para melhor condição feminina.

Ao tempo em que se verifica a presença de situações tradicionais e de desigualdades de gênero, aqui apresentadas através de alguns fatores referentes à divisão sexual do trabalho, violência de gênero, submissão, observa-se, também, a presença de mudanças e de poder feminino, evidenciado não só pela condição de provedoras econômicas que amplia seu poder de atuação no interior da família, mas pelas atitudes e comportamentos que evidenciam reações e insatisfações junto às situações desiguais de gênero vividas.

No universo pesquisado, tais dimensões que se configuram entre o tradicional e o moderno, entre o velho e o novo se apresentam, concomitantemente, formando o quadro através do qual se processam as mudanças nas relações de gênero. O que faz com que não se possa afirmar que as identidades femininas, aqui analisadas, sejam construídas exclusivamente em relação aos papéis reprodutivos ou signifiquem simplesmente uma reprodução total de práticas e valores tradicionais.

Partindo do pressuposto de que a identidade feminina é socialmente construída pode-se afirmar que tanto a mulher quanto o homem vão se formando a partir de condicionantes biológicos, psicológicos e, sobretudo, socioculturais. Mesmo com a mudança social ocorrida na segunda metade do século XX, quando as mulheres passaram a ocupar o espaço público, a concepção do grupo pesquisado ainda está atrelada ao espaço privado e à maternidade, como mostra os seguintes depoimentos:

Nós, assim as mulheres poderia obedecer nosso pai. Que a primeira coisa que nosso pai dá, é conselho, né? Não assim saindo de noite, né? Tem que aprender alguma coisa, fazer de noite cestinho ou cofo, eu penso assim. Tem que ficar só dentro de casa, né? [...] Talvez o marido vai para algum lugar, aí tem que ficar só dentro de casa, né? Cuidar das coisas. Tratar bem o marido, a gente dá comida na hora certa, eu penso assim. (KUZÂP, 31 anos, casada).

A mulher Xerente casada ela não deve fazer coisa errada, se envolver com outros homens, deve cuidar dos filhos, ajudar o marido. (KBAZI, 43 anos, casada).

[...] sempre eu tenho dificuldade em deixar minhas filhas, né? Minha filha que é minha caçula. Às vezes, estou lá, mas estou pensando nela. Porque as mulheres Xerente são muito chegadas nos filhos. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Antigamente, os pais e as mães eram cuidadosos com os filhos, aconselhando que a mulher não podia ficar solteira. Quando ia casar, não tinha conhecido ninguém, era virgem. Eu falo para minha filha que é mocinha, a gente avisa, se pensar em casar, tem que parar de estudar, é no poder do marido, se o marido quiser que você continue a estudar, você vai continuar estudando, se não, os pais não interferem. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Esses depoimentos revelam que a mulher casada é representada, como mãe, provedora do cuidado, deve apoiar o marido, deve ser companheira, deve ter um comportamento exemplar. Já a mulher solteira, é um pouco mais livre no relacionamento tanto com homens quanto com mulheres da sua idade. A figura paterna até o casamento tem grande poder sobre as filhas, porque elas pertencem ao Clã¹⁰ do pai, mas a grande referência do comportamento da mulher é a figura do marido, ou seja, das concessões e proibições.

A mulher casada, ela tem um jeito assim diferente. Ela não é conversadeira, fica quieta, olha os homens assim de cara baixa, não olha assim diretamente. Quando ela olha, vira rápido. Agora a mulher solteira não, né? Eu percebi que a mulher solteira ela é aberta, elas olham, sorriem. (WAHIRE, 38 anos, casada).

Acho que é diferente. A mulher casada não sai. Tem algumas que saem, mas não é todo mundo. As solteiras podem sair, conversar com outras pessoas. (KRITO, 31 anos, casada).

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas e constituintes dos gêneros. Nos Xerente, o masculino e o feminino possuem papéis e atribuições bastante diferentes e desiguais desde a sua infância, ou seja, o homem realiza atividades de maior prestígio na comunidade, como por exemplo, as de subsistência da família. A menina torna-se mulher ao seguir os passos de sua mãe. Ela deve aprender através da observação, a cuidar dos irmãos, a preparar o alimento, a cuidar da casa, já o menino, é poupado dessas atribuições, pois deve seguir os passos de seu pai. Essa afirmação é ratificada em quase todos os depoimentos ao relatarem sobre sua infância.

[...] era uma menina muito quieta, dentro de casa, só trabalhando e trabalhando e sendo babá das irmãs e dos irmãos. E eu também brincava, né? Tinha o momento em que eu brincava, não assim todo dia, mas eu brincava, né? E quando tinha o máximo de oito anos eu brincava de casinha. Aí, o que me deixou marcante, quando meu pai fez uma casinha pra mim. Só pra eu brincar. Aí, eu tinha umas coleguinhas que iam lá e desde criança eu tinha assim, vontade de ter um menino. Aí, eu pedi a meu pai pra comprar uma boneca assim. Um boneco homem, aí meu pai comprou. Aí, com aquele boneco eu brincava muito. (WAHIRE, 38 anos, casada).

Quando eu casei, já sabia fazer tudo, comida, porque a minha mãe não tinha dessa não; tinha que ficar lá pra cozinha, na época ninguém ficava junto com a mãe. Aí, ela mandava fazer as coisas: berarubu¹¹, moquinhar carne, peixe. Nesse ponto, eu já estava preparada, já sabia fazer, sabia cuidar do meu marido, sabia fazer tudo (KROZAKE, 49 anos, viúva).

¹⁰ Grupo ou categoria de pessoas que traçam a mesma descendência, ou pelo pai ou pela mãe (RAMOS, 1986).

¹¹ Comida típica tradicional em que se colocam duas camadas de mandioca ralada, entremeadas de carne de caça e assadas sob pedras quentes e folhas de bananeira num forno coberto de terra.

Eu ajudava na casa, lavar roupa, lavar os trem (*louças*), varrer a casa. Os meus irmãos, não. Eles andavam com meu pai, ajudavam a limpar o quintal (KRITO, 31 anos, casada).

Me lembro que quando era pequena fui aprendendo as coisas com o meu pai. Ele não gostava que a gente saía para a casa dos outros. Levava a gente para a roça e eu gostava dele também. Toda vez que ele me chamava, eu ia carregar cofo¹² para ele. [...]Eu falava tudo com meus pais e me botava em casa pra fazer comida, ele não gostava de comida da cidade, eu fazia beju, grolado para ele e os meus irmãos ajudavam só na roça (KUZÂP, 31 anos, casada).

A hierarquia entre os sexos é manifestada primeiramente às meninas e aos meninos na experiência familiar. Ambos compreendem pouco a pouco que a autoridade do pai é soberana, mesmo que não se faça sentir no cotidiano. É incorporada pela menina, a concepção do ser mulher, traduzida por estarem em segundo plano – recôndita, obediente, educada, sentimental, facilmente conduzida por regras e normas. Nos meninos, encoraja-se a liderança, o domínio e a soberania (FAGUNDES, 2005).

A trajetória que culmina na formação da família de procriação dessas mulheres, não se dá de forma linear e nem através do cumprimento das etapas tradicionais do namoro, casamento e gravidez como etapas sucessivas, ao contrário, constituem-se numa multiplicidade de situações onde há antecipação de umas etapas em relação a outras. O quadro diversificado de significados e motivos geradores da formação da família inclui em geral, questões relacionadas ao desconhecimento sobre a sexualidade, a gravidez não planejada e a expectativa de casamento enquanto mudança de vida.

O momento do casamento para essas mulheres representava de um lado, um incremento na autonomia feminina. Uma vez casada, a mulher teria sua própria casa, seus filhos, não seria criticada pela comunidade. Por outro lado, assumiram não estar preparadas para assumir a responsabilidade de dona de casa.

[...] quando eu me casei com meu marido, eu me arrependi. Que não era o momento de eu ficar casada. Porque eu fiquei só, sem as amiguinhas, né? Aí, eu fiquei muito triste, eu chorei, chorei demais. Quando eu morava com minha família era minha mãe que fazia a comida, e eu só ajudava. Mas, agora quando casei com ele, tudo era eu. No meio aqui de muita gente me olhando, fiquei com muita vergonha. Eu quase, quase, fugi. (WAHIRE, 38 anos, casada).

Não. Casei por que estava grávida, não tinha jeito, eu sentia que era muito jovem, me arrependi, mas não tinha jeito. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

¹² Espécie de um saco confeccionado de tala de buriti principalmente pelas mulheres anciãs.

Não. Eu pensava assim de casar, mas não estava bem preparada. Não sabia como que a gente trata o marido, como que a gente faz comida. Eu fazia, mas não era tudo não. Agora eu aprendi com ele. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Isso implica dizer que a formação da família não necessariamente vinha acompanhada de sentimentos de amor ou paixão, podia representar um arranjo cultural visando cumprir as tradições culturais definidas pela comunidade, uma vez que a notícia da gravidez sem estar casada era motivo de discriminação, principalmente pelos rapazes da aldeia. A voz da cultura de origem se sobrepôs à voz da mudança/transição. Ao aceitar o casamento, reitera o valor da tradição e reproduz seu lugar como mulher. Aponta também para o fato de que as relações entre os homens e os arranjos por eles feitos devem ser respeitados, mesmo que em detrimento da vontade das mulheres.

Outra dificuldade enfrentada era a falta de condições financeiras dos pais para cuidar dos netos.

Meu pai disse que eu tinha que casar, pois era ruim o menino sem pai quando nascer. Meu pai e minha mãe não tinham condição de criar, não tinha dinheiro. [...] Aí, meu pai disse que era para casar logo, antes que a barriga crescesse. Aí, minha mãe pediu o mais velho seu Isaac, para fazer reunião com a mãe dele e ele. Aí, a mãe dele falou que era para casar logo, para não desistir. Aí, eu casei (KRITO, 31 anos, casada).

Eu pensei “se eu ficar solteira, talvez eu posso arrumar outro e engravidar de novo”, mas esse meu marido que eu estou com ele, eu já tinha conhecido ele e ele queria casar, só que eu estava grávida do meu filho¹³. Aí, ele falou que queria casar, não agorinha não, porque eu estava grávida do meu filho. Aí, depois eu ganhei, pensei: “quando crescer o menino, eu vou casar”. Eu não quero dar assim trabalho para minha mãe, porque a minha mãe sofreu junto comigo (KUZÂP, 31 anos, casada).

Atualmente, as mudanças nas relações socioeconômicas advindas do complexo processo de globalização que, para uns se apresenta como um “mundo em descontrole” (GIDDENS, 2002) e para outros, um processo contraditório que requisita a um só tempo a homogeneização de estilos, comportamentos e hábitos de consumo e, também, as diferenças, desigualdades e pluralismo cultural e social (CASTELLS, 2008) no qual tem modificado não só o sistema econômico como também a transformação de contextos locais e culturais, com repercussão no cotidiano e nas relações sociais, tem levado a uma ressignificação das relações de gênero dentro dessa comunidade.

¹³ Estava grávida de outro rapaz da aldeia.

Para tanto, em decorrência dessas mudanças e dos processos de transição cultural, as mulheres entrevistadas parece avaliar criticamente o lugar da mulher constituído sociohistoricamente como objeto da ação e das escolhas masculinas, dizendo que não deseja o mesmo para seus filhos e filhas. Quando questionadas se gostariam que suas filhas e ou filhos casassem na mesma idade que elas casaram, emitiram as seguintes afirmações:

Eu falava para meus filhos, para não casar muito jovem, para estudar, conseguir uma coisa na vida, mas nem isso aconteceu. Aí, eu fico muito triste por causa disso, porque, como até hoje, a gente, eu mesmo, não estou vendo nenhuma das minhas filhas formadas, né? E elas sempre são dependentes do marido. Quando elas eram jovens, eu passei tudo pra elas o que minha mãe passou para mim. Que não era bom casar tão cedo, que não era bom ter filhos bem nova. Mas elas não quiseram ouvir né? Agora estão ali. (WAHIRE, 38 anos, casada).

Oh! Eu penso assim. Hoje em dia está acontecendo muito igual aos brancos mesmo, né? Uns rapazes que engravidam as meninas e depois não querem casar. Quando a gente pergunta, ele diz que não é dele. Eu sempre falo para o meu menino: -Oh! Você tem que estudar e quando você arrumar um emprego, você tem que arrumar mulher e casar logo mesmo, né? Não gostar da menina e engravidar, Aí, só dá para pais da menina que vão sofrer. Eu senti, depois que tive ele, eu tiro por mim mesmo. Quando engravida menina, eu fico com muita dó. Isso que eu dou conselho para meu menino: “quando você gosta de uma menina, se quiser casar com ela, você tem que contar para o pai dela que quer casar com ela. Só casar quando tiver preparado, com trabalho, estudando. Porque hoje em dia, eu penso assim, que hoje, agora o jovem, nosso filho, dão trabalho, quando eles casam muito cedo, quem é que vai sustentar ele assim? Tem que ter um trabalho para ter um dinheirinho para sustentar a mulher. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Não! Eu dou conselho para elas estudarem, arrumarem emprego, para não depender do marido, é muito sofrido. Para não casar assim tão cedo, não tem experiência, tem filhos logo. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

Não, agora é ruim para quando casar alguém novinha, porque não sabe de nada. Não tem dinheiro para comprar roupa, assim. E quero que estudem, terminem os estudos, a faculdade, só depois que estudar faculdade é que podem arrumar marido. De vez em quando falo e o pai também para não casar logo cedo. Diz que ele sabe o que passou quando nós casamos. Não tínhamos dinheiro para comprar alimento. (KRITO, 31 anos, casada).

No entanto, é perceptível em alguns momentos dos depoimentos que a voz da cultura de origem se sobrepõe à voz de mudança.

Aparecendo um rapaz que queira casar, eu posso pedir para esperar um pouco, mas se ele não quiser esperar, eu tenho que fazer o casamento. Também, não pode namorar muito, tem que casar logo. Às vezes, o rapaz pode desistir, por isso tem que casar logo e muitas vezes sem gostar. O meu marido sustentava assim. A minha filha casou assim, não queria, mas a cultura nossa é assim [...]. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Num outro depoimento, quando travamos um diálogo sobre a educação dos filhos, Wahirê afirma que mesmo ela permanecendo mais tempo com os filhos no ambiente doméstico, a autoridade e a educação dos filhos é de responsabilidade do pai/marido.

A educação cabe aos dois. Porque, por exemplo, eu sou mulher, mas eu fico mais dentro de casa, né? Eu passo mais conhecimento pra eles do que meu marido. Só que tem uma coisa assim, se acontecer uma coisa grave com os nossos filhos, é ele que é responsável. Ele é a autoridade de casa. Ele é o pai, né? As crianças pertencem a ele. Eu não tenho nada a ver. Mas, antes de acontecer isso, eu faço a minha parte, parte que a Maria faz, uma mãe faz. Mas se aconteceu uma coisa que mesmo que eu falo, mesmo que eu conto, mesmo que eu digo não é aquilo, aí a responsabilidade é dele. (WAHIRE, 38 anos, casada).

Sendo assim, é possível se compreender alguns aspectos da dinâmica social a partir da própria dinâmica feminina, entendendo que a posição ocupada pelas mulheres na sociedade e as mudanças ocorridas nas relações de gênero, indicam, também o nível de desenvolvimento desta sociedade, pois a melhoria da sua condição de agente tem ocasionado mudanças sociais importantes e o ganho de poder que adquirem torna-se fundamental no processo de desenvolvimento social, sendo este obtido, sobretudo, através da concessão de educação e inserção no mercado de trabalho.

Outrossim, as determinações sociais de gênero interferem no cotidiano das mulheres. Os fatores que advém da relação desigual entre os sexos, seja na relação familiar, bem como nas definições de papéis masculinos e femininos estabelecidos pela sociedade, são determinantes nesse processo de dominação. O poder masculino começa a ser redefinido quando a mulher conquista sua autonomia e começa a questionar as relações de poder no lar e rediscutir a sua condição. O relacionamento dos casais se torna polêmico quando a decisão da mulher fere a autoridade e o poder masculino. Os maridos se consideram menosprezados e desrespeitados, por exemplo, quando a mulher ingressa no mercado de trabalho e nos processos de escolarização.

5.3 O significado do trabalho e escolarização: mudanças nas relações

As mudanças nas relações socioeconômicas transformaram a dinâmica social Xerente em uma velocidade que os homens, em sua maioria, não foram capazes de acompanhar, o que tem levado a uma ressignificação das relações de gênero dentro do grupo. Paulatinamente, as

mulheres começam a assumir ou dividir o sustento financeiro da casa com o fruto do seu artesanato, passando também a assumir papéis inéditos na vida pública, antes destinados apenas aos homens.

O ingresso no mercado de trabalho e maiores níveis de escolarização tem proporcionado mudanças significativas tanto na vida individual quanto coletiva dessa comunidade, principalmente para as mulheres, com a independência financeira, está trazendo maiores possibilidades de autonomia e liberdade.

Mudou um pouco, assim. Porque o ano passado eu não tinha dinheiro, não tinha nada para comprar roupa, assim. Eu mudei um pouco assim. Antes eu era tímida demais, não conversava com o 'branco', porque eu tinha medo de errar. Agora eu estou acostumada. (KRITO, 31 anos, casada).

Eu era tímida com meus alunos. Eu lecionava no quadro, depois que eu estudei com os brancos, eu aprendi como que os professores brancos fazem com os alunos, fui aprendendo a passar para os meus alunos. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Além do que, o trabalho tem sido a porta de entrada para o exercício de cidadania tanto de homens quanto de mulheres dessa comunidade.

Depois que eu comecei a trabalhar como professora, minha vida mudou. Porque antes eu não sabia escrever bem a língua materna. Agora, no atual de hoje, eu começo a trabalhar com as criancinhas a minha língua materna. Eu acho que também, até o meu jeito assim de conversar mudou. [...]. A comunidade me chama para participar das reuniões. Eu falo dos dois lados. Nossa cultura e a cultura do não índio. Eles me chamam pra ir, aí, eu falo o que eu entendo. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Se eu não tivesse me preparado, hoje nós não estaríamos discutindo de igual pra igual. Nós temos hoje pessoal aí concursado. Se não tivesse estudado, nós seríamos um Zé ninguém, igual muitos índio que eu vejo aqui no Estado do Tocantins. Conheço muitos que estão atrasados, não sabem reivindicar seus próprios direitos. Ao contrário nosso. Nós já brigamos, já nos auto representamos, já discutimos com a sociedade. Conhecer a Educação é se preparar para o futuro e esse futuro eu digo, que é hoje. (SOL, 45 anos, casado).

O sentido da profissão docente para as entrevistadas está ligado à concepção que elas têm da coletividade, ou seja, auxiliar seu povo a melhorar suas relações com o mundo globalizado. Uma vez que, o contato com a sociedade branca gerou para o povo xerente demandas e desejos antes inexistentes. A transformação da relação entre a necessidade e consumo, o significado social da educação como estratégia de se buscar um futuro melhor, entre outros, penetram o universo xerente, fazendo-os repensar seu lugar social, em um processo repleto de tensões.

Ah, ser professora pra mim, é uma mulher como eu. Que estou ajudando as crianças da minha comunidade a crescer, através do meu conhecimento repassado para eles, para que possa primeiro saber ler, escrever, para quando tiver na cidade, ler as coisas e também se defender, que é o mais importante, se defender de qualquer coisa da vida. (WAHIREÊ, 38 anos, casada).

Ser professora... eu quero ajudar meu povo. Igual eu trabalho aqui. Eu trabalho com língua materna, porque dos nossos parentes estão perdendo as línguas, perdendo a língua. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Porque o ano passado eu não tinha dinheiro para comprar roupa. Assim, eu mudei um pouco, assim. Antes eu era tímida, não conversava com o branco, porque tinha medo. E agora também eu posso ajudar minha comunidade. (KRITO, 31 anos, casada).

Para o cacique Lua, a inserção da mulher no espaço público é importante, pois elas interagem melhor com o conhecimento da sociedade não indígena. No entanto, o seu depoimento traz à tona a ligação da mulher ao espaço doméstico.

É bom. Elas estão se esforçando, estudando, orientando na área da saúde, limpeza das casas, das crianças, os remédios na hora certa. Hoje não é como de primeiro, o índio não usa só remédio do mato, usa muito da farmácia e elas sabem orientar (LUA, 33 anos, casado).

Ao ser questionado sobre a atuação da mulher no magistério, faz a seguinte declaração: “É bom, porque tem muita coisa que a gente não sabe e a mulher sendo professora, ensina algumas coisas”.

Já o Cacique Sol, relata que sempre foi a favor da mulher indígena adentrar ao mercado de trabalho assalariado, mesmo a comunidade sendo contra pela possível falta de ‘competência’ do feminino, como mostra esse trecho da entrevista.

Eu sempre fui a favor. Lá em casa mesmo, botei minhas filhas para estudar. E estava mostrando para eles, até pra muitos, que elas também são capazes. Muitos ficam: ah, mas elas não sabem de nada, são mulheres. Falei aí, mas muitas vezes elas vão ter mais capacidade do que nós. Eu acho que se der uma oportunidade. Nós temos muitas índias com muita capacidade, que vão ser melhores do que muitos homens. Elas vão ter capacidade superior a muitos homens. Então eu penso assim que, o ser humano ele não é um melhor do que o outro. (SOL, 45 anos, casado).

É interessante notar o posicionamento do cacique Sol, no depoimento acima. Primeiramente, ao dizer que “eu sempre fui a favor. [...], muitos falava assim”, mostra que as identidades são construídas socialmente (FAGUNDES, 2005), uma vez que o classifica como ‘diferente’ do restante da comunidade. Assim, os condicionantes, psicológicos, biológicos, socioculturais e, particularmente, seu maior nível de escolarização, o contato com o branco, o

trabalho assalariado e sua condição de mestiço¹⁴ estão sendo decisivos para construção de sua identidade masculina. Em contrapartida, parece reconhecer que a condição do feminino nessa comunidade oscila entre permanências e mudanças, quando diz que “Nós temos muitas índias. [...] Elas vão ter capacidade superior a muitos homens”.

Nesse sentido, é possível detectar uma expressão positiva de auto-afirmação das mulheres. Mas ao mesmo tempo, é curioso perceber o quanto papéis e referenciais tradicionais de gênero reaparecem denunciando a força de relações sociais desiguais impregnadas em nossa sociedade. Seja no peso da desigualdade quanto à liberdade. Nas desigualdades no âmbito do trabalho aparece a tensão que marca as relações sociais ainda profundamente desiguais entre o sexo. Mostra o quanto essas relações ainda permanecem impregnadas em uma parcela importante de mulheres demonstrando a força das estruturas de dominação de gênero.

A inserção no serviço público e nos processos de escolarização/capacitação formal representa para essas mulheres um avanço nas relações de gênero e conseqüentemente, a quebra de paradigmas tradicionais vividos há séculos por essa comunidade. Mesmo não tendo apoio da família, principalmente do marido, as mulheres entrevistadas enfatizaram que essa é a porta de entrada para mudança da condição do feminino na comunidade.

Eu não tive nenhum apoio dos meus pais. O meu marido é que deu um pouco de apoio, mas eu percebi que ele não queria, mesmo assim, ele aceitou. Para mim, eu comecei a trabalhar, a dar aula e sabendo que nós mulheres *akwẽ* (índia) não podia estar nesse caminho, de trabalhar fora. Quando você trabalha com os alunos, vem muita gente de fora e mudou muita coisa na minha vida e eles não gostaram muito não, tanto é, que eu ia ser contratada pela FUNAI e o meu pai não deixou e acabei não indo. Tive que enfrentar muita coisa, mas sempre com a vontade de ser professora. Aí, meu marido começou a entender, disse que ia deixar, mas vendo o lado dele, vi que não estava pronto para deixar, para atender a minha necessidade, até quando faleceu. Ele acabou continuando isso, às vezes ele ouvia comentários, falavam de mim e eu disse a ele que ia para o curso só para estudar, que saía daqui e voltava do mesmo jeito. (KROZAKE, 49 anos, casada).

O marido não aceitava eu ir para as capacitações. Uma vez mesmo ele foi atrás de mim pensando que eu estava traindo ele. Mas mesmo assim eu dei continuidade, porque a comunidade precisa de mulher assim, que contribuísse com a comunidade. Que o povo indígena pudesse estar vendo que a mulher também é capaz e que nós realmente mudamos e que foi a partir do momento que a escola entrou na vida do índio. Porque a escola não é nossa, é coisa nova. Por mais que a gente queira viver aquele tempo tradicional da cultura, não vai voltar mais. Agora temos que lutar pelas conquistas, nosso espaço e adequar às mudanças. (KBAZI, 43 anos, casada).

¹⁴ Os filhos de brancos com índios são chamados de mestiços.

No entanto, quando questionadas sobre as dificuldades para realizar cursos de formação fora da aldeia, elas reconhecem ser difícil conciliar a vida doméstica, o cuidado dos filhos e os processos de formação, identificando assim, a existência de conflitos entre seus papéis público e privado. Na maioria das vezes, é lugar comum a referência aos sentimentos de culpa, fragmentação do cotidiano, que são acompanhados pelo afastamento, ausência da família.

Sim! Só preocupação em deixar a família, mas é bom pra mim, meu marido dá muito apoio pra mim, meus pais também falam que eu tenho que estudar, minha vontade é terminar a faculdade. Só às vezes, a gente se lembra da família, mas é logo entra na aula e aí passa. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

Sempre eu tenho dificuldade em deixar minhas filhas, né? Às vezes, eu tô lá, mas tô pensando nela, né? Porque, os Xerente, as mulheres Xerente são muito chegadas aos filhos. E aí, eu sinto isso, de está fora da minha família. Mas ao mesmo tempo, eu penso também que eu tô lá é para estudar né? Aprender mais, pra trabalhar com a comunidade. Aí, às vezes, minha cabeça fica confusa, né? No meu pensamento. Em casa, eu fico triste, quando é uma hora dessas assim, muito tarde. Às vezes, eu até choro. Não assim frequentemente, mas de vez em quando (WAHIRE, 38 anos, casada).

Tenho medo de deixar meu marido sozinho e começar a fazer alguma coisa errada novamente.¹⁵ (KRITO, 31 anos, casada).

Se por um lado, as mulheres manifestam orgulho profissional e pessoal, por outro, sentem-se dilaceradas emocionalmente e se questionam quanto à prioridade dos papéis desempenhados. Já no próprio espaço familiar, elas aprendem a lidar com esses conflitos e transferem para o espaço público, ratificando a ideia de que a mulher é, historicamente uma administradora de conflitos, ligada à essência, sensibilidade mais aguçada. As mulheres Xerente pesquisadas demonstraram em seus depoimentos que, além de terem que redimensionar as atividades do cotidiano, têm que se adaptar a uma série de novos acontecimentos, como enfrentar as mudanças nas relações com seus companheiros, pois antes, dedicavam seu tempo disponível à casa, a ajuda no plantio e colheita da roça, aos maridos e aos filhos.

O meu marido ele nem quase fica dentro de casa né. Quando ele tá trabalhando, ele tá lá no trabalho dele, mas quando ele chega aqui, a vida dele é na roça trabalhando. Eu levanto, ele levanta, eu vou pra minha sala e ele vai pro trabalho, né? E quando eu chego às vezes ele já almoçou. Aí, às vezes eu acho isso triste também. Até que um dia eu falei pra ele: você tem que me esperar pra gente almoçar junto. É triste demais eu almoçar sozinho. Comida já esfriou, todo mundo já almoçou. Pelo meu atraso as meninas já foram embora, porque eles não podiam esperar pra fazer companhia né. Aí, à tarde, ele vai de novo, para trabalhar. É tão raramente ele ficar

¹⁵ Falando da traição cometida pelo marido quando ela estava na capacitação de professores fora da aldeia.

dentro de casa. Às vezes se ele não for lá para a vazante [*roça de toco*] trabalhar ela vai pescar. Aí, é tão difícil a gente ficar junto. Mas, eu trabalho, ele também trabalha, né? A gente até já acostumou com isso. Às vezes, eu falo para ele: para de trabalhar muito, fica aqui. Quando eu chego, eu não te encontro aqui, fico às vezes, na casa sozinha. Agora, ele está trabalhando pouco, está ficando dentro de casa. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Outro aspecto que marca a construção identitária dessas mulheres e as relações entre os gêneros no que concerne ao trabalho, é a confecção e venda do artesanato realizado principalmente pelas mulheres. Por ser uma atividade realizada no espaço doméstico e pelas mulheres, na maioria das vezes, a comunidade não encara como uma forma de trabalho. No entanto, é através da venda que vem o sustento para algumas famílias e para outras, a complementação do orçamento familiar.

Comecei a trabalhar lá mesmo no cercadinho, né? E trabalhei quase um ano lá no cercadinho. Mas antes disso, eu vivi só de artesanato. Fazia muito artesanato. Depois que eu, comecei a trabalhar, né? Não faço mais muito artesanato. Mas ainda faço. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Às vezes, eu fico com dó das mulheres, porque elas fazem artesanato e tem uns marido que bebem [*fazem uso de bebida alcoólica*] e gastam o dinheiro delas tudinho. Eu tinha vontade de criar uma associação para elas venderem artesanato e ganhar o dinheiro delas separado. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

Entre as mulheres pesquisadas, encontram-se muitas provedoras do lar, cujo salário/trabalho assume grande importância para manutenção da família. Sendo que seu salário é a renda principal e, às vezes, a única na família, o que indica alterações nos padrões de relacionamento familiar. No entanto, é comum entenderem que a tarefa de grande provedor do lar seja do homem, revelando assim, um comportamento patriarcal.

Eu faço compra assim dentro de casa, né? Mas eu tenho que dar assim um pouco pra ele, para o meu marido, porque ele trabalha, ele tem que pagar uma pessoa pra ajudar ele, se for sozinho também, eu fico com dó dele, porque eu não ajudo assim na roça, eu dou pra ele, pra ele ficar um pouco pra ele também, quando ele quer, precisar assim de comprar roupa, ele pode comprar. Eu faço isso assim. Nas compras, tem mês que nós vamos os dois. Tem mês que é ele sozinho. Aí, eu entrego o salário pra ele, mais eu fico com um pouco. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Ser homem tem que ser trabalhador, vencer na vida. Tem que trabalhar para poder sustentar a família. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

Nesses depoimentos, as interlocutoras mencionam aspectos relevantes que demarcam as relações de gênero. Mesmo que a mulher seja quem trabalhe mais, quem mais produz, existe uma lógica relacional que direciona a forma de se comportar e estabelece uma

hierarquia entre o casal (LUZ, 2005). Isso é revelado na compreensão cultural de que por mais que a mulher faça o artesanato e seja funcionária pública, cabe ao homem, na maioria das famílias, decidir o que fazer com o dinheiro. Sendo ele na lei natural da etnia, o proprietário da sua mulher, tem domínio sobre o produto de seu trabalho.

Essa relação é revelada no trabalho de Oliveira-Reis (2001), que aponta para o patriarcado rudimentar vivido entre os Xerente. Esse patriarcado se revela na forma como a autoridade é concedida e legitimada na família e na comunidade, sempre na perspectiva do masculino. Sendo assim, ninguém melhor que o homem para cuidar dos aspectos financeiros da casa. Nesse sentido, segundo Safiotti (2004), a figura forte é a do marido, pois é ela que o contrato sexual dá à luz. O *pátria potestas* cedeu espaço, não à mulher, mas aos filhos. O patriarca que nele estava embutido continua vivo como titular do direito sexual.

Nos seguintes depoimentos, as entrevistadas revelam que seus maiores desejos são que todas as mulheres Xerente no futuro possam gerenciar suas próprias vidas, tenham seu espaço nas tomadas de decisões na esfera pública.

Eu espero no futuro que as mulheres tenham poder. Não o poder de tomar autonomia dos homens, mais que as mulheres possam buscar mais, sair e participar dos eventos, reuniões, tenham mais espaço no mercado de trabalho e mais coisas de aparecer. Para isso eu tenho corrido atrás. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Eu espero no meu futuro, que eu ainda vivo que eu possa alcançar várias jovens formadas, trabalhando, escrevendo as suas outras histórias, escrevendo livros, né e fazendo acontecer assim que, mostrar para os homens que ela é uma mulher guerreira. Eu espero também que elas, não escolham os maridos só porque é homem, trabalha e tal. Não escolha isso, para que ela possa ir em frente, buscar o futuro dela mesmo. Eu penso isso. Tenho dó das mulheres, é por isso que eu penso isso. Eu quero que mudem. Não fiquem só nisso, espero que mude igual eu mudei. É difícil de uma mulher mudar. Mas, se ela quiser, muda. Não só depende dela, depende do parceiro dela, do marido que ela escolheu. Que se o marido não deixa, ela não muda. O marido é o forte da casa. (WAHIRE, 38 anos, casada).

Eu espero que daqui mais pra frente, as mulheres, elas mesmo se esforcem, estudem. Porque quando a gente não estuda é muito difícil para nos mulheres. Só assim casando novinha demais, não aprende nada, escrever, ler, escrever um nome e quando tiver um dinheirim [*dinheiro*] e ela não souber de nada, não dá conta, como é que faz a compra? (KUZÂP, 31 anos, casada).

Todavia, delatam seus processos de transição nesses depoimentos, quando dizem o pensam sobre a relação de gênero na sua comunidade. Apresentam a transição dos seus valores e posicionam-se como analistas da prática social e a crítica apontando para uma desconstrução da masculinidade caracterizada pelo trabalho e sustento financeiro. Ademais, assumem uma posição distanciada, analítica, quando fala da mulher adotando a terceira

pessoa. Isso é claro no depoimento de Wahirê, quando enfatiza que mudou sua forma de pensar e agir. Esse recurso linguístico mostra a pluralidade na sua construção identitária, na qual articula elementos da cultura branca e elementos da cultura indígena, criando novos posicionamentos que integram essas culturas.

5.4 Participação e autonomia da mulher Xerente nas tomadas de decisões

Nos últimos anos, as mulheres indígenas do Brasil têm começado a participar dos fóruns de discussões do movimento de mulheres/feminista. Foi somente na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz, realizada em Beijing no ano de 1995, que se deu à Plataforma de Ação para as mulheres indígenas, tendo seus direitos pela primeira vez reconhecidos.

Nos Xerente, apesar do reconhecimento de alguns da importância feminina para a reprodução e sobrevivência familiar, ainda continua viva a influência cultural nos trâmites tradicionais, tanto por parte do masculino quanto do feminino. Em sua maioria, parecem ainda reconhecer como correta a submissão a seus maridos, sua condição e a dos filhos de propriedade do cônjuge/varão, como mostram os depoimentos a seguir:

Ah, a mulher na cultura indígena Xerente é só um saco. Não manda em nada na família. Quem manda é o marido, quem é o rei da casa, diz que é o marido. E as meninas pertencem ao clã do marido. É por isso que a mulher não tem voz. (WAHIRE, 38 anos, casada).

A mulher simplesmente ela é um ser ninguém, né? Então, eu já vejo bem diferente assim. Que precisa dar condições para elas. (SOL, 45 anos, casado).

Esses depoimentos revelam o quanto as hierarquias presentes nas relações sociais e suas marcas nas relações de gênero são decisivas na construção identitária de homens e mulheres dessa comunidade. A hierarquia entre os sexos é manifestada às meninas e aos meninos na experiência familiar. Resulta na incorporação, pela menina, da concepção do ser mulher, traduzida por estar em segundo plano-recôndita, obediente, educada, sentimental, frágil, facilmente conduzida por regras e normas.

O depoimento de Wahirê traz à tona a resignificação do mito de origem da mulher como simples recipiente para a semente masculina (LUZ, 2005). Ela usa a expressão “a

mulher Xerente é só um saco” como argumento válido para as relações de poder entre a mulher e o homem no ato de procriação, que relegam à mãe um lugar de menos- valia que no seu entender, são essas as razões pelas quais a mulher Xerente não tem voz dentro e fora da comunidade.

Quando questionadas sobre a participação e autonomia da mulher professora nas tomadas de decisões revelaram qual o espaço que homens e mulheres ocupam nessa comunidade.

Sim, a gente fica mais é ouvindo, tem coisas que a gente fala. Quando é coisa da comunidade, só eles resolvem, a mulher fala quando eles pedem opinião. Nas coisas mais sérias não deixam não. (KREMPREHÍ, 37 anos, casada).

As mulheres nem participam, só os exemplo, quando é a comunidade quem faz, o cacique, quase as mulheres nem homens. A gente participa só na escola, aí, cada um fala um pouco. No encerramento da escola nos vamos para as reuniões, cada um fala um pouco, assim. (KRITO, 31anos, casada).

Eu vejo assim: quando acontece reunião da aldeia, assim, por participam, só os homens. Quando querem discutir alguma coisa só entre eles mesmos, para decidir uma coisa, ele tem que fazer assim. É assim. Agora quando tem reunião assim dentro do colégio, assim, quando os professores convidam os pais, aí, nós temos voz de falar com os alunos, se estão indo bem ou não. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Continua sem dar opinião. Tem mulheres que são professoras, mas se não forem convocadas não participam. Mas se for convocada, ela vai para dar informações. Eu acho que a gente tem que repassar mais conhecimento pros mais velhos. Por isso, os caciques têm que entender que a gente tem que participar. A mulher ainda não tem esse direito todo na comunidade indígena. O homem é que tem mais voz e nunca vai acabar. Agora lá fora é importante a mulher participar nas reuniões. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Com isso, não se pode afirmar que as mulheres Xerente não são importantes, bem como não possuem poder. No entanto, em relação ao homem, quer seja no espaço público ou privado, carece de poder reconhecido e valorizado, pois a participação política das mulheres indígenas está muito aquém ainda, justamente por razões culturais.

A entrada da mulher Xerente na arena política em prol de maior autonomia, embora comporte avanços significativos, é um processo complexo, que se deve pelo tipo de apoio e alianças que tem estabelecido, bem como pelas demandas almejadas, que comportam similitudes e diferenças tanto com o movimento indígena como com o movimento de mulheres não indígenas. Assim, ao participar mais ativamente de um campo até então masculino, como é o da política indígena, precisam reelaborar continuamente sua própria

inserção de gênero e negociar com diferentes atores do contexto interno e externo. Os depoimentos abaixo são elucidativos quanto a essa negociação:

Muitas vezes é a comunidade e não só nós mulheres que não queremos participar. Mas penso que tem que chegar o momento que as mulheres têm que participar, estudar e melhorar de vida na comunidade. Não devemos esperar, o homem só vai pensar para o lado deles, tem que ser os dois, eles tem que aceitar isso, é necessário. O homem só pensa nele, é individualista. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

O homem Xerente, eu acho assim, que é tão assim, querendo governar, querendo mas para ele, eles tem mais voz, né? Em tudo ele quer ser mais diferente e ele não dá oportunidade para as mulheres. Ele só pensa nele. Eu já percebi isso. Ele só pensa nele e não aceita o que as mulheres querem. (WAHIRE, 38 anos, casada).

Os depoimentos revelam também que as mulheres já possuem um posicionamento crítico em relação à sua cultura de origem. Isto é, antes das hibridizações, provenientes das relações com o não índio, o lugar social dos homens e das mulheres seguia uma ordem naturalizada, aclamada nos mitos criacionistas e na cosmovisão Xerente. Após o início do processo de hibridismo, passaram a adotar uma posição analítica da cultura, considerando assim, outros pontos de vista, ao olhar para a sua cultura, o que lhes permite identificar que há uma inferioridade feminina que se mantém, mesmo com as mudanças nas relações. Isso fica claro quando Krozake diz que “o homem é homem, sempre vai ter vez”. Parece considerar que os homens são diferentes, que eles têm lugar de destaque e independente, do que a mulher faça esse lugar é dele.

O homem tem mais oportunidade. Quando precisam de trabalhador, procuram primeiro os homens, tem voz, pode sair só e nós porque estudamos, quisemos estudar e ninguém pode parar a gente. Agora foi pior, o cacique disse que com esse concurso, se eles não passar e elas passar, não vai ter como dar demissão pra eles. [...]. Nós estamos indo pra frente. Quando participava das reuniões, me sentia muito só, mas permanecia, porque a comunidade tinha me escolhido como cacique. “O homem é homem, sempre vai ter vez”. Quando fui escolhida cacique, houve até demissão de um Agente de Saúde indígena, o qual não recebeu nenhum apoio, do próprio cacique da Aldeia Paraíso, a qual era vinculado. Fui até o Pólo da FUNAI e me apresentei como Cacique, colocando pra eles que não deveriam demitir o Agente de Saúde Paulinho. Eles gostaram muito e me disseram que o agente não ia ser demitido, continuaria recebendo normalmente. Me senti nesse momento com muito poder, meu marido gostou e como cacique consegui resolver muitas coisas rapidamente. Tempos depois, coloquei o cargo à disposição, mas ninguém quis, eu insisti, mesmo assim, me elegeram Vice-Cacique. Onde falava, os homens baixavam a cabeça em respeito, eu não tinha medo, pois como professora me dava facilidade. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Essa reflexão de Krozake aponta para a “matriz heterossexual hegemônica” (SEGATO, 1998) e para “naturalização da diferença” (BUTLER, 2003), que tanto são

valorizadas na construção das relações socioculturais dos *akwẽ*, como na subjetividade, em particular da entrevistada, originando uma relação de submissão ao gênero masculino.

Esse depoimento traz à tona a importância/prestígio que os Xerente dispensam aos cargos de cacique, professor, agente de saúde, presidente de associação ou chefe de posto. Uma vez que mesmo na condição de mulher, conseguiu obter a atenção da comunidade indígena e não indígena por estarem desempenhando duas funções de autoridade para os Xerente: Professora e Cacique.

Isso é revelado também na fala do masculino. Questionado sobre a interação das mulheres e homens caciques nas reuniões o cacique Sol revelou que:

Ela [*falando da Dona Hortência*] chega numa reunião e até as autoridades que tão presente respeitam ela. Porque ela, muitas vez, a aldeia dela é mais organizada do que a aldeia de um homem. Eu tive o privilégio de visitá a aldeia dela, com o pessoal do Jornal do Campo e, vi assim as roças de toco, as vazantes, as roças mecanizadas dela, muito melhor do que muitas aldeias de homem. Que homem comum. Muito melhor. Porque ela realmente é mulher, mas uma mulher de pulso. E isso existe ainda hoje, né? Elas tão, buscando os espaços dela e muitas vezes com mais responsabilidade. (SOL, 45 anos, casado).

Observa-se que, do ponto de vista do masculino, por um lado, impera certo discurso de igualdade, ou seja, homens e mulheres devem ter o mesmo direito de assumir cargos de prestígio. Por outro lado, causa-lhes espanto, quando as mulheres desempenham as funções com autonomia e competência. Parece estar destinado à mulher o confinamento, a esfera doméstica. Associadas ao interior, escuro fechado, privado, as mulheres vêem atribuir-lhes trabalhos domésticos, atividades de espaço privado e escondido, por vezes consideradas invisíveis e vergonhosas. Enquanto os homens, situados no lado exterior, claro, aberto e público, apropriam-se do exercício de ações consideradas de maior importância, perigosas e de maior valia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a analisar e compreender as desigualdades de gênero construídas no cotidiano das docentes da etnia Xerente e aos sentidos e significados dados pelos sujeitos às relações/interações, através das representações sobre gênero, desigualdade e violência simbólica. Nas relações de gênero, o olhar voltou-se para a trajetória de vida e de trabalho, identificando tanto os avanços no sentido da superação das desigualdades quanto à continuidade de padrões tradicionais de comportamento. Buscou-se o conceito bourdiano do *habitus* como suporte para a compreensão da relação de dominação do gênero masculino sobre o feminino.

Os principais resultados desta pesquisa foram identificados segundo o norteamento oferecido pelas questões orientadoras e pelos objetivos gerais e específicos. Nesse sentido, o objetivo geral mostrou-se pertinente, uma vez que a utilização de gênero, como categoria analítica, permitiu compreender as desigualdades e assimetrias existentes no cotidiano das docentes da etnia pesquisada.

Na sociedade indígena Xerente, são factíveis as transformações nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e principalmente culturais após a história de contato com o não índio. O contato gerou para o povo Xerente, demandas e desejos antes inexistentes.

A transformação da relação entre a necessidade e o consumo, o significado social da educação como estratégia de se buscar um futuro melhor, as concepções emergentes sobre namoro e casamento, as mudanças nas relações entre homens e mulheres, entre outros elementos, penetram o universo Xerente, fazendo-os repensar seu lugar social. Todos esses aspectos contribuem para que especialmente as mulheres docentes (que apresentam maior conscientização) a repensar seu lugar social no espaço e tempo da comunidade onde estão inseridas.

A maioria das docentes pesquisadas demonstrou um processo de amadurecimento e de conscientização social referente às relações de gênero e da sua condição de mulher na sociedade. As mulheres passaram recentemente a ocupar algumas posições sociais que antes eram destinadas apenas aos homens

Entre os efeitos das novas condições de vida dentro das aldeias está o questionamento do poder e domínio exercido apenas pelo homem na esfera pública. As mulheres passaram recentemente a ocupar algumas posições sociais que antes eram destinadas restritamente aos homens. Assim, o poder masculino passa a ser redefinido quando as mulheres conquistam sua autonomia e começa a questionar as relações de poder no lar e rediscutir a sua condição, principalmente, ao contribuir financeiramente para o sustento da família.

Os depoimentos revelaram que as determinações sociais de gênero interferem no cotidiano das mulheres Xerente. Os fatores que advêm da relação desigual entre os sexos, seja na relação familiar, bem como nas definições de papéis masculinos e femininos estabelecidos pela sociedade, são determinantes nesse processo de dominação. A maioria das docentes pesquisadas demonstrou um processo de amadurecimento e de conscientização social referente às relações de gênero e da sua condição de mulher na sociedade. Na narrativa das histórias de vida, também transparecem processos de enraizamento e desenraizamento¹⁶, levando para a construção ou não de um sentimento de identidade pessoal, coletiva, onde a lembrança, o rememorar, elevou a auto-estima e a autoconfiança das narradoras.

Para essa pesquisa formulou-se como hipótese orientadora a consideração de que as interações sociais na comunidade indígena Xerente, provavelmente são determinadas pelo modo como se dá a divisão sexual entre homens e mulheres e, que, portanto são interações assimétricas. Verificou-se que a organização social dessa comunidade baseia-se numa lógica binária, com uma clara divisão sexual do trabalho, que confere ao masculino a melhor parte. Ou seja, ele é socialmente o responsável pela direção e gerenciamento da família.

No que diz respeito às relações de gênero na esfera doméstica, observou-se que essas se processam diante de um quadro de ambivalências que expressa, concomitantemente, permanências e mudanças de práticas e valores. Além de estarem assumindo com o trabalho produtivo a provisão econômica da família, as mulheres Xerente continuam desempenhando dupla jornada de trabalho (a provisão econômica da família e as responsáveis pela casa, pelos

¹⁶ “Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram arrancadas, mas procurar o que pode renascer nesta terra de erosão”. (BOSI, 2003, p. 17).

filhos e tarefas domésticas). A contribuição dos maridos, ainda é muito pequena. Os filhos as executam, geralmente, na ausência ou inexistência de filhas no domicílio.

Embora o espaço doméstico seja um lócus de desigualdade de gênero, no que diz respeito à divisão sexual do trabalho, ele se configura, paradoxalmente, como espaço de poder feminino. O fato de estarem provendo a casa, mesmo que não garanta que a família fique sob o comando delas, há um repensar dos papéis masculino e feminino nesse espaço, gerando um desconforto para os homens da comunidade que geralmente detém o poder nas tomadas de decisões na aldeia e na representação desta frente a organizações que mantêm contato com os Xerente.

Mas a participação nas tomadas de decisão, no âmbito familiar e do trabalho, ainda se configura de forma diferente para homens e mulheres. Mesmo ganhando o necessário para seu próprio sustento e adquirindo um grau maior de escolarização, para o feminino ainda é um desafio para a superação das desigualdades e assimetrias cotidianas. Na comunidade Xerente, homens e mulheres não se diferenciam apenas no tipo trabalho que executam e na quantidade de poder ou autoridade que são capazes de exercer, mas também nas habilidades, na motivação e na competência para execução de tarefas.

Os depoimentos referendaram geralmente o desejo das docentes de maior ingresso das mulheres nos processos de escolarização, autonomia financeira, ou seja, que possam gerenciar seu próprio dinheiro, O controle do próprio corpo, da sexualidade e por que não dizer da própria vida? Ademais, a escolarização e o trabalho docente continuam sendo valorizados por homens e mulheres dessa etnia, pois os vêem como vias de superação das barreiras sociais e locais existentes, bem como, proporciona o acesso aos bens culturais da cultura não indígena, à conscientização do mundo globalizado e a capacidade de transformação e melhoria de condições de vida pelo conhecimento dos próprios direitos e desenvolvimento da cidadania.

Em outras palavras, a educação formal constitui uma das dimensões para o empoderamento e a ampliação dos direitos. Parte-se do reconhecimento de que o Brasil é um dos países de maior desigualdade no mundo e que essa é a principal causa da pobreza e da exclusão social. Para superar a pobreza faz-se necessário promover a construção de um projeto crítico e alternativo de desenvolvimento fundado no empoderamento dos pobres e de seus representantes e aliados, sem esquecer os povos indígenas. Não se pode colocar em segundo plano a questão essencial da noção e da abordagem do empoderamento. Isto é, a questão do poder. O poder das ideias nos processos de formação de valores e mudança social.

Mais precisamente, a mudança nas relações de poder existentes tem sido deslocada de seu papel central, virando uma questão implícita ou diluída entre os elementos que comporiam o empoderamento, particularmente para as mulheres Xerente.

Contudo, o cotidiano das docentes ainda está permeado por proibições e discriminações pelo fato de serem do sexo feminino. Existem proibições e normas de conduta definidas e naturalizadas a cada um dos gêneros, sendo que, para a mulher, as consequências destas são mais incisivas na sua relação social. Ao mesmo tempo, com o advento do processo de modernização e do contato com a sociedade não indígena, elas têm se posicionado mais criticamente, subvertendo na maioria dos casos, as determinações da cultura tradicional.

O direito à educação, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a igualdade entre os sexos, expressos na Constituição Federal vigente, por si só não garantem a todos/as cidadãos/ãs o acesso à escola. As mulheres entrevistadas tiveram desde a infância, sua trajetória escolar marcada pela descontinuidade. Em decorrência das determinações sociais de gênero e a sua própria condição social e cultural, foram e continuam sendo destituídas do direito à escolarização no nível adequado para idade escolar. Ingressaram na escola entre 09 e 11 anos de idade. Atualmente, as entrevistadas estão cursando o nível Médio ou Superior.

Contudo, apesar de ingressarem tardiamente nos processos de escolarização, a formação nos quais estão inseridos homens e mulheres tem sido condição *sine qua nom* para ressignificação/mudança de visão, de conceitos e valores, e contraditoriamente ora possibilitam e ora dificultam o engajamento e a mobilização da mulher Xerente na comunidade local e na sociedade nacional.

Os movimentos de conservação e mudanças culturais ganharam novas nuances a partir das fricções interétnicas com a cultura branca, das quais derivam processos de aproximação do modo de vida dos índios ao dos brancos (com o fenômeno da urbanização crescente nos arredores da aldeia) e também tensões em diferentes níveis (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996).

Essas mudanças trouxeram importantes impactos subjetivos sobre o povo Xerente. As índias, em especial, foram levadas a negociar, em espaços concretos, seus posicionamentos e significações da realidade, ora atuando de forma a remontar a cultura de origem, ora atuando para redimensioná-la, a partir dos novos elementos com os quais passaram a conviver. Nesse

sentido, suas identidades têm incorporado novos elementos, remetendo não apenas ao passado histórico, mas as perspectivas do sujeito como participante da comunidade. Essa construção da identidade cultural é vista como uma construção do ser na comunidade, que inclui as vivências passadas, mas cria, a partir das hibridizações, projeções futuras.

Portanto, em decorrência das mudanças no cenário sociohistórico e relacional e dos processos de transição cultural, certos padrões tradicionais dessa comunidade estão sendo questionados. Ao se remeterem ao passado histórico e ao tempo presente, as mulheres procuram construir suas identidades e posicionamentos enquanto tais. Transitam entre os papéis tradicionais de gênero e as novas inserções do feminino (maior escolarização, urbanização e liderança social); entre os valores arraigados na cultura de origem e os novos valores ditados pelos contextos sociais em que passam a se inserir. Assim, elas compõem novas possibilidades de posicionamentos que, embora sejam influenciadas pela cultura de origem e pela cultura do não índio, vão além delas, às vezes, significando-as, às vezes, unindo-as ou negando-as ao longo do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violência, mediação e convivência na escola. In: **Salto para o Futuro / TV Escola (SEED/MEC)**, 2008. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/vmc/meio.htm>>. Acesso em: 15 set. 2009.

ALMEIDA, Jane S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

BACHELARD, Gaston. **Poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANDEIRA Lourdes, BATISTA Anália Soria. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Revista Estudos Feministas, v. 10, n.01. Florianópolis, jan. 2002.

BARBIERI, Teresita de. **Sobre a categoria gênero: Uma introdução teórico-metodológica**. – Recife: S.O.S Corpo, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 1991.

BARROSO, Carmem. A participação da mulher no desenvolvimento científico. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n.6, p.613-620, jun. 1975.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura brasileira: temas e situações**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 16-41.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**; tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL, Constituição Federal do Brasil, Brasília, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 18 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloísa Buarque de (Orgs.). **Horizontes Plurais: novos estudos de gênero**. São Paulo: FCC, 1998.

BUGLIONE, Samantha. **A mulher enquanto metáfora do Direito Penal**. Jus Navigandi, Teresina, ano 4, n. 38, jan. 2000. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=946>>. Acesso em: 07/05/2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Coleção Sujeito e História.

CAPPELLE, Mônica C. A.; MELO, Marlene C. O. L.; BRITO, Maria José M. Relações de gênero e de poder: repensando o masculino e o feminino nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. A categoria de (Des)Ordem e a Pós-modernidade da Antropologia. **Anuário Antropológico**, v. 86, n. 3, p. 57-73, 1988.

CARVALHO, Ana Paula Soares. As Mulheres no campo científico: uma discussão acerca da dominação masculina. In: VII Seminário Internacional Fazendo gênero, 2006. **Anais**. Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/A/Ana_Paula_Soares_Carvalho_22.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 25-62.

COLLING, Ana. A construção história do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; LISBOA, S. T; PREHN, Denise R (Orgs.). **Gênero e Cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. A química das mulheres, Salvador, p. 20-21, 08 mar. 2004.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 19, 2002, p 59-60.

COUTO, Maria Aparecida. **Violência e gênero no cotidiano escolar**: um estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana. São Cristóvão, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2008.

CRUZ, Maria Helena Santana (Org.). **Múltiplos Enfoques e Espaços Plurais da Pesquisa no Campo da Educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. 269p

CRUZ, Maria Helena Santana. Novas Tecnologias e impacto sobre a mulher. In: COSTA, Ana Alice Alcântara e Cecilia Maria Bacellar Sardenberg. **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

CRUZ, Maria Helena Santana. Produção do Conhecimento e estudos de gênero na academia: um balanço no campo da educação na Universidade Federal de Sergipe. In: PINHEIRO, Antonio Carlos F. e Mauricéia Ananias (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Histórias, memórias e Políticas educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. 208 p.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania**: tradição e modernização. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

CRUZ, Maria Helena Santana; ALVES, Eutiquia M. O. Exploração-Minação: a violência contra o idoso no âmbito familiar em Aracaju. **Cadernos UFS. Serviço Social**, v. 2, p. 123-135, 2009.

DA MATA, Roberto da. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropologie Blues”. In: NUNES, Edson de. **A Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 23-35.

DE MATTOS, Rinaldo. Língua e cultura xerente. In: **Coletânea de artigos e descrições sobre a língua e a cultura do povo akwẽ Xerente do Tocantins**. Miracema do Tocantins, 2005.

DE MATTOS, Rinaldo. O messianismo existencial Xerente. **Revista Antropos**. Manaus, v. 3, n.2, p. 27-38, dez, 2009.

DEBARBIEX, Eric. Cientistas políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEX, Eric e Catherine BLAYA (Orgs.). **Violência nas escolas: Dez abordagens européias**: UNESCO, 2002.

DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da Mulher**: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina; trad. Letícia Vasconcellos Abreu, Paula Azambuja Rossato Antinolfi, Sônia Terezinha Gehering. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia escolha marcada pelo gênero**. 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

FARIAS, Agenor José Teixeira Pinto. **Fluxos Sociais Xerente**: organização social e dinâmica das relações entre as aldeias. Dissertação de Mestrado apresentada à FFLCH/USP. 1990.196p

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo na relação pedagógica. São Paulo: Cortez Ed., 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire. **Palestra...** 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf>. Acesso em: 18 out.2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. v.1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRAISSE, Geneviève. **Entre igualdade e liberdade**. Estudos Feministas. Rio de Janeiro: FCS/UFRJ; PPCIS/UERJ. v. 3, n.1, p. 164- 171, 1995.

FRANCHETTO, Bruna. Mulheres entre os Kuikúro. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, PPCIS/UERJ, v.4, n.1, pp 35-54, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRASER, N. *Repensar el ambito público: uma contribución a la crítica de la democracia realmente existente*. **Revista Debate Feminista**, México, v. 4, n.7, p 23-58, mar.1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 9 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRIEDMAN, John. **Empowerment** - uma política de desenvolvimento alternativo. Oeiras, Celta, 1996.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA SAÚDE (FUNASA). **Siasi Sistema de Atenção a Saúde do Índio, 2009**, dados obtidos em 13/02/2009.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA SAÚDE (FUNASA). **Siasi Sistema de Atenção a Saúde do Índio, 2008**.

GARCIA, Cid; YANNOULAS, Silvia. Diversidade no mundo do trabalho: tópicos para uma comparação de categorias. Seminário Internacional 2003. **“Diálogo Social, Harmonização e Diversidade no mundo do trabalho”**. Convênio UNESCO/ FLACSO – Brasil – 2003.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIULANI, Paola. Cappelin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. **História das mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 640-666.

GROSSI, Patricia Krieger. Beatriz Gershenson. Por uma nova ótica e uma nova ética na abordagem da violência contra as mulheres nas relações conjugais. In: **Violências e Gênero: coisas que a gente não gostaria de saber**. Patricia Kierger Grossi e Graziela C. Werba. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

GRUBITS, Sônia. DARRAULT-HARRIS, Ivan, PEDROSO, Maíra. Mulheres indígenas: poder e tradição. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10 n.3, 2005.

GUIMARÃES, Suzana Martelli Grilo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerentes**. Brasília: DEDOC, 2002.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARDING, Sandra. **Feminism and methodology**. Indiana: Indiana University, 1987.

HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e condição feminina: uma abordagem antropológica In: **IBAM Mulher e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, IBAM/UNICEF, 1991, p.23-38.

HEILBORN, Maria Luiza. Violência e Mulher. In: VELHO, G. ALVITO, M (Orgs.) **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Fundação Getulio Vargas, 2000.

HÉRITIER, Françoise. “Masculino/Feminino”, In: **Enciclopédia Einaudi**, v. 20, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, p. 11-26, 1989.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HIRATA, Helena. **Nova Divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: **Anais...** do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC, Florianópolis, Brasil, julho 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Discussão sobre a presença da mulher na Educação Básica**. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/arquivo07.htm> , Acesso em: 2009

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Censo Escolar 2005, Brasília, 2005**.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Censo Escolar 2008, Brasília, 2008**.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220p

JODELET, Denise. Representações sociais: contribuição para um saber sociocultural sem fronteiras. In: **Revista Educação & Cultura Contemporânea**. v. 1, n.2, 2. sem. 2004. ISSN 1807.21.94.

JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Representações Sociais e Esfera Pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 323p.

KERGOAT, Daniele. Em defesa de uma sociologia das relações sociais. In: KARTCHEVSKY-BULPORT. A B. , *et al.* **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 79-93.

KERGOAT, Daniele. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M.J.M; MEYER, D.E; WALDOW, V.R (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 19-27.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas Orais na investigação da História Social. Projeto História: história e oralidade. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**, PUC, São Paulo, EDUC, n. 22, 2001.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LAGARDE, Marcela. **Gênero y feminismo: desarrollo humano y democracia**. Madrid: Horas y Horas, 1996.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LASMAR, Cristiane. **De volta ao lago de leite: gênero e transformação no Alto Rio Negro**. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2005.

LAVILLE, Christian; Jean DIONNE. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEA, Vanessa. Desnaturalizando gênero na sociedade Mebengokre. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, v. 7, n. 1/2, p. 176-94, 1999.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Nádia Regina de Barros; CARDOSO, Elvira Barreto. Gênero e universidade em Alagoas. In: PASSOS, Elizete S. (Org.). **Um mundo dividido - o gênero nas universidades do Norte e Nordeste**. Salvador: UFBA, 1997. p. 25-77

LOPES DA SILVA, Aracy, Agenor T. P. Pintura corporal e sociedade: os partidos Xerente. In: **Grafismo indígena: estudos de Antropologia Estética**. VIDAL, Lux (Org.). São Paulo, Studio Nobel: Edusp, FAPESP, 1992.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUZ Edward Mantoanelli. **Em Busca do Passado Perdido**. Uma análise estruturalista dos mitos sobre três heróis culturais Akwẽ-Xerente. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2005.

MACHADO, Lia. Zanotta. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: A. O. Costa; C. Bruschini (Orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

MACHADO, Lia. Zanotta. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**. Trajetórias do gênero, masculinidades.... , n. 11, Pagu - Núcleo de Estudos de Gênero, Campinas, Unicamp, 1998.

MACHADO, Lia. Zanotta. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? **Série Antropologia**, n. 284. Brasília: Departamento de Antropologia/ Universidade de Brasília (UnB), 2000.

MARTINS, Clitia Helena Backx. **Trabalhadores na reciclagem do lixo**: dinâmicas econômicas, socioambientais e políticas na perspectiva de empoderamento. 2003. [s.n] Tese doutorado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Cortez, 1989.

McCALLUM, Cecília. Aquisição de gênero e Habilidades produtivas: o caso Kaxinawá. **Revista Estudos Feministas**, v. 7, n.1 e 2, p. 157-175, 1999.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MENDONÇA, Maria. Cristina. V. de. **Pedagogia da violência**: relação de poder mãe e filha. Recife, PE: Bagaço, 2002.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane. Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MOI, Flávia Prado. **Os Xerente**: um enfoque etnoarqueológico. São Paulo; Porto Seguro: Annablume: ACERVO, 2007.209p.

MONAGAS, Angela Célia Sacchi. **União, luta, liberdade e resistência**: as organizações de mulheres indígenas da Amazônia brasileira. Recife, 2006. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2006.

NOBRE, Maria Tereza. Violência e cotidiano: com o quê, afinal, é preciso indagar-se? In: MENDONÇA FILHO, Manoel (Org.). **Educação, violência e política**: direitos humanos?- Aracaju: Ed. UFS, Salvador: EDUFBA, 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

OLIVEIRA, Rosiska de. **Elogio da diferença**: o feminismo emergente. São Paulo: Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA-REIS, Francisco Carlos. **Aspectos do contato e formas socioculturais da sociedade Akwẽ**. Brasília, 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de Brasília, 2001.

ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michelle Zimbalist. **A mulher a cultura e a sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

ORTNER, Sherry B; WHITEHEAD, H. (eds.). **Sexual Meanings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

OVERING, Joanna. *Men control women? The 'catch' 22 in the analysis of gender*, In: **International Journal of Moral and Social Studies**, 1(2), summer, 1986.

PASSOS, Elizete Silva. A mulher na Universidade Federal da Bahia. In: PASSOS, Elizete Silva (Org.). **Um mundo dividido** - o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997. p. 113-162.

PATEMAN, Carole. *Críticas feministas a la dicotomia público/privado*. In: **Perspectivas feministas em teoria política**. Barcelona: Paidós, 1996.

PAULA, Luis Roberto de. **Dinâmica faccional Xerente**: esfera local e processos sóciopolíticos. 2000.350p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 2000.

PEREIRA, Verbena. L. Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, Marlene N., Sonia. T. L. Cabeda; Denise. R. Prehn (Orgs.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas (Coleção Gênero e Contemporaneidade). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu**, 11, 141-155, Campinas, 1998.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PROGRAMA de Compensação Ambiental Xerente. (PROCAMBIX). Unidade de Recursos. **Relação de Empregados**, 2008.

RAMOS, Alcita Rita. Sociedades Indígenas. Editora Ática. São Paulo, 1986.

REITER, Rayna (Org.). *Towards an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, 1975.

ROCHA, Raquel Pereira. **A questão de gênero na etnologia Jê**: a partir de um estudo sobre os Apinajé. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2001.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **O povo do meio**: tempo, cosmo e gênero entre os javaé da ilha do bananal. Brasília, 1993. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 1993.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. LAMPHERE Louise. **A mulher a cultura e a sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural. **Revista Horizontes Antropológicos**, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H. I. B.; MUÑOZ-VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994. P. 27-62.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. **Revistas Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001, p. 515-539.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de panelas?”** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: Unesco, 2000.

RUBIN, Gayle. *The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex*, in: Reiter, Rayna (org.): **Toward an Anthropology of Women**. New York: monthly Review Press, 1975.

SACCHI, Ângela Célia. **Antropologia de gênero e Etnologia Kaingang**: uma introdução aos estudos de gênero na área indígena Mangueirinha/PR. Brasília, 1999. Dissertação de Mestrado em antropologia, PPGAS, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

SAFIOTTI, Heleith I.B. **A mulher na sociedade de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SAFIOTTI, Heleith I.B. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, M. A; GUERRA, V.N.G (Orgs.). **Criança Vitimizada**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo. IGLU, 1989.

SAFIOTTI, Heleith I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFIOTTI, Heleith I.B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo Perspec.**, dez. 1999, v. 13, n. 4, p. 82-91. ISSN 0102-8839.

SAFIOTTI, Heleith I.B. **O poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SAFIOTTI, Heleith I.B. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Séries Estudos e Ensaios** – Ciências Sociais/FLACSO/ Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO – Brasil. 2009. Disponível em: < <http://flacso.org.br/index.php> > Acesso em: 18 set. 2009.

SAFFIOTI, Heleith I. B.; ALMEIDA, Suely Souza. **Violência de gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTOS FILHO, José Camilo do; GAMBOA, Sílvia Sanchez. **Pesquisa Educacional: quantidade - qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana A. Femininos, feministas e movimentos sociais. In: (Orgs.) BRANDÃO, Margarida L. R.; BINGEMER, Maria Clara L. **Mulher e relações de gênero**. São Paulo. Edições Loyola, 1994, p. 81-114.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. In: **Estudos Feministas**. CFH/CCE/UFSC, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.

SEGATO, Rita Laura. “Uma agenda de ação afirmativa para as mulheres indígenas no Brasil”. **Série Antropologia**, n. 326. Brasília: Departamento de Antropologia/ Universidade de Brasília (UnB), 2003. Disponível em: <http://www.agende.org.br/docs/File/dados_pesquisas/outros/Acoes%20para%20mulheres%20indigenas.pdf>. Acesso em: 04 out. 2000.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do gênero na Antropologia e para além dela. **Série Antropologia**, n. 236. Brasília: Departamento de Antropologia/ Universidade de Brasília (UnB), 1998.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 410 p.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista da Universidade de São Paulo**, Faculdade de Educação, n. 20. Maio/Jun./Jul./Ago. 2002.

SIFUENTES, Thirza Reis. **Mulheres indígenas xerentes: narrativas culturais e construção dialógica da identidade**. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Brasília, 2007.

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

SILVA, Marise Vinagre. **Violência contra a mulher: quem mete a colher?** São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, Lídio de. Processo de Categorização e identidade: solidariedade, exclusão e violência. In: **Violência e Exclusão: convivendo com paradoxos**. SOUZA Lídio de; TRINDADE, Zeide Araújo (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos: Trabalho, Dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense e SMC/PMSP, 1991.

SPINK, Mary Jane. Desvendando teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero** / Peter N. Stearns: tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

SUÁREZ, Mireya de. Enfoques Feministas e Antropologia. **Série Antropologia**.1995. Disponível em:< <http://www.unb.br/ics/dan/Serie177empdf.pdf>>. Acesso em:18 set. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELES, Maria A. de A.; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

TOCANTINS. (Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Tocantins). **Projeto de Educação indígena para o Estado do Tocantins**. Palmas, 1997.

TOCANTINS. (Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Tocantins). **Modulação Relatório de Recursos Humanos**, Palmas, 2009.

TOCANTINS. (Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins). **Mapa de localização das áreas indígenas do Estado do Tocantins**, Palmas, 2000.

TORRES, Iraíldes Caldas; ARAUJO Wagner dos Reis. Trajetória de vida e de trabalho de mulheres indígenas em Manaus. In: fazendo gênero 8 - corpo violência e poder. 2008. Florianópolis. **Simpósio temático**...Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: www.fazendogenero8.ufsc.br/st19.html Acesso em : 23 out. 2009.

TOSCANO, M.; GOLDENBERG, M. **A revolução das mulheres**: um balanço do feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Tradução de Gentil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto de Licenciatura Intercultural**. MEC/UFG/ Núcleo Takinahak'Y de Formação Superior Indígena. Goiânia, 2006.

VENTURI Gustavo; RECAMÁM, Marisol; OLIVEIRA, Suely (Org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

VERDUM, Ricardo (Org.). **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Brasília: Inesc, 2008. 96 p.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: editora UNB, 1999. 422p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA DO TIPO
“HISTÓRIA DE VIDA” (Mulheres professoras)**

I- PERFIL

Nome:

Idade:

Estado civil:

Escolaridade:

Clã:

Metade:

Renda familiar mensal:

Tempo de trabalho docente assalariado:

Jornada de trabalho:

Nº de filhos: M() e F ()

Idade:

Religião:

II- FASES DA TRAJETÓRIA DE VIDA

1- Infância, adolescência, composição/organização e relações sociais na família

Analisar as mudanças ocorridas de uma fase para outra, os papéis, os comportamentos destinados aos homens e mulheres e seus efeitos na socialização.

Sobre a infância (contar história)

- a) Como é a vida de uma criança Xerente? Tanto do menino quanto da menina?
- b) Como foi a sua?(destacar os pontos marcantes)
- c) Você teve algum sonho na sua infância? Relate.

Sobre a Adolescência (pensar nas transições e mudanças)

- a) Ver se elas conhecem esse tema e perguntar como foi sua adolescência.

- b) Quais os fatos marcantes nesta fase?
- c) Como foi a educação dada pelos pais?

Sobre o casamento/conjugalidade

- a) Como foi a história do seu casamento?(Com quantos anos se casou, se foi por imposição ou não)
- b) Estava preparada para o casamento?
- c) Você teve alguma dificuldade (por falta de experiência ou outras) no início da sua vida de mulher casada? Comente.

Relações sociais na família

- a) A quem cabe a educação dos filhos? Comente.
- b) Há diferença na educação dada ao menino e á menina? Comente.
- c) Como é o relacionamento com os filhos e filhas?
- d) Você quer que suas filhas se casem do mesmo jeito que você se casou? Por quê?
- e) Como uma mulher Xerente deve se comportar?
- f) Existe diferença em ser casada ou ser solteira? Quais?

III-TRAJETÓRIA DE TRABALHO

2- Espaço público e suas relações de gênero, divisão sexual e social e assimetrias

O trabalho e as Relações sociais

- a) Descreva a sua rotina doméstica diária.
- b) Agora descreva a rotina/ dia a dia do seu marido/homem.
- c) Se você fosse homem como seria?
- f) Você acha que homem e mulher deveriam dividir os afazeres domésticos? Por quê?
- d) O trabalho antes realizado na comunidade era diferente do trabalho realizado atualmente? Por quê? (na esfera doméstica e pública)
- e) Quem trabalha mais, o homem ou a mulher? Por quê?
- f) Como é a sua participação nas reuniões realizadas na comunidade? E fora da comunidade? Tem direito à voz?

g) Atualmente, trabalha como professora 17 mulheres, contra 44 homens. Porque você acha que as mulheres estão em desvantagem na ocupação da função de professor?

i) A profissão de professora, além do recurso financeiro, traz algum benefício para você? Comente.

i) Você tem alguma dificuldade em trabalhar com conteúdos sobre sexualidade? Por quê?

IV - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A condição feminina e representações sociais de gênero e relações de poder/dominação

a) Para você, o que é ser mulher hoje? Como mulher, como você se sente?

b) Quais são as melhores coisas de ser mulher? E as piores coisas?

c) Se você pudesse mudar alguma qualquer coisa para que a vida de todas as mulheres indígenas Xerente melhorasse, qual seria a primeira coisa que faria?

d) Existem proibições para a mulher Xerente? Quais? E o que você acha disso?

e) Como você descreveria o homem Xerente (características físicas, morais, intelectuais, atributos etc)?

f) Você acha que a mulher é discriminada na comunidade indígena Xerente? Por quê?

g) Você teve alguma dificuldade para entrar no serviço público remunerado/ser professora? Quais e de quem?

h) Você já foi privada de realizar alguma atividade (pessoal, profissional) pelo fato de ser mulher?

i) Qual foi a reação do seu marido, quando você começou a trabalhar fora de casa(ser professora)?

j) O que você espera do futuro para a mulher indígena Xerente?

l) Depois que você começou a dar aulas o que mudou na sua vida?

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA (CACIQUES)

Nome:

Tempo que exerce o cargo:

Clã:

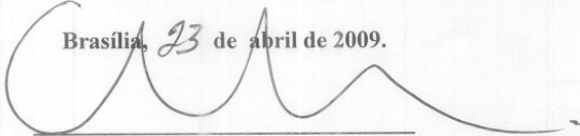
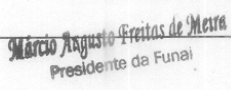
Escolaridade:

Número de filhos:

- 1) Na organização social da aldeia possui alguma regra de conduta? Quais?
- 2) A quem cabe a educação dos filhos? Existe alguma diferença na educação de meninos e meninas?
- 3) Para você o que é ser mulher? E ser mulher Xerente?
- 4) O que é ser homem Xerente?
- 5) O que você acha da mulher trabalhar como professora? E da participação dela nos cursos de formação fora da aldeia?
- 6) Qual é sua opinião em relação à mulher ocupar o cargo de cacique?
- 7) Existe alguma diferença entre o homem cacique e a mulher cacique?
- 8) Você acha que o homem Xerente é machista? Por quê?
- 9) Nas decisões importantes tanto na comunidade como no âmbito doméstico, você acha que é justo o homem opinar sozinho? Por quê?
- 10) Como você vê as mudanças/transformações que estão ocorrendo na organização social e cultural da etnia Xerente?
- 11) Qual sua opinião quanto à inserção da escola e das missões Batistas nas aldeias?

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA

 MINISTÉRIO DA JUSTIÇA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO		
AUTORIZAÇÃO PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA		Nº: <u>27</u> /CGEP/09
IDENTIFICAÇÃO		
Nome: Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem		Processo nº.0153/09
Nacionalidade: brasileira	Identidade: RG nº.241344 SSP TO	
Instituição/Entidade: Universidade Federal de Sergipe		
Patrocinador:		
OBJETIVO DO INGRESSO		
Desenvolver o projeto de mestrado intitulado “Mulheres Indígenas Xerentes: Relações de gênero e construção da identidade a partir da percepção das professoras indígenas”.		
EQUIPE DE TRABALHO		
Nome	Nacionalidade	Identidade

Terra Indígena: Xerente		Etnia: Xerente
Administração Regional: Gurupi		Posto Indígena: Xerente
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO		
Início: 22 de abril de 2009		Término: 31 de dezembro de 2009
OBSERVAÇÕES		
* Remeter à Funai/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas - CGEP, duas cópias da monografia, relatórios, artigos, livros, gravações, imagens e outras produções oriundas do trabalho realizado. * Esta autorização não inclui cessão de uso de imagem e som de voz dos índios, nem de acesso ao conhecimento tradicional associado a biodiversidade.		
Autorizo:  Brasília, <u>23</u> de abril de 2009. Presidente da FUNAI 		

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa sobre as representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente. Sua participação não é obrigatória. Mesmo que concorde em participar, você pode desistir e retirar seu consentimento a qualquer momento.

Sua participação na pesquisa consistirá de entrevista semi-estruturada e aberta conduzida pela pesquisadora. As entrevistas serão audiogravadas e fotografadas.

Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados com a sua identificação, pois não haverá colocação de nomes reais na pesquisa.

Informo que o projeto que descreve esta pesquisa foi encaminhado a FUNAI com o compromisso da obtenção de sua anuência para o trabalho com a comunidade Xerente.

Pesquisadora: Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem

Assinatura: _____

Telefone: (79) 3215 01 26

Endereço: Rua Euzébia Teixeira Noletto – Miracema do To

Orientadora: Dr^a Maria Helena Santana Cruz

Fone: 79 2105 6756

Declaro que entendi os objetivos e como será a minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Milhomem, Maria Santana Ferreira dos Santos

M664r As representações de gênero na formação de professores indígenas xerente e expressão da violência / Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem. – São Cristóvão, 2010.

168 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Santana Cruz

1. Educação indígena. 2. Relações de gênero. 3. Violência. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU 376-054.57:316.752.4