

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia/PPGANT
Linha de pesquisa: Arqueologia e Etnologia de povos e comunidades
tradicionais



PROFESSORAS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: OS DESAFIOS DA
FORMAÇÃO ESPECÍFICA, BILÍNGUE E MULTICULTURAL. Do Projeto Açaí ao
Curso Licenciatura em Educação Básica

Francinete Pereira da Silva

Pelotas/RS, 2025

Francinete Pereira da Silva

PROFESSORAS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: OS DESAFIOS DA
FORMAÇÃO ESPECÍFICA, BILÍNGUE E MULTICULTURAL. Do Projeto Açaí ao
Curso Licenciatura em Educação Básica

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Antropologia da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Antropologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lori Altmann

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

S586p Silva, Francinete Pereira da

Professoras indígenas de Rondônia [recurso eletrônico] : os desafios da formação específica, bilíngue e multicultural - do Projeto Açaí ao curso de licenciatura em educação básica / Francinete Pereira da Silva ; Francinete Pereira da Silva, orientadora. — Pelotas, 2025.
277 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Formação docente. 2. Professoras indígenas. 3. Projeto Açaí. 4. Educação intercultural. I. Silva, Francinete Pereira da, orient. II. Título.

CDD 370.71

Pelotas/RS, 2025
Francinete Pereira da Silva

PROFESSORAS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: OS DESAFIOS DA
FORMAÇÃO ESPECÍFICA, BILÍNGUE E MULTICULTURAL. Do Projeto Açaí ao
Curso Licenciatura em Educação Básica

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 31 março de 2025

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lori Altmann (Orientadora)
Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia, Brasil.

Profa. Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Doutora em Direito pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (título revalidado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Profa. Dra. Lilian Maria Moser
Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará, Brasil.

Prof. Dr. Rogério Réus Gonçalves da Rosa
Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Agradecimentos

À Prof^a. Dr^a. Lori Altmann, pela orientação, paciência e por ter me aceito quando eu já estava no segundo ano do curso, ou seja, topou trocar o pneu do carro com ele em movimento. Obrigada, professora, pela confiança, estímulo, pelas excelentes indicações teóricas, por acreditar neste trabalho e por não me deixar desanimar.

Às professoras indígenas, pela coragem e disposição em expor sua experiência, expectativas, angústias e alegrias, elementos que se transformaram em combustível e que tornaram possível a realização deste estudo.

Obrigada à cacica Valda Wajuru, à matriarca Dona Maura Wajuru por terem aceito serem minhas interlocutoras nessa pesquisa. E, ainda, à Vitória Wajuru, por tão gentilmente nos receber em sua casa nas nossas idas à comunidade Rolim de Moura do Guaporé.

Às lideranças do movimento de mulheres indígenas, na pessoa da coordenadora Fabrícia Sabanê, por ter aceito participar desta pesquisa, me concedendo entrevista e viabilizando, dessa forma, a concretização desse trabalho.

Obrigada ao Prof. Rogério Réus Gonçalves da Rosa, por oportunizar belos e agradáveis debates e reflexões por ocasião das aulas de Etnologia Ameríndia das Terras Baixas da América do Sul, por sempre nos encorajar a seguir adiante.

À Prof^a. Dr^a. Claudia Turra Magni, pois, de modo tão generoso, me ajudou a conseguir outra orientadora por ocasião da troca de projeto.

À banca examinadora de qualificação e defesa.

Ao corpo docente do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Antropologia-PPGANT, que, por meio das disciplinas do programa, me ajudaram no início de minha caminhada nas complicadas, porém instigantes trilhas da Antropologia.

Gratidão à Prof^a. Dr^a. Lilian Maria Moser, por sempre me incentivar nas horas difíceis nos caminhos da pesquisa e por ter aceito participar de minha banca de qualificação e defesa. Meu afeto e carinho.

Obrigada aos colegas da turma de Etnologia Ameríndia, que tão gentilmente receberam essa nortista que ama demais a Amazônia e os povos originários.

Apreendi muito com nossas discussões nas aulas do Prof. Rogério. Agradeço, ainda, ao Prof. Rogério Réus Gonçalves da Rosa, por ter aceito participar de minha banca de qualificação e defesa. Receba meu afeto.

Gratidão à minha família, especialmente ao meu filho e aos meus sobrinhos pela paciência nos dias em que eu estava angustiada e sem conseguir me concentrar.

À minha querida amiga Gracineide pelas tardes de estudo, companheirismo pelas caminhadas a pretexto de relaxar, mas que no final se tornavam verdadeiras consultorias, mas sempre voltávamos mais animadas e revigoradas para retomar nossa trajetória de estudos.

Gratidão ao querido amigo Marcelo Ferreira pela paciência e companheirismo.

Obrigada à querida amiga Maria Auxiliadora por disponibilizar diversos documentos de seu acervo pessoal.

Obrigada às Secretarias de Educação do Estado – à Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – pela liberação para me dedicar a este estudo, pois, sem a liberação, seguramente eu não teria conseguido.

Obrigada aos servidores da Biblioteca Municipal Francisco Meireles pelo carinho, que sempre tiveram comigo na disponibilização do acervo que só existe no cantinho regional.

Gratidão à amiga Miriam Lemos e à sua família, quando tão gentilmente me receberam em Pelotas. A generosidade, com a qual me acolheram, fez eu me sentir em casa. Gratidão pelos passeios, cuidado e pelas risadas.

Gratidão ao querido professor Dr. Marcos Teixeira pela força, pelas valiosas contribuições na escrita da Tese, pelo incentivo e apoio no grupo de pesquisa – GEPIAA, valiosa contribuição no trabalho de campo.

É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre mulheres, e que faça as mulheres virem à escrita da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto o foram de seus corpos

Hélène Cixous – O Riso da Medusa (2022)

Resumo

SILVA, Francinete Pereira da. Professoras indígenas de Rondônia: os desafios da formação específica, bilíngue e multicultural. Do Projeto Açaí ao Curso de Licenciatura em Educação Básica. Orientadora: Lori Altmann. 2025. 276 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

A presente tese tem como objetivo apresentar uma pesquisa etnográfica da formação docente específica, bilíngue, multilíngue e intercultural indígena ofertada pelo estado Rondônia no lapso temporal de 1988 a 2023. Nosso foco foi, de modo especial, a atuação da mulher/professora indígena, que enfrentou e continua lutando contra uma espécie de barreira para ocupar espaços que a cultura ocidental convencionou como lugar masculino. Essa realidade de exclusão é mais incisiva em relação à mulher/professora indígena. Nesse sentido optamos por uma análise antropológica acerca da formação docente na perspectiva dessas mulheres, tendo em vista que a sala de aula nas escolas indígenas na região norte, ainda é espaço majoritariamente ocupado por professores, mesmo havendo professoras habilitadas. Assim a mulher fica excluída de um lugar ainda dominado pela categoria masculina ocidental. Para dar embasamento teórico metodológico numa abordagem qualitativa, utilizei entre outros autores Gersem L. Baniwa (2019), Wilmar D'Angelis (2012), José Ribamar B. Freire (2004) e autoras que discutem a temática mulher indígena como: Maria Lugones (2007), Gloria Anzaldúa (2005), Betty Mindlin (2003), Angela Sacchi (2014), Rita L. Segato (2003), Manuela C. da Cunha (2009), Gilda Kuitá e Darlene Taukane (2001), Rita G. Nascimento (2006) e Joziléia D. Schild (2023). Desse modo, a partir das concepções destes escritores e escritoras, abordo as relações de gênero indígena e a interseccionalidade que perpassa a formação docente indígena nessa parte da Amazônia. Ressalto, que essa realidade vem ganhando novos contornos com o ingresso da mulher na academia/ensino superior bem como, com o engajamento delas no movimento de mulheres, via associações indígenas.

Palavras chave: formação docente; professoras indígenas; projeto Açaí; educação intercultural.

Abstract

SILVA, Francinete Pereira da. **Indigenous female teachers from Rondônia: the challenges of accessing specific and bilingual training, from the Açaí Project to the Intercultural Degree Course**, 242 f. Advisor: Lori Altmann. 2025. 276 f. Tese (Doctor in Anthropology) – Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This thesis has the objective to present an ethnographic research of the specific, bilingual, multilingual and intercultural indigenous teacher training offered by the state of Rondônia between 1988 to 2023. Our focus was an especial way on the work of indigenous woman/teacher, who faced and continue to fight against a kind of barrier to occupy spaces that Western culture has conventionally defined as male. This reality of exclusion is stronger when are cited indigenous women/teachers. In this sense, we opted for an anthropological analysis of teacher training from the perspective of these women, considering that the classroom in indigenous schools in the northern region is still a space mostly occupied by male teachers, even though there are qualified female teachers. That way, women are excluded from a place still dominated by the Western male category. To provide a theoretical and methodological basis for a qualitative approach, were used, among other authors, Gersem L. Baniwa (2019), Wilmar D'Angelis (2012), José Ribamar B. Freire (2004), and authors who discuss the theme of indigenous women, for example: Maria Lugones (2007), Gloria Anzaldúa (2005), Betty Mindlin (2003), Angela Sacchi (2014), Rita L. Segato (2003), Manuela C. da Cunha (2009), Gilda Kuitá and Darlene Taukane (2001), Rita G. Nascimento (2006), and Joziléia D. Schild (2023). Thus, based on the conceptions of these writers, I bring indigenous gender relations and the intersectionality that permeates indigenous teacher training in this part of the Amazon. I emphasize that this reality has been taking on new contours with the entry of women into academia/higher education, as well as with their engagement in the women's movement, via indigenous associations.

Keywords: teachers training; indigenous female teachers; açaí project; intercultural education.

Lista de Figuras

Figura 1 – Gráfico que revela o crescimento populacional indígena no período de 2010 a 2022	22
Figura 2 – Mapa da localização da região conhecida como “Bico do Papagaio”, onde viveu a “guerrilha do Araguaia”	23
Figura 3 – Mapa com as 54 etnias indígenas de Rondônia	29
Figura 4 – Pé de açaí ou açaizeiro	30
Figura 5 – Fotografia da turma 4 do Açaí III, no Hotel Fazenda Minuano, onde as aulas presenciais do curso ocorriam	41
Figura 6 – Fotografia de reunião da Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia – AGIR, 2022	74
Figura 7 – Quadro com as etapas do Projeto Açaí	77
Figura 8 – Quadro com as Línguas Indígenas de Rondônia	79
Figura 9 – Mapa com a localização das etnias e dos troncos linguísticos de RO	80
Figura 10 – Mapa da antiga divisão geográfica do espaço que atualmente forma Rondônia	82
Figura 11 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais de Rondônia	87
Figura 12 – Fotografia demonstrando a desigualdade de gênero na esfera pública	124
Figura 13 – Fotografia da Aldeia Jatobá TI Rio Branco, no município de Alta Floresta D'Oeste/RO	129
Figura 14 – Edilene Karitiana	130
Figura 15 – Professora Ana Délia explicando o processo de preparo da tinta de jenipapo, utilizada na pintura corporal	137
Figura 16 – Atividade de língua materna Wajuru	140
Figura 17 – Dicionário de língua materna Wajuru	140
Figura 18 – Professora Ana Délia ministrando aula de língua materna (Wajuru) na calçada da escola Ana Nery	142
Figura 19 – Fotografia que mostra a primeira estrutura da EMEF Ana Nery	144
Figura 20 – Fotografia que evidencia a segunda estrutura da EMEF Ana Nery	145
Figura 21 – Fotografia atual da escola Ana Nery na Comunidade Rolim de Moura do Guaporé	145
Figura 22 – Fotografia da professora Marcelina Oro Waram Xijein	150

Figura 23 – Fotografia da professora Edna Tompan Cao Orowaje	156
Figura 24 – Fotografia da professora Fabrícia Sabanê	162
Figura 25 – Fotografia da professora Juwi Uru Eu-Wau-Wau	168
Figura 26 – Fotografia da professora Eliane Santos S. Sakyrabiat (Língua Materna)	171
Figura 27 – Fotografia de atividade de língua materna Sakyrabiat	173
Figura 28 – Fotografia de outra atividade de língua materna Sakyrabiat	173
Figura 29 – Fotografia da professora Nagila Wajuru	175
Figura 30 – Fotografia da placa do MPF e que comunica a proibição de ocupação na área da comunidade	179
Figura 31 – Mapa com a localização da comunidade Rolim de Moura do Guaporé, Alta Floresta D'Oeste/RO	180
Figura 32 – Fotografia da professora Edelane Karitiana	181
Figura 33 – Shirley Arara, que é idealizadora da grife IS Karo e modelo de suas criações	185
Figura 34 – Folder da VIII reunião anual da AGIR e do ano de 2023	186
Figura 35 – Na ocasião da imagem, desfile da marca Arara Karo e com modelos feminino, masculino e infantil na Rondônia Agro Show	189
Figura 36 – Fotografia da dança das mulheres indígenas e em comemoração ao oitavo aniversário da AGIR	191
Figura 37 – Fotografia na casa da cacica Valda Wajuru e ela aparece com um colar, que foi produzido por mulheres Wajuru	192
Figura 38 – Fotografia que mostra mulheres indígenas de Rondônia e das etnias Arara-Karo, Apurinã, Karipuna e Karitiana e Surui, na 15ª edição do Acampamento Terra Livre de 2022	202
Figura 39 – Fotografia da estrada de acesso terrestre à comunidade Rolim de Moura do Guaporé, a 170 km de Alta Floresta D'Oeste e 530 da capital de Porto Velho/RO	203
Figura 40 – Fotografia do Rio Mequéns, que é um acesso fluvial à comunidade Rolim de Moura do Guaporé	203
Figura 41 – Fotografia com a Cacica Valda Wajuru e sua neta Ayla Wajuru	206
Figura 42 – Fotografia de dona Maura Wajuru, que é a matriarca e a pessoa mais idosa do grupo étnico	208
Figura 43 – Fotografia de Angilene Balbino	211

Figura 44 – Fotografia de banner na entrada do bloco de educação intercultural da UNIR, Campus Ji-Paraná	219
Figura 45 – Fotografia da grande “oca” e que mostra as etnias de alunos/as da UNIR (desenho de autoria dos/das alunos/as do Intercultural	225
Figura 46 – Quadro das Universidades Federais da região norte e do ano que cada uma iniciou a oferta de ensino superior intercultural	227
Figura 47 – Mapa com os estados que constituem a região norte do Brasil	228
Figura 48 – Fotografia da fachada da Universidade Federal de Rondônia, campus Ji-Paraná	229
Figura 49 – Fotografia da faixa do Departamento de Educação Intercultural	232

Lista de abreviaturas e siglas

ABL	Academia Brasileira de Letras
AGIR	Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia
ANMIGA	Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CEE/RO	Conselho Estadual de Educação de Rondônia
CEEEI	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Rondônia
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CENTRER	Centro de Treinamento da Emater de Rondônia
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMIN	Conselho de Missão entre Povos Indígenas
CONAMI	Conselho Nacional de Mulheres Indígenas
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DNEEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena
EEI	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas*
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
IAMA	Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental

LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
NEEI	Núcleo de Educação Escolar Indígena
NEIRO	Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPIRON	Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGAnt	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Intercultural
PROVITA	Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAS	Secretaria de Assistência Social
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDAM	Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental
SEDUC-RO	Secretaria de Educação do Estado de Rondônia

SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistic
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
TI	Terra Indígena
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

* Nota explicativa: Até o ano de 2022, conforme explicado no texto da tese, a sigla FUNAI significava Fundação Nacional do Índio.

Sumário

Introdução	15
1 Formação de professores indígenas na perspectiva Intercultural em Rondônia	20
1.1 Trajetória profissional e acadêmica da Pesquisadora	22
1.2 Institucionalização da formação docente indígena em Rondônia	26
1.3 Exposição teórica-metodológica	42
1.4 Educação Escolar Indígena Intercultural configuração legal após CF/1988	53
1.5 Desafios para implantar o currículo diversificado e flexibilizado em Rondônia	64
1.6 Dimensão étnica e geográfica das TIs de Rondônia	75
2 Territórios Etnoeducacionais: possibilidades de autonomia e auto-gestão na Educação Escolar Indígena	86
2.1 Educação indígena pré-criação dos Territórios Etnoeducacionais	92
2.2 Educação diferenciada, pensada, gerida e executada com Pedagogia Indígena	107
2.3 Formação docente Indígena: autonomia, etnicidade e interculturalidade	110
2.4 Amazônia e o imaginário de desvalorização da mulher indígena	113
3 Etnografia da representatividade das professoras indígenas de Rondônia	125
3.1 Professoras indígenas: protagonismo na escola e na comunidade	129
3.2 O contexto da escola intercultural com mais equidade de gênero	189
3.3 Diálogos convergentes: ascensão da agência feminina indígena	202
3.4 Ressignificando a escola indígena: conciliando saberes “tradicional e moderno”	213
4 A universidade recriando mundos: ensino superior e a nova condição da mulher indígena	217
4.1 Os desafios do Ensino Superior Intercultural em Rondônia	221
4.2 Os impactos das ações afirmativas no ensino superior indígena em Rondônia	226
Considerações Finais	236
Referências	242
Apêndices	262
Anexos	270

Introdução

A história de vida das mulheres indígenas brasileiras e, de modo especial, as indígenas da Amazônia, por um longo período não foi contada, escrita nem pesquisada. Esta invisibilização é resultante da concepção eurocêntrica, que destinava à mulher uma posição de subordinação, sendo a mulher indígena atingida por duplo marcador, étnico e de gênero. Como afirma Sueli Carneiro, quando a sociedade e o próprio feminismo insistem na visão universalizante da mulher, o sexismo e a incapacidade de perceber as diferenças, silenciam as vozes e estigmatizam os corpos das mulheres pretas e indígenas (Carneiro, 2011). Por outro lado, nos últimos anos esse quadro vem ganhando novos contornos, após pesquisadores/as, ainda que tardiamente, reconhecerem que a luta e as resistências dessas mulheres, mesmo diante de realidades excludentes, contribuem no sentido de ampliar os espaços de poder interna e externamente às suas comunidades.

Com o intuito de contribuir com a produção de conhecimento sobre o fortalecimento identitário e o protagonismo das mulheres indígenas dessa parte da Amazônia, este trabalho, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia-PPGAnt, da Universidade Federal de Pelotas-UFPel teve por objetivo a produção de uma pesquisa etnográfica com as mulheres, professoras indígenas, do estado de Rondônia. Assim a pergunta problema que estimulou esta pesquisa foi: Quais fatores internos ou externos contribuíram para que ainda seja tão reduzido o percentual de mulheres nos cursos de formação de professores indígenas ofertado pela Secretaria Estadual de Educação-SECUC, pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR e também atuando nas escolas indígenas existentes nas Terras Indígenas desta parte da Amazônia?

Outra abordagem que fiz nesta pesquisa foi sobre a quase inexistência de estudos referentes às professoras indígenas, fato que não ocorre em relação às professoras negras e não indígenas, sobre as quais existem muitas produções (livros, artigos, dissertações e teses). A escassez de produções acerca da categoria professoras indígenas denota uma espécie de apagamento dessas mulheres, que tanto contribuem para a manutenção de seus coletivos quer na área da saúde, na educação, na segurança alimentar, na demarcação de seus territórios e na

construção de saberes de seus povos. Esse protagonismo permanece em uma espécie de limbo social. De acordo com Sandra Milhomem (2021), o quadro de subordinação da categoria mulher preta e indígena esteve e continua atrelado a um duplo marcador social:

Observa-se que houve um retardo de estudos e pesquisas que propunha discutir a temática mulher enquanto categoria sujeita da história e, portanto, uma categoria a ser investigada. No tocante às mulheres indígenas que possuem um duplo marcador social, os estudos foram ainda mais tardios. [...]. Sob a ótica dessas mulheres, suas ancestralidades, suas subjetividades, suas territorialidades, seus desafios e suas conquistas, como temáticas para a construção de novas epistemologias dentro da academia, trazendo a pauta dos discursos toda uma gama de conhecimentos construídos por mulheres, que foram e continuam excluídas do processo (Milhomem, 2021, p. 19).

A partir da análise da literatura referente a temática e da compreensão das narrativas trazidas pelas mulheres indígenas vindas de diferentes universos culturais e que aceitaram ser minhas interlocutoras nesse estudo, percebi que esses marcadores ainda persistem. Assim, tendo em vista aspectos éticos da Antropologia na pesquisa com seres humanos, utilizei em meu campo de estudo o conceito da interseccionalidade trazido por Lugones (2008) para abordar a trajetória de 12 mulheres, pertencentes a 8 etnias, que buscam, cada uma do seu jeito, incluir a temática mulher indígena, nas pautas de decisões referentes a seus povos. A escolha das professoras para serem minhas interlocutoras neste estudo, foi uma tentativa de contemplar as experiências de mulheres que vivem desde a fronteira com a Bolívia (as professoras das etnias Oro Tompoan e Oro Waram Xijein) até as que vivem na fronteira com o estado do Mato Grosso como é o caso da professora da etnia Sabanê.

Após a fase de revisão bibliográfica, por se tratar de pesquisa qualitativa, dentre outros recursos metodológicos, utilizei a observação participante considerando os longos períodos de convivência com essas mulheres, onde pude participar de suas atividades cotidianas como no plantio, colheita, afazeres domésticos, atividades educacionais e pedagógicas nas escolas onde trabalham, na universidade onde estudam e também participando dos eventos do movimento de mulheres indígenas.

Essa convivência foi determinante para o resultado alcançado, pois me possibilitou observar aspectos da vida dessas mulheres que em outro contexto,

certamente não teria acesso. Esta pesquisa pretende contribuir com a elaboração de material que propicie discussões e reflexões sobre o protagonismo das mulheres enquanto lideranças em suas comunidades, escolas, universidades e em outros espaços de poder, como no movimento indígena em contexto amazônico. Nesse sentido, os objetivos específicos foram:

a) Analisar se as professoras indígenas formadas pelo Projeto Açaí e pelo Programa de Licenciatura em Educação Intercultural, atuam com práticas pedagógicas diferenciadas e específicas;

b) Observar junto à Associação dos Professores Indígenas do Estado de Rondônia/OPIRON, se existem dados sobre o índice de participação de professoras oriundas do Projeto Açaí/SEDUC e o Programa de Licenciatura em Educação Intercultural/UNIR, atuando em sala de aula e se existe relato de obstáculos para a atuação dessas mulheres;

c) Conhecer os desafios do processo de construção identitária das mulheres indígenas, enquanto guardiãs da memória e dos saberes ancestrais na perspectiva das interlocutoras;

d) Verificar junto à Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia/AGIR a existência de registro de professoras que tenham enfrentado resistência em razão do gênero para desenvolver suas atividades no magistério e na academia e, caso exista, como a associação se posiciona.

Desta forma, a partir dos procedimentos adotados, os objetivos propostos foram alcançados. A ideia de construções epistemológicas alicerçadas nas narrativas das interlocutoras objetiva sobretudo, trazer seus processos de lutas para a pauta das discussões, dignificando com isso as mulheres indígenas, pela relevância que elas possuem para suas comunidades, seja na tomada de decisões em âmbito doméstico ou na atuação nas questões sociais e políticas.

Meu interesse por verificar a disparidade existente entre mulheres e homens nos cursos de formação de professores e atuando nas escolas indígenas, decorre do fato de que na educação básica não indígena, o percentual de mulheres é de cerca de 89%. Já na educação indígena em Rondônia, a contratação de mulheres indígenas é de apenas 12% do total de contratações feita pela Secretária de

Educação¹. Para entender este cenário, trouxe reflexões acerca dos fatores que favorecem a ocorrência de tal discrepância.

Optei por dividir esta tese em quatro capítulos, sendo o primeiro com o título Formação de Professores Indígenas na Perspectiva Intercultural em Rondônia. Começo trazendo reflexões de minha trajetória de vida, desde a indescritível alegria que senti ao iniciar minha vida escolar na pequenina escola rural no Tocantins até o ingresso no doutorado no PPGAnt, da Universidade Federal de Pelotas-UFPel no ano de 2021. Após trago o contexto da educação indígena anterior a Constituição Federal de 1988, bem como o arcabouço legal que normatiza e garante os avanços da educação escolar indígena. Abordo ainda os desafios para a implantação do currículo flexibilizado, específico e diferenciado nas escolas indígenas, em razão da extensão territorial do estado e da grande diversidade étnica existente em Rondônia.

No segundo capítulo, Territórios Etnoeducacionais: Possibilidade de Autonomia e Auto-gestão na Educação Escolar Indígena, apresento as possibilidades de ressituar a gestão e a execução da educação indígena pelos próprios indígenas, com valorização de suas culturas tradicionais, dos modos próprios de aprendizagem, fortalecimento das línguas maternas e das práticas socioculturais de cada povo. Apresento o Decreto 6.861 de 2009, que institui os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) e traz uma proposta de educação escolar indígenas que não seja pautada pelas questões geográficas da divisão político-administrativa do país tendo em vista que este formato foi implantado de modo arbitrário. Os TEEs defendem que o protagonismo nos processos educacionais seja dos indígenas. Nesse capítulo abordo ainda, como ocorreu a implantação dos TEEs em Rondônia, que, após ampla discussão com lideranças e instituições representantes dos povos indígenas, instituiu os cinco TEEs: Território Cinta Larga, Tupi Mondé, Tupi Tupari, Txapakura e Yjhukatu.

No terceiro capítulo intitulado, Análise Antropológica da Representatividade das Professoras Indígenas de Rondônia, trago reflexões sobre a importância das mulheres indígenas nos mais diversos aspectos da vida de seus coletivos. Trago aqui uma abordagem acerca da representatividade das professoras indígenas, para além de suas comunidades. Elas atuam na articulação das ações que são importantes para suas coletividades como: autodeterminação, resgate de tradições,

¹ Dados fornecidos pela gerência de estatística da Secretaria de Educação de Rondônia-SEDUC, em agosto de 2022.

disseminação de saberes ancestrais e tantas outras frentes, onde elas “semeiam em tantas lutas”. Neste capítulo apresento a trajetória e os relatos de minhas interlocutoras, buscando delinear os elementos que permeiam suas ações, diálogos e relações com seus grupos étnicos e também as interfaces com os indivíduos de outros coletivos.

O capítulo quatro, intitulado A Universidade Recriando Mundos: Ensino Superior e a Nova Condição da Mulher Indígena, apresenta as mulheres como tendo uma importante agência de transformação nas relações no universo indígena. A escolarização foi um dos temas citados por todas as interlocutoras, como elo de fortalecimento na luta por autonomia e protagonismo das mulheres indígenas. Nesse capítulo trago ainda uma análise sobre o contexto de acesso e permanência das mulheres indígenas ao ensino superior (graduação e pós-graduação) em Rondônia, mostrando que suas articulações e semeaduras têm produzido os frutos esperados por elas.

1. Formação de professores indígenas na perspectiva Intercultural em Rondônia

Perceber a escola como um dos espaços de aprendizagem é parte da dinâmica de promoção dos modos próprios de educação dos povos indígenas. A escola do passado, entendida como um espaço de destruição física, social e cultural, é transformada e passa a ser um lugar de reconstrução e em eficaz ferramenta de resistência. Nas últimas décadas a escola indígena vem se fortalecendo como uma fronteira de possibilidade de diálogo entre povos indígenas e a sociedade externa. Nessa escola ressignificada, professoras e professores são verdadeiros porta-vozes dos interesses de seus povos ressalta Gersem Luciano. Conforme consta no relato FOIRN:

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos indígenas, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva de nossos direitos e de nossa terra (Luciano, 1996).

A nova concepção da escola indígena inclui elementos como formação docente diferenciada, crítica e reflexiva, com a utilização de práticas pedagógicas próprias, como instrumento na defesa de direitos e fortalecimento da autonomia e da diversidade cultural.

Nesta experiência etnográfica destaco ainda os reposicionamentos e a percepção das novas representações conquistadas pelas mulheres indígenas em grande parte resultante das estratégias adotadas nas relações com atores externos como o movimento indígena, a academia, os organismos estatais instituições não governamentais e outros, conforme observa Sacchi e Gramkow:

Os estudos dão visibilidade ao papel das mulheres no contexto do universo indígena. Os impactos das transformações do contato na organização social dos povos indígenas e o reposicionamento das mulheres em decorrência deste processo são objetos de reflexão no entendimento de diferentes sociedades indígenas, demonstrando etnograficamente a centralidade de gênero e da sexualidade no cenário interétnico. O (re)posicionamento dos gêneros são aqui referidos em diversos contextos: a realização de casamentos interétnicos, a entrada no movimento indígena e no associativismo feminino, a participação nos projetos de desenvolvimento, a mobilidade aos centros urbanos e a busca pelo reconhecimento de políticas específicas de gênero e étnicas (Sacchi; Gramkow, 2012, p. 17).

A partir das narrativas das minhas interlocutoras foi possível perceber que cada uma delas no seu campo de ação, desempenha papel fundamental para suas comunidades, enquanto professoras, cacicas, pajés, lideranças políticas ou ativistas do movimento de mulheres, onde tecem e articulam redes muito significativas para seus coletivos. Conforme já mencionei os avanços conquistados pelas mulheres indígenas a partir de árduas lutas, tem despertado o interesse de pesquisadores em especial da Antropologia pelo universo da mulher indígenas. Entender as dinâmicas de luta e a construção da agência feminina indígena na defesa da integridade de seus corpos, de seus territórios, tem sido objeto de estudos de uma vasta gama de pesquisadoras das ciências sociais como Schild (2023). Essas pesquisas lançam luz à dimensão dos novos “espaços que elas vestem”, tanto na seara acadêmica quanto em âmbito político, seja no feminismo indígena, ou como parlamentares em âmbito municipal, estadual e federal.

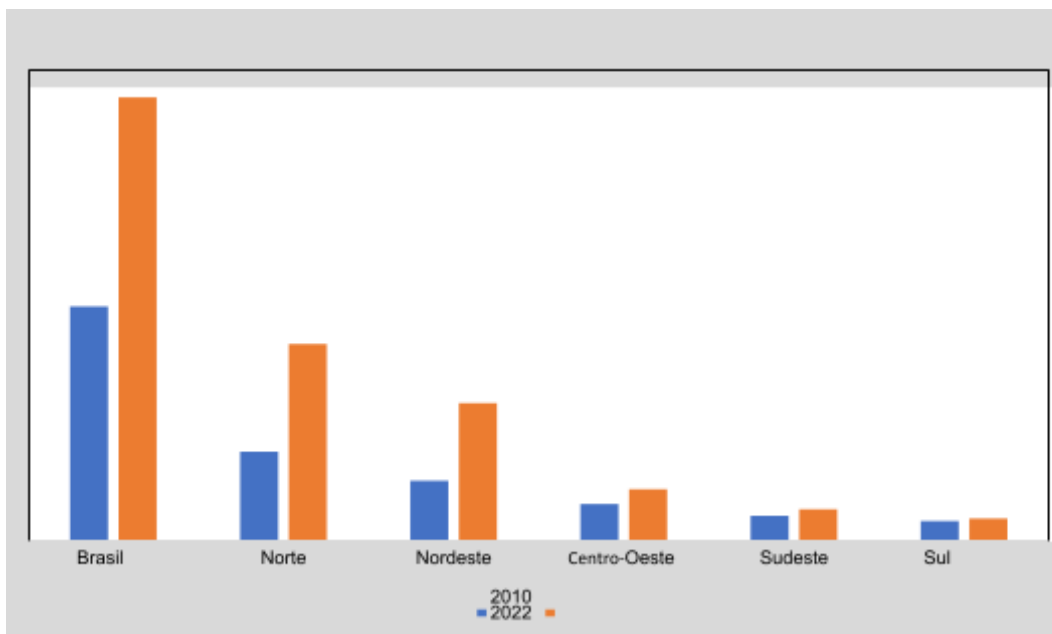
O feminismo indígena amazônico sobre o qual tenho me debruçado nos últimos dez anos, me levou a perceber que o fenômeno ainda não conta com um referencial teórico significativo para subsidiar esses estudos, embora nos últimos anos o tema tenha sido objeto de artigos, dissertações e teses, porém ainda há muito a ser pesquisado e debatido dado a dimensão da temática. Graças a imensa resistência dos povos indígenas do Brasil, vem ocorrendo um aumento não só nas produções acadêmicas e científicas, mas também da população indígena como um todo. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, enquanto no censo de 2010 a população indígena era de 896 mil pessoas, no censo de 2022 essa população subiu para 1.693.593².

Pelos dados do INEP percebe-se um crescente número de mulheres e homens indígenas nas universidades e na produção do conhecimento onde dialogam, saberes ancestrais e acadêmicos. É importante registrar ainda a presença de indígenas assumindo importantes lugares em instituições como a Academia Brasileira de Letras-ABL, que após mais de 120 anos de fundação pela primeira vez tem em sua composição um indígena. O líder, ambientalista, filósofo e escritor Ailton Krenak, em abril de 2024 passou a ocupar uma cadeira na ABL. Outro avanço importante é contar com uma indígena na presidência da FUNAI e a criação do Ministério dos Povos Indígenas com uma mulher indígena como Ministra. O

² O censo do IBGE 2022 aponta um significativo crescimento da população indígena. Fonte da informação: IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 18 maio 2024.

crescimento populacional indígena nos últimos anos, pode ser demonstrado no gráfico abaixo (Figura 1), onde é possível visualizar a ampliação da população, que se declarou indígena no censo de 2022.

Figura 1 – Gráfico que revela o crescimento populacional indígena no período de 2010 a 2022



Fonte: Biblioteca virtual do IBGE, 2022.

1.1 Trajetória profissional e acadêmica da Pesquisadora

Sou natural de Araguaína do Tocantins, área que faz fronteira com os Estados do Maranhão e Pará. A região ficou conhecida pelo fato de na década de 1970, em razão de isolamento e difícil acesso, ter sido escolhida para abrigar um grupo de idealista, formado basicamente por jovens estudantes, chamado de “Guerrilha do Araguaia” (Figura 2). Foi nessa localidade, à época parte norte do Estado de Goiás, que iniciei minha caminhada rumo às primeiras letras. O local tinha como marca um grande abandono por parte do estado, assim a pobreza extrema era realidade para a maioria das famílias que ali viviam, inclusive a minha família, além de um alarmante índice de analfabetismo. Minha pequena família, assim como muitas outras que ali viviam, trabalhavam e eram exploradas por grandes fazendeiros, num sistema análogo a escravidão, onde, por mais que trabalhassem, sempre estavam devendo ao patrão.

Figura 2 – Mapa da localização da região conhecida como “Bico do Papagaio”, onde viveu a “guerrilha do Araguaia”



Fonte: Site da Prefeitura do Município de Xambioá/TO³.

Sou filha de Minervina Carneiro, uma mulher preta, nordestina, sem escolarização e de um pai branco, que nos abandonou quando eu tinha apenas 6 meses de vida. Essa valente mulher, com muita dificuldade, criou sozinha suas 2 filhas. Desse modo, toda minha referência de proteção e cuidado vem da parte de minha mãe. Mesmo sem saber, a pequena guerreira “teceu e movimentou” redes de proteção para minha irmã e eu. Assim, ainda que sem escolarização formal, minha mãe sempre me incentivou a estudar e mesmo tendo que enfrentar todo tipo de tribulação dava um jeito para eu não ficar fora da escola. Estou certa de que graças ao esforço dela, cheguei à Universidade e sou a única da família a ter ensino superior. Acredito que meu gosto pelo estudo tem muito a ver com a trajetória de vida daquela mulher “iletrada”, pois do seu jeito me ensinou a conectar “redes” de relações afetivas, desde os tempos da escolinha multisseriada no cerrado goiano até a chegada ao doutorado da UFPel.

³ Guerrilha do Araguaia. Prefeitura de Xambioá. Disponível em: <https://xambioa.to.gov.br/guerrilha-do-araguaia/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

Fui alfabetizada em uma humilde escola rural, com uma estrutura de paredes de taipa⁴ e cobertura de palha. Na pequena escola, o ensino ofertado era somente até a 4ª série (5º ano), sendo que minha turma era multisseriada, onde nosso professor atendia alunos/as que já sabiam ler e alunos/as que nem sabiam segurar o lápis, mas foi ali que aprendi importantes lições que carrego para a vida toda. Já adolescente, com a promessa de ganhar um pedaço de terra, minha mãe, eu e minha irmã viemos morar em Rondônia, onde terminei o Ensino Fundamental e Médio e depois ingressei, via vestibular, no Curso de História da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, curso concluído em 1999.

Minha segunda graduação foi na área de Ciências Jurídicas, pela Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e Letras de Rondônia-FARO, curso concluído em 2013. Após essa graduação fiz 2 especializações Lato Sensu, uma na área de história e outra em Direito. No final de 2017, participei do processo seletivo para o mestrado em História e Estudos Culturais, na UNIR. Fui aprovada e escolhi como tema de minha pesquisa, conhecer, entender e dialogar com as mulheres indígenas e suas relações. Como tema de minha dissertação trouxe “AGIR - Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia”, defendi a dissertação em agosto de 2020.

Assim, buscando mergulhar em águas mais profundas no universo dos povos indígenas dessa parte da Amazônia, considerando minha caminhada com as comunidades indígenas de Rondônia iniciada no ano de 2007 quando fui trabalhar na Gerência de Educação Básica na SEDUC, foi que decidi continuar na pesquisa com a temática indígena.

Na Gerência de Educação Básica, funcionava o Núcleo de Educação Indígena de Rondônia, que à época era denominada NEIRO (criado em 1998). Ali iniciaram-se minhas primeiras experiências de formação docente de indígenas, após o estado assumir essa política pública, que surge com a mudança na estrutura da FUNAI. Nesse período a educação escolar indígena sai da Fundação Nacional do Índio e vai para o MEC, que por sua vez repassa a atribuição aos estados.

O meu ingresso no curso de doutoramento ocorreu de forma bem despretensiosa, pois eram tempos difíceis. Naquele momento, vivíamos o auge da

⁴ Taipa é uma técnica de construção com entrelaçamento de madeira e barro, que é comum nas regiões mais pobres do Brasil. Fonte da informação: CASA DE TAIPA. Ficha de Catalogação das Práticas – Patrimônio Imaterial. Código: [003]. **IPHAN**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/003%20Casa%20de%20taipa.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

pandemia do COVID-19. Naquele período de muitos medos e incertezas, em que as escolas e instituições públicas e privadas estavam fechadas e tudo estava funcionando em modo remoto, eu estava trabalhando em casa, quando vi o edital do PPGANT. A partir disso fiz a minha inscrição e fui sendo aprovada em cada etapa. Com isso a esperança era proporcional à incerteza e ao medo que atormentavam todas as pessoas. Conforme eu fui sendo aprovada nas etapas do certame, experimentava um misto de sentimentos, que partia da expectativa ao medo do desconhecido. Por fim saiu o resultado final e, ao ver o meu nome figurando na lista dos candidatos aprovados, a alegria tomou o lugar do medo, fazendo crescer uma imensa vontade de navegar em águas desconhecidas no sul do país. Nesse contexto, o que me movia era a vontade de conhecer o universo da Antropologia, ciência que aprendi a gostar com meu orientador no Mestrado Dr. Estevão Rafael. Fiz minha matrícula e segui rumo a realização do sonho, que não era só meu, mas também de minha mãe que lamentavelmente já não estava mais aqui.

A minha valente guerreira havia partido no dia 05 de fevereiro de 2020. Foi assim que teve início minha caminhada na seara do doutorado em Antropologia na UFPEL. No ano de 2021, as aulas foram no formato remoto. Era bem frio o ambiente, muito diferente das calorosas aulas presenciais do mestrado na UNIR. Foram tempos muito difíceis, todos os dias recebíamos notícia que algum/a amigo/a ou conhecido/a havia perdido a vida em decorrência da pandemia da Covid-19.

No início do ano de 2022, fui para a cidade de Pelotas-RS, onde conheci a Universidade que me recebeu e cursei algumas disciplinas presenciais. Lá conheci alguns professores e algumas professoras pessoalmente (Professoras Lori Altmann e Claudia Turra Magni e Professor Rogério Réus Gonçalves da Rosa) e colegas da turma de 2021. Nesse período também ocorreu a mudança no projeto de pesquisa e a troca de orientadora da Prof^a. Dr^a. Claudia Turra Magni para a Prof^a. Dr^a. Lori Altmann, que generosamente caminhou comigo até aqui. Com a professora Lori, iniciei os ajustes do Projeto de Pesquisa para uma pesquisa etnológica com professoras indígenas de Rondônia.

Refletir sobre o universo da mulher indígena foi um tema que me fascinou logo que tive contato com a educação indígena no ano de 2006. Porém havia outra razão que me atraía e me fazia buscar mais conhecimento sobre as questões do cotidiano dessas mulheres. Não tenho dúvidas que boa parte da força que me move, vem de minhas ancestrais, mulheres valentes da etnia Canindé. Conforme já relatei

no início de minha apresentação sobre minha mãe, mulher preta de cabelos lisos, cearense, filha de pai preto com mãe indígena, minha avó materna era uma mulher da etnia canindé, porém em razão do preconceito foi obrigada a esconder sua origem indígena. Essa mesma condição ocorre com muitas mulheres indígenas, ouvi diversos relatos nos encontros da AGIR e até de algumas interlocutoras. Por isso quando entrei no mestrado e depois no doutorado já sabia a qual temática iria me debruçar.

1.2 Institucionalização da formação docente indígena em Rondônia

O período anterior à Constituição Federal de 1988, a ação de formação docente indígena não estava sob a responsabilidade da rede estadual de ensino como funciona atualmente em Rondônia. Desse modo essas ações em sua maioria eram articuladas por entidades confessionais não governamentais, como o Conselho Indigenista Missionário-CIMI, criado em 1972, organismo ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB ou em escolas confessionais que funcionavam no modelo de internato. Outra instituição que também ofertou cursos de formação em magistério para professores indígenas, foi o Summer Institute of Linguistics-SIL, esse instituto era parte de um conglomerado missionário, sem vinculação com uma denominação evangélica específica. O SIL atuou, com a anuência da FUNAI, dessa forma seguia a política estatal em seu caráter positivista e integracionista, porém inovou ao introduzir a ideia do ensino bilíngue para professores indígenas.

Em Rondônia, a parceria entre a Fundação e o Instituto teve ação mais efetiva junto a etnia Paitér Suruí, povo localizado no município de Cacoal, na região central do estado. A ação do SIL pode ser considerada a primeira iniciativa de ensino bilíngue e, de acordo com Mirivan C. Rios (2007), mantendo-se fiel ao “modelo civilizatório oficial” praticado pelo estado, via FUNAI.

Refletir sobre formação de professores indígenas nos leva a questionar se a escola indígena específica, diferenciada e intercultural, que veio contestar o formato monoculturalista e integracionista, também não está incorrendo no erro de construir um molde capaz de criar gargalos, que comprometam a autonomia tão esperada pelas populações indígenas.

Nesse sentido, as primeiras tentativas de formação de professores indígenas em Rondônia, seja por parte de organismos católicos ou evangélicos, não

contabilizaram os resultados esperados, pois, embora a proposta do SIL apresentasse alguma inovação pelo seu caráter bilíngue, trazia o ranço da política integracionista, inclusive no que se refere a proposta de tradução das línguas maternas para a língua nacional. Outro fator determinante para o insucesso da iniciativa era a fragmentação das ações, o que se revertia em alto índice de evasão e abandono dos cursistas, agravando ainda mais o baixo percentual de professores indígenas.

Na tentativa de reverter esse quadro, diversas instituições juntaram-se para preparar um Projeto de Formação de Professores Indígenas, onde o estado assumia toda a responsabilidade pela execução da ação. O documento foi elaborado com a participação das comunidades indígenas, representadas por suas lideranças, e por organizações, técnicos e professores da SEDUC e da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. A elaboração do referido documento contou ainda com apoio de técnicos do Ministério da Educação-MEC e de servidores da FUNAI. As instituições juntas buscavam amadurecer ideias e propostas que já ocorriam em alguns estados da federação, porém eram novas no jovem estado. A proposta era desafiadora, porém havia um grande empenho das instituições parceiras envolvidas com o processo de institucionalização da formação de professores indígenas em Rondônia.

Conforme aponta a relação constante do Projeto Pedagógico, a etapa I do curso teve início no dia 23 de novembro de 1998 e ofertou 106 vagas, sendo que 83 destas foram ocupadas por cursistas homens e 23 vagas foram preenchidas por cursistas mulheres. Na primeira etapa do curso, as aulas eram realizadas no Centro de Treinamento da Emater-CENTRER, instituição localizada no município de Ouro Preto D'Oeste, distante 280 km da capital Porto Velho. Conforme afirma a Professora Maria Auxiliadora Fiales, que participou como formadora nas etapas I e III do Projeto, em todas as fases do curso ocorreu uma prevalência de cursistas homens.

A primeira etapa do Projeto de Formação de Professores Indígenas foi pensada e executada com o objetivo de habilitar professores/as para atender alunos/as dos anos iniciais das escolas existentes nas Terras Indígenas. Pode-se afirmar que essa turma inaugurou um novo tempo na educação indígena em Rondônia, tendo em vista a grande demanda existente e por contarmos com o segundo maior número de etnias indígenas do Brasil, ficando atrás somente do

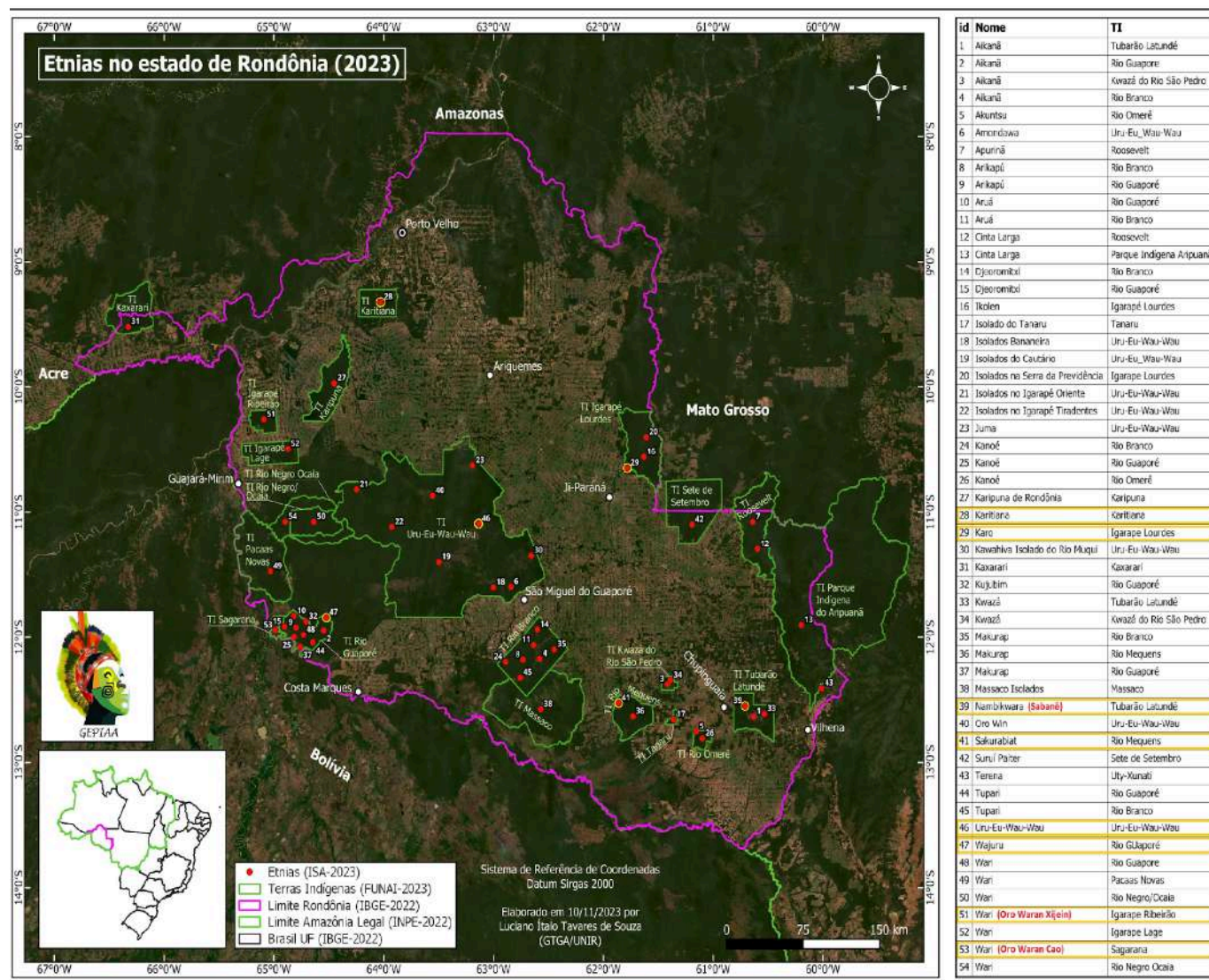
estado do Amazonas. Conforme demonstrado no mapa abaixo, Rondônia conta com 54 etnias indígenas, fator que tornou a ação bastante desafiadora.

Em razão da grande diversidade étnica, da extensa dimensão territorial do estado, das dificuldades de acesso e dos longos deslocamentos feitos por meios próprios, tive que fazer escolhas. Por todas essas questões, conforme já mencionei na introdução, fiz um recorte na pesquisa e trabalhei apenas com 12 mulheres, de 8 etnias. Apesar do número reduzido de indígenas interlocutoras nesta pesquisa, estas me ensinaram valiosas lições e realizamos muitas trocas de saberes, que considero transformadoras para minha trajetória pessoal e profissional.

As mulheres colaboradoras nesta pesquisa são: Ana Délia Wajuru, Valda Braga Wajuru, Nagila Braga Wajuru, Maura Braga Wajuru, Eliane Sakyratiat⁵, Edilene Karitiana, Edilane Karitiana, Edina Oro Cao Xijein, Marcelina Oro Aran, Fabricia Sabanê, Shirley Karo Arara e Juvi Uru Eu Wau Wau. As etnias com as quais trabalhei nesta pesquisa aparecem em destaque no mapa abaixo (Figura 3).

⁵ Adotei grafia da etnia Sakyrabiat por ser a forma como minha interlocutora escreveu no termo de livre consentimento. Porém, a linguista do Museu Emilio Goeldi, Ana Vilacy Galucio (2006), utilizou em sua pesquisa Sakurabiat. Ela afirma não haver uma forma pacificada da grafia de diversas etnias de Rondônia, como os Wajuru, Wayoro e os Guarassuguê, Guarassuê. A aludida pesquisadora traz as seguintes variações: Saquirabiar, Sakirap, Sakirabirara, Sakirab (Galucio, 2006, p. 23).

Figura 3 – Mapa com as 54 etnias indígenas de Rondônia



Fonte: Luciano Ítalo T. de Souza – GTGA/UNIR; Francinete P. Silva, 10-11-2023.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Projeto Açaí – nome que foi escolhido por causa da palmeira do açaí (Figura 4)⁶, os estudantes da primeira etapa, apresentavam um diferencial, que era o fato de nem todos terem concluído o ensino fundamental. Sendo assim era necessária uma ação pedagógica de nivelamento para que alguns/mas alunos/as pudessem acompanhar as aulas. Neste sentido, o ritmo de trabalho imposto aos cursistas indígena, os/as deixava muito cansados/as de modo que no período da tarde com frequência os estudantes homens deixavam a sala de aula e iam para o campo de futebol. Saíam um após o outro, deixando os formadores só com as poucas alunas na sala de aula.

Figura 4 – Pé de açaí ou açaizeiro



Fonte: Fotografia obtida a partir do website Portal Terra da Luz⁷.

Essa fase do curso teve uma formação bastante heterogênea em termos de escolarização formal, por tratar-se de um período no qual dialogavam diferentes ideias e saberes, todos com o intuito de construir a chamada “nova escola”, ou seja, uma escola que fortalecesse a dignidade e as práticas pedagógicas e valorizasse os conhecimentos e práticas culturais dos grupos sociais sem, contudo, cercear o

⁶ Essa planta é típica da região de Rondônia.

⁷ Empresa estuda introdução de açaí no Cariri. No projeto piloto de paracuru foram produzidos cachos de 5 Kg a 7 Kg de açaí. **Portal Terra da Luz**. Disponível em: <https://portalterradaluz.com.br/economia-negocios/novidadeempresa-estuda-introducao-de-acai-no-cariri/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

acesso ao conhecimento de outros grupos. Nessa perspectiva, visando minimizar essa dificuldade, não só dos cursistas, mas também dos formadores, a coordenação elaborou um projeto de nivelamento, para atender os estudantes que ainda não haviam concluído o ensino fundamental.

De acordo com o professor Elizeu Machado, que na ocasião estava na coordenação do Núcleo de Educação Indígena, à época do Açaí I eram poucos os indígenas com ensino fundamental completo. Desse modo, ter como pré-requisito o diploma do Ensino Fundamental inviabilizaria formar turmas por falta de cursistas, pois boa parte dos participantes não tinha esse nível de escolarização. É interessante lembrar, que a ausência do nível de escolarização formal (ensino fundamental e médio) era um problema para o estado/SEDUC, não para os indígenas, considerando que a transmissão dos saberes tradicionais entre os povos indígenas ocorre por meio da oralidade, envolvendo toda a comunidade, assim as pessoas mais jovens vão aprendendo com as pessoas mais velhas.

Nesse sentido, a equipe organizadora da formação buscou alternativas de atividades de reforço escolar, os quais consistiam em exercícios feitos em contra turno, com correção e socialização nas aulas presenciais objetivando a participação de todos os cursistas. Para os/as alunos/as com maior defasagem eram ofertadas atividades diferenciadas suplementares, sendo que todas as ações pedagógicas eram respaldadas pelo Parecer 14/1999.

Parte 3 embora não exista um levantamento exaustivo estima-se que quase a totalidade, dos professores não passaram por formação convencional em magistério: dominam conhecimentos próprios da sua cultura e têm precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Em função disso é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores indígenas, visando à sua titulação que deve ocorrer em serviço e concomitante à sua própria escolarização, uma vez que boa parte dos professores indígenas não possui a formação completa no Ensino Fundamental (Grupioni, 2005, p. 50).

Na etapa II do Projeto Açaí consta no cronograma do Projeto Pedagógico a previsão de início das aulas para a data de 04/10/2009 sendo que, nessa etapa entre os critérios para ingresso estava previsto além do interesse e indicação da comunidade, que o cursista tivesse concluído o Ensino Fundamental.

Foi nesse período que efetivamente iniciei minha experiência com as professoras e professores indígenas de Rondônia, atuando como técnica nas turmas

onde desempenhava o trabalho de relatora de sala de aula. Nessa etapa do projeto ainda era complicada a comunicação entre formadores/as e cursistas considerando que muitos/as alunos/as ainda apresentavam dificuldades com a língua portuguesa, fato que para alguns/mas estudantes o processo de aprendizagem se tornava um imenso desafio. Para os/as professores/as formadores/as os obstáculos não eram menores, com frequência precisavam rever seu planejamento, caso a turma não estivesse conseguindo acompanhar a dinâmica da aula planejada.

O Açaí II foi coordenado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena-NEEI sendo que os/as alunos/as concluintes foram certificados/as pelo Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos-CEEJA Padre Moretti. Essa etapa do curso foi dividida em 08 módulos, com duração de 35 dias letivos cada período presencial e com carga horário total de 3.694 horas. Por já ter ocorrido o processo de nivelamento, nessa etapa foi mais fácil trabalhar com essas turmas, que perfaziam um total de 157 cursistas, divididos/as em 5 turmas.

Na etapa II, de acordo com o cronograma constante da página 15 do Projeto Pedagógico do Curso, as dificuldades de comunicação ainda existiam, porém, em menor escala. Todas as pessoas envolvidas no processo estavam aprendendo com a prática, tanto professores/as quanto alunos/as partilhavam das mesmas angústias e a necessidade de ter professores/as indígenas para atender as escolas era o foco de formadores/as e cursistas. Nesse período me chamou a atenção o item referente à caracterização da clientela na página 9 do PPC, que assim está definida:

A clientela é composta por 157 cursistas indígenas de diversas etnias; todos os cursistas possuem o Ensino Fundamental completo; as turmas são compostas em sua maior parte, por professores bilíngues e por uma minoria de professores multilíngues, atuantes na educação escolar indígena no Estado de Rondônia, em sua maioria, homens de diferentes etnias, falantes de línguas próprias nativas e da língua portuguesa (Secretaria de Estado da Educação, 2008, p. 9)⁸.

Fica patente no perfil do curso que havia avanço no nível de escolarização dos cursistas considerando que no Açaí I, boa parte dos cursistas não tinha o ensino fundamental completo, carecendo de suporte pedagógico. Já a etapa II traz como pré-requisito a conclusão do ensino fundamental para ingressar no curso de formação. Por outro lado, se o Açaí II apresentou algumas mudanças em relação à

⁸ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Projeto de Educação Escolar indígena. Programa de Formação de Professores Indígenas. Projeto Açaí, Porto Velho/RO, 2008.

primeira etapa, um aspecto permanecia igual, o fato de a maioria dos/as participantes em todas as turmas serem homens. Curiosamente, essa configuração não sofreu alteração, não avançou, como uma espécie de segregação a qual a mulher indígena está predestinada.

Prosseguindo com minhas experiências e aprendizados junto aos povos indígenas de Rondônia, em 2017, tive a oportunidade de participar da comissão organizadora na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena-CONEEI, na etapa regional (Participaram os seguintes povos indígenas: Cinta Larga, Yjakatu, Tupi Mondé, Tupi Txapakura, Tupi Tupari). A CONEEI foi um evento realizado pelo MEC em parceria com a FUNAI, Conselho Nacional de Secretarias de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e com representantes dos povos indígenas. Essa conferência resultou na elaboração de políticas públicas para a melhoria na educação escolar indígena, como a implantação de um plano específico de carreira, cargo e salário do magistério indígena, em Rondônia.

Participar desse trabalho me oportunizou vivenciar e fazer parte da enriquecedora experiência que foram as discussões, a elaboração e a sistematização das propostas que iriam orientar as “políticas e programas educacionais para as escolas indígenas em todas as instâncias governamentais”, conforme aponta o item 1 da Resolução da Secadi nº 5, de 20 de fevereiro de 2024.

Outro contexto que me proporcionou significativa convivência com as mulheres indígenas foi minha atuação no Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI e mais especificamente a minha atuação como professora no Projeto de Formação Docente indígena Açaí, o qual conhecia desde a etapa I porém atuando como técnica. Já na etapa III atuei como formadora, ministrando o componente curricular “Direito dos Povos Indígenas”. Nesses espaços era recorrente ouvir as cursistas se queixarem dos obstáculos, que precisavam superar para estudar. Na condição de formadora também foi possível perceber as dificuldades que as alunas enfrentavam não só para chegar ao curso, mas também para permanecer. Os homens ficavam com total disponibilidade para se dedicarem à formação, já as mulheres se dividiam entre estudar e desenvolver as atividades do curso e o cuidado com os/as filhos/as pequenos/as, que precisavam levar por ocasião dos períodos de aulas presenciais.

Nesse sentido, diante dos obstáculos pela via da invisibilidade e silenciamento imposto às mulheres indígenas, optei por dar continuidade a temática da mulher indígena buscando melhor entender as causas dessa realidade de apagamento e de sua exclusão. Verificando como era feita a escolha de quem iria participar das formações foi possível perceber, que havia uma propensão a optarem por indicar homens por uma série de questões que já mencionamos aqui. Soma-se a estas questões, a ideia colonizadora de que a sala de aula da escola indígena, por ser um lugar de poder, é espaço reservado ao homem. Outro fator que contribui para elas ficarem fora da lista das pessoas escolhidas, é que na maioria das vezes são elas a responsáveis pela organização da casa, produção e preparo da alimentação da família, esses são alguns dos fatores que excluem a mulher indígena de participar dos cursos de formação inicial e continuada.

Assim, embora as mulheres indígenas tenham papel de grande importância no espaço doméstico, no ambiente público os homens ainda são maioria. Conforme aponta Alejandra Aguilar Pinto (2010). A ideia de construir um feminismo da diversidade, que levasse em conta as desigualdades de gênero, vem se opor à concepção de uma “[...] cidadania universal [...] [,] branca, burguesa, masculina [...]” (Pinto, 2010, p. 7). Essa que ainda persiste em subordinar a mulher, construindo barreiras que dificultam o seu acesso aos espaços de poder. Sobre essa temática, a autora ainda aponta que tal concepção tem como resultado a exclusão das pessoas ou grupos que não se enquadram nos “cânones” e no discurso nacionalista sobre mestiçagem e igualdade cidadã. Tal modelo se apresentou como máscara do racismo e etnocentrismo que buscava a qualquer custo a assimilação e o apagamento das diferenças culturais. Em nome de uma igualdade e da construção de uma nação moderna, homogênea e mestiça, se eliminou o direito dos povos indígenas a ter sua própria cultura, de falar suas línguas e de repassar seus saberes (Pinto, 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, enquanto realizava as visitas às aldeias, e ainda no período que estava ministrando a formação no projeto, escrevi alguns artigos os quais foram publicados em revistas e capítulos de livros, porém, revendo esses e outros materiais percebi que a questão necessitava de uma investigação e revisão mais minuciosa, motivo pelo qual decidi dar continuidade ao estudo da temática mulheres indígenas.

Conforme já mencionei, por ocasião de meu trabalho de pesquisa do mestrado onde tive contato mais próximo com as professoras indígenas, pude participar por diversas vezes das rodas de conversas nos fins de tarde, onde a cuia de chicha era servida e passada de mão em mão. Nestas oportunidades, entre uma brincadeira de uma e uma fala mais séria de outra, as conversas tendiam para relatos de suas experiências pessoais, expectativas, sonhos e frustrações. Nessas rodas de conversas também se discutia e planejava as ações do movimento de mulheres indígenas. Geralmente, ao final do encontro, deliberavam sobre as atividades que cada uma iria desempenhar no evento anual, onde seriam escolhidas as mulheres, que iriam participar dos eventos nacionais e internacionais.

Essas rodas de conversa são momentos bastante agradáveis pelo clima de descontração e leveza, embora no decorrer das falas temas mais sérios tomem conta dos encontros, nessas ocasiões ocorre interessante troca de experiências entre elas. Não tenho dúvida de que vivenciar esses momentos, além de me proporcionar muito aprendizado, foi determinante na escolha da temática deste estudo. Na convivência com elas percebi o quanto são valentes as mulheres indígenas e que desempenham importante papel em diversos aspectos na (re)existência de seus grupos. Esses foram alguns pontos determinantes para eu decidir me debruçar de modo mais aprofundado sobre o que as move no enfrentamento de tantas questões importantes, não só para elas, mas também para suas comunidades.

Voltando para a questão do curso para professores/as indígenas. A proposta principal do curso de formação docente era habilitar professores/as indígenas para substituir os/as professores/as não indígenas, que atuavam nas escolas existentes nas terras indígenas. O fato de já existir amparo legal respaldando as ações da educação indígena, tornava ainda mais árduo o esforço para atender uma demanda de cursistas com tamanha pluralidade. Esse universo étnico tão diverso e que contempla uma enorme riqueza sociocultural existente na “grande Rondônia”, precisa ser etnografada, respeitada e preservada afirma o antropólogo Velden.

A fantástica diversidade dos povos, culturas e histórias indígenas na “Grande Rondônia” deve, por si só, ser motivo suficiente para o interesse antropológico/etnológico nesta região em particular. Desvendar as origens desta diversidade e as dinâmicas internas a ela – incluindo suas relações com blocos populacionais etnográficos culturais vizinhos, indígenas e não-indígenas – deve ser um estímulo básico, que permita retirar da

obscuridade essa imensa área do mapa etnográfico das terras baixas sul-americanas e integrá-la ao panorama que vem sendo elaborado, com maior ou menor densidade, para outras partes da Amazônia e do continente. Desta forma, a carência de estudos e pesquisas sobre as culturas na região constitui-se como um segundo motivo para o incremento da intervenção de antropólogos nos debates regionais (Velden, 2010, p.129).

De acordo com o autor a área geográfica denominada de “grande Rondônia”, merece atenção de pesquisadores de modo especial de linguistas e antropólogos/as pela incrível diversidade do tronco linguístico Tupi, fato que acomodaria a área entre os locais com mais variantes linguísticas sul-americanas. Para Velden, outro motivo que por si só justificaria atenção especial a essa parte da Amazônia é a escassez de estudos e registro sobre a riqueza étnica da região, ideia compartilhada pela antropóloga Denise Maldi Meireles (1989), por Marco Antônio Teixeira (2019) e por Viveiros de Castro (2002).

Essa combinação parece ser, na verdade, efeito do largo desconhecimento que ainda pesa sobre as populações nativas da área definida como “zona de transição entre as formações sociais da Amazônia Sul-oriental denominadas Tupi-guarani) e as do Brasil central (denominadas macro-jê). A essa vasta região da Amazônia meridional falta, certamente, a homogeneidade linguística exibida pelos povos Jê (Castro, 2002, p. 11).

Diante das dificuldades para encontrar bibliografia referente a algumas etnias da região norte, concordo com os autores que reclamam mais estudos, pesquisas registrando as relações interétnicas dos diversos povos dessa parte da Amazônia. Outro fato que pude comprovar ao realizar esta etnografia foi a incipiente produção etnológica e antropológica sobre alguns grupos indígenas como Uru-Eu-Wau-Wau, Amondawa, Makurape, Cassupá, Karipuna, Wajuru e Sakurabiat. Esses são apenas exemplos do quanto precisamos pesquisar para melhor conhecer sobre os povos indígenas que vivem em Rondônia. Felipe Velden (2010) demonstra preocupação com a carência de estudos, sobre grande número de etnias. Para ele, esse desconhecimento pode impactar de forma negativa na propositura de políticas públicas para esses povos, especialmente no que se refere a demarcação territorial, atendimento de saúde e oferta educacional, capazes de atender as especificidades dos povos sobre os quais pouco se conhece.

Josélia Neves, por sua vez, afirma que a formação docente indígena em Rondônia vem propor debates e reflexões acerca da redefinição de políticas públicas para a educação indígena com a participação efetiva desses povos. Para ela, a

participação efetiva das populações indígenas propicia a concretização de propostas específicas trazidas por pessoas interessadas, pois desde a chegada do europeu, foi o não indígena, quem decidiu como seria a educação formal ofertada ao indígena. O modelo imposto pelo colonizador decidia sobre o currículo, calendário, projeto pedagógico, alimentação escolar e todo ensino ofertado aos indígenas, sem considerar os interesses e necessidades destes.

[...] [O] Neiro, enquanto coletivo social constituído por entidades indígenas, indigenistas, governamentais e não governamentais, laicas e religiosas, teve um papel importante para os avanços das políticas públicas educacionais diferenciadas na medida em que problematizou a inexistência de formação para professores e professoras indígenas em Rondônia, além, inseriu na pauta pública tal demanda e contribuiu na construção de modelos formativos inovadores na perspectiva da interculturalidade [...] (Neves; Gavião; Abrantes, 2019, p. 27).

Nesse contexto, a formação de professores/as e consequentemente a educação escolar indígena de Rondônia, já se inicia em um “berço social” de mudanças. O movimento indígena estava em ebulição, fazendo com que essa “gestação” se desse por meio de um coletivo, que buscava viabilizar ações que efetivamente atendessem as demandas da grande diversidade étnica, dessa parte da Amazônia brasileira. Esse diferencial coloca Rondônia entre os estados que atendem aos preceitos legais, que se pautam pela educação indígena, sendo feita com a anuência e a participação efetiva nas decisões educacionais, demandadas pelas próprias comunidades. A educação indígena em Rondônia já inicia sob a perspectiva de que esta deverá, prioritariamente, ser feita por indígenas.

Analisando os Projetos Pedagógicos das 3 etapas da formação docente indígena Açaí, detectei alguns pontos, os quais diferiam de uma etapa para outra, e que foram esclarecidos pela coordenação a saber; no Açaí I foram ofertadas 106 vagas, onde nem todos os cursistas tinham o ensino fundamental completo, pela própria falta de indígenas com esse nível de escolarização. Essa etapa da primeira experiência de docência indígena, institucionalizada pelo estado, teve uma carga horária de 4.130 horas.

Já na etapa II o curso teve carga horária de (3.694 horas) todos/as os/as alunos/as tinham o mesmo nível de ensino, ou seja, o ensino fundamental completo. Nessa etapa foram ofertadas 157 vagas, divididas em 5 turmas. O Açaí II funcionou sob a coordenação do Núcleo de Educação Escolar Indígena NEEI. Vale ressaltar

que o Projeto Açaí formou praticamente a totalidade dos/as professores/as, que atuam atualmente nas escolas indígenas da rede estadual.

A etapa III teve início no ano de 2015 e foi planejado para oferecer 120 vagas, divididas em 4 turmas com carga horária de (3.650 horas) distribuídas em 10 módulos, tendo por parâmetro a Resolução nº 05/2012, que define as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena. Esta trata, em seu Art. 20, da formação e profissionalização de professores/as indígenas, que deve ocorrer em cursos de licenciatura interculturais ou ainda em cursos de magistério indígena em nível médio na modalidade normal. Essa matéria também é abordada pela Constituição Federal nos Art. 210 § 2º e 215, onde ambos garantem o respeito à diversidade sociolinguística e cultural dos povos indígenas.

É interessante destacar que a riqueza/diversidade da língua esteve presente em todas as etapas do curso. Lembro de algumas situações em que os/as cursistas nos isolavam de algum assunto ou estratégia, que não gostariam de ter nossa participação, então comunicavam-se em suas línguas maternas. Nesses momentos, cientes de que não estávamos compreendendo o que estava sendo tratado, os/as cursistas sorriam muito dos/as formadores/as. Essa prática, muitas vezes nos levou a reflexões sobre a categorização geradora de hierarquias e estereótipos de pessoas e grupos, uma vez que vem legitimar desigualdades. Esses marcadores sociais por séculos atravessaram de forma brutal os povos indígenas. Os diálogos em línguas maternas eram utilizados, especialmente quando queriam articular alguma reivindicação:

Certo dia uma das turmas onde eu atuava como relatora, reagiu da seguinte forma; “não queremos aprender coisa de índio, coisa de índio nós já sabe e não precisa que ninguém nos ensine isso, queremos aprender coisa de branco, para ensinar crianças na escola da aldeia, se for ensinar nossa cultura, nosso jeito de falar nós vai embora professora” (Relato oral de cursista da etapa II do Projeto Açaí).

A formação era um processo instigador para todas as pessoas envolvidas no processo: equipe técnica pedagógica, professores/as formadores/as e cursistas. Estávamos aprendendo a lidar com algo muito novo para nós. A ocasião das alterações do material, do conteúdo, do planejamento pensado para as aulas era inquietante e cansativa. Ficávamos até altas horas da noite, revendo e reelaborando aulas, material didático e até as dinâmicas propostas para as aulas. Era desafiador

lidar com uma situação para a qual não tínhamos recebido preparação específica. A formação que recebemos na universidade nos habilitou para trabalhar com alunos/as não indígenas. Assim muitas vezes ficávamos inseguros/as. Essa espécie de tensão, “fricção”, decorrente do contato interétnico é assim definida por Roberto Cardoso de Oliveira:

Um dos fenômenos mais comuns no mundo moderno talvez seja o contato interétnico, entendendo-se como tal as relações que tem lugar entre os indivíduos e grupos de diferentes procedências “nacionais, raciais ou culturais. E nos termos de uma teoria das relações interétnicas, fenômenos como as “flutuações” da identidade graças às possibilidades abertas à sua manipulação que devem ser interpretados como um esforço muitas vezes dramático do indivíduo e do grupo para lograrem sua sobrevivência social (Oliveira, 1976, p. 22-25).

A ocorrência do fenômeno que Oliveira denomina de fricção interétnica atinge de modo mais acintoso as crianças em situação de discriminação recorrente, por meio do contato persistente com a sociedade nacional. Essa relação desperta um sentimento de identidade negativa que por vezes as acompanha durante a vida adulta. Oliveira ainda ressalta que o “estado da fricção interétnica está em constante estado de latência e seu aparecimento se faz em capítulos especialmente nas relações de interdependência”. Um exemplo da “identidade negativa” ocorre com indígenas em contexto urbano em Porto Velho, onde tive acesso a muitos relatos de indígenas que por medo de discriminação, preconceito e outras violências, passaram grande parte de suas vidas enfrentando a violência de serem obrigados a esconder sua identidade étnica.

Ocorrências de um certo estranhamento, que poderíamos chamar de tensão interétnica, ocorria também nos cursos de formação docente. No final do dia muitas vezes os/as formadores/as ainda estavam ministrando aulas para concluir algum conteúdo planejado e os cursistas homens tinham por hábito sair para jogar futebol. Eles saíam um atrás do outro, sem se incomodar com o fato de ainda não ter sido concluída a aula planejada. Para eles o horário do futebol era rigorosamente respeitado, como uma espécie de pacto social. Já em relação às cursistas que tinham crianças e precisavam levá-las para a sala de aula, era comum alguns/mas formadoras se sentirem incomodados/as, pois era criança brincando e correndo dentro da sala de aula. As crianças de colo eram amamentadas durante o curso,

enquanto suas mães faziam as atividades pedagógicas. Estas situações geravam algumas reclamações junto à coordenação do curso.

Atuar como formadora, ministrando a disciplina ‘Direitos dos Povos indígena’, tendo em vista minha formação em Ciências Jurídicas foi uma experiência muito importante em minha trajetória profissional e acadêmica. Nesse período pude perceber o interesse de todas as turmas sobre seus direitos, pois o país atravessava uma fase de mudança política e havia uma grande inquietação dos cursistas acerca de uma fala do candidato que saiu vitorioso no pleito eleitoral. Ele havia afirmado, que, em sua gestão “nenhum centímetro de terra indígena seria demarcado”, de modo que na minha aula havia 100% de presença e todos muito atentos aos conteúdos ministrados.

Nesse período nós formadores/as nos sentimos recompensados/as, ao perceber, que boa parte dos/as cursistas, tanto mulheres quanto homens, demonstravam o desejo de ingressar no ensino superior, embora a conclusão do Projeto Açaí já os habilitasse a ministrar aulas no ensino fundamental, nas escolas de suas aldeias. Esse interesse não se restringia aos cursos da área da educação, mas também em relação a outras áreas do conhecimento, como Direito, Medicina, Enfermagem, Engenharia e outras. Apenas um fator era comum a todos/as, independente da área escolhida: o objetivo de contribuir com suas respectivas comunidades.

Figura 5 – Fotografia da turma 4 do Açaí III, no Hotel Fazenda Minuano, onde as aulas presenciais do curso ocorriam



Fonte: Acervo pessoal de Maria Gracineide Rodrigues (de blusa branca, agachada ao centro).

Entre todas as etapas do Projeto Açaí, em um total de 12 turmas, essa da etapa III foi a que teve o maior número de mulheres. No diário de classe constam 23 homens e 7 mulheres. Conforme é possível perceber algumas mães estão com suas crianças em sala de aula, nessa turma havia 2 mulheres, que ainda amamentavam seus filhos. Esse relato é de uma cursista dessa turma.

Professora nós indígenas entendemos que o caminho mais certo para mudar nossa realidade, seja nas aldeias mais próximas da cidade ou na mais distantes, como é o caso dos alunos da região de Guajará-Mirim é por meio do estudo que vamos conseguir chegar a algo melhor. Mesmo com todas as dificuldades para estar aqui. Ninguém vai desistir pois, esse é o caminho para muitas mudanças não só para quem está aqui, mas também para nossos parentes que confiaram em mandar a gente para fazer o curso Açaí (Depoimento da aluna Cleia Jabuti em 18/06/2018).

Era muito gratificante ver os/as alunos/as levantando questões sobre temas que os/as inquietavam no novo contexto político. Muitas vezes ocorriam verdadeiros debates às vezes carregados de emoções e preocupações. Era visível a angústia dos/as aluno/as diante das incertezas referentes ao futuro de seus povos,

especialmente em relação à manutenção ou à expropriação de suas terras. As etnias cujas terras se encontravam com processo de demarcação em andamento estavam apavoradas diante das promessas do governo que se iniciava. O desalento e a preocupação eram visíveis no semblante dos alunos e das alunas. Foi aí que comecei a ministrar minhas aulas na pérgola da piscina, buscando alternativas de tornar o ambiente menos tenso. A tentativa funcionou e aos poucos as turmas foram relaxando e assim passamos a discutir alternativas para formação docente indígena em Rondônia na nova conjuntura política nacional e estadual. Em Rondônia um candidato, completamente desconhecido e sem expressão política, foi eleito na onda do então candidato à presidência da República.

Essa foi uma época muito valiosa para minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Nessa etapa do curso, ficávamos convivendo com os cursistas por 15 e às vezes por 30 dias, oportunidade em que havia muita troca de experiências. Nos momentos de descontração os alunos e as alunas gostavam de organizar eventos após as aulas, sempre com intuito de cada etnia mostrar seus costumes e tradições. Ficavam felizes em mostrar a relação de respeito com suas ancestralidades. Nesses momentos ocorria intensa troca intercultural, onde um grupo aprendia sobre a cultura do outro. O respeito com pessoas idosas aparecia como sendo comum a todos os povos indígenas presentes no curso. Característica esta, que não parece frequente entre a sociedade não indígena, onde envelhecer é uma espécie de condenação ao abandono e ao esquecimento.

1.3 Exposição teórica-metodológica

Conforme já mencionei, por ocasião desta pesquisa entre outros obstáculos destaco a escassez de material teórico sobre as mulheres indígenas da região norte, especialmente na área da Antropologia. Assim, pensando em contribuir com produção sobre a temática, em minha dissertação de mestrado trabalhei com as mulheres indígenas na perspectiva da “agência”, do empoderamento feminino indígena, por meio da “Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia-AGIR”. Ocasão esta, que me possibilitou por diversas oportunidades ouvir e registrar relatos acerca das dificuldades que enfrentavam para estudar e também para ingressar no mercado de trabalho. Após formadas, por diversas vezes essas

mulheres, colaboradoras na minha pesquisa, afirmaram que eram “obrigadas” a escolher entre o casamento e o estudo.

Professora é preciso querer muito, precisa de muita coragem para estar aqui não é fácil enfrentar nossos parentes, eles dizem que mulher quer vir pro Açaí é pra procurar homem. Quem é casada e tem filho é ainda mais difícil. Temos que trazer nossas crianças. Se a mulher não tiver muita força de vontade ela desiste, pois as dificuldades são muitas (Relato de uma cursista do Açaí III, 2017).

Em razão dessas narrativas, passei a observar de maneira mais detalhada o ambiente subjetivo dos projetos de formação docente indígena Açaí/SEDUC e Intercultural/UNIR, cursos onde a presença de homens sempre foi superior à presença de mulheres. Essa realidade me despertou para analisar quais as reais motivações dessa disparidade. Passei a verificar como era feita a escolha das pessoas, que iriam participar das formações, quem decidia e quais critérios eram utilizados para a escolha. Ouvi muitos relatos de homens e mulheres sobre esse processo. Ouvia afirmações, de que para as mulheres tudo era muito difícil. Se tivessem filhos/as seria mais complicado. Então percebi essa barreira invisível imposta a elas. Dessa forma, optei por realizar um estudo etnográfico e me aprofundar na análise da questão.

Pela forma como eram selecionadas/as os/as participantes dos cursos, começamos a compreender a desigualdade na presença de mulheres nas formações. O estudo realizado pela professora Darlene Taukane vem reforçar essa prática excludente da mulher indígena da educação escolar. Ela afirma, que no período de 1922 a 1942 a educação escolar para os Kurã-Bakairi era destinada somente aos homens, com intuito de formar mão de obra como vaqueiros, tropeiros e carpinteiros. Os que falavam minimamente a língua portuguesa serviam como guias no transporte de alimentos das aldeias para Cuiabá. Já para as mulheres, a educação escolar somente tem início a partir de 1945, porém elas eram educadas para as lidas domésticas como cozinheiras, costureiras além de aprenderem ser boas esposas, na perspectiva dos padrões do não indígena. De acordo com Gilda Kuitá (2001):

[...] como Darlene disse: os índios discriminam muito as mulheres; então nós mulheres sofremos muito com isso. As mulheres não têm voz ativa, as mulheres têm que ficar quietinhas, as mulheres não podem dar opinião. Mas

nós estamos vencendo isso também. Não é só com os homens brancos não; os homens índios estão pior, eu acho (Kuitá, 2001, p. 29).

Para Darlene Taukane, a mulher indígena vem aos poucos vencendo a barreira do silenciamento, tendo em vista que por mais de 5 séculos não tiveram voz por causa da invisibilidade a qual foram submetidas. Para ela a quebra de paradigma ocorre por meio do movimento de mulheres indígena, pela escolarização e qualificação profissional e ainda pela via da resistência, pois a discriminação vem tanto do homem branco quanto do próprio indígena. A professora afirma sentir-se resultado de um “processo educacional de dupla negação tanto por ser mulher quanto por ser indígena”. A professora relata que a educação escolar oferecida nas escolas indígenas tinha como objetivo civilizá-los, não apresentava nenhuma preocupação com as especificidades, essa realidade somente ganha novos contornos, bem recentemente conforme já mencionamos anteriormente. Mesmo após a CF/88 ter assegurado ensino diferenciado para os povos indígenas, os estados como executores de tal encargo não contavam com aparato para atender de pronto ao que a legislação previa.

Nessa perspectiva os estados não conseguiam oferecer um ensino minimamente diferenciado, qual seja, bilíngue, intercultural ministrado e gerido por profissionais indígenas qualificados, tampouco conseguiu oportunizar paridade de acesso e permanência de mulheres nas escolas indígenas. Ao contrário, a presença de mulheres no magistério continua sendo bem inferior à de homens, conforme observa Grupioni (2003). Enquanto nos cursos de formação de licenciatura, bem como nas salas de aula da educação básica ocidental, a presença feminina é bem superior à de homens, no magistério indígena a situação é inversa, salvo alguma diferença de percentual por região do país.

[...] No caso das escolas indígenas, há mais professores índios do que professoras: os homens respondem por 65% do total, enquanto as mulheres representam 35%. [...] O predomínio masculino nas escolas indígenas se explica pela posição de prestígio que a escola ocupa na comunidade e pela valorização daqueles que dominam a escrita e a leitura: sendo uma das instituições de contato, para ela são conduzidos preferencialmente os homens, que normalmente são os que lidam com a esfera política e de relacionamento com as instituições governamentais (Grupioni, 2003, p. 15).

Para Grupioni, nas Terras Indígenas com um histórico de contato mais antigo como é o caso do Nordeste, existem mais professoras exercendo suas atividades

nas escolas, porém em um quantitativo absoluto, elas ainda são minoria. Por outro lado, o antropólogo enfatiza que em decorrência de nas últimas décadas ter ocorrido um significativo avanço na elaboração de legislação garantidora de educação específica e com respeito as diferenças, tais ações têm se traduzido em resultados positivos para as populações indígenas, pois com esse suporte jurídico atualmente é possível contar com mais professores e professoras indígenas atuando nas escolas, do que professores/as não indígenas.

Assim, a partir das narrativas etnográficas das professoras e das informações levantadas nas publicações de teóricos que abordam a temática formação docente para mulheres/professoras indígenas, foi possível verificar que gradativamente vêm sendo superada a resistência à presença feminina em sala de aula. Verifiquei também com as professoras que estão em efetivo exercício do magistério, o que pensam sobre a formação que receberam no Açaí/SEDUC e no Intercultural/UNIR, particularmente no que se refere ao ensino diferenciado intercultural e bilíngue.

O fato de no âmbito da educação escolar, a presença masculina ser bem maior que a feminina, nos remete à menção de Laraia (1988) acerca da divisão do trabalho entre os povos indígenas indicando que esta não ocorre meramente por questões biológicas, para o autor “aspectos culturais são muito mais determinantes”. Aqui o fato da sala de aula se constituir em espaço de poder é determinante para ser majoritariamente um lugar destinado ao homem:

A verificação de qualquer sistema de divisão sexual do trabalho mostra que ela é determinada culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica [...].

[...] E os nossos indígenas Tupi mostram que o marido pode ser o protagonista mais importante do parto. É ele que se recolhe à rede, e não a mulher, e faz o resguardo considerado importante para a saúde do recém-nascido. A Antropologia tem demonstrado que comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada (Laraia, 1988, p. 19-20).

É possível observar na análise de Roque de Barros Laraia (1988), que em alguns casos, a divisão sexual do trabalho não está, diretamente, relacionada com as questões biológicas, visto que, em algumas sociedades ou segmentos sociais, as mulheres exercem atividades que exigem mais força física do que outras desempenhadas pelos homens, tais como o “manuseio do arco e flecha e a prática da caça e pesca”. De acordo com Laraia, o fator prevalente na divisão do trabalho

está muito mais fundado no aprendizado cultural, que recebem ao longo de suas vidas do que em fatores geracionais⁹. As condições que fazem com que meninos e meninas, em razão de terem recebido modos educacionais diferenciados, tenham comportamentos diferentes não decorrem meramente de questões biológicas, nesse sentido, os fundamentos culturais terminam se sobrepondo a outras realidades.

Estudos etnográficos como os de Sonia Grubits e Ângela Sacchi dão conta de que os fundamentos culturais exteriorizam de modo distinto as funções destinadas ao homem e a mulher e a dinâmica de funcionamento desses papéis não necessariamente estão vinculadas a questões orgânicas. Nesse sentido, é necessário cuidado ao fazer referência a costumes e papéis desempenhados por homens e por mulheres, tendo em vista que cada povo ou etnia concebe os princípios sociais de forma particular (Grubits; Darrault-Harris; Pedroso, 2005).

Grubits; Darrault-Harris; Pedroso (2005) relatam que as ciências sociais e humanas, especialmente a Antropologia e a Psicologia Social, têm buscando desmistificar as justificativas de inferiorização feminina, por muito tempo, perpetuada em argumentos como “emocionalidade mais acentuada, espírito dócil, tímido, ou ainda, desprovido de aventura”. Justificativas questionáveis ou não, o fato é que esse discurso tem servido para cercear o acesso de mulheres, por exemplo, a cargos de chefia, comando ou lideranças em espaços de poder:

A psicologia, desde 1910, mantém a afirmação das diferenças sexuais para sustentar a inferioridade feminina, limitando a sua esfera de ação, restringindo sua autonomia e criando as condições para o aparecimento de teorias e pesquisas acerca dos temperamentos masculinos e femininos, que reforçam a imagem de uma mulher que difere do homem pela sua emocionalidade mais rica e o seu comportamento mais tímido, dócil, vaidoso e sem espírito de aventura. Ao assumir essas disposições individuais e a existência de traços estáveis relacionados ao gênero, as personalidades femininas e masculinas vão servir para justificar, por exemplo, a desigualdade no acesso a posições de líder ou chefia (Grubits; Darrault-Harris; Pedroso, 2005, p. 366).

Já os estudos antropológicos de Ângela Sacchi apontam que o contexto de invisibilidade e subordinação da mulher recai, de modo mais acentuado, sobre a mulher indígena¹⁰, concepção ratificada por estudiosos de outras áreas do conhecimento, especialmente das Ciências Humanas. Pesquisadores das Ciências

⁹ Questões de gênero ou teoria binária homem/mulher.

¹⁰ Formação específica para professores indígenas já acontecia no Estado do Amazonas, Acre e Roraima.

Sociais revelam um novo olhar sobre a relação hierárquica de superioridade do gênero masculino sobre o feminino, fazendo uma espécie de desconstrução de antigos conceitos e trazendo para a roda de discussões as diferenças dos papéis sociais do homem e da mulher nas diferentes culturas.

A condição de subordinação, também é abordada por Saffioti (1999) ao mencionar uma espécie de legitimação simbólica da subordinação feminina e sua naturalização, como uma barreira invisível, não carecendo de justificação para existir. Entendo que tal percepção nada mais é, que uma visão androcêntrica que coloca o masculino como paradigma para todas as coisas. A autora afirma que esse posicionamento é uma prática que está socialmente convencionada como uma espécie de predestinação, pacificando que mulheres ocupem espaços considerados domésticos, menos nobres, pouco produtivos, economicamente desvalorizados e os espaços socialmente apreciados, pelo modelo ocidental de estruturas sociais, são ocupados por homens.

O autor faz uma abordagem acerca da compartimentação hierárquica dos papéis masculino e feminino, a partir do qual o primeiro ocupa espaço privilegiado social e economicamente valorizado e o segundo fica relegado à condição subalterna nos espaços menos valorizados. Dessa forma, a inferiorização feminina, em certa medida, segue juntamente com o processo colonial, sendo que esse viés intersecciona o âmbito econômico, social e político. Entretanto, ainda que sob a égide de uma sociedade construída sobre o ranço do machismo e do patriarcado e tendo que superar toda sorte de infortúnios, ainda que de maneira sutil, já é possível contabilizar algumas conquistas no universo da mulher indígena.

Para Brandon (2005, p. 509) a mulher indígena é a parte mais vulnerável em um processo de dominação, tal ocorrência, se instala por meio da força, da subjugação e da violência. Essas arbitrariedades são bastantes danosas para o homem indígena, porém, recaem sobre a mulher indígena com maior contundência. A espoliação do feminino em grande parte se deve ao processo de colonização que elege o homem como ascendente dominante do “lugar” público, pois era interessante para o colonizador ter o homem nativo como cooperador. Assim a colonização destina à mulher o âmbito doméstico, usurpando com isso de forma drástica a importância social e política da mulher indígena.

Para Maria Lugones a mulher em algumas etnias sofre a desvalorização no sistema hierárquico interno, sendo dessa forma duplamente vitimizada nas relações

de gênero, tanto por parte da sociedade dominante quanto da sociedade originária. É nesse contexto que se fundamenta a desvalorização da mulher aos olhos do colonizador, que no processo de “domesticação” da mulher, a aprisiona em uma posição de inferioridade e subordinação à figura masculina. A mulher indígena também é depreciada em relação a mulher branca, para a autora a forma mais eficaz de “[...] desconstruir um feminismo generalizante, que exclui as mulheres com especificidades referentes a raça e classe, é por meio de um feminismo descolonial capaz de construir categorias dos não ditos da modernidade no tocante ao gênero” (Lugones, 2007, p. 193, tradução nossa).

A realidade excludente da mulher indígena inicia a declinar a partir da participação no movimento indígena, no contexto onde ocorre o primeiro encontro nacional de mulheres indígenas no ano de 1995, até então o movimento indígena era campo de atuação do homem. No movimento indígena é onde se percebe os avanços mais significativos na luta da mulher indígena. Nele elas resistem às desigualdades em busca de autonomia e legitimidade para atendimento de suas demandas. Na luta organizada elas externalizam não mais aceitar sua permanência na invisibilidade. É por meio do movimento, que buscam atendimento para suas reivindicações específicas, tanto no tocante à saúde da mulher, quanto para acesso à formação escolar. Conforme expressa o depoimento da liderança Mirian Marcos Tsibodowapré, Presidente do CONAMI.

As mulheres indígenas estavam no anonimato, até surgir a ideia de pensar, realizar e construir um espaço com legitimidade para dar voz às indígenas, como mães, como filhas e como parte importante do processo de construção de respeito e amor. Esses ingredientes são a base dos nossos. [...] A ideia de publicar *Natyseño*, nasceu justamente para mostrar o sentido da luta das mulheres indígenas guerreiras e fortes. Pertencemos a um segmento do povo brasileiro extremamente discriminado, torturado e massacrado ao longo de 500 anos, somos mulheres oprimidas, de povo reprimido, porém fortes (Conselho Nacional de Mulheres Indígenas, 2006, p. 5)¹¹.

É fácil perceber na fala da liderança que a mulher ainda é obrigada a enfrentar obstáculos para acessar a maioria dos espaços fora do contexto doméstico. Essa realidade de exclusão é notável quando comparamos o número delas nas escolas, universidades e em outros espaços socialmente valorizados, por

¹¹ Conselho Nacional de mulheres indígenas (org.). **Natyseño**: trajetória, luta e conquista das mulheres indígenas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

outro lado, elas estão na luta por uma escola que atenda suas especificidades. Conforme afirma Dias Silva “a escola não precisa ser apenas um instrumento de reprodução da visão de mundo do ocidente europeu, precisamos repensar a escola indígena como instrumento de produção e reprodução de outros mundos” (Silva, 1998, p. 31).

Para Gersem Luciano Baniwa (2012) existe um certo litígio entre a escola colonizadora e a escola diferenciada a “...escola colonizadora busca sufocar e negar as perspectivas indígenas, enquanto a escola indígena diferenciada busca aliar a importância dos conhecimentos, das tecnologias e dos valores modernos aos saberes ancestrais”. Todavia mesmo tendo que superar esses desafios, a escolarização foi o caminho escolhido pelos povos indígenas para acessar os benefícios das tecnologias da “vida moderna” e o domínio do conhecimento do “branco”. Esse domínio contribuirá no fortalecimento do que seria a junção do saber formal com os conhecimentos tradicionais (Baniwa¹², 2012, p. 69).

De acordo com José Ribamar Bessa Freire a escola que era implantada em terras indígena até bem recentemente, tinha como interesse precípuo eliminar as diferenças, tradição oral, os saberes e a arte tradicional indígena. A escola era, portanto, a ferramenta mais eficaz para fazer o “estudante indígena desaprender sua cultura e deixar de ser indígena” (Freire, 2004, p. 13), em razão do modelo colonizador eurocêntrico que desprezava as culturas e os saberes indígenas colapsando com isso cerca de mil línguas indígenas.

Para esses povos a escola foi durante cinco séculos instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos. Nesse sentido, depoimentos de diversos docentes indígenas de vários estados do Brasil confirmam o papel histórico da escola como devoradora de identidades. (Freire, 2004, p. 14).

Nessa perspectiva levando em consideração que no arcabouço jurídico pós CF/88, a responsabilidade de execução da educação escolar indígena ficou a cargo

¹² Nas Publicações que antecederam a conclusão do doutorado em 2011, o antropólogo Gersem José dos Santos Luciano consta com o reportado nome. Após esse período, ou seja 2012, em suas produções aparece com o nome José dos Santos Luciano Baniwa. O povo Baniwa vive em São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas. Conforme uma das páginas virtuais do website “Povos Indígenas no Brasil”: “Os Baniwa vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiari e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainia e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM)” (Wright; Andrello, 2021).

dos estados, muitas vezes as condições de especificidade não foram consideradas, não somente na questão curricular, mas também na inserção de componentes específicos. No tocante a construção dos prédios das escolas, replicam as escolas urbanas, o que muitas vezes gera sérios problemas para estudantes e professores/as indígenas. Sobre o fato de as escolas indígenas serem imitações das urbanas, conversei com a Engenheira da SEDUC, que afirmou “não temos projetos nem material para construções específicas nas aldeias. O que utilizamos é um projeto padrão”. Então percebi a dimensão do problema arquitetônico a ser resolvido. É recorrente telhados inteiros desabarem por ação de cupins, ou serem infestados por morcegos em razão da incompatibilidade da construção para áreas de floresta.

O modelo de educação escolar ofertado aos povos indígenas, em alguns momentos passam por uma “virada de chave” conforme aborda Bartomeu Melià, nesse contexto a escola se transforma em lugar de resistência e reivindicação de direitos, à saúde, à educação de qualidade e específica, contra a violência, a discriminação e pela demarcação territorial, dentre outros. Para ele aí tem início a construção da alteridade como princípio e a serviço da comunidade, não do individualismo. Nesse contexto, o que prevalece é o interesse e o bem coletivo. O autor afirma, uma vez que os indígenas se assenhoram da escola, esta torna-se, não apenas espaço de resistência, mas eficaz aliada em suas lutas.

A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação.

[...] A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos (Melià, 1999, p. 16).

Nessa perspectiva o direito à escola diferenciada, equipada e com aulas ministradas por professores/as indígenas habilitados/as, precisa efetivamente ser política pública de Estado, em vez de política de governo. Se assim não for os povos indígenas estarão “*ad eternum*” à mercê de governantes que de modo recorrente demonstram “*animus*” de exterminar o que ainda resta dos povos indígenas, como o que está acontecendo com o povo Uru Eu Wau Wau em Rondônia, os Yanomami no estado em Roraima e em muitos outros povos indígenas ameaçados pelo Brasil.

Gersem José dos Santos Luciano, em sua tese de doutoramento, relata que o conhecimento por meio da educação escolar foi o caminho escolhido para compreender a dinâmica do mundo do “branco” e ainda para poder contribuir com seu povo especialmente em razão de não existirem, na época em sua comunidade, professores/as indígenas. Para o antropólogo o fato de ter passado sua “infância e adolescência em escola missionária internatos, com práticas pedagógicas assimilacionista e integracionista”, não o desviou de seus objetivos de luta. Luciano ressalta que toda oportunidade de aprendizagem é válida e servirá em algum momento da vida.

Desde a infância, o contato com o mundo do branco havia me despertado grande curiosidade sobre o modo de ser, de fazer, de viver e de se relacionar dos brancos. Em alguns momentos essa curiosidade se tornou uma espécie de, no sentido de que eles como humanos, haviam alcançado e chegado a muitos conhecimentos, tecnologias, magias, poderes bem-estar, eu também, como humano poderia chegar lá, ou pelo menos perto de lá. O ingresso na escola primária me mostrou que o caminho para isso era a escola onde eu poderia estudar sobre o mundo branco (Luciano, Defendida em 2011, publicada em 2012, p. 39).

De acordo com Gersem embora esteja pacificado, que a escola é importante bandeira de luta para a autonomia dos povos indígenas, a realidade é que tanto a escola colonizadora quanto a escola indígena não têm conseguido atender de modo satisfatório as realidades das comunidades indígenas. Sendo um dos muitos desafios para conciliar o conhecimento acadêmico com os saberes tradicionais sem desfigurar a referência identitária das populações indígenas¹³.

Neste trabalho busquei apresentar as configurações inseridas na “formação docente indígena”, que vem sendo reformulada no sentido de contestar a uniformização dos povos indígenas conforme pontua Nascimento (2006). Pensando em ampliar a inserção da mulher no universo da educação escolar indígena e visando conectar as vivências, vozes e pensamentos dessas mulheres, utilizei a pesquisa etnográfica, com experiências e observações de campo. Participei em reuniões, encontros de formação docente indígena e de elaboração de material didático pedagógico específico. Acompanhei seminários, simpósios e eventos da Associação de Mulheres Indígenas–AGIR e da Organização dos Professores

¹³ A Tese de Doutorado de Luciano foi publicada posteriormente com revisão. LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

Indígenas de Rondônia e noroeste do Mato Grosso-OPIRON. Realizei uma revisão bibliográfica de autores e autoras indígenas¹⁴ e não indígenas como: Ângela Sacchi (2014), Bartomeu Melià (1979), Bessa Freire (2004), Bertha Becker (2012), Betty Mindlin (2003), Manuela Carneiro da Cunha (2018) Gersem Luciano Baniwa (2019), Luís Donisete Grupioni (2003), Maria Aparecida Bergamaschi (2005), Paulo Freire (1987), Darlene Iaminola Taukane (2001), Gilda Kuitá (2001), Joziléia Daniza Jagso Kaingang (2023), Ailton Krenak (2020), Juracilda Veiga (2001), Wilmar Rocha D'Angelis (2012a), Darcy Ribeiro (1995), Rosa Helena Dias da Silva (2001) e finalmente de Rita Gomes do Nascimento Potiguara (2006), que assim pondera:

Na denominada educação escolar para os índios, a escola figura como instrumento positivo de externalidade, visando de modo geral, uma homogeneização cultural dos grupos indígenas. Em sentido inverso, a perspectiva denominada de educação escolar dos índios, advinha das reivindicações do movimento de afirmação étnica, vem apresentando a escola como mecanismo de estratégia de um autorizar-se, ao sugerir a necessidade de criação e gestão interna, trazendo à lume as diferenças étnico-culturais como informadoras das práticas educativas desses grupos (Nascimento, 2006, p. 28).

Nesse sentido a consideração feita pela professora Rita Gomes do Nascimento, do povo Potiguara, vem anuir que tanto a formação docente indígena específica quanto a escola diferenciada sejam pautados pela via do diálogo intercultural. Para ela a diversidade étnica deve construir pilares inequívocos rumo a práticas efetivas capazes de coibir atos que transformem as garantias previstas no arcabouço legal de educação diferenciada, em meras adaptações que não atendam aos interesses da comunidade onde a escola esteja inserida. Corroborando com essa convicção, D'Angelis (2001, p. 36) reitera que “numa escola indígena deve se ensinar aquilo que aquela sociedade queira que se ensine”.

Por ter adotado o método etnográfico com pesquisa qualitativa, realizei visitas à coordenadora da AGIR, ao coordenador da OPIRON, ao Conselho Estadual de Educação/CEE/RO, ao Conselho Estadual de Educação Indígena/CEEI, ao Núcleo de Educação Escolar Indígena/NEEI/GEB/SEDUC, à Secretaria de Saúde Indígena/SESAI, à FUNAI. E com o objetivo de coletar dados que apontem como estes órgãos vêm articulando as ações voltadas ao atendimento das populações indígenas. Busquei em bibliotecas títulos que tratam sobre essa temática, utilizei

¹⁴ São autores indígenas Ailton Krenak, Gersem Luciano Baniwa, Munduruku, Darlene Iaminola Taukane, Gilda Kuitá, Joziléia Daniza Kaingang e Rita Gomes do Nascimento Potiguara.

ainda registros e dados disponíveis nas plataformas de informações digitais, visando dar maior embasamento teórico a este trabalho.

Tendo em vista que o estudo tem como objeto uma análise antropológica acerca do universo e atuação das professoras indígenas de Rondônia, verifiquei junto a instituições como SEDUC, OPIRON e UNIR se estas dispõem de registros sobre possíveis ações, que em alguma medida dificultaram a participação das professoras nos cursos de formação inicial e continuada, concurso público ou processos seletivos. No caso de existência de registro, busquei identificar como se posicionaram no sentido de ajudar a solucionar a ilegalidade ocorrida. Levantei os motivos alegados e que ainda impactam na participação de mulheres matriculadas nos Cursos de Formação de Professores, mesmo quando se trata de formação específica, para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em uma sondagem prévia foi fácil detectar que, assim como ocorreu no Projeto Açaí, nos cursos de formação superior ofertados por UNIR, a presença de mulheres permanece reprimida. É de conhecimento público que a realidade é completamente inversa na educação não indígena, onde no ensino fundamental bem como nos cursos de licenciatura a presença feminina é prevalente.

Contactei o NEEI atual GEEI, onde foi possível verificar que o setor dispõe de informações referentes ao número de contratos de mulheres e homens, no setor levantei ainda a quase inexistência de professoras em cargos de chefias nas coordenações de educação indígena da SEDUC. Busquei junto ao coordenador da Gerencia de Educação Escolar indígena entender as razões que motivam a resistência à presença da mulher chefiando as coordenadorias e em sala de aula, mesmo quando a comunidade conta com professoras formadas/habilitadas, porém o servidor preferiu não comentar o fato.

Verifiquei que a FUNAI regional de Porto Velho e Ji-Paraná (a FUNAI não contam com setor ou equipe para tratar dessa demanda), assim as instituições não contam com informações que indiquem se as mulheres indígenas estão conseguindo ingressar no mercado de trabalho. Os coordenadores afirmaram desconhecer a existência de casos de cerceamento de direito de mulheres contratadas para atuarem nas escolas de suas aldeias. Desse modo não existem registros de eventuais reclamações das indígenas.

1.4 Educação Escolar Indígena Intercultural configuração legal após CF/1988

Em âmbito internacional a Convenção número 169, Convenção sobre os povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho, em países independentes de 1989, tem o caráter de reconhecer a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas e como tal precisa ser respeitada em sua totalidade. O diploma legal menciona que no tocante à educação, a comunidade indígena tem o direito de participar de todo processo de elaboração e execução dos programas educacionais, direito de produzir suas próprias instituições de ensino, bem como o direito de alfabetizar suas crianças em suas línguas maternas:

Art. 31. Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional [...] com o objetivo de se eliminar preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. [...] [Essas recomendações se dirigem em especial à escola, dizendo que esforços deverão ser envidados] para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativas, exatas e instrutiva das sociedades e culturas dos povos [...] [indígenas e tribais] (Brasil, 2019, Parte VI - Educação e meios de comunicação, art. 31).

Nesse sentido contamos com a legislação internacional que demonstra preocupação referente à forma com a qual os países tratam seus povos originários. É dever dos países signatários dos tratados internacionais cumprirem as recomendações resultantes das convenções. É obrigação da escola em todos os níveis de ensino desmistificar a figura cristalizada do indígena como ser exótico, pensamento originado com a invasão colonial. Tal conceito alimenta uma lamentável situação de discriminação e preconceito com o indígena, que em nada se parece com aquela figura do livro de história, infelizmente ainda presente em algumas escolas.

Outro instituto legal que versa sobre a garantia de direitos indígenas é a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2008, esse ato entre outros direitos vem assegurar aos indígenas o direito a diferença:

Os indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais. [...] no exercício de seus direitos, os povos indígenas devem ser livres de toda forma de discriminação (Declaração das Nações Unidas-ONU, 2008, p.3).

Essa declaração entre outras garantias, vem assegurar aos povos indígenas o direito de “participarem ativamente dos assuntos que os afeta”. Enquanto que a Constituição Federal de 1988, inova ao trazer um novo formato com uma série de artigos que garantem a oferta de ensino diferenciado no âmbito das escolas indígenas. O referido diploma legal vem garantir especificidades como uma escola diferenciada e intercultural, com o objetivo de transformar a escola de espaço de dominação para se tornar lugar de resistência, valorização e de autonomia da comunidade na qual encontra-se inserida. Nesse novo “status” após a normatização legal sobre o respeito à diversidade e aos saberes ancestrais, a escola indígena passa a ser um local valorizado.

A LDBEN em seu artigo 78 prevê que o ensino nas escolas indígenas seja ministrado de forma intercultural e bilíngue, assegurando desse modo às comunidades indígenas o direito a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, para “reafirmção de suas identidades étnicas e recuperação de suas memórias ancestrais”. Nesse ponto, a LDBEN vem reforçar a previsão do § 2º do Artigo 210 da CF/88.

Outros dispositivos da CF/88, contemplam a Educação Escolar Indígena, como é o caso do Artigo 78, da LDBEN, o qual afirma que a educação escolar para povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, para a afirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas e valorização de suas línguas e ciências. Essa garantia ainda prevê o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

O Artigo 79 da mesma lei, em seus parágrafos e incisos também contemplam as disposições gerais, sobre a responsabilidade da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural aos povos indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

O Parecer 14/1999 traz a fundamentação da educação indígena, definindo sua estrutura, seu funcionamento e propondo ações em prol da educação indígena. A norma ainda prevê a criação da categoria de escola indígena, preceituando as competências para a oferta da educação específica indígena, formação de professores indígenas e a elaboração do currículo escolar com suas respectivas flexibilizações.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, traz como objetivo precípua “a universalização de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do ensino fundamental”, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso da gestão dos recursos financeiros e garante a participação das comunidades nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Os Artigos 231 e 232 da CF/88 versam sobre a garantia dos direitos voltados a especificidades, como a utilização das línguas maternas e respeito aos processos próprios de aprendizagem. Neles ainda estão previstos reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e suas tradições. Os citados artigos ainda têm o condão de conceder equidade, igualdade moral e civil aos povos indígenas, pois até então estes eram tutelados pelo Estado e viviam na condição de categoria em processo de transitoriedade.

Outro dispositivo legal que veio fortalecer a educação escolar indígena foi o Decreto 26/1991, que retira da FUNAI a responsabilidade de administrar as questões educacionais para os povos indígenas. A educação passa a ser atribuição do MEC, que repassa a ação para os estados e os municípios executarem em regime de colaboração. A Portaria Interministerial nº 559/1991, de 16/04/91, cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e vem apresentar novas concepções para a educação escolar indígena, onde reconhece a diversidade sociocultural e linguística, expondo a necessidade de sua manutenção. Outra iniciativa da mencionada Portaria é a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígenas (NEEIs) no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação com representação de entidades indígenas. Essas e outras ações vão romper com o caráter integracionista proposto pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/1973¹⁵.

No ano de 1996, o MEC publicou as Diretrizes para a Educação, Lei 9.394, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, a LDBEN regulamentou as diretrizes da educação básica, porém tratou de modo superficial a educação escolar indígena, carecendo tal dispositivo de outras regulamentações. Outro importante instituto normativo, editado em 1998, foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) norma que expressa de forma taxativa o respeito a

¹⁵ A Lei 6.001/1973 (Estatuto do Índio) desde a década de 1990 está esperando reformulação, pois encontra-se superado, pela legislação que atualmente normatiza as questões referentes aos povos indígenas.

autodeterminação e a autoafirmação dos povos indígenas. A criação do referencial foi importante marco regulatório, visto que até então as escolas indígenas eram enquadradas como escolas rurais ou como extensões de escolas rurais. Essa condição era muito prejudicial, pois impedia qualquer possibilidade de autonomia para essas escolas.

Nesse sentido, a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino era urgente, considerando que tal instituto daria a possibilidade de as escolas indígenas serem específicas, interculturais, além de garantir autonomia curricular, pedagógica, com financiamento público e com participação da comunidade no cotidiano da escola.

Os povos indígenas, no contexto atual de inserção nos estados nacionais têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares (Brasil, 1998).

A educação escolar e a formação docente indígena, com essa garantia legal acima mencionada, passam a contar com os dispositivos viáveis necessários para efetivar o atendimento diferenciado aos povos indígenas, previsto pelo ordenamento jurídico brasileiro e em alguns institutos legais internacionais. Dessa forma, União, Estados e Municípios dispõem de parâmetros para direcionar e executar as ações educacionais específicas, resultando em fortalecimento da autonomia e da identidade étnica das populações indígenas.

O Decreto n. 26 de 04 de fevereiro de 1991, quando entrou em vigor, retirou da FUNAI a responsabilidade pela execução da educação escolar indígena e a deixou a cargo do MEC, que por sua vez repassou a ação para os estados e municípios. Nesse momento percebeu-se um grande problema entre o que estava positivado na lei e o que efetivamente ocorria na prática. Eram muitas questões a serem resolvidas como a falta de estrutura física, mobiliário, professores e demais servidores para atuarem nas escolas indígenas. Tendo em vista que a nova proposta era promover uma educação específica e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, o caminho foi começar pela formação inicial e continuada

de professores indígenas, para que assumissem as salas de aula, no processo de construção de uma educação diferenciada e intercultural.

Conforme consta no caderno de Legislação Escolar indígena, pensar formação para professores indígenas requer observação do currículo diferenciado, que atenda aspectos como capacitação em ensino bilíngue, capacitação sociolinguística e de ortografia da língua tradicional de sua comunidade. Segundo Grupioni, “Esse profissional deverá ainda ser autor e produtor de material didático para as escolas indígenas, pois o professor indígena, exerce importante papel de liderança em sua comunidade” (Grupioni, 2005, p. 51).

No momento em que os estados assumem a execução da educação escolar indígena, percebe-se que as unidades federativas estão em diferentes patamares do processo educacional, bem como na elaboração de material didático específico (em língua materna). O estado de Rondônia conta com alguns avanços, como é o caso da criação e implementação da Lei Complementar nº 578/2010, que cria a quadro do magistério público indígena e técnico educacional. Essa norma vem disciplinar as questões de carreira do magistério exclusivamente indígena. Este aporte legal é um avanço significativo para a educação indígena, uma vez que prevê concurso público específico para professores/as e outros/as profissionais indígenas, onde estes não precisam concorrer com os/as não indígenas.

Outro avanço na educação indígena em Rondônia veio por meio da Lei 884/2016, que institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEEI, no qual o corpo de conselheiros titulares e suplentes deverá ser formado por indígenas para representarem a diversidade étnica de todo estado. O CEEEI é órgão consultivo e deliberativo e está financeira e administrativamente vinculado à SEDUC.

Ainda dentro da concepção dos atos internos, o Decreto 9128/2000 vem regulamentar a Lei 821/1999, que trata da oferta da educação escolar indígena no âmbito do Estado de Rondônia. O dispositivo estabelece como será ministrado o ensino nas unidades escolares existentes nas terras indígenas, pautado pelo princípio do ensino bilíngue e intercultural. Os incisos VII e VIII, da referida norma, preveem os seguintes:

- VII – uso de materiais pedagógicos construídos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- VIII – atividade docente exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (Rondônia, 2000, art. 3, incs. VII, VIII).

No que se refere a normatização nacional destaco a Resolução 3/CEB, de 10 de novembro de 1999, que designa Diretrizes Nacionais para o funcionamento da educação escolar indígena. A relevância dessa norma é a exigência, de que os estados encontrem alternativas para que as formações diferenciadas ocorram em concomitância com a atuação docente. Já a Resolução 05/2012, assim preceitua:

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal (Brasil, 2012).

A referida Resolução dentre outras normativas legais, vem respaldar a oferta do Projeto de Formação Docente Indígena em Rondônia visando, atender a demanda por professores/as e outros/as profissionais da educação, com formação específica intercultural e bilíngue. O estado de Rondônia ainda não conseguiu suprir a demanda de profissionais de gestão escolar indígena, pois priorizou formar e contratar professoras, professores e técnicos educacionais.

A educação intercultural é fenômeno recente, tendo em vista que historicamente o ensino ofertado aos povos indígenas não considerava suas especificidades e demandas. A escola sendo um espaço privilegiado de diálogo entre a comunidade indígena e a sociedade envolvente, fez com que esse debate ganhasse corpo em âmbito institucional, em especial após figurar nos artigos 78 e 79 da LBD, conforme já mencionamos no tópico anterior:

É dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também acesso aos conhecimentos técnico-científico da sociedade nacional (Brasil, 1996, art. 79).

É inegável, que a promulgação da nossa Lei maior, se tornou divisor de águas no que se refere a educação escolar indígena no Brasil, a carta magna vem mais do que reconhecer a organização social dos povos indígenas. O diploma legal garante

que estes sejam detentores de direitos, finalizando portando a situação de transitoriedade e condição de tutelados. No novo contexto jurídico as políticas seculares de banir as diferenças culturais deixam de existir, pelo menos no âmbito oficial, onde os Estados e Municípios assumem a responsabilidade em fomentar por meio do PEE/PME respectivamente o “lugar” social da nova escola.

À medida que cresce a demanda por educação escolar, sob a égide da nova legislação os indígenas são os principais articuladores das ações educacionais nas suas escolas enquanto na prática muitas barreiras ainda precisavam ser superadas. Conforme afirma Darlene Taukane (2001) foi necessário um longo tempo para que ela se reconhecesse parte de um projeto escolar de negação, não só de sua condição étnica, mas também de sua condição geracional de mulher indígena. A professora reafirma que até então não se discutia uma escola diferenciada. Ela reforça que a educação que recebeu foi no formato de escola do MEC, ou seja, para se tornar uma pessoa “civilizada”.

Quero considerar alguns avanços como o fato da educação indígena desde a promulgação do CF/88, foi reconhecida legalmente tanto no que diz respeito a língua materna quanto aos processos próprios de aprendizagem. No ato do reconhecimento dos nossos direitos na Constituição nós indígenas fomos nos fortalecemos enquanto povos com nossas singularidades (Taukane, 2001, p. 17).

Situação emblemática aparece no relato etnológico da professora Darlene Taukane. No caso específico de seu povo, os avanços na educação antecederam a promulgação da Constituição. Em 1985, nas escolas existentes em suas terras, as aulas já eram ministradas pelos/as professores/as Bakairi e o espaço escolar já funcionava como local de luta em prol de suas demandas, na construção da autonomia do grupo e na resistência étnica de ser o único povo Karib a viver no cerrado mato-grossense (Taukane, 2001, p. 17).

O contexto da pedagogia indígena, como instrumento de resistência, nos remete a reflexão levantada por ocasião do XII Encontro de Professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, evento no qual foi discutido o papel do/a professor/a, que precisa se apropriar dos mecanismos externo como a escola e transformá-los em parte da nossa sociedade com isso nos organizamos como povo. Apropriar-se do ambiente escolar evitaria que a escola adentrasse à comunidade como um “corpo estranho”. Nesse sentido vale destacar a afirmação de Paulo Freire.

Somente quando o oprimido descobre, nitidamente, o opressor, e se engaja na luta organizada por sua libertação, começa a crer em si mesmo, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se a descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. [...] para se alcançar a meta de humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados (Freire, 1987, p. 52).

Essa reflexão freiriana reafirma a necessidade de o indígena assenhorar-se do espaço escolar para torná-lo lugar de mudanças efetivas para as comunidades indígenas onde a escola esteja inserida. A construção de uma educação harmonizada com os princípios que respaldam um ensino voltado para o bilinguismo, intercultural e com práticas pedagógicas, que consagre os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, é a via pela qual poderá ocorrer o ensino diferenciado já consagrado pela carta magna e na LDBEN, Lei 9.394/1996.

De acordo com a Prof^a. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi e com Luana Bath Gomes, ainda que a escola seja um instrumento de dominação imposta pelo colonizador, é cada vez mais crescente o número de comunidades indígenas que se apoderam dessas instituições mais especificamente após a CF/88, para transformar esses espaços em lugar de resistência redefinindo a escola para torná-la diferenciada e intercultural que dialogue com outras diferenças visando novas aprendizagens (Bergamaschi; Gomes, 2012, p. 55)

Para a professora Bergamaschi e Luana Barth Gomes (2012, p. 55), os indígenas “[...] são postos à prova [a todo instante] quanto as suas identidades étnicas [...]”, porém, apesar de séculos de tentativas de extermínio e assimilação, eles resistem mostrando um engajamento político cada vez mais forte e articulado. O fato de incorporarem “[...] elementos da cultura ocidental [...] não [...] [elimina o direito] [...] de se identificar[em] como indígenas”, independentemente de onde estejam, seja na escola, nas universidades, na vida política eles seguem contrariando as previsões que os colocou como uma categoria transitória em vias de extinção (Bergamaschi; Gomes, 2012, p. 55).

Dando sequência ao fortalecimento da luta por educação diferenciada, Gersem Baniwa (2012, p. 71) aponta que a ideia de uma escola indígena “intercultural, bilíngue e específica”, tem início da década de 1970, mas que somente

se efetivou como base legal com a CF/88. A partir daí a meta era superar o pensamento integracionista e o conceito equivocado da incapacidade indígena em vigor até então e que justificava a ideia da tutela colocando o estado como responsável pelo destino dos indígenas. A Constituição vem positivar os direitos dos indígenas de terem escola diferenciada, com métodos, currículos, calendário e materiais pedagógicos próprios. A autonomia pedagógica é um avanço que merece destaque visto que garante aos indígenas gerirem suas escolas conforme conveniência de cada povo, onde a escola esteja inserida.

Para Bartomeu Melià (1999, p. 16), a “ação pedagógica para a alteridade” vem afastar o perigo de um currículo que exclua a participação da comunidade, pois é justamente essa construção comunitária, que imprimiria o caráter, os princípios e os métodos da educação escolar indígena em cada unidade escolar.

Melià ressalta que, superada a desconfiança do indígena em relação a escola colonizadora reinante até meados da década de 1980, atualmente o segmento social que mais demonstra demandas educacionais ao poder público é o movimento indígena. É graças a essa militância organizada cobrando do poder público atendimento a suas necessidades educacionais, que existe um significativo alicerce jurídico respaldando as ações da educação e formação indígena.

Para Lúcia Fernanda Jófej Kaingang, a Carta Magna, pode ser considerada um divisor de águas na educação indígena, em seus artigos 215 e 231, pois vem se contrapor a ideologia do assimilacionismo, ao reconhecer a diversidade cultural, o respeito às línguas, crenças, tradições e aos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Para ela, esse avanço nenhuma das constituições anteriores apresentou:

A Constituição Federal de 1988 recepcionou assim os princípios já consagrados no cenário internacional que abriga o sistema de direitos humanos especificamente voltados para os povos indígenas e permitiu a criação, em anos posteriores, de vasta e robusta legislação infraconstitucional no âmbito da educação escolar indígena (Jófej, 2010, p.115-116).

Com a CF/1988, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento de suas formas próprias de organização social, suas línguas maternas, crenças, tradições e processos próprios de aprendizagens, iniciando-se um novo tempo com novas perspectivas educacionais para os povos originários. Tal marco legal se reverte em

ações de resistência na busca pela construção de um novo modelo escolar, contrapondo-se ao formato educacional cuja proposta eliminava as diferenças culturais e as identidades étnicas (Brasil, 1998).

Após garantir o direito à educação diferenciada, a década de 1990 tem seu início marcada pelas concepções gestadas na segunda metade da década anterior, na qual a temática educação bilíngue e intercultural, currículos específicos e diferenciados e processos próprios de aprendizagem, precisavam se concretizar no cotidiano das escolas indígenas. Por outro lado, o estado estava despreparado para colocar na prática, o que a lei previa. Não havia legislação auxiliar para orientar o avanço legal previsto pela CF/88. O que existia, de acordo com Darci Secchi (1999, p. 138) era um “vazio normativo”, que precisava urgentemente ser reparado objetivando respaldar as ações constitucionalmente previstas.

Assim, conforme se avolumavam as articulações das comunidades indígenas, e de algumas instâncias acadêmicas, conforme já mencionei, o MEC inicia a criação de uma série de normatizações, que resultaria na estrutura jurídica que atualmente rege a Educação Escolar Indígena, como o Parecer 14/1999, as Portarias/MEC 60/92 e 490/93 institucionalizando o Comitê Nacional de Educação Indígena. Em 1994 o referido Comitê emite as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Nessa perspectiva, agora com garantias constitucionais e com pressão do movimento indígena, tem início a efetivação do processo de construção da escola bilíngue, multilíngue, específica, com currículo, calendário e regimentos diferenciados.

Bessa Freire (2004) reforça o pensamento de outros teóricos, quando afirma que a CF/88 cria as bases legais, que irão direcionar as demais legislações, para transformar a ideologia por ele denomina de “escola devoradora de identidades”, em espaços de construção de conhecimento intercultural, onde os saberes formais e os saberes tradicionais dialogam. Detentores do reconhecimento legal do direito à diferença, os professores e as professoras indígenas estão cada vez mais se tornando protagonistas¹⁶ de seus modos próprios de aprendizagem. Podem alfabetizar em suas respectivas línguas maternas e ensinar a língua portuguesa, muitas vezes esta última sendo a segunda língua:

¹⁶ Protagonismo feminino ocorre quando as mulheres saem da condição de coadjuvantes e assumem papel de destaque de sua própria vida e de seu coletivo. Télia Negão. Direitos conquistados na História: movimento feminista. Núcleo interdisciplinar de estudo sobre mulher e gênero. UFRGS, 2000.

O estado tem o dever constitucional de proteger as manifestações culturais e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Os professores e professoras tem a missão de alfabetizar, quando possível em suas línguas maternas e desenvolver um currículo intercultural, combinando conhecimentos tradicionais com a moderna ciência (Freire, 2004, p. 16).

A legislação vigente avançou positivamente na previsão de que a educação de qualidade necessariamente passa pela proposta de estarem atuando nas escolas professores/as e gestores/as indígenas “pertencentes as suas respectivas comunidades”. Dessa forma, uma vez suplantado esse desafio teremos uma Educação pautada nos princípios da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, de respeito às “[...] diferença[s], [...] especificidade[s], [...] [ao] bilinguismo e [...] [à] interculturalidade [...]” (Grupioni, 2003, p. 13).

Após 30 anos da promulgação da Constituição cidadã, garantias importantes foram conquistadas na educação, principalmente na formação específica para professores/as indígenas. É preciso enfatizar que os avanços não vieram por benevolência do Estado. Esses avanços foram conquistados! O referido diploma legal veio normatizar a situação educacional dos povos indígenas sendo que as pessoas interessadas tiveram participação efetiva na construção desse crescimento. Na realidade essa ascensão é fruto de muita luta e de grande resistência ao processo assimilacionista e ao pensamento de transitoriedade atribuído aos povos indígenas pelo estado colonizador.

Para Júlio José Araújo Junior (2018) a história dos povos indígenas assim como dos negros é constantemente atravessada pelo estigma da marginalização, construída sob um sistema de negação de dignidade aos grupos que formam esses segmentos sociais afastando-os dos processos decisórios. Essa prática danosa tinha como objetivo o desaparecimento étnico dos povos indígenas. Tal pensamento entra em declínio com as garantias constitucionais, reforçadas pela resistência representada por lideranças por meio do movimento indígena:

“...reconhecer as formas próprias de manifestação cultural seria condição fundamental para que o povo indígena passasse a estabelecer relações harmoniosas com a sociedade envolvente e houvesse realmente uma perspectiva de futuro de vida e não uma ameaça permanente e incessante” (Araújo Junior, 2018, p. 178).

Para Manuela Carneiro da Cunha as sete¹⁷ Constituições Federais que já tivemos no Brasil desde o império em alguma medida mencionam a questão indígena, é claro que algumas fazem menção no sentido de incorporar os indígenas à comunhão nacional. A antropóloga tece críticas acerca do conceito de posse trazido pela maioria das constituições onde algumas levam em consideração o “sentido restrito e não o sentido antropológico de habitar”, que seria o território com dimensões necessárias para a reprodução física, intelectual e cultural das comunidades indígenas (Cunha, 2018, p. 314).

1.5 Desafios para implantar o currículo diversificado e flexibilizado em Rondônia

Conforme já mencionei na introdução desta tese, Rondônia é um estado muito novo em relação a maioria dos demais estados da federação, sendo o estado que homenageia o positivista Cândido Mariano Rondon, completou em 2024, 42 anos. Em razão da dimensão territorial, pluralidade étnica com múltiplas realidades e necessidades e dificuldade de acesso a maioria das TIs, são alguns dos fatores que tornam desafiador planejar, executar e custear as ações de educação escolar indígena.

De acordo com informações oficiais verificadas junto a SEDUC, esses são alguns dos elementos que dificultam a execução das ações como: formação específica; contratação de professoras e professores da língua materna; elaboração de material pedagógico em língua materna e construção de escolas para algumas etnias, especialmente aquelas onde o acesso impossibilita a chegada do equipamento e do material de construção.

De acordo com informações prestadas pelo coordenador do Núcleo¹⁸ de Educação Escolar Indígena-NEEI/SEDUC em decorrência do plurilinguismo e da carência de profissionais habilitados (linguistas, antropólogos, arqueólogos, historiadores) não tem sido tarefa fácil consolidar parcerias com instituições

¹⁷Oficialmente o Brasil já teve sete Constituições; 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. A Constituição Federal de 1967, é considerada uma Constituição autoritária pelo seu caráter de hierarquizar os poderes Legislativo e Judiciário sob o controle do poder Executivo. Fonte da supracitada explicação: Pontual, Helena Daltro. 25 anos da Constituição Cidadã. Uma breve história das Constituições do Brasil. **Senado Federal**. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em: 5 dez. 2023.

¹⁸ O Núcleo de Educação Escolar Indígena-NEEI foi transformado em Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI em 2023.

especializadas (Universidades, Faculdades, ONGs) capazes de elaborar materiais didáticos específicos, para serem utilizados pelos/as professores/as em sala de aula.

A coordenadora da ação Saberes Indígenas na Escola¹⁹ ressalta que a escrita em língua materna indígena em Rondônia é bastante recente e incipiente, porém algumas publicações já foram produzidas pela UNIR. A professora enfatiza ainda a importância da existência de uma política pública voltada para a formação continuada para professores/as, bem como para a elaboração de material didático pedagógico específico com participação efetiva dos professores indígenas. Na primeira etapa o trabalho foi realizado com os povos indígenas da região dos rios Guaporé, Mamoré e Madeira, área que concentra o maior quantitativo de etnias de Rondônia. Questão que, de modo recorrente, é cobrada pelos/as professores/as indígenas é a valorização por meio da formação continuada intercultural, ação prevista na legislação, mas que o estado não tem conseguido executar.

A Lei Complementar 578/2010, dispõe sobre a carreira do quadro de magistério indígena de Rondônia, em seu Artigo 2º, parágrafo VI, estabelece “Ensino Bilíngue - capacitação dos alunos para a correta utilização e emprego da língua portuguesa, da língua materna indígena, dos costumes e da cultura indígena específica da comunidade [...]”. A norma prevê ainda que, na hipótese de haver mais de um povo na mesma unidade escolar indígena, deverá ser garantido o ensino nas diversas línguas ali existentes, com as especificidades de cada povo.

Com referência ao artigo 2º da LC 578/2010, essa ação foi iniciada no ano de 2021 por meio de parceria firmada entre a Universidade Federal de Rondônia-UNIR, mais especificamente com o Departamento de Educação Intercultural, e a SEDUC. De acordo com os relatos da Coordenadora do Programa, a elaboração de material específico é um trabalho que requer um acompanhamento especializado para sistematizar o material produzido pelos/as professores/as indígenas, “os professores sabedores, precisam ser assessorados por profissionais linguistas considerando ser muito comum que a grafia de uma palavra sofra variações de uma comunidade para outra dentro da mesma etnia”. Para a professora/coordenadora, o registro escrito é

¹⁹ A ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída pela Portaria 1.061/2013, por iniciativa do Ministério da Educação para oferecer a esses professores formação continuada bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes visuais indígenas.

importante no sentido de “padronizar” e ainda para que se garanta a permanência dessa ortografia, tendo em vista a tradição oral dos povos indígenas.

Os relatos da professora Edineia dão conta que os professores indígenas desde a primeira etapa do Projeto Açaí já produziam material específico, porém faltava uma equipe institucionalizada para organizar e sistematizar esse material didático dentro da SEDUC. Para ela, essa questão precisa se tornar uma política pública para que a descontinuidade de governo não prejudique a ação.

Entendo a preocupação de professores/as indígenas que, de modo reiterado, reivindicam produção de material pedagógico em suas línguas. Por outro lado, defendo que essas produções necessitam partir dos/as professores/as, escritores/as e autores/as indígenas e que profissionais não indígenas sejam colaboradores na elaboração dessas produções. A escrita com uma ortografia “normatizada” e até mesmo a função do material didático precisa ser discutida tendo em vista, que a escrita para a maioria dos povos indígenas de Rondônia ainda é bastante recente, carecendo de um acompanhamento qualificado. Dessa forma, o material produzido precisa ser formalizado, considerando a existência de significativo número de povos, que ainda não contam com produção escrita ou ainda possuem uma escrita muito incipiente. Esses grupos têm buscado junto às instituições parceiras, assessoria qualificada para colaborar na produção de materiais escritos como dicionários, cartilhas, livros didáticos e paradidáticos.

Para Santiago Castro-Gómez (2005), a produção de material didático específico das diversas etnias tem o condão de harmonizar os conhecimentos, desde que encontre a equação capaz de evitar a hierarquização dos saberes. Para ele alguns institutos legais avançam um passo e regridem outro como é o caso da base curricular comum, que se torna conflitante ao tencionar a concepção de conciliar diferentes conhecimentos produzidos por povos de outras tradições culturais:

Essa perspectiva foi e é tencionada pelas reivindicações por currículos locais e diferenciados que consideram válidas e legítimas as diferenças epistemológicas e os diferentes conhecimentos produzidos por povos de outras tradições culturais. [...] Assim, discutir sobre as ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro, nos leva a repensar a teoria crítica qual aponta para o desafio latino-americano de “descolonização” das ciências sociais, no sentido da construção de uns currículos diferenciados, pautados pelo princípio da interculturalidade nos impondo a necessidade do enfrentamento deste desafio (Castro-Gómez, 2005, p. 86).

Tanto para Santiago Castro-Gómez, quanto para a professora Edineia Aparecida, a produção de material didático específico precisa ser uma política pública, pois após 20 anos da RCNEI, o registro e sistematização desse material continua sendo um desafio a ser enfrentado não só no âmbito da política pública, mas também pelas comunidades escolares indígenas, em razão de serem eles os verdadeiros produtores dos conhecimentos específicos (Conforme depoimento concedido em 30/12/2022).

O livro didático que vem do MEC para ser distribuído pela SEDUC não ajuda em quase nada nos professores indígenas. Os livros do MEC que a SEDUC manda para as escolas, não tem nada que nossos alunos reconheçam no nosso dia a dia. É um material muito distante. Esses livros são feitos para os alunos da cidade, não para o aluno indígena. Precisamos de material didático que tenha mais proximidade com nossos alunos, só assim os estudantes terão interesse por esse material. O material didático precisa ser significativo, precisa dizer algo ao aluno ou então não despertará o interesse, nem a curiosidade dos alunos (Depoimento de professor indígena na oficina de elaboração de material específico 10/01/2023).

Nesse contexto a escola enquanto lugar privilegiado de troca, construção e reconstrução de saberes, precisa ser convidada a colaborar com a produção de material didático local, que venha a se contrapor ao livro didático distribuído pelo programa de distribuição do livro didático (PNLD) tendo em vista que este aporte pedagógico, em grande parte, não contempla temáticas do cotidiano dos povos indígenas. Além disso, vem carregado de estranhamento em relação às tradições e aos conhecimentos dos grupos étnicos específicos.

Conforme previsto na RCNEI/1998, o material didático específico produzido necessita dialogar com os outros materiais ditos “especializados” visando o preenchimento de lacunas no aprendizado de alunos/as indígenas que precisam dominar tanto o conhecimento e os saberes locais, quanto os componentes que compõem as outras áreas do conhecimento.

A construção de materiais didáticos pedagógico, diferenciado e intercultural já faz parte das discussões na educação indígena desde a aprovação da LDBEN (1996) sendo reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012). A iniciativa encontra-se em andamento em vários estados do Brasil por meio da ação Saberes Indígenas na Escola, regulamentada pela Portaria 98/2013, a qual disciplina que a atividade contempla o Eixo Pedagogias

Diferenciadas e o uso das Línguas Indígenas constantes do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. Os materiais produzidos devem contemplar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

[Está entre os objetivos da ação:] [...] fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (Brasil, 2013, cap. II, art. 2º, inc. IV).

Nesse sentido, não temos ausência de normatização, porém padecemos com a insuficiência de equipe especializada dentro das instituições para assessorar os/as professores/as indígenas na elaboração e organização do material pedagógico específico. Ocorre que tanto a formação para professores/as indígenas, quanto o processo de formação de parcerias com instituições para realizar essas ações, necessitam passar por uma tramitação institucional que demanda tempo e recursos para sua execução. Desse modo a Secretaria deu prioridade a formação docente, que denominaremos de ação 1, para posteriormente avançar no processo da ação 2, que se trata da elaboração do material didático pedagógico. Conforme dados da SEDUC, a ideia nesse sentido é que os/as professores/as indígenas já qualificados/as participem mais efetivamente na construção desse processo.

Nas experiências que pude angariar nas formações que participei, por ocasião das conferências, nas reuniões e nas ações de monitoramento e assessoramento pedagógico realizados nas unidades escolares indígenas, uma das reclamações mais recorrentes dos/as professores/as era quanto a elaboração de material didático específico, justamente por falta de suporte especializado, bem como, pela falta de recursos financeiros. A maioria das etnias não conta com material em suas línguas maternas e o acervo que a Secretaria disponibiliza pouco ajuda no trabalho dos/as professores/as, especialmente no tocante aos componentes voltados para as especificidades como língua materna, literatura com ênfase na cultura indígena e identidade étnica e histórica.

Por todas as questões que já elenquei, em Rondônia ainda existe uma escassez de profissionais especializados que possam colaborar na elaboração de materiais de suporte pedagógico para os/as professores/as. Essa dificuldade é mais acentuada para os povos cujas línguas estão se perdendo, especialmente aquelas

que contam com poucos falantes como é o caso das etnias Wajuru, Guarassuê, Casssupá, Puruborá e Migueleno. Para os povos indígenas falantes dessas línguas, praticamente não existem registros e restam poucos falantes vivos. A oferta do componente curricular de língua materna para esses povos tem sido um grande desafio, pois é a partir dos relatos dos poucos falantes que os registros/escritos são produzidos por professores/as indígenas com a colaboração de profissionais especializados.

Nesse contexto é de fundamental importância que essa iniciativa se torne uma política pública visando a continuidade das ações e das equipes especializadas. Desse modo, as ações educacionais indígenas não serão desmontadas em cada troca de governo, pois essas conquistas foram fruto de muita luta e não podem retroceder.

Destacamos os desafios dos cursos de formações docente, visto que são os próprios docentes os pesquisadores e pesquisadoras de sua cultura, falantes de sua língua materna, que serão os elaboradores dos materiais didáticos. Desta maneira os docentes precisam estar conscientes de seus papéis sociais e políticos, pois são responsáveis pela formação crítica dos alunos indígenas para a cidadania dentro e fora de suas aldeias (Cavalcante, 2003; Grupioni, 2006).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que as comunidades indígenas estejam efetivamente participando das discussões acerca da elaboração dos referenciais que irão orientar as ações educacionais em suas escolas. Entende-se que as comunidades indígenas estavam plenamente assenhoradas de suas demandas educativas e, portanto, aptas a pensarem uma formação docente, que possibilite o estímulo para a pesquisa linguística e antropológica e para a produção de material didático específico (MEC/SEF, 1998, p. 42).

Conforme afirmam Paladino e Almeida (2012), por tratar-se de conquista de significativa importância, a formação específica para professores e professoras indígenas ganhou o *status* de marco histórico nos estados da região norte do país²⁰, que, logo após o primeiro encontro de docentes indígenas, criaram o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM. O conselho foi criado em Manaus, capital do estado do Amazonas, no ano de 1988, objetivando dar suporte às lutas por educação específica, diferenciada e intercultural. A instituição tem a

²⁰ Estados que formam a região norte do Brasil: Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins. Ainda, participam do Conselho os estados do Mato Grosso e Maranhão.

responsabilidade de atuar junto às três esferas de poder (federal, estadual e municipal) visando garantir a aplicação dos recursos financeiros destinados à educação escolar indígena, tanto no que se destina a formação docente, quanto a estruturação e manutenção das escolas indígenas.

De acordo com D'Angelis (2012), com a adoção de políticas educacionais tradicionais que ignoravam as peculiaridades dos povos indígenas, ocorreu a perda de imenso número de dialetos e línguas nativas no Brasil. Essas práticas de dominação utilizadas em larga escala, contam com episódios como a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a quem a historiografia atribui violações como a imposição da língua portuguesa como idioma oficial e a proibição do uso da língua nativa pelos indígenas, como forma de inviabilizar a comunicação, visando com isso minar os focos de resistência.

A necessidade de se respeitar os princípios que orientam a educação escolar diferenciada para D'Angelis decorre do fato de os valores e as realidades da sociedade indígena serem diferentes dos que orientam a sociedade não indígena. Nesse sentido a escola deve estar a serviço da comunidade na qual está inserida, pois somente assim, esta não será um corpo estranho a este grupo. Segundo D'Angelis, "A escola precisa fazer parte das políticas que cada comunidade adota na busca pela sobrevivência e perpetuação das coisas que acredita e valoriza" (D'Angelis, 2001, p. 37)

Já para Orellana, "...a interculturalidade tem se mostrado conflitante" tendo em vista, que de um lado temos a cultura nacional com seus saberes universais e do outro a cultura indígena com seus saberes tradicionais. O conflito reside justamente na dificuldade de se encontrar um equilíbrio para que um saber não subjugu o outro. Nesse sentido, é que se apresenta a educação escolar indígena diferenciada, intercultural, plural e bilíngue como sustentáculo fundamental no fortalecimento da percepção cultural e étnica do grupo (Orellana, 2011, p. 17).

Referente ao termo "conflitante" trazido por Orellana discordo de tal concepção. Em meu entendimento os saberes precisam e podem caminhar juntos, sem hierarquização nem subordinação de um sobre o outro. Defendo que em consonância, os saberes se enriquecem e se complementam à medida em que as professoras e os professores indígenas dominam seus saberes ancestrais de tradição oral e somam a eles os saberes chamados universais, que incluem o domínio das ciências acadêmicas e das tecnologias.

Na contramão dessa proposta educacional, em 2019 o governo implementa uma ação extremamente danosa para a educação indígena ao decretar a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Tal ato representou um imenso retrocesso no que se refere às políticas educacionais destinadas aos sujeitos, que historicamente estiveram invisibilizados e excluídos dos processos educacionais. A instituição tinha o importante papel de articular as ações educacionais referentes à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Quilombolas e Educação Indígena. Com o fim da instituição a maioria das ações terminaram diluídas e com isso se perderam, prejudicando os segmentos sociais cujas demandas estavam alocadas na SECADI.

Retornando para o contexto das professoras indígenas, onde a Professora Gilda Kuitá²¹ (2001) aponta para as adversidades impostas ao/a professor/a indígena, sob a égide da política neoliberal, na qual os grupos sociais historicamente invisibilizados e silenciados começam a retroceder nas conquistas duramente conquistadas durante anos de luta e resistência. A professora traz uma interessante discussão acerca da “pedagogia indígena enquanto pedagogia de resistência²²”, propondo sua utilização como ferramenta pedagógica de fortalecimento das demandas educacionais indígenas. Essa temática também é mencionada pela Prof^a. Dr^a. Rosa Helena Dias da Silva, para quem o fato dos/as professores/as indígenas começarem a entender, que precisavam fazer uma educação diferenciada, já é uma grande conquista, porém foi um processo bastante difícil. Exemplo disso é que até bem recentemente, nos cursos de formação de professores, muitos/as indígenas só queriam aprender “coisa de branco”, entendimento esse também compartilhado por Kuitá:

Na nossa escola mesmo, tem professores que acham que não devemos fazer educação diferenciada: “mas como? Como vou fazer isso? Então é difícil a gente enfrentar; tem que fazer duas coisas; fazer o índio entender e o não índio também. Não é fácil a nossa luta. Temos que dizer para o índio: nós vamos ter que aprender igual ao branco. Podemos saber igual ao que o branco sabe, sendo índio”, no mesmo instante, nós temos que enfrentar as professoras não índias, que estão lá juntas conosco. Temos que dizer: “agora nós vamos ensinar o índio assim, você vai ter que entender, é a

²¹ Gilda Kuitá, filha de pai Xokleng e mãe Kaingang, formou-se na primeira turma de professores/as bilíngues (Kaingang e Português) da região Sul da década de 1970. Atuou durante 40 anos como professora indígena em territórios no Paraná e Santa Catarina. Atualmente é professora aposentada.

²² Comentário da Prof^a. Rosa Helena Dias da Silva, 2001.

nossa realidade”. Então é uma coisa difícil para nós. É uma luta diária pode-se dizer (Kuitá, 2001, p. 27).

Rosa Helena aponta as amarras que a legislação termina por colocar na educação indígena em razão de enquadrá-la dentro de um “modelo ou formato”, isso faz com que a própria legislação, que é vista como avanço, termine se constituindo num impasse que comprometa a autonomia das questões educacionais indígenas.

Na perspectiva de norma legal que engessa as conquistas da luta indígena, podemos citar o Código Civil de 1916, diploma legal no qual o indígena era considerado parcialmente incapaz, devendo ser tutelado a um órgão estatal. Nesse contexto a ideologia de transitoriedade, assimilação, aculturação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional é normatizada em 1910 por meio do Decreto n. 8.072, que institui o Serviço de Proteção ao Índio-SPI, sob o argumento de proteger e prestar assistência aos indígenas. O órgão teve como primeiro diretor Candido Mariano da Silva Rondon. Após impor aos indígenas um “modelo hierarquizado de poder e comando aos moldes militares”, o SPI foi extinto sob denúncias de corrupção, maus tratos, “genocídio” e extermínio de vários grupos indígenas. Para substituí-lo, em 1967 por meio da Lei 5.371, foi criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, nomenclatura esta, que foi atualizada para Fundação Nacional dos Povos Indígenas, por meio da medida provisória 1.154 de janeiro de 2023.

A FUNAI, criada para dar resposta aos países que cobravam ações efetivas de proteção aos povos indígenas, na prática seguia a mesma política de seu antecessor, ou seja, não protegia nem garantia os direitos dos povos originários. Agia tão somente no sentido de minimizar o traumático processo de transitoriedade, que o governo previa para os povos indígenas.

Com essa configuração legal, como pensar escolarização para uma população considerada incapaz e fadada ao desaparecimento em poucos anos ou no máximo em décadas. Todavia, a perspectiva colonizadora não contava com a perseverança e resistência dos povos indígenas que por mais de cinco séculos são obrigados a confrontar-se com o intenso processo de espoliação e dizimação colonial, conforme afirma o escritor e liderança indígena Ailton Krenak:

Como os povos indígenas lidaram com a colonização, que queria acabar com seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e

desafinando o coro dos contentes. Vi as diferentes manobras que nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspira a esses povos (Krenak, 2020, p. 28).

A reflexão feita por Krenak, nos convida a todos/as, defensores/as da causa indígena, instituições de ensino superior, organizações não governamentais e instituições de defesa do meio ambiente a repensarmos nossas ações ou omissões, diante de causa tão urgente. Entendo que é urgente refletirmos a respeito do que temos feito pela defesa dos direitos dos povos indígenas, pois não se trata mais da sobrevivência de um grupo ou segmento social duramente espoliado. Agora se trata da sobrevivência da espécie humana caso não mudemos radicalmente o ritmo de agressão e destruição da natureza.

A manutenção das áreas de preservação ambiental, bem como as terras indígenas, não deveriam estar sendo motivo de tamanha celeuma, não fosse a ambição desenfreada do invasor. Segundo a Comissão Pastoral da Terra - CPT, de 2019 a 2021 os conflitos por questões agrárias cresceram 23% tanto entre as terras indígenas, quanto de pequenos produtores da agricultura familiar, sendo que aumentou em torno de 15% o número de assassinatos entre os povos tradicionais no campo. É importante ressaltar que os direitos constitucionalmente previstos são diariamente violados, sendo crescente o número de indígenas ameaçados, perseguidos e mortos em razão das disputas por terra que são invadidas por madeireiros, grileiros e garimpeiros.

Conforme dados do Relatório anual da Comissão Pastoral da Terra-CTP/2021, a questão fundiária no Brasil sempre esteve carregada de muita violência e é fato que o Estado tem se mostrado incompetente e, em certa medida, até conivente com essa violência, uma vez que prefere apoiar e proteger o latifúndio e a agroindústria dos grandes proprietários monocultores. Atitude esta, que leva a um grave processo de expulsão dos antigos ocupantes, sejam estes pequenos produtores rurais ou povos indígenas. Essas populações periferizadas são as que mais sentem os efeitos dessa violência.

Ainda na seara de violências e exclusões, obtive relatos da atual coordenadora de AGIR que reforçam as narrativas das minhas interlocutoras sobre as dificuldades que encontram quando querem estudar ou participar de eventos. Alguns relatos foram de maridos destas que não apoiam a participação das esposas na associação. Algumas mulheres preferem não formalizar estas objeções, para

evitarem problemas com os maridos ou com seus pais. Sobre as adversidades para acessar espaços públicos e de poder, Cristina Wolff (2011) ressalta que mais uma demonstração de apagamento da mulher indígena é que até bem recentemente elas não eram contabilizadas no censo. Dessa forma, se elas não eram contadas, se estavam invisibilizadas, seus dramas, desejos e demandas também não eram vistos.

Figura 6 – Fotografia de reunião da Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia – AGIR, 2022



Fonte: Fotografia de Gasodá Suruí, que foi extraída do Site do Conselho de Missão entre Povos Indígenas²³.

Apesar das disparidades ainda persistentes entre homens e mulheres no acesso à formação e também ao mercado ocupacional formal, na última década vem ocorrendo um significativo crescimento no acesso aos níveis de graduação e pós-graduação. Conforme afirmação de Baniwa (2012, p. 73) o modelo educacional indígena instituído pela Constituição de 1988, trata-se de “uma conquista histórica de grande importância, tanto do ponto de vista estratégico de espaço político, quanto como processo pedagógico inovador no seio do pensamento educacional do país”. A

²³ Mulheres indígenas de Rondônia aprendem a utilizar a comunicação como ferramenta para defesa de seus territórios. **Conselho de Missão entre Povos Indígenas**. Porto Alegre, 9 nov. 2022. Disponível em: <https://comin.org.br/2022/informes/mulheres-indigenas-de-rondonia-aprendem-a-utilizar-a-comunicacao-como-ferramenta-para-defesa-de-seus-territorios/#:~:text=Mulheres%20ind%C3%ADgenas%20de%20Rond%C3%B4nia%20aprendem,defesa%20de%20seus%20territ%C3%B3rios%20%2D%20COMI>. Acesso em: 5 mar. 2023.

escolha concebida pela referida norma legal é fruto da articulação do movimento indígena, portanto, em sua essência ocorre um diálogo entre o conhecimento acadêmico e o saber tradicional, onde um complementa o outro. Nesse contexto, o acesso da mulher indígena a escola, a academia e a outros espaços públicos de poder vem se ampliando, à medida que o movimento indígena se fortalece.

1.6 Dimensão étnica e geográfica das TIs de Rondônia

Conforme já relatei no início desta tese Rondônia, figura entre os estados com maior diversidade étnica. De acordo com os dados do Instituto Socioambiental – ISA, 2023, Rondônia conta com cerca de 21.153 mil pessoas pertencentes a 54 etnias, vivendo em 43 terras indígenas sendo que somente 20 das TIs estão regularizadas. Uma parte encontra-se em processo de demarcação enquanto outras estão em situação de processo de retomada. Rondônia e os demais estados da região norte, a partir da consolidação do movimento indígena organizado, têm buscado ofertar atendimento educacional indígena diferenciado, priorizando a formação docente específica. Essa ação objetiva, que nas escolas indígenas o ensino seja ministrado por professoras e professores indígenas qualificados, considerando tratar-se de antiga reivindicação.

No que se refere ao caráter etnográfico da pesquisa, optei por trabalhar com as professoras indígenas, que concluíram o Projeto Açaí/SEDUC e o curso de formação de Licenciatura em Educação Básica Intercultural/UNIR. Esse recorte foi motivado pelo fato de eu ter acompanhado de perto as trajetórias dessas mulheres, enquanto exerci docência, como já mencionei anteriormente. O período de convivência mais longo, possibilitou-me observar e compreender melhor as motivações dessas mulheres buscarem lugares, que até bem pouco tempo lhes fora negado. Chamou-me a atenção um caráter interessante de suas conquistas, pois segundo suas narrativas tudo converge para o bem coletivo.

Embora já estivesse demonstrado a prevalência de participantes homens nos cursos, porém no IV módulo da terceira etapa concluído em (2018), essa discrepância se evidenciou de forma mais acentuada, pois nessa turma com 30 cursistas, apenas 2 eram mulheres, ambas de TIs com acesso fluvial difícil de cerca de 8 a 10 horas de barco pelos Rios Guaporé e Mamoré. Nas demais turmas a disparidade também era patente, por isso ver aquelas poucas alunas, ocupando

aquele espaço de modo tão resiliente, pareceu-me uma grande demonstração de resistência. Ressalto que essa realidade excludente das mulheres permanece também na Universidade.

Nós mulheres indígenas, não podemos mais ficar caladas nas reuniões, precisamos dizer o que queremos, precisamos mostrar que também temos competência para dar aulas nas nossas escolas, ou para trabalhar com outras coisas como no posto de saúde, no núcleo de educação indígena nós temos valor, não queremos competir com os homens. O que queremos é caminhar junto. Eles vão ter que entender isso (Depoimento da etnia Shirley Arara, da sala 4 em 15/07/2017, em Ji-paraná/RO).

Nas turmas da III etapa, conforme já mencionei, foi o período onde tive mais oportunidade de me aproximar das alunas e dos alunos. Era comum após as aulas, que muitos vinham me procurar para saber sobre alguma questão que julgavam ter direito ou para entrega de atividade. O certo é que sempre havia um motivo para ficarmos conversando, quando não estávamos em sala de aula. Essas oportunidades foram determinantes nas minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

Da primeira à última etapa do Projeto Açaí, a disparidade no preenchimento das vagas entre homens e mulheres é bem significativa conforme demonstra quadro abaixo (Figura 7):

Figura 7 – Quadro com as etapas do Projeto Açaí

Distribuição das vagas do Projeto Açaí	Homens	Mulheres	Total de vagas
Açaí etapa I	102	25	127
Açaí etapa II	111	43	154
Açaí etapa III	89	31	120

Fonte: Quadro produzido pela autora e com os dados do Projeto Pedagógico do curso.

Conforme o final do curso se aproximava era inspirador ver o envolvimento de todos/as com os preparativos para a formatura. A cada dia crescia a expectativa, pois a maioria demonstrava interesse em se inscrever nos cursos de Licenciatura em Educação Básica Intercultural - UNIR. O curso funciona somente no campus de Ji-Paraná com licenciatura em Pedagogia, Ciência da Linguagem Intercultural, Ciência da Sociedade Intercultural, Ciência da Natureza e da Matemática

Intercultural e Gestão Intercultural. Nesse aspecto, buscando o etnodesenvolvimento, o interesse em avançar nos estudos era comum tanto a homens quanto a mulheres, todos queriam ingressar em um dos cursos do intercultural.

Professora estou muito ansiosa fiz minha inscrição no intercultural, mas tenho medo de não conseguir entrar, minha comunidade confiou em mim e até me ajuda para eu estar aqui estudando, querem que eu faça curso superior para ensinar melhor as crianças do nosso povo. Não posso ficar fora professora, isso seria muita decepção para os parentes que acreditou em mim (relato de uma cursista da Edilene Karitiana. 22/07/2017 do Açaí III).

Esses relatos ocorriam fora dos horários de aulas, momentos onde os/as estudantes demonstravam preocupação em relação às expectativas de suas comunidades, que esperavam vê-los na universidade, quem estudava era motivo de orgulho para os “parentes”. Uma noite, durante o jantar, uma cursista afirmou: “Professora antes de começar a estudar, eu não era chamada para nada na minha comunidade, agora para todas as reuniões sou convidada, minhas opiniões são consideradas, faço a ata dos encontros, tenho direito a voto. Agora sou respeitada, sou ouvida, me sinto importante para meu povo”.

Para Gersem José dos Santos Luciano, do povo indígena Baniwa (2011), o aumento da procura dos indígenas por escolarização, inclusive ensino superior graduação e pós-graduação, ocorre por diversas motivações tais como o interesse pelo conhecimento científico, a curiosidade pelo domínio das novas tecnologias e ainda para captar experiência sociopolítica, que contribua na efetivação da defesa e da manutenção de direitos. Para ele, a busca por escolarização visa ainda o preparo de “capital social, intelectual e político, que se traduz em estratégia de fortalecimento na defesa de suas demandas, interesses e direitos”.

A crescente demanda indígena pelo ensino escolar e universitário tem diversas origens e motivações. Em primeiro lugar reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar, a demanda tem origem no próprio avanço do processo de escolarização cada vez mais crescente entre os povos indígenas do Brasil observado nos últimos anos. [...] essa caminhada é parte da necessidade de o movimento indígena emergente formar seus interlocutores para uma intervenção qualificada nas políticas em base a um diálogo menos verticalizado, em favor de seus direitos e interesses. É a estratégia de apropriação dos instrumentos de poder dos brancos gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas. Por fim,

as demandas pelo ensino escolar estão relacionadas à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de continuidade e (re) construção de seus projetos étnicos de bem viver (Luciano, 2011, p. 45-46).

A educação escolar indígena em Rondônia, ocorre mais ou menos dentro da mesma dinâmica do restante do Brasil em termos de estrutura física e pedagógica. É crescente o número de alunos/as de diversas etnias acessando não só a graduação, mas também buscando formação em nível de pós-graduação, tanto nos cursos de licenciaturas, quantos em outras áreas de conhecimento como ciências jurídicas, engenharia e cursos da área da saúde. Os/as candidatos/as, que optam por cursos que não fazem parte do intercultural, buscam acesso por meio da reserva de vagas para indígenas, com bolsas de estudos ou ainda por meio das cotas para Ações Afirmativas, garantidas pela Lei nº 12.711/2012.

É crescente o quantitativo de indígenas que buscam cursos fora da área do magistério. Muitas vezes, nos cursos de formação, ouvi relatos de alunos/as demonstrando interesse de ocupar vagas em outras áreas de conhecimento como saúde, engenharia, segurança pública e engenharia ambiental. Esse é o desafio a ser enfrentado não só pelos indígenas, mas também pelo Estado, pois viabilizar o acesso e a permanência em outras áreas do conhecimento é possibilitar a ampliação do atendimento feito pelos/as próprios/as indígenas às suas comunidades. Incluídos os cargos de chefe dos núcleos da SEDUC e de técnicos da FUNAI e da SESAI.

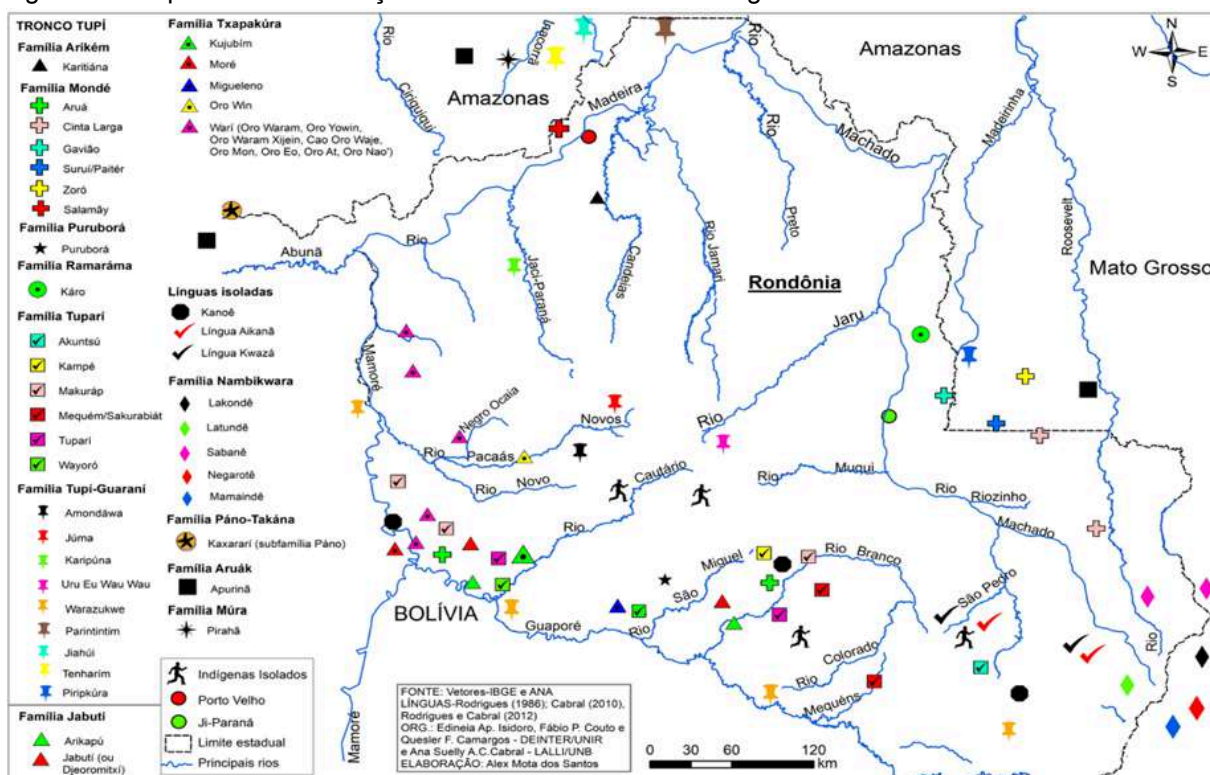
Figura 8 – Quadro com as Línguas Indígenas de Rondônia

Nome	Povo	Tronco Linguístico	Família Linguística	Língua
1	Uru-Eu-Wua Wua	Tupi	Tupi-Guarani Grupo Tupi-Kawahib	Uru-Eu-Wua Wua
2	Amondawa	Tupi	Tupi-Guarani Grupo Tupi-Kawahib	Amondawa dialeto do Uru-Eu-Wua Wua
3	Urupa-in	Tupi	Txapakura	Urupá
4	Kaxarari	Tupi	Pano	Kaxarari
5	Cinta Larga	Tupi	Tupi Mondé	Cinta Larga
6	Paitér/Suruí	Tupi	Tupi Mondé	Suruí
7	Pakaás Novos	Tupi	Txapakura	Pakaás Novos
8	Arara-Karo	Tupi	Tupi Mondé	Arara
9	Arikapu			
10	Gavião	Tupi	Tupi Mondé	Gavião
11	Zoró	Tupi	Tupi Mondé	Zoró
12	Makurap	Tupi	Tupi Tupari	Makurap

13	Kanoé			Kanoé
14	Aruá	Tupi	Tupi Mondé	Aruá
15	Karipuna			Karipuna
16	Karitiana	Tupi	Tupi-Arikém	Karitiana
17	Kampé			
18	Jabuti	-	-	Jabuti
19	Juma	Tupi		
20	Nambikwara	-	Nambikwara	Nambikwara
21	Latundé		Nambikwara	Latundé dialeto do Nambikwara
22	Aikanã	--		Aikanã
23	Apurinã			
24	Mamaindê			
25	Massaco			
26	Sakurabiat	Tupi	Tupi-Tupari	Sakirabiá/Tupari
27	Guaratira			
28	Wajuru			Wajuru

Fonte: Dados providos de publicação organizada por Loebens e Neves, 2011.

Figura 9 – Mapa com a localização das etnias e dos troncos linguísticos de RO



Fonte: Cabral, 2018.

A área, que atualmente compõe o estado, pertencia aos Estados do Amazonas e Mato Grosso, sendo que com a reorganização geográfica no ano de 1943, foi criado o Território Federal do Guaporé e em 1956, ocorreu a mudança para Território Federal de Rondônia, com o objetivo de homenagear o “desbravador” dessa parte da Amazônia, o então general Cândido Mariano da Silva Rondon.

Rondônia está localizado na região norte do país, faz fronteira ao norte e noroeste com os Estados do Acre e Amazonas, ao leste com o Mato Grosso, a oeste com a Bolívia. De acordo com Teixeira (1989, p. 179), o Estado apresenta uma significativa sociodiversidade étnica, embora seja bastante jovem, pois somente em dezembro de 1981 deixou de ser Território Federal de Rondônia e foi elevado à condição de Estado, atualmente conta com 52 municípios e tem como capital Porto Velho.

Assim, Rondônia é o único estado da federação que leva o nome de uma pessoa. A historiografia registra que a homenagem concedida a Cândido Rondon seria pela “bravura e pioneirismo” do militar, por adentrar regiões a época com extrema dificuldade de acesso, como foi o projeto de instalação das linhas telegráficas ligando essa parte da Amazônia ao restante do país. O traçado feito pela comissão Rondon, tempos depois deu origem a BR 364 e às principais cidades do Estado que ficam no eixo da única rodovia que liga os estados do Acre e Rondônia e ao restante do Brasil, sobre esse fato histórico Teixeira e Fonseca (1989) dizem que:

A abertura da linha telegráfica que ligaria os sertões do Mato Grosso ao Amazonas, foi uma obra de grandes proporções que se destinava a tirar do isolamento as regiões do extremo oeste e norte do país. Tornava-se imprescindível romper os grandes “vazios” do Brasil, incorporando-os à civilização. Desta forma assegurava-se o estabelecimento de núcleos de povoamento e garantia-se a segurança das fronteiras (Teixeira; Fonseca, 1989, p. 146).

A referência acima reflete bem a mentalidade da época, que ignorava a presença indígena e referia-se a “vazios” geográficos e demográficos. Reforçava também a política de aculturação, ao propor a incorporação dos povos indígenas “à civilização” e sua integração “à sociedade brasileira, tornando-os ‘civilizados e úteis’”.

Essa parte do Brasil teve um processo de colonização patrocinado pelo governo federal, que distribuía lotes de terras a pessoas que vinham especialmente das regiões sul e nordeste do país, em busca do sonhado e prometido pedaço de terra. O INCRA era a instituição responsável pela distribuição dos lotes em um projeto malfadado, pois a distribuição dessas áreas muitas vezes ocorria em territórios indígenas, situação, que até hoje é causa para violências por questões agrárias entre colonos, que receberam a terra do INCRA e os indígenas que já viviam nessas áreas.

Além do mais esses agricultores assentados avançavam para os territórios indígenas por conta própria, provocando conflitos, que muitas vezes levaram a mortes de ambos os lados: indígenas e agricultores.

Figura 10 – Mapa da antiga divisão geográfica do espaço que atualmente forma Rondônia



Fonte: Provindo de material elaborado pela Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão de Porto Velho – SEMPOG, 2022, p. 9²⁴.

O militar Cândido Rondon, figura bastante controversa, foi considerado por alguns como figura ilustre, por sua bravura ao explorar as longínquas e perigosas terras amazônica. Teve em uma de suas expedições não só a companhia, mas também a admiração do também desbravador Theodore Roosevelt²⁵. Rondon foi visto por muitos como responsável pela dizimação de significativa quantidade de etnias indígenas, em razão de seu modelo colonizador, pois contribuiu com o processo de povoamento da Amazônia brasileira, como se todo aquele espaço fosse uma imensa área desabitada, desconsiderando as populações que a muito habitavam toda essa região.

O contexto de povoamento da Amazônia ocorre dentro da concepção que considera essa imensidão verde como uma espécie de “vazio demográfico”, uma terra despovoada. Conforme já mencionei acima, os projetos de povoamento para a região eram pensados e executados dentro dessa perspectiva. Desse modo, a

²⁴ Porto Velho. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão. Evolução da Mancha Urbana: Porto Velho 1976 - 2019. Porto Velho, RO: SEMPOG, 2022. Disponível em: <https://sempog.portovelho.ro.gov.br/uploads/editor/files/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Mancha%20Urbana%20-Porto%20Velho%201976-2019.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

²⁵ 32º presidente dos Estados Unidos da América, de 1933 até sua morte em 1945 (Millard, 2007).

proposta governamental atraia os olhares e a cobiça de toda sorte de “desbravadores” e aventureiros, esse juízo aliado a desenfreada busca por riquezas, deu início ao processo de colonização visando atrair preferencialmente migrantes vindos de outras regiões do Brasil. Conforme afirma Wany Bernadete de Araújo Sampaio (1998), esse formato de povoamento não considerava as populações que há aproximadamente 40 mil anos habitavam a Amazônia, onde, segundo apontam pesquisas arqueológicas e mapas etnológicos, havia intensa presença de cultura Tupi.

Apesar das dificuldades das pesquisas arqueológicas, sabe-se que a pelo menos quarenta mil anos existem populações vivendo na Amazônia. Rondônia provavelmente foi uma das portas de entrada desses primeiros habitantes. Tanto os trabalhos arqueológicos quanto o mapeamento etnológico dos grupos indígenas contemporâneos mostram uma grande concentração de cultura Tupi nesta região há milhares de anos, ao longo dos quais o deslocamento tem sido uma prática constante (Sampaio, 1998, p. 25).

A Amazônia, e de modo especial Rondônia, teve seu processo de ocupação por meios de fluxos migratórios levado por interesses financeiros de diversas ordens como: ciclo da borracha, depois vieram os que sonhavam em conseguir um pedaço de terra, outros que sonhavam com metais preciosos como ouro do Rio Madeira e a cassiterita entre tantos ciclos. Entre os grupos que migravam para Rondônia a grande maioria era de pessoas com poucos recursos financeiros, grande parte mobilizada pela propaganda governamental conforme Teixeira (1999).

No conjunto da população migrante, cuja maioria – 70% ou mais é constituída de pessoas simples, essas pessoas, fazem parte daquela massa de empobrecidos, sendo pessoas simples, com pouca ou nenhuma instrução sobre os quais recaem as tarefas mais duras – como a de derrubar matas – quando chegam em seus novos lugares (Teixeira, 1999, p. 195).

O período de recessão, pode-se dizer que foi uma época de calmaria para os povos indígenas da região, porém o tempo de quietude perdurou até o próximo ciclo denominado de “febre do ouro no rio madeira”, esse ciclo teve início na década de 1980 atraindo gente de todas as regiões do país. Toda essa movimentação era alimentada pelas “fábulas [...] sobre o rio de ouro [que] mexia com o imaginário de riqueza dos migrantes”, como aponta (Lima; Silva, 2022, p. 9).

O mais recente ciclo, também um dos que mais causou transformações sociais e ambientais em Rondônia, foi a construção do complexo hidrelétrico de Santo Antônio e Jirau, empreendimento gigantesco, que atraiu grande contingente de trabalhadores em especial para a cidade de Porto Velho. A cidade não contava com estrutura para atender um contingente populacional, que havia triplicado tão bruscamente. No contexto rural o caos também se instalava com o deslocamento de comunidades inteiras, sendo removidas em decorrência das alagações causadas pela construção das hidroelétricas. O fato é que a energia produzida não se reverteu em benefícios para a população local, para essa restaram os danos ambientais e sociais. “O empreendimento se apropriou dos recursos naturais, mas não garantiu a distribuição das riquezas” (Lemos, 2021, p. 18).

Os danos ambientais decorrentes da construção das hidroelétricas causaram severos problemas para as populações ribeirinhas e indígenas, especialmente as localizadas nos municípios de Porto Velho, Nova Mamoré e Guajará-mirim. Os grupos indígenas mais atingidos foram Karitiana, Uru-Eu Wau Wau, Kassupá, Karipuna e Kaxarari e os povos da região de Guajará-Mirim e Nova Mamoré ainda sofrem com alagações de suas terras e poluição de seus rios, os quais tiveram brutal perda de “biodiversidade e interrupção do trajeto de reprodução dos peixes”. Fato esse, que reduziu drasticamente a atividade pesqueira de indígenas e ribeirinhos nas áreas afetadas, onde comunidades inteiras tiveram que ser realocadas como foi o caso de Mutum Paraná. Os moradores da “Nova Mutum Paraná”, foram deslocados de um contexto rural para um modelo urbano, porém não se adaptaram à nova realidade, apesar de terem mais infraestrutura, semelhante a um conjunto habitacional. Antes a comunidade vivia em um ambiente rural, onde plantavam e criavam animais domésticos para seu sustento, prática que, em razão do realocamento, não é mais possível ser mantida (Cavalcante, 2012, p. 74).

Fato incontestável é que grande parte dos povos indígenas de Rondônia foram impactados em maior ou menor proporção pelos danos ambientais decorrente da construção do complexo hidrelétrico do rio Madeira e o novo contexto socioeconômico impactou drasticamente estes povos. Pagamos um alto preço pelo “progresso” que por onde passa deixa profundas marcas de destruição e exclusão. Porto Velho não voltou mais a ser a pequena e tranquila cidade, se a população urbana sofreu com os impactos, os indígenas foram mais duramente atingidos, especialmente as mulheres.

Ressalto que nos casos de desestruturação social as mulheres são mais duramente impactadas e no caso das mulheres indígenas pelo papel que exercem em suas comunidades. Nessa perspectiva, Sandra Rodrigues da Silva Milhomem enfatiza:

As reivindicações das mulheres indígenas diferem-se das demais mulheres não indígenas. Enquanto mulheres brancas lutam por igualdade salarial entre homens e mulheres, e, mulheres negras lutam contra o racismo estruturado no Brasil, por um trabalho digno e por valorização salarial, o movimento das indígenas além de lutar contra o racismo, têm como pauta marcante em suas reivindicações a defesa de seus territórios, de suas culturas e de seus povos. (Milhomem, 2021, p. 63).

Lady Day Pereira de Souza e Arneide Bandeira Cemin abordam que a “[...] relação entre masculino e feminino, enquanto par e enquanto oposição, é condição da existência humana e das dinâmicas das sociedades, por isso, dimensão sensível aos encontros culturais” (Souza; Cemin, 2012, p. 173). Em minhas experiências junto às mulheres indígenas percebi que mesmo sendo o tempo todo atravessadas por relações multifacetadas, em suas manifestações elas não consideram a existência de um antagonismo, mas admitem a ideia de complementariedade entre homens e mulheres. Foi nessa perspectiva que correu minha experiência etnográfica com as professoras indígenas. Nessa trajetória foi possível perceber de forma mais efetiva a dinâmica da participação dessas mulheres, em um “lugar” majoritariamente ocupado por homens.

Em Rondônia, assim como na maioria dos estados brasileiros, os povos indígenas convivem diariamente com o ‘fantasma’ do invasor seja ele garimpeiro, madeireiro, fazendeiro ou sitiante assentado em situação de “sobreposição” pelo INCRA. As instituições estatais, por meio de seus agentes, não têm demonstrado competência para coibir tais ações e muitas vezes compactua com essas ações. Podemos exemplificar mencionando o caso ocorrido na TI Uru-Eu-Wau-Wau, povo indígena que sofre constantes ataques, após entrar em vigor o Decreto nº 98.894/90, emitido pelo governo de José Sarney, atendendo a interesses de conglomerados econômicos do ramo da pecuária e mineração. Este povo indígena mesmo tendo sua terra demarcada e homologada enfrenta invasões, violências e até assassinatos (Paiva, 2002, p. 289).

Ainda de acordo com o José Osvaldo Paiva, em 1991 o então Presidente Fernando Collor de Mello, por meio do Decreto nº 275/91, homologou uma área de 1.867.117 ha (um milhão, oitocentos e sessenta e sete mil, cento e dezessete

hectares) área esta onde convivem os Uru-Eu-Wau-Wau, Amondawa, os Oro Win e alguns povos sem contato voluntário. Com os grupos isolados a FUNAI coordena ações de apoio e proteção, já com os demais grupos não tem conseguido efetivar ações exitosas.

2 Territórios Etnoeducacionais: possibilidades de autonomia e auto-gestão na Educação Escolar Indígena

No Capítulo 2 intitulado “Territórios Etnoeducacionais: possibilidades de Autonomia e Autogestão na Educação Escolar Indígena”, apresento experiências na docência de mulheres indígena, na perspectiva de uma educação escolar intercultural e diferenciada, a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), criados por meio do Decreto 6.861/2009. Os TEEs foram pensados e implementados, como lugar que possibilitasse pensar e articular políticas públicas para a educação escolar indígena, de acordo com as necessidades educacionais de cada povo, por meio de ações estratégicas capazes de abranger a educação básica e a formação de professores indígenas.

Antes de adentrar especificamente na questão dos Territórios Etnoeducacionais, trarei um breve conceito de território pela concepção de Anthony Seeger (1979). Para Seeger, o conceito de território na concepção das populações indígenas tem significado muito diverso do conceito adotado pelo não indígena, para os indígenas a relação com a terra transcende a seara cultural e espiritual, já a sociedade ocidental atribui à terra um valor monetário. Outro fator de diferenciação é referente a individualização da propriedade, está ganha caráter de mercadoria e, portanto, se torna instrumento de dominação e subordinação transformando dessa forma a percepção do território. As sociedades indígenas não atribuem à terra uma categoria mercadológica e sua propriedade é sempre coletiva, a partir de suas relações com o espaço permeado pela construção de relações socioculturais daí, nasce a relação com o território (Seeger, 1979).

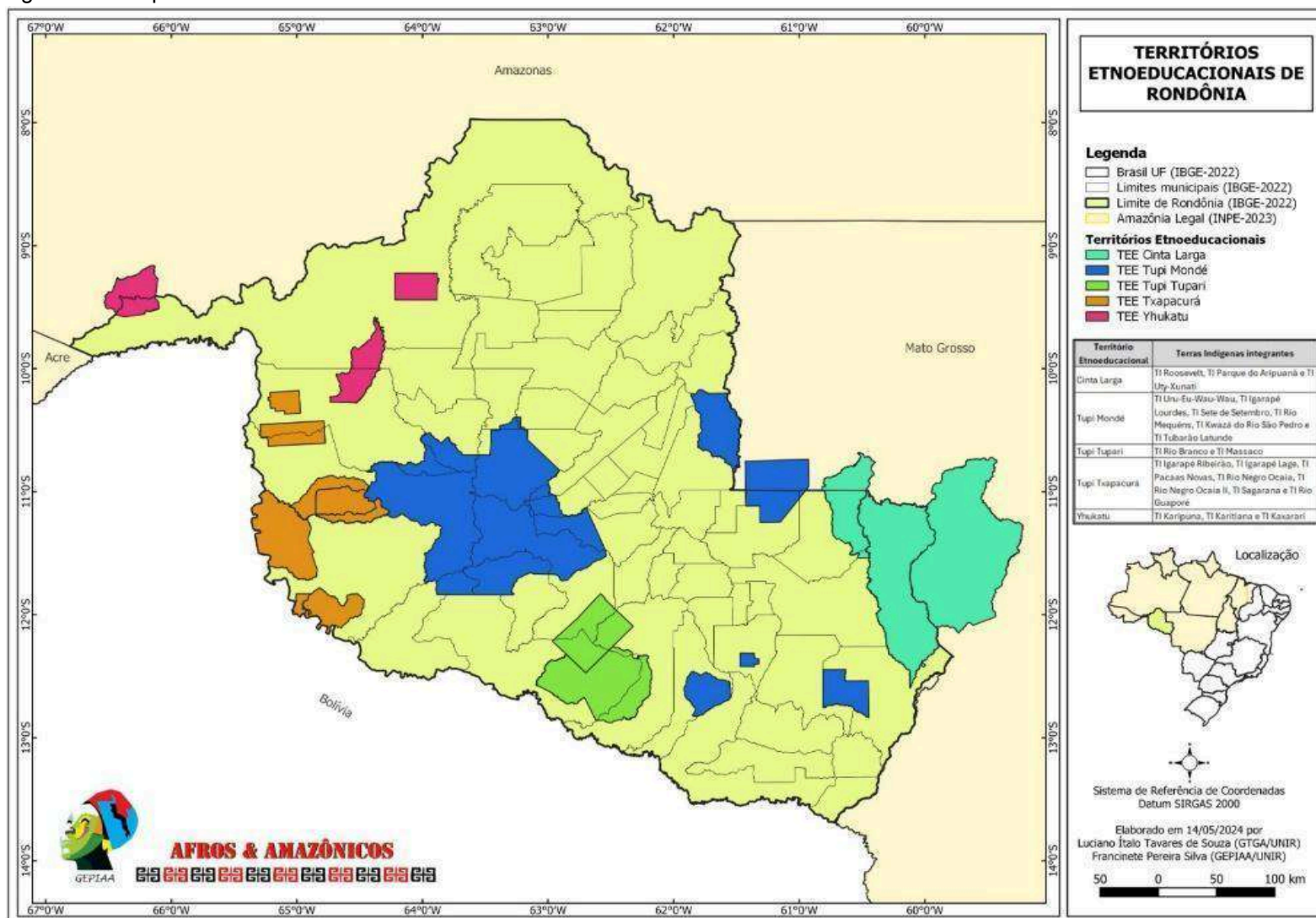
Para certos grupos, as fronteiras geográficas eram algo importante (como os Tucano do Vaupés); para outros, as fronteiras eram fluidas, móveis e em expansão. De toda forma, dificilmente se encontraria entre os grupos indígenas, uma visão de território semelhante a que possuímos. Em termo econômico-jurídicos, a terra, para as sociedades indígenas que conhecemos, não se definia nunca como mercadoria, objeto alienável de transação individual (Seeger, 1979 p. 104).

Ainda de acordo com da ótica geográfica, Claude Raffestin, vem reforçar que a ideia de território se constrói a partir do espaço modificado por ações de um ator. É ao se apoderar dessa ‘matéria prima’, que o agente ressignifica o espaço por meio de ações comportamentais inerentes as relações de poder. Dessa forma, embora o território esteja centrado no espaço estes não se confundem (1993, p.144):

Espaço e território não são equivalentes. É necessário compreender que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao apropriar-se de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...]. O espaço é a prisão original o território é a prisão que os homens constroem para si. (Raffestin, 1993, p. 143).

Na perspectiva de superar os limites fronteiriços geográficos do estado nacional, foi que a ideia dos territórios Etnoeducacionais vêm propor políticas educacionais com respeito as identidades étnicas, valorização das práticas socioculturais e das línguas maternas de cada povo indígena. Gersem Baniwa aponta que os Territórios Etnoeducacionais têm como objeto o atendimento educacional intercultural, onde a nova proposta apresenta uma concepção de escola que “sai do formato de escola do MEC”, ou seja, com uma divisão territorial e político administrativo, com União, Estados, Distrito Federal e Municípios definida a partir da formação do estado nação e passa para uma abordagem defendidas por estudos etnográficos, que melhor conceituam a categoria “território indígena” tendo em vista que a concepção de território dos indígenas antecede à criada pelo estado . A proposta dos TEEs mantém as responsabilidades dos entes federados em relação ao custeio da educação escolar indígena, porém delega autonomia para os indígenas gerirem suas escolas com pedagogias próprias e diferenciadas. A ideia dos TEEs prioriza a “valorização das línguas, do patrimônio material e imaterial e as relações culturais políticas e econômicas” dos povos indígenas (Baniwa, 2012, p. 102).

Figura 11 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais de Rondônia



Fonte: Luciano Ítalo T. de Souza; Francinete Pereira da Silva Afro & Amazônicos – GEPIAA, 2024.

No ano de 2009 vislumbra-se a perspectiva de novas configurações para educação escolar indígena a partir da edição do Decreto presidencial n. 6.861, criando os Territórios Etnoeducacionais. O documento apresentava inovações acerca da forma como a educação indígena seria gerida. O antropólogo Gersem Baniwa (2012, p. 102) enfatiza que o decreto avança no sentido de garantir que a educação indígena ocorra de acordo com as “relações etnoterritoriais”, ou seja a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações culturais, conectados aos seus territórios. Assim, a normativa é vista como positiva, uma vez que viria atender a pauta pleiteada a muito tempo pelo movimento indígena.

O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os sistemas de ensino (Federal, estaduais e municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios (Baniwa, 2012, p. 102).

A regulamentação dos TEEs vem abrir diversas perspectivas além do viés da educação, o documento traz uma inovação na relação política existente entre estado e povos indígenas, banindo o velho sistema segregador tutelar. O ato normativo é a oficialização do reconhecimento por parte do estado da condição dos indígenas, de serem sujeitos potencialmente responsáveis pela construção de proposições autônomas capazes de fortalecer suas identidades étnicas bem como, refazer a coletividade indígena que viria a recompor “o sentimento de pertença espacial e social” (Baniwa, 2012, p.112).

Para Baniwa a criação dos Territórios Etnoeducacionais, traz um novo desenho de gestão do ensino para os sistemas federativos, aqui os 3 entes continuam com a responsabilidade pelo atendimento, porém não mais de acordo com a divisão territorial e político administrativa dos estados e municípios. Modelo esse que desconsidera as formas de organização dos povos indígenas, pois fragmenta laços familiares e de parentesco, separando etnias com laços culturais históricos. O modelo proposto pelos TEEs “[...] considera a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e, principalmente, as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos” (Baniwa, 2012, p.104).

Em minha compreensão, trata-se de ideia bastante avançada e paradigmática que talvez nem o governo e nem os povos indígenas tenham dado conta do tamanho avanço conceitual que a proposta pode gerar no campo das políticas do país em geral, mas especialmente no campo das políticas voltadas aos povos indígenas. Se a ideia é inovadora no modo de pensar e conceber a organização dos serviços prestados pelo Estado aos povos indígenas, não deveria ser para os povos indígenas na medida em que nada faz do que resgatar a importância das relações etnoterritoriais milenares – interação orgânica homem-natureza – construídas pelos povos indígenas ao longo de milhares de anos, atropeladas pelo processo de colonização europeia [...] (Baniwa, 2012, p. 104).

A proposta de inovação na educação, apresentada pela criação dos territórios Etnoeducacionais, tem o intuito de atender o anseio de grande parte dos povos indígenas. O Decreto traz a concepção de território indígena em vez de terra indígena. Esse novo conceito consagra uma ideia de amplitude que contemple o espaço tradicional em uma espécie de resgate da ancestralidade dos povos indígenas. A noção de território compreende um lugar simbólico essencial para a reprodução do povo, com suas características e organização social próprias e vai muito além da terra, sendo território capaz de agasalhar várias terras/etnias. Para Marcelo Gaudêncio Pureza (2021), os TEEs na concepção do “etnoterritório” inovam à medida que propõe uma educação escolar indígena, com um bilinguismo para além da tradução da língua portuguesa para as línguas maternas, mas como um conhecimento capaz de dialogar com outros saberes e do entendimento de território como parâmetro espacial de construção de cidadania:

Os Territórios Etnoeducacionais têm sua base fundante no conceito de “etnoterritório”, ou seja, o território como referência espacial, cultural e identitária. Esse conceito se materializa como superação da noção de terra indígena imposta pela política tutelar que considerou o direito à terra dos povos indígenas somente como uma questão jurídica, no caso do etnoterritório, procura-se resgatar o direito ao território enquanto espaço de construção e autoafirmação de identidade e autonomia indígena (Pureza, 2021, p. 169).

Vale ressaltar, que o conceito de etnoterritório extrapola a noção de “terra indígena”, este abrange uma acepção histórica, cosmológica e simbólica para cada povo. Já com relação a execução e implementação das ações educacionais embora, a Lei traga a previsão de que a responsabilidade pela educação indígena seja partilhada entre as três esferas de poder (municípios, estados e união), na prática os municípios acabam não fazendo sua parte, alegando sempre que não

dispõem de recurso para tal ação. O município de Porto Velho, cumpriu essa determinação somente nas duas gestões do partido dos trabalhadores-PT²⁶. Os demais municípios de Rondônia não cumprem a regulamentação que a legislação preceitua. A regra que prevalece é, os municípios se utilizando do argumento da escassez de recursos financeiros e os estados acabam assumindo essa demanda juntamente com a União.

A Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi (2015) reforça que a criação dos Territórios Etnoeducacionais foi um avanço no tocante a autonomia e gestão da educação escolar indígena, uma vez que tem como proposta precípua uma educação que converse com a “territorialidade de seus povos” e não mais conforme a organização político-administrativa do Brasil. Para Bergamaschi a educação escolar indígena com a concepção da tutela esfacela etnicamente esses grupos causando enfraquecimento identitário e potencializando as desigualdades. A proposta trazida pelos TEEs veio contribuir na estruturação dessa “nova escola”:

Como conquistar autonomia depois de tantos anos submetidos a uma educação escolar “civilizatória” e diante de tantos anos de tutela do Estado? Como agir dialogicamente para fazer essa escola? A valorização e a afirmação das identidades étnicas contribuem para a construção dessa “nova escola”? (Bergamaschi, 2013, p. 158).

Importante ressaltar que a edição do Decreto Presidencial ocorreu no período em que também se articulava a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI, evento que contou com significativa representatividades dos povos indígenas. Nesse sentido, parte das lideranças indígenas viram o Decreto 6.861/1997, com alguma desconfiança, alegando que o mesmo vinha de “cima para baixo”, com uma insuficiente participação das comunidades nas discussões e elaboração do documento. Além do mais, disseram que o referido documento não contemplava pontos cruciais como a criação do “Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil”, item contemplado no documento final da I CONEEI.

Em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do

²⁶ Nas duas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) em Porto Velho de 2005 a 2012, o município atendia as comunidades indígenas de sua jurisdição (Karitiana, Karipuna, Cassupá e Kaxarari, estes últimos recebiam atendimento inclusive os alunos que viviam no estado vizinho do Acre) ofertando professores, merenda escolar, equipamentos tecnológicos e mobiliários para as escolas indígenas, conforme dados do Projeto Pedagógico da Prefeitura de Porto Velho, Relatório de ações da SEMED do período de 2006 a 2012 (Rondônia, 2019).

protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena, o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especificamente no que se refere a questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem autonomia pedagógica, aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem (Brasil, 2009, p. 4²⁷).

Dentre as deliberações resultantes das ideias e debates das lideranças indígenas, segmentos sociais e instituições ligados à causa indígena concluiu-se que o Decreto Presidencial contemplou boa parte das discussões pautadas na CONEEI, prevalecendo a existência de um substancial diálogo entre os dois textos sendo, que o Decreto vai além, ao disciplinar o papel de cada esfera administrativa participante do ato, incluído previsão financeira.

Atuei na articulação das discussões da CONEEI I e II, sendo que em ambas a participação indígena foi muito intensa. As reuniões para elaboração das propostas ocorreram no Hotel Fazenda Minuano, localizado no município de Presidente Médici região central do estado, e sempre contavam com presença significativa de indígenas especialmente professores/as e lideranças (cacique), sendo que muitas dessas manifestações eram feitas em suas línguas maternas, como forma de resistência e valorização de seus elementos culturais.

Após o período de alterações normativas em 2013, ocorre a edição de dois importantes instrumentos legais que vão fomentar as ações referentes à Educação Escolar Indígena: a Portaria 1.061, que cria a Ação Saberes Indígenas na Escola, sendo esta, voltada para o ensino superior, mais especificamente para promover a formação continuada para professores/as indígenas, e a Portaria Ministerial 1.062, instituindo o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Ambas as Portarias trazem indicativos que servirão para orientar as ações de formação indígena, sendo que em seu art. 2º prevê:

Art. 2º Os territórios Etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às

²⁷ BRASIL. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Luziânia/GO, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas (Brasil, 2013, p. 1).

Nesse contexto, os Territórios Etnoeducacionais apresentam a perspectiva de uma “cidadania plena e diferenciada”. De acordo com Bengoa (2000), a globalização coloca as minorias em constante dualidade, onde esses grupos precisam aliar novas lutas por particularismo, mesmo estando ladeados por um processo de globalização estruturado numa perspectiva “homogeneizante e universalizante”. O grande desafio nesse sentido é transitar por esse universo globalizado sem se deixar “submeter a ele”. A formação docente precisa encontrar o caminho que conduza o/a professor/a indígena, munido de subsídios capazes de facilitar o seu fazer pedagógico, atuando nos dois aspectos que estarão transitando o tempo todo na escola diferenciada.

Este nuevo discurso de las identidades étnicas tiene un camino de ida y regreso: se fundamenta en última instancia en lo que ha sido la tradición identitaria de la comunidad, la que podemos denominar la “identidad tradicional”. El discurso viaja por las culturas adyacentes, en particular, por la cultura dominante que es a quien se dirigirá. Allí se “reprocesa”, adquiere un lenguaje nuevo, diversas entonaciones y incluso cambia las prioridades como consecuencia de alianzas culturales. En un tercer movimiento discursivo, vuelve a la comunidad, es asumido como “el nuevo discurso” y muchas veces reemplaza incluso al discurso identitario tradicional (Bengoa, 2000, p. 39).

Nesse sentido, a observação seria no sentido de encontrar um ponto de equilíbrio ou “construir uma ponte” entre os dois universos do mundo interconectado (globalizado), sem abandonar a ideia de fortalecimento identitário coletivo e a consequente autonomia advinda dessa ‘virada’ de chave. Os significados dos novos saberes precisam conectar-se nos diversos âmbitos da comunidade como educação específica, com conhecimentos científicos, aliados aos saberes tradicionais e saúde com tratamentos hospitalares harmonizados com as alternativas medicinais tradicionais por meio das ervas, intensificando o retorno à ancestralidade.

2.1 Educação indígena pré-criação dos Territórios Etnoeducacionais

O processo de formação docente indígena em Rondônia tem início em época de intensa atividade do movimento indígena. Foi em meio a essa movimentação que o governo federal emite uma série de normas regulamentando a educação escolar indígena, desde a educação básica ao ensino superior. Dentre o aparato legal se destaca o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/1998.

O Referencial traz uma preocupação que não é frequente em outras normativas sobre educação indígena, o ato regulatório é taxativo ao afirmar que a escola não é o único espaço de aprendizagem, bem como o professor não pode ser o único responsável pelo ensino.

A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizagem. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea [...]. No modelo de educação indígena assim como se aprende em todos os lugares, toda comunidade está envolvida no processo de ensino não somente o professor (Brasil, 1998, p. 23).

Nessa concepção, a autonomia buscada pelo movimento indígena, por anos de muita luta e resistência, viria não apenas pelo viés da educação, conforme menciona o antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho, mas também pela reconstrução de unidade sociocultural capaz de gerar o fortalecimento étnico e a construção de instrumentos políticos, que verdadeiramente representem seus anseios, bem como, pelo poder de decisão na gestão dos recursos ambientais existentes em seus territórios (Oliveira Filho, 2004, p. 24).

Tendo em vista que a proposta dos Territórios Etnoeducacionais perpassa pela regionalização dos espaços geográficos brasileiros, no que se refere a educação escolar indígena, entendo ser interessante, antes apresentar um breve conceito de território pela ótica geográfica. Raffestin (1993, p. 8) enfatiza que “...a formação do espaço é anterior ao território”. Ao apropriar-se de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço”. Os 5 eixos temáticos dos TEEs contêm diretrizes voltadas para ampliar a autonomia dos povos indígenas na gestão pedagógica e financeira de suas escolas, além de propor participação efetiva nas ações de controle social, rompendo assim com o modelo de educação reducionista.

Segundo Bessa Freire (2004) a educação imposta aos povos indígenas data do início da colonização, onde “o ensino era ministrado por religiosos (padres²⁸), não existindo registro de docente indígena durante todo período colonial”, a educação escolar da época tinha como objetivo catequizar para tornar os indígenas cristãos.

²⁸ Padres jesuítas que vieram com Tomé de Souza, chegaram à colônia em 1549 (Costa; Mello, 1999, p. 41).

No período republicano a escola para indígenas ganhou novos contornos objetivando torná-los dóceis “ensinando a eles os valores cívicos e morais do não indígena”. Essa escola tinha como proposta tornar os indígenas “civilizados”, para torná-los trabalhadores nacionais (Freire, 2004, p. 17).

Nessa perspectiva se instala a ideologia de transitoriedade, assimilação, aculturação e integração dos indígenas, que se materializa em norma legal em 20 de junho de 1910, por meio do Decreto 8.072, que instituiu o Serviço de Proteção ao Índio-SPI, órgão criado com o argumento de proteger e prestar assistência aos indígenas. Porém na prática as ações da instituição tiveram efeito pernicioso para os povos, que a instituição tinha o dever de proteger.

Diante das denúncias de corrupção e maus tratos aos povos indígenas, e também por força da movimentação de diversos segmentos sociais como academia, intelectuais, organizações não governamentais (ONGs) e órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o governo militar sentiu-se pressionado extinguir o órgão. No entanto, as ações adotadas pelo governo visavam muito mais melhorar a imagem do Brasil diante das instituições e organizações internacionais, do que propriamente garantir direitos aos povos indígenas. Conforme aponta José Ribamar Bessa Freire (2004, p. 12), tanto o “SPI quanto a FUNAI, consideravam o indígena como categoria fadada ao desaparecimento”.

Freire afirma que a política colonizadora e aniquiladora imposta aos povos originários, historicamente esteve eivada de intransigência, violências, desrespeito e desconhecimento acerca da cultura e dos saberes tradicionais ameríndios.

Apesar da oscilação e da diversidade dos graus de intolerância ocorridos ao longo da história, as decisões de políticas apontaram para uma tendência generalizada de desconhecer as culturas e os saberes indígenas, aniquilando-os. A extinção de cerca de mil línguas resultou ainda no desaparecimento dos saberes que veiculavam em virtude do processo de portuguêsização imposto, pelo estado lusitano e depois pelo próprio estado neobrasileiro. A escola monolíngue e monocultural aliada ao sistema de trabalho colonial predatório foi responsável pelo extermínio de muitos dos falantes dessas línguas (Freire, 2004, p. 25).

Foram necessários cinco séculos para o Brasil abolir a nefasta ideologia assimilacionista a qual considerava os povos indígenas como categoria inferior, inclusive positivando um erro “crasso” em legislações versando sobre os ameríndios como foi o caso da Lei 6.001/1973 (Estatuto do Índio) e o Código Civil de 1916

diploma legal no qual figurava de modo explícito a incapacidade do indígena para certos atos civis pacificando desse modo, a necessidade da figura jurídica da tutela a uma instituição estatal.

A FUNAI a princípio se constituiu em esperança de melhoria para os povos indígenas, mas a fundação não conseguiu dar novos rumos à política assimilacionista herdada do sistema que a antecedeu, como por exemplo a perspectiva de transitoriedade. Esse cenário contraria de modo frontal o princípio do multiculturalismo e consequentemente fere a ideia da sociodiversidade, conceitos que precisam caminhar juntos rumo ao princípio da equidade.

A partir da década de 1970 ocorreram uma série de assembleias com a formação de várias organizações indígenas, em especial na região norte, essa movimentação serviu para dar visibilidade à causa indígena em âmbito nacional. A articulação teve maior reflexo na década seguinte, período que efetivamente toma forma as propostas de educação escolar indígena, com foco no contexto de suas comunidades, entre outras políticas públicas específicas merece destaque, a escola “diferenciada, bilíngue e intercultural”. A resolução 03/1999 vem assegurar o “protagonismo dos professores indígenas no art. 8º onde prevê que o exercício do magistério em escolas indígenas será prioritariamente exercido por professores indígenas” (Grupioni, 2002, p. 67).

Na educação escolar indígena, de acordo com Gersem Baniwa (2019, p. 33), no período em que foi gerida pela FUNAI, o bilinguismo ofertado nas escolas existentes nas aldeias tinha caráter transitório, pois o objetivo era de fato a aprendizagem da Língua Portuguesa visando incorporar gradualmente os indígenas à comunhão nacional. O autor afirma que não só a especificidade existente na educação tinha a caráter de interinidade, mas a própria condição de indígena, dada a continuidade da negação da diferença, era colocada na mesma situação de transitoriedade.

Para Baniwa, uma inovadora tentativa de devolver aos povos indígenas a autonomia para “gestão territorial efetiva e prática” de seu processo escolar, que lhes foi tirada em nome da unidade nacional, usando a tática de separar para dominar por meio da fragmentação étnica, foi a criação dos territórios Etnoeducacionais. Por meio do Decreto presidencial nº 6.861/2009, os territórios Etnoeducacionais foram criados, com proposta de reorganizar a educação escolar indígena conciliando a ideia de territorialidade e seus povos originários dissociados

do conceito de divisão geográfica territorial brasileira, que dividiu povos e famílias. Tal instrumento viria reparar séculos de desigualdades geradas pela divisão e fragmentação dos povos indígenas.

Essas divisões nunca levaram em consideração as distribuições étnicas e territoriais dos povos indígenas. Povos e famílias inteiras foram separados por conta dessas divisões político-administrativas arbitrárias do Estado. Hoje temos um povo que fala a mesma língua, pratica os mesmos costumes, habitando mais de dois ou três estados ou municípios, como é o caso do povo Xavante no Estado do Mato Grosso que está espalhado em mais de 15 municípios, sendo que cada um desses entes federados, tem autonomia para definir e executar suas políticas. Assim temos hoje situação como a de um povo que fala a mesma língua, mas recebe atendimento diferente. Em um estado este povo é atendido por uma escola bilíngue e ensino médio material didático próprio e com formação de professores em nível superior, enquanto em outro estado, este mesmo povo não dispõe de nada disso e sua luta ainda se encontra nas séries iniciais do ensino fundamental. [...]. Essa forma de divisão causou profundas desigualdades e injustiças aos povos indígenas. Em primeiro lugar, reforçou a histórica divisão e fragmentação étnica desses povos, enfraquecendo sua resistência frente a dominação colonial e dificultando sua articulação e organização intra e interétnica, no momento que deveriam superar suas diferenças intertribais para se unirem em torno de interesses e objetivos comuns diante do processo devastador da frente colonizadora (Baniwa, 2012, p. 109).

Baniwa (2012) observa que as desigualdades geradas pela divisão política e administrativa criam situações em que indígenas da mesma etnia, falantes da mesma língua, encontram-se separados em unidades federativas diferentes, sofrem com a forma de atendimento discrepante entre os estados e municípios. Aparecida Bergamaschi (2015) também discute a ideia arbitrária da divisão territorial, criada pelo estado moderno à revelia das populações indígenas que possuem uma outra concepção espacial. Para os indígenas, esse modelo desmantela as relações de parentesco e de território voltados para uma dimensão “translocal”, que agasalha comunidades territoriais plurais, essa concepção é observada no Decreto de criação dos Territórios Etnoeducacionais (Brasil, 2009).

Bergamaschi e Sousa observam que a criação dos TEEs aponta para uma situação de maior protagonismo educacional para os povos indígenas, vez que reconhece a pluralidade de identidades étnicas além de propor autonomia na gestão dos recursos financeiros e pedagógico. “Cabe às comunidades indígenas a prerrogativa de elaborar e implementar seus processos pedagógicos” (Bergamaschi; Sousa, 2015, p. 153). Esse empoderamento do espaço escolar é ao mesmo tempo agregador, pois não se pauta pela divisão político administrativa do território brasileiro (onde cada ente tem autonomia político administrativa), porém é bastante

desafiador dada ao grande desconhecimento de sua funcionalidade por parte de algumas lideranças indígenas, professores/as e dos/as próprios/as agentes do estado responsáveis por sua concretização.

Embora tenha sido aprovado antes das deliberações finais da I CONEEI, o Decreto 6.861/2009, criando os TEEs, veio ao encontro de três dos principais eixos em discussão, a saber: educação escolar, territorialidade e autonomia dos povos indígenas; Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para Educação Escolar Indígena; e Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena (Bergamaschi; Sousa, 2015, p. 150).

As autoras enfatizam que o Decreto não foi bem recepcionado por parte de professores/as e algumas lideranças indígenas, pois alegavam não ter havido a participação das comunidades indígenas na elaboração do documento. Diziam ainda, que o Decreto não contemplava partes importantes da pauta pactuada na I CONEEI, a respeito da criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena, daí a resistência ao documento.

Em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena [...] O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) (Documento final da I CONEEI, 2009b p. 4.)

Conforme já afirmei no capítulo anterior, a escola e o professor formado/a na perspectiva da pedagogia diferenciada se constitui em importante tática na construção identitária das comunidades. Por intermédio de suas associações os grupos passaram a reivindicar uma escolarização capaz de representar seus anseios. Dessa forma, graças à pressão do movimento indígena a partir da década de 1990 foi instituída a universalização do ensino fundamental, em razão disso a grande maioria das comunidades indígenas passaram a contar com oferta do ensino fundamental e boa parte com ensino médio. Essa política serviu para se contrapor ao ideário de transitoriedade que vigorara até então, conforme observa Luciano (2011).

Além de garantir o exercício da cidadania local, regional, nacional e planetária. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores não índios, com essas instâncias administrativas, ocupando espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões e grupos de trabalho.[...] Um dos objetivos da formação escolar para esses povos é criar condições de convivência e sociabilidade nos contextos locais, regionais, nacional e mundial, que implica conhecer outras culturas, dominar outras línguas, dominar tecnologias modernas e dominar outros conhecimentos que os iguale no plano da comunicação e da convivência planetária (Luciano, 2011, p. 43).

Nesse sentido a previsão do colonizador, que até hoje insiste em não respeitar os direitos das populações indígenas, impondo a estes as mais perversas formas de agressão, não obteve o êxito esperado tendo em vista que apesar de todos os males causados pelo “homem branco”, o povo indígena vem crescendo em todo país de acordo com dados do Censo do IBGE (2022) cujas informações revelam que a população indígena no País na época da realização da pesquisa, era de 1.693.535 pessoas de 305 etnias e falantes de 274 línguas.²⁹ A exemplo dos demais estados brasileiros, em Rondônia também é crescente o número de indígenas segundo dados oficiais da Secretaria Especial de Saúde Indígena/SESAI e relatório do CIMI/2023, aponta uma população de mais de 21 mil indígenas entre aldeados e pessoas vivendo em contexto urbano em Rondônia³⁰.

Mesmo diante do crescimento populacional indígena no país, a educação continuava com o velho formato redutor que não considera as especificidades e diversidade étnica. Inicialmente era feito por entidades religiosas com objetivo de convertê-los à fé cristã e posterior pelo estado para integra-los à comunhão nacional. A realidade é que a educação intercultural e específica é um fenômeno bastante recente, tendo em vista que historicamente o ensino ofertado aos povos indígenas, não considerava as demandas dos interessados.

Para Néstor García Canclini (2003) sendo a escola um espaço privilegiado de diálogos entre os grupos indígenas e sociedade envolvente, tornou-se tema de debates ganhando corpo em âmbito institucional visando ampliar a interlocução intercultural por onde transitam os saberes tradicionais e modernos. Interculturalidade está muito além de uma interlocução com o outro, trata-se de

²⁹ IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2024.

³⁰ Conselho Indigenista Missionário. Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2023. 21. ed. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/07/relatorioviolencia2023/>. Acesso em: 18 maio 2024.

intensa troca de conhecimentos sem hierarquização desses saberes. Assim como uma sociedade, um povo constitui um patrimônio cultural, que compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituído historicamente e que se referem às identidades e às memórias coletivas do grupo. O patrimônio cultural refere-se aos bens materiais e imateriais, que historicamente o grupo constitui para dialogar com outras culturas.

No entanto, em vez de dialogar para enriquecer o contexto cultural, os saberes institucionalizados ou acadêmicos, historicamente se colocam em posição de prevalência em relação aos saberes tradicionais, travestidos de uma superioridade etnocêntrica que perdurou até o advento da CF/88, instituto legal que pode ser considerado o ponto de partida para o enriquecimento da sociodiversidade. A partir da construção do aparato normativo que estabelecia as bases conceituais e organizacionais da educação indígena, restava orientar os/as responsáveis pelos sistemas de ensino, as lideranças e comunidades indígenas a fim de iniciarem a gestão dos processos educacionais priorizando a formação docente embasados no contexto da diversidade sociocultural.

Conforme já mencionei no primeiro capítulo, em minha Dissertação de Mestrado o foco de minha pesquisa foi as relações intersociais e os diálogos das mulheres indígenas³¹ com a sociedade envolvente, oportunidade onde foi possível perceber o poder de articulação dessas mulheres nas demandas de suas comunidades. Elas estão presentes em todos os âmbitos da vida de seu povo, atuam com sabedoria e são possuidoras de grande força em alguns momentos, em outros usam esse poder de forma bem discreta. Foi a partir dessa percepção que veio o 'insight': as indígenas são muito importantes no contexto da luta e resistência da causa indígena, seja na luta por educação diferenciada e específica, atendimento na saúde, no respeito a sua cultura e especialmente na demarcação de suas terras, posição onde elas atuam de modo muito eficaz.

No decorrer de minha trajetória com as mulheres indígenas não foi difícil perceber a relevância que elas têm para suas comunidades. Um exemplo emblemático da força feminina indígena é o caso da demarcação da TI Raposa Serra do Sol. Esta Terra Indígena localizada nos municípios de Normandia,

³¹ SILVA. Francinete Pereira. A mulher na Associação das Guerreiras indígenas de Rondônia: gênero, empoderamento e protagonismo feminino. Dissertação de Mestrado em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR/RO, 2020.

Pacaraima e Uiramutã/RR é um território multicultural, pois nele habitam as etnias Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Pantamona e Wapichana. Diante de tamanha presença das mulheres em suas comunidades, questionei o motivo delas ainda serem minoria na esfera pública, nos espaços de representatividade de seus povos, de modo especial, em tão valioso lugar de luta e expressão, que é a escola.

Com a intenção de verificar o motivo da pequena presença feminina indígena nas escolas, nos núcleos, no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e também nas coordenações de educação escolar indígenas existentes na CRE/SEDUC, decidi aprofundar meu entendimento acerca do universo feminino indígena utilizando os conceitos teórico-metodológicos da Antropologia para pensar a etnografia da agência³² feminina na educação escolar indígena.

Nesse sentido, percebi que no contexto acadêmico, existe alguns estudos que abordam a formação de professores/as indígenas por outro lado, se constata uma pífia quantidade de pesquisas referentes à disparidade de acesso da mulher indígena aos cursos específicos de formação de professores/as indígenas, em especial as professoras de Rondônia. Motivada por minha trajetória profissional e acadêmica decidi me aprofundar no campo das relações, que perpassam o universo da categoria mulher/professora indígena, particularmente dos grupos étnicos locais, ou seja, os que habitam o estado de Rondônia.

Conforme já mencionei no capítulo I, são poucos os estudos sobre a maioria dos grupos indígenas de Rondônia. Ressalto que sobre algumas etnias o registro é completamente inexistente. Assim, entendo ser urgente que antropólogos/as, etnólogos/as, historiadores/as e demais pesquisadores/as das ciências humanas façam registros históricos e etnográficos desses povos, visando produzir dados, atualizados especialmente das etnias que pouco ou quase nada sabemos como os Aruá, Sakyrabiat, Casupá, Karipuna, Kaxarari e os Amondawa. O antropólogo Felipe Velden (2010) elenca as produções antropológicas e etnográficas sobre algumas etnias de Rondônia, porém demonstra a preocupação com a carência de produções,

³² Agência feminina: é ação de um agente, mais ação coletiva articulada com as agendas ideológicas e políticas, no sentido de intervir no mundo em ordem, para a extensão da democracia a todos os grupos (Magalhães, 2002, p. 192).

- Agência feminina não é simplesmente sinônimo de resistência às relações de dominação, mas também uma capacidade de oposição às relações de subordinação (Mahmood, 2019, p. 135).

estudos e pesquisas de “etnologia regional”, sobretudo acerca do fabuloso número de povos³³ que habitam essa grande área da região norte do país.

O que quero dizer aqui é que qualquer monografia sobre uma determinada população indígena no alto Xingu e no alto rio Negro, e mesmo nas Guianas e no interior do conjunto Pano na fronteira Brasil-Peru-Bolívia, pode se utilizar de amplo material produzido por estudiosos trabalhando com vários povos na mesma região (ou da mesma família linguística), além de dispor de documentação histórica em razoável quantidade e qualidade; isso torna os trabalhos individuais espaços de discussão com a literatura colateral disponível, ajudando a compor, deste modo, quadros regionais mais refinados. Os estudos feitos até o momento com os povos indígenas na “Grande Rondônia” ainda dispõem de pouco material com o qual dialogar, especialmente no tocante a trabalhos de fôlego realizados com o mesmo grupo ou com populações vizinhas (Velden, 2010, p. 123).

Reforçando a afirmação acerca da exígua produção sobre a temática, objeto de minha pesquisa, ou seja, as mulheres professoras indígenas de Rondônia, concordo com o antropólogo Felipe Velden, de que a produção etnográfica sobre a grande parte dos grupos indígenas aqui na região, denomina pelo autor de “grande Rondônia”, é escassa e sobre as mulheres é ainda mais carente. Quanto a literatura referente às professoras indígena esta é praticamente inexistente.

Ressalto que tal fato não ocorre da mesma maneira em relação às professoras negras do Vale do Guaporé, conhecidas como “as professoras negras de Dom Francisco Xavier Elias Pedro Paulo Rey”, que foi Bispo Emérito da Prelazia de Guajará-Mirim. Este bispo, natural da França, veio muito jovem para o Brasil e parece que amou verdadeiramente os povos que habitavam o vale do Guaporé, Mamoré e afluentes. O religioso tinha total convicção de que a educação poderia transformar a vida de tão sofrido povo. Em 1934 fundou a Escola Santa Terezinha e convidou 33 jovens indígenas e remanescentes de quilombolas para serem as primeiras professoras³⁴ nas escolas posteriormente por ele criadas nas mais longínquas localidades guaporeanas (Dutra; Souza; Gomes; Miranda, 2009).

Vale esclarecer que a maioria das etnias indígenas existentes em Rondônia não tiveram cursistas mulheres na etapa III do Projeto Açaí, realidade ocorrida também nas etapas anteriores, conforme já relatei no primeiro capítulo. Esse quadro excludente, em relação às mulheres indígenas da região do município de

³³ Relação das produções sobre alguns povos indígenas de Rondônia consultar “Os Tupí em Rondônia: diversidade, estado do conhecimento e propostas de investigação” (Velden, 2010).

³⁴ Sobre as professoras negras do vale do Guaporé, existe um bom acervo, como artigos, dissertações, teses e livros.

Guajará-Mirim, área onde vive a maior parte dos grupos indígenas do estado de Rondônia e que faz divisa com a Bolívia, retrata o quanto a mulher indígena ainda está “atada à esfera doméstica” de acordo com Maria Lugones (2014). Para o coordenador do NEEI/SEDUC esse aspecto pode estar relacionado com as longas distâncias e do fato do acesso às Terras Indígenas ser, em grande parte, por via fluvial. Situação essa que dificultaria os deslocamentos de alunas tendo em vista, que elas sempre levam seus filhos pequenos por ocasião das aulas presenciais dos cursos de formação, motivo que dificulta ou até inviabiliza o acesso das cursistas indígenas.

No primeiro capítulo deste estudo mencionei a afirmação da Professora Darlene Taukane (2001, p. 23) dando conta de que a escola formal, para seu povo Kurã-Bakairi, veio em 1922, para os homens e somente mais de 20 anos depois, em 1945, foi expandida para as mulheres indígenas. Percebe-se nesse contexto um desequilíbrio de oportunidades que em alguma medida já excluiria a mulher de atuar em alguma atividade, que tivesse como pré-requisito a escolarização.

Nas primeiras turmas de formação de professores indígenas da etnia da professora Taukane, a maioria dos cursistas eram homens, sendo ela uma exceção, pois foi a primeira mulher indígena do Brasil a obter o título de mestrado em 1996. Taukane afirma “as mulheres indígenas sempre estiveram na periferia do movimento indígena”, por isso, após sua aposentadoria, dedica seu tempo ao trabalho com as mulheres indígenas da etnia Bakairi, por meio da associação Yukamaniru. A associação além de conscientizar da necessidade de buscar escolarização, ainda oferece cursos técnicos contribuindo assim com a geração de renda para as indígenas e seus familiares. Taukane entende que assim estará contribuindo na construção de uma escola que reconheça o direito à diferença:

Comecei a refletir sobre a educação escolar indígena [...] em 1994 quando realizava levantamento de dados para o mestrado, nesse tempo passei a entender melhor as dinâmicas do estado para a educação indígena. Vi que enquanto nós indígenas não tomarmos a frente desse projeto não teremos a escola que queremos. Até então eu não tinha consciência de que eu mesma era fruto de um projeto de educação escolar de negação, de não valorização cultural, enquanto pessoa e mulher indígena. Fui revendo, as vezes que minha condição de mulher indígena foi usada para justificar as negações que recebi durante minha vida: como fui educada para ser uma pessoa “civilizada” (Taukane, 2001, p. 15).

Já a Professora Gilda Kuitá³⁵, pioneira na docência em sua comunidade, relata as dificuldades que foi obrigada a superar, para conseguir ensinar numa perspectiva diferenciada, pois a estrutura de formação que recebeu assim como Taukane era pra ser “civilizada.” Segundo a professora a resistência para alfabetizar as crianças indígenas de modo diferenciado vinha da própria Secretaria de Educação, de algumas lideranças bem como, de professores não indígenas que insistiam em ensinar da mesma forma como trabalhavam na escola urbana.

Kuitá (2001) afirma se sentir realizada com as conquistas na educação indígena. Para ela a autonomia positivada na legislação, para os indígenas escolherem o modelo de escola que atenda às necessidades de suas comunidades é resultado de muita luta e resistência, que os professores e professoras mais jovem precisam valorizar e não deixar retroceder. Nesse sentido, uma boa alternativa para que não ocorra retrocesso nas conquistas é a criação de associações de professores indígenas visando valorizar o/a professor/a. É importante viabilizar junto às instituições competentes, formação inicial e continuada, capazes de reforçar a importância do trabalho do/a professor/a indígena para seu grupo e sua comunidade.

Um bom exemplo de organização que tem buscado articular ações do magistério indígena é a associação de professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima, COPIAM (Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia). A instituição é responsável por muitas vitórias da categoria, pois tem ativa mobilização, sendo que, além dos encontros anuais dos/as professores/as, tem lutado pela efetivação das “Pedagogias Indígenas como Pedagogias da resistência” (Kuitá, 2001, p. 31). Rondônia conta com a associação dos Professores Indígenas OPIRON³⁶ (Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso), que embora sendo uma instituição ainda pequena já conseguiu articular alguma luta na defesa de uma educação indígena diferenciada. Exemplifico com a valorização dos/as professores/as com Plano de Cargos, Carreiras e Salários. Concurso específico no qual prevê a contratação de professor/a sabedor/a, cuja contratação é realizada por processo seletivo diferenciado. Esse professor ou essa professora

³⁵ Gilda Kuitá, filha de pai Xokleng e mãe Kaingang, é professora alfabetizadora há 25 anos em sua comunidade. Ainda, fala com fluência Xokleng, Kaingang e Português (Veiga; Salanova, 2001, p. 24).

³⁶ A Organização dos professores e professoras indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso-OPIRON, foi criada em 16/05/2000, tem como atual Presidente Tiago Iteor Suruí.

sabedor/a não necessita comprovar escolarização formal e sua contratação tem como pré-requisito, conhecimentos e saberes tradicionais.

Os professores e as professoras Indígena em Rondônia, de modo gradativo vão tornando-se protagonistas em um espaço, que até bem pouco tempo era preenchido pelo não indígena. Com a criação e aplicação dos mecanismos legais respaldando a formação e contratação desses profissionais, a educação escolar específica começa a ser desenhada no sentido de que toda educação básica possa ser ministrada por professores/as indígenas. Isso na perspectiva de fazer uma educação diferenciada, que faça sentido e atenda às necessidades de cada povo.

A autonomia positivada na legislação, garante que a escola assuma o formato que a realidade da comunidade, onde ela esteja inserida, se veja representada, em aspectos como calendário adaptado. Respeitando e incluindo os modos de vida da comunidade. Espaços de aprendizagem, que ultrapassem a sala de aula convencional. Conteúdos que façam sentido para os/as estudantes e material didático pedagógico produzidos pelos/as professores/as e formadores/as com a participação da comunidade escolar. Essa concepção é fortalecida com a criação dos TEEs.

De acordo com a professora Dr^a. Rosa Helena D. Silva³⁷ (2001) as associações de professores indígenas são importantes instâncias na luta pela autonomia da educação escolar indígena, ainda que seja uma associação pequena é necessário que a instituição exista, pois por meio dela as professoras e os professores articulam os rumos que a comunidade quer para o ensino ofertado para seus filhos e suas filhas. Para que escola não caia no “formato ocidental, que não seja um corpo estranho, onde a diferença não vire uma mera adaptação” (Silva, 2001, p. 32).

A partir dos depoimentos das professoras colaboradoras nesse estudo, leituras de textos de professoras indígenas de outros estados e participação em eventos sobre essa temática ficou explícito para mim, que não é fácil o papel do professor e da professora indígena no sentido de executar uma pedagogia diferenciada. Primeiro pela resistência interna de algumas comunidades. Segundo pela configuração dos cursos de formação, que esses professores e essas professoras recebem. Num encontro de formação, que participei em janeiro de 2023,

³⁷ Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Amazonas e Assessora da COPIAM.

na cidade de Guajará-Mirim, uma professora da etnia Oro Waram Xijein, levantou uma pergunta; como cada professor/a participante daquela formação fazia para trabalhar em sala de aula os conteúdos referentes a “tradição aliada às questões atuais”, que fazem parte dos outros componentes da grade curricular?

Nós professoras e professores indígenas, pensando bem, precisamos aprender mais que os professores não indígenas, nós precisamos aprender a escrever nossa língua que até pouco tempo só existia na oralidade, temos que aprender a produzir nosso material didático, pois cada povo tem sua diferença, mas também precisamos aprender para ensinar as coisas do mundo do “branco”. Ser professor indígena é um grande desafio (Relato da professora Oro Waram Xijein em 12/01/2023).

Analisando a fala da professora, concordo que as professoras e professores indígenas até recebem o material didático fornecido pelo MEC e distribuído pela SEDUC, ocorre que tal material não atende as necessidades da escola indígena. Não tem nada de especificidade e os conteúdos são descontextualizados para a realidade da escola indígena. Penso que dada a imensa diversidade étnica indígena no Brasil, ainda não foi possível o atendimento integral com material didático que respeite toda essa diferença. Pois é necessário muito cuidado para que esse suporte não se traduza em homogeneização que termine por colocar a educação escolar indígena na caixinha reducionista, da qual foi necessária muita luta para sair. Conforme afirma D’Angelis (2001), “A escola indígena é diferenciada, pois o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade” (D’Angelis, 2001, p. 37).

Quando a escola não está aliada aos interesses da comunidade onde ela está inserida, se torna de fato “um corpo estranho”, assim como era o ensino nas escolas das missões, onde os indígenas eram proibidos de falarem suas línguas maternas. Tal prática causava desestruturação cultural dos grupos atingidos por esse modelo de escola. Outro fator que provocou grande prejuízo social e cultural foi o agrupamento de diversas etnias indígenas em flagrante desrespeito às individualidades étnicas desses grupos. Foram colocados em espaços cercados por todos os lados pelo agronegócio como os Cabixi no Mato Grosso. Este contato forçado ocasionou um desmantelamento “cultural, ideológico e social”, dessas comunidades que foram levadas a inter-relacionar-se com elementos externos, conforme afirma Daniel Matenho Cabixi.

Quando se pensa, hoje em fomentar uma escola para essa realidade, aí fica o paradoxo: em que língua ensinar? Que cultura introduzir dentro dessas escolas, uma vez que não se fala mais as línguas, uma vez que as próprias crianças não têm mais um referencial: eles não sabem mais se são Pareci, Irantxe ou Nambikwara. Quer dizer houve uma indefinição de personalidade étnica e isso é muito prejudicial. Essa realidade é consequência da escola das missões tradicionais (Cabixi, 2001, p. 62).

Rondônia assim como grande parte dos estados brasileiros conta com algumas etnias que foram forçadas a se juntar em um pequeno espaço, pelas mesmas questões dos grupos mencionados por Daniel Cabixi. Um dos casos semelhantes é a comunidade de Rolim de Moura do Guaporé, localizada no município de Alta Floresta D'Oeste, que fica a 690 km da capital Porto Velho. Na comunidade, conhecida também como Porto Rolim, vivem três etnias indígenas (Wajuru, Sakyrabiat e Guarassuê) além de quilombolas, ribeirinhos, e bolivianos, a comunidade conta com apenas uma escola que precisa atender toda essa diversidade sendo comum algumas pessoas terem dificuldades de se auto identificarem em razão da forte relação interétnica existente na localidade.

Numa realidade como essa é desafiador fazer uma escola diferenciada que venha atender de forma eficaz toda diversidade dividindo o mesmo espaço (escola). Assim como ocorre com outras comunidades multiétnicas, em Porto Rolim também ocorre uma “indefinição de personalidade étnica”. Os indígenas da etnia Guarassuê não contam com aulas em sua língua materna, por falta de professor para ministrar o componente. Os/as alunos/as dessa etnia ficam sem atendimento de língua materna componente que os Wajuru e os Sakyrabiat possuem. Como já mencionei, as etnias Wajuru e Sakyrabiat tem mulheres como professoras de língua materna, situação que em alguma medida instiga o quadro estrutural das escolas indígenas de Rondônia onde a presença de professoras é bem menor que a de professores.

De acordo com os relatos de minhas interlocutoras essa concepção abordada também por Maria Lugones (2014), ainda perdura em muitas comunidades, onde as mulheres são colocadas em posição de invisibilidade, sob a justificativa de não desrespeitar a autoridade masculina ou de manter a cultura tradicional. Outras já defendem que as realidades mudaram nesse sentido, quando as mulheres assumem lugares de liderança, não é desrespeito a autoridade do homem e sim conquista das mulheres em favor do fortalecimento da luta indígena como um todo. Para as que defendem essa ideia, quando as mulheres garantem vitórias toda a comunidade é beneficiada. A luta delas se faz pela coletividade, portanto é uma

articulação em benefício de todos. Dessa forma, elas fazem questão de esclarecer que a luta das mulheres indígenas não se confunde com o feminismo ocidental, pois conforme afirma Sacchi (2012), para além das necessidades coletivas de cada grupo, as mulheres ainda lutam por questões específicas, que as atingem enquanto mulheres. A autora destaca que as necessidades específicas, estiveram até então no limbo das causas indígenas.

D'Angelis (2001), Kuitá (2001) e Taukane (2001) ressaltam, que o movimento de mulheres busca fortalecer as questões que beneficiam a comunidade, quando defendem que a escola indígena diferenciada não pode ser igual a escola não indígena, pois apresentam realidades diversas, razão pela qual não podem receber o mesmo tratamento. Para esses autores a aprendizagem ocorre a todo tempo em todos os espaços da comunidade não somente na sala de aula. Dessa maneira que seja inserida por iniciativa da comunidade e com autonomia pedagógica, como observam Rosa e Nunes (2013), particularizando, educação escolar indígena e educação indígena.

A educação escolar indígena, como um direito assegurado pelo Estado brasileiro aos cidadãos ameríndios, a partir de um espaço institucional (a escola indígena), através do uso de materiais didáticos específicos, da formação de professores indígenas bilingues, da alfabetização de suas crianças na língua materna e portuguesa. Já a “educação indígena” é aquela que se desenrola em eventos cotidianos e extraordinários em todos os espaços-tempos, cujo saber tradicional, vinculado à ordem da cosmologia ameríndia, é transmitida pelas gerações mais velhas através da oralidade (Rosa; Nunes, 2013, p. 89).

Nessa perspectiva o projeto Tucum de formação de professores indígenas em nível de magistério articulado pelo Estado do Mato Grosso tinha o objetivo de mudar as práticas pedagógicas nas escolas indígenas, que funcionavam como meras escolas rurais sem especificidade alguma. O curso não cumpriu integralmente a proposta inicial de formação, porém pode ser visto como o primeiro passo no sentido de habilitar professores indígena com alguma visão de ensino diferenciado e intercultural. Assim, também em Rondônia o Projeto Açaí teve a finalidade de ofertar formação aos professores indígenas na perspectiva da educação escolar indígena diferenciada, bilíngue ou multilíngue, comunitária e com autonomia para trabalhar com práticas pedagógicas próprias.

2.2 Educação diferenciada, pensada, gerida e executada com Pedagogia Indígena

Historicamente os modos de vida, de aprendizagem e as línguas dos povos indígenas foram sufocados e até tiveram sua utilização proibida pelo colonizador. Uma situação que agravou ainda mais o processo de espoliação sociocultural dos indígenas foi o fato do INCRA distribuir lotes em áreas indígenas e ainda colocar como condição para garantir a posse do terreno doado, que o assentado desmatasse a maior parte da área recebida. Tal prática reforçou, não somente a danosa concepção de devastação ambiental, mas ainda gerou um imenso conflito agrário com os indígenas, em especial com os Uru-Eu-Wau-Wau, pois os 120 lotes do Projeto Burareiro³⁸ estão em sobreposição com a TI da referida etnia. A TI dos Uru-Eu-Wau-Wau abrange 12 municípios do Estado de Rondônia.

De acordo com D'Angelis (2012), com a adoção de políticas educacionais tradicionais ocorreu a perda de dialetos e línguas nativas no Brasil, essa prática foi iniciada com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a quem a historiografia atribui violações como a imposição da língua portuguesa como idioma oficial e a proibição da língua nativa pelas comunidades indígenas como forma de inviabilizar a comunicação, visando com isso minar os focos de resistências entre os indígenas.

A educação intercultural veio finalizar o longo período de práticas educacionais excludentes, tendo em vista que historicamente eram utilizadas pedagogias com caráter de homogeneização em detrimento da diversidade e do respeito às especificidades dos povos indígenas. Porém, sendo a escola um espaço produtor de diálogo entre a “aldeia” e sociedade envolvente, esse debate ganhou corpo em âmbito institucional, em especial após figurar no Art. 78 da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB. Após regulamentação, as discussões sobre educação intercultural ganharam notoriedade e os povos indígenas,

³⁸ A TI Uru-Eu-Wau-Wau (os que tocam taboca) está localizado na parte central do Estado de Rondônia e engloba 12 municípios de Rondônia, esse povo tem como subgrupo os Amondawa. A TI Uru-Eu-Wau-Wau está em situação de sobreposição após o INCRA demarcar 120 lotes denominado de Assentamento Dirigido-PAD, sendo que o Projeto Burareiro criado em 1974 é apenas um dos diversos casos de sobreposição. Fonte desses dados: Kanindé Associação de Defesa Etnoambiental; Jupaú – Associação do Povo Indígena Uru-Eu-Wau-Wau. Uru-Eu-Wau-Wau. **Povos Indígenas no Brasil**. [S.l.: s.n.], jul. 2016. Atualizado em 23 jul. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Uru-Eu-Wau-Wau>. Acesso em: 5 dez. 2022.

intelectuais e pesquisadores da causa indígena tiveram o apoio necessário para debater e buscar melhorias no atendimento da demanda.

“É dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também acesso aos conhecimentos técnico-científico da sociedade nacional” (Brasil, 1988).

A perspectiva de uma educação diferenciada prevista na legislação, sem dúvida se converteu em grande avanço, porém só veio a partir de grande mobilização dos povos indígenas. Movimento este, que a muito lutava contra a “velha escola para índios” por um novo modelo escola de indígenas, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada, conforme discorre (Freire, 2013, p. 2).

Neste sentido, Bessa Freire vem afirmar que a escola indígena para ser boa, precisa ser dos índios, porém essa apropriação ocorre à medida que a comunidade se organiza para lidar com situações novas, como os avanços da normatização sem, contudo, cair na vala comum da escola que desensina, pois seria terrível ter alunos “desaprendendo a língua, religiões e os saberes tradicionais” (Freire, 2004, p. 23).

Para que a escola tenha a essência da comunidade onde está inserida, o Referencial Curricular para as escolas indígenas propõe que, concomitante a normatização, ocorra formação de corpo técnico e formação inicial e continuada para professores indígenas visando o cumprimento dos princípios da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo. O desafio proposto pelo Referencial Curricular ainda não se concretizou da forma desejada, mas tem avançado de modo positivo e algumas metas têm sido alcançadas (Brasil, 1998, p. 40).

Assim como Melià (1979, p. 25), Menezes e Bergamaschi afirmam que para os povos indígenas, aprendizagem por meio da observação onde a criança desde bem pequena passa a experienciar através da prática do irmão mais velho, bem como dos demais adultos, “buscando conhecimento muito mais por meio do fazer que do dizer” (Menezes; Bergamaschi, 2009, p. 89). Tal estratégia trata-se de uma prática pedagógica diferenciada tendo em vista que a aprendizagem ocorre a todo instante e em todos os espaços. Nessa perspectiva, ampliam-se de modo significativo as possibilidades de ocorrer a aprendizagem real. Para os autores, o

aluno desde tenra idade, aprende com elementos que fazem parte do seu cotidiano, por meio da “imitação”. e motivado pelas condições do seu entrono.

José Ribamar Bessa Freire (2004, p. 15) também compartilha que o maior fundamento filosófico da Educação Escolar Indígena é o exemplo onde, as pessoas adultas demonstram comportamentos que traduzem e dão sentido ao legado dos antepassados. Pela observação, jovens e crianças vão apreendendo a prática das tradições, em uma constante troca de saberes em todos os espaços. Nesse sentido os saberes vão se construindo/reconstruindo no cotidiano da comunidade, em todo e em qualquer lugar, não se restringindo ao espaço da sala de aula convencional.

Com vistas atender os novos paradigmas educacionais, Rondônia, estado que conta com mais de 54 etnias indígenas, criou em 1992 o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia NEIRO. O núcleo tinha como atribuição coordenar as políticas e ações governamentais e não governamentais para institucionalizar a educação escolar indígena. Para implementar essas ações estavam juntos: a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia/SEDUC, a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental/SEDAM, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho/SEMED, a Fundação Nacional do Índio/FUNAI, o Conselho indigenista Missionário/CIMI, a Universidade Federal de Rondônia/UNIR e a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia-OPIRON.

2.3 Formação docente Indígena: autonomia, etnicidade e interculturalidade

As primeiras iniciativas de escolarização indígena em Rondônia datam da década de 1980, decorrentes de ações missionárias, sendo o CIMI considerado um dos precursores no processo de formação de docentes indígenas. Outras denominações cristãs, como a entidade Linguística Missionária *Summer Institute of Linguistics* também atuou em um formato de ensino voltado para evangelização. Conforme afirma Mario Roberto Venere (2018), o ensino era ofertado de forma intermitente e segmentado, dificultando com isso a conclusão dos cursos, além de serem ministrados por pessoas não especializadas no que se refere a diversidade e especificidade cultural dos indígenas:

Durante a existência do antigo SPI, entidades missionárias de caráter fundamentalista começaram a atuar em Rondônia, iniciando o trabalho de alfabetização dos povos indígenas, geralmente, na própria língua destes. No

entanto, a referida alfabetização não era realizada com intuito educacional, mas tinha como objetivo promover a conversão religiosa desses povos por meio, por exemplo, da tradução da bíblia para as línguas indígenas. Assim, a língua acabava sendo usada como **ponte** para a escrita do português (Venere, 2018, p. 67).

Dessa forma Verene é incisivo ao dizer que a prática de “intrusão” de religioso continua acontecendo não só em TIs de Rondônia, mas por todo território brasileiro, em flagrante desrespeito à previsão constitucional que garante ensino que respeite suas tradições, modos de vida, línguas e costumes. No que se refere a iniciativa mais articulada de formação docente com profissionais especializados, estudos como de Velden (2010), Venere (2018), apontam que teve início no ano de 1992, quando o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente - IAMA, oferta formação para um grupo de 30 professores indígenas. A equipe de formadores fazia parte de uma equipe multidisciplinar de consultores da FIPE-USP e formou indígenas da região de Cacoal, Ji-Paraná e Presidente Médici³⁹.

Com as leituras preliminares para elaboração deste estudo percebi que pensar e discutir a Educação Escolar Indígena e, por conseguinte, a formação docente, envolve temas e questões diversas que só recentemente passaram a ser discutidos de forma a considerar as demandas educacionais específicas dos povos indígenas. De acordo com José Ribamar Bessa durante séculos “A escola, para os índios, durante muito tempo foi o lugar onde se desaprendia [...]” (Freire, 2013⁴⁰). Esse modelo de educação indígena historicamente esteve dependente do não indígena onde os princípios do bilinguismo e interculturalidade eram ignorados. No sentido de combater o modelo de escola que Freire denomina de “fábrica de fazer branco”:

[...] [Que] [...] em princípio [...] foram criadas as escolas bilíngues, interculturais garantidas pela Constituição Federal de 1998. Pela primeira vez na história do Brasil, o estado nacional, pressionado pelo movimento indígena e por seus aliados, manifestou vontade política de reconhecer e valorizar as línguas e culturas indígenas e de sepultar a velha escola para índios, criando um novo modelo de escola de índios, bilingue, intercultural, específica e diferenciada (Freire, 2013⁴¹).

³⁹ Etnias que receberam a formação ofertada pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente-IAMÁ: Suruí, Gavião. Arara, Aikanã, Arikapu, Djeoromitxi (Jabuti), Makurape e Tupari (Venere, 2018, p. 80).

⁴⁰ FREIRE, José Ribamar Bessa. Desaprendendo na Escola. **Taquiprati**. Rio de Janeiro, 10 nov. 2013. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola>. Acesso em: 15 ago. 2022.

⁴¹ FREIRE, José Ribamar Bessa. Desaprendendo na Escola. **Taquiprati**. Rio de Janeiro, 10 nov. 2013. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Assim a concepção Freiriana vem reforçar que aquela configuração de escola que servia como instrumento ideológico e de dominação ao “excluir da sala de aula línguas, tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas” objetivavam exterminar as culturas ancestrais dos povos indígenas (Freire, 2004, p. 13).

Bessa Freire ainda defende, que a educação escolar indígena precisa romper com o modelo “reductor”, que universaliza o modelo de escola excludente europeu. Somente a partir dessa postura, a escola poderá se ressignificar, para então fazer sentido para quem ela se destina, ou seja, a comunidade escolar indígena.

Para Freire, a escola diferenciada, que pratica a pedagogia do diálogo, precisa contemplar em seu currículo, o respeito às especificidades, cultura e aos modos próprios de aprendizagem dos povos originários, além de contribuir na luta por autonomia. Para ele as práticas educacionais da escola não indígena, visavam à extinção das diferenças culturais e não seu fortalecimento, por esse e por outros motivos a escola pode ser considerada, por muitos docentes indígenas, como “devoradora de identidades”. Segue dizendo:

Com base nessa política integracionista, as ações programadas em diversas aldeias, no contexto do Plano de Alfabetização Funcional de Adultos, tiveram um forte componente de irracionalidade: tentou-se exigir de índios e índias (sic) que desenvolvessem duas habilidades linguísticas em português – ler e escrever, língua na qual não dominavam as outras duas habilidades – entender e falar – que constituem requisitos para a alfabetização (Freire, 2004, p. 24).

Após leitura e análise de teóricos/as e pesquisadores/as da temática Formação Docente indígena, concordo que a escola se constitui em espaço privilegiado onde o fluxo de troca de saberes e de experiências, entre as diferentes faixas etárias existentes, se traduza em categoria de ensino que faça sentido para o estudante indígena. Marta Valeria Capacla, também reitera que “a educação específica e intercultural é o caminho que conduz a autonomia”, pois propicia o acesso à informação, auxiliando de modo categórico na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas:

A Educação Escolar Indígena constitui-se em pilar fundamental no fortalecimento da consciência cultural e étnica. A mobilização vem ao encontro da mudança de um conceito de escola como instrumento de

massificação e aculturação para ser um espaço de trocas, um lugar de acesso à informação e tomada de decisão onde as sociedades indígenas poderiam assumir seu próprio fazer histórico (Capacá, 1995, p. 114).

É de fundamental importância, que as comunidades indígenas se apropriem do contexto escolar e neste imprimam sua forma de pensar a escola, que de fato atenda e respeite suas especificidades, essa apropriação se constitui em poderoso espaço de resistência, segundo Alécio Valois Pereira de Araújo (2019). Ele ressalta ainda que os indígenas precisam participar do espaço escolar de modo ativo, fazendo do processo de escolarização um lugar de fronteira, que contribua no fortalecimento e na construção identitária dos coletivos. Para este autor, a escola precisa ser um lugar de debates e de discussões, que venham contribuir para ações efetivas na comunidade. A escola não pode ser um “lugar de neutralidade ou então terá perdido sua essência” (Araújo, 2019, p. 133).

Vale ressaltar, que a efetiva tomada de posse, somente ocorrerá quando a escola começar, por iniciativa da comunidade, a ser pensada, gerida e com aulas ministradas por professores e professoras indígenas. Para que isso se materialize é necessário a oferta de formação inicial e continuada docente específica. Nessa perspectiva, a criação da categoria Escola Indígena⁴² ganha autonomia para trabalhar conhecimentos, que façam sentido para a diversidade étnica a quem ela se destina. Dessa forma, a escola deixará de ser um corpo estranho na comunidade.

Solicitar a escola é parte do processo que uma comunidade necessita para apropriar-se desta, nesse contexto, a escola como espaço de fronteira onde projetos de poder e de valores culturais, se encontram em disputa a escola é a instituição que lhes permite a apropriação da principal ferramenta a ser usada na luta por sua emancipação enquanto povo, [...] a escola é um espaço aberto para a alteridade, tendo em vista que é algo estranho, pertencente ao estrangeiro, mas necessária, pois ela viabiliza pensar possibilidades do empoderamento dos povos indígenas (Araújo, 2019, p.133).

Araújo menciona a dinamicidade da educação escolar indígena proposta pelos Territórios Etnoeducacionais. Destaca, ser um dos pré-requisito para a implantação da escola em Terra Indígena, a necessidade da anuência ou iniciativa da comunidade interessada. Assim, gozar de prerrogativas como organização das ações escolares, respeitando o fluxo das atividades econômicas sociais, culturais e

⁴² Resolução 03/1999/CNE cria a categoria de escola indígena, reconhecendo-lhe “a condição de escola com normas e ordenamento jurídico próprios”.

religiosas são fortes indicadores de evolução na autonomia pedagógica e das relações sociais cujas características são centradas em raízes históricas, políticas, econômicas, linguísticas e práticas culturais comunitárias dos povos indígenas. Marcia M. Costa Gomes, também admite que a autonomia e o protagonismo na educação escolar indígena propostos pelos territórios Etnoeducacionais vem atender às reivindicações antigas dos povos indígenas, como política pública dotada da função de fortalecer as cidadanias indígenas em consonância com seus respectivos projetos societários (Costa; Gomes, 2011).

2.4 Amazônia e o imaginário de desvalorização da mulher indígena

Neste tópico busquei mostrar o contexto de exclusão e apagamento da mulher amazônida, mais especificamente a mulher indígena, bem como evidenciei como esse ranço colonial em alguma medida insiste em perdurar até os dias atuais. Aqui procurei ainda, mostrar os elementos utilizados por elas na trajetória de luta visando reduzir as desigualdades que foram e continuam sendo vítimas. Na luta das mulheres indígenas, a articulação por meio do movimento de associações próprias tem se constituído em eficaz caminho para romper com a situação de invisibilidade e de silenciamento, a qual foram submetidas por séculos. Em um contexto mais recente, tal condição tem se potencializado por questões geradas pelos impactos socioculturais causados por ações provenientes dos projetos de povoamento da região norte, especialmente no período do Governo Militar.

O processo de colonização da Amazônia historicamente esteve marcado por estratégias de dominação sobre as populações indígenas como: negação de seus conhecimentos, proibição de praticar sua cultura e utilizar suas línguas, além da desvalorização do/a indígena como pessoa humana. O colonizador desqualificou a condição humana dos povos originários, inclusive impedindo-os de aparecerem no censo do IBGE. Nessa perspectiva, “homens e mulheres apareciam como uma espécie de animais de carga” e como tais eram predestinados a servir ao branco em todos os fazeres que estes consideravam pouco nobres para uma pessoa “civilizada”. Imbuído dessa ideia julgava poder fazer uso de todos os meios, no sentido de subjugar os povos nativos e impor a estes a sua cultura, sua religião, sua língua, seu modo de aprendizagem e suas formas econômicas (Lugones, 2008, p. 94).

Nesse contexto, Lílian Moser observa que o modo de produção do colonizador era completamente antagônico ao formato de vida das populações locais. Fato este essencialmente conflitante, pois, enquanto o colonizador propõe um modelo de produção baseado na exploração em grande escala de produtos naturais e na monocultura exportadora, o nativo fazia uso de uma economia de subsistência. Fato que, na visão do invasor, obstaculizava o progresso e o lucro proposto por seu modo de produção. O modelo econômico colonizador não contemplava os modos de vida das populações, que a séculos habitavam a região.

O projeto de desenvolvimento para a Amazônia, resultou em um dos mais elevados conflitos de terras da história brasileira. Opondo-se de um lado as populações tradicionais; povos indígenas, as populações ribeirinhas, extrativistas e colonos. Do outro lado o interesse dos grandes proprietários, com o aval do governo para povoar a região norte. [...] O projeto de modernização pensado para as cidades de Amazônia, que prometia, uma espécie de futuro utópico, fazia com que as pessoas sonhassem com a liberdade e um novo tempo onde a fartura e o progresso estariam presentes e acessíveis a todos (Moser, 1997, p. 46).

Na prática o “sonho” de uns poucos se converteu em pesadelo de muitos, pois, até os dias atuais, permanecem as violências, as invasões, a concentração territorial nas mãos de poucos grandes proprietários e em consequência as desigualdades se ampliam como uma espécie de “câncer” social, resultando no que foi denominado por Roberto Cardoso de Oliveira de “tensão interétnica”. Esse incômodo que permeou e ainda permeia parte das relações entre indígenas e outros grupos sociais, ganha um caráter mais antropológico e acadêmico nos estudos de Darcy Ribeiro nas décadas de 1950 e 1960. Já a partir das investigações de João Pacheco de Oliveira Filho (1980) e de Roberto Cardoso de Oliveira (1972) adquire um caráter mais etnológico-indigenista.

Nesse contexto conflituoso de interesses, não é difícil imaginar que a Amazônia não tardaria a se tornar um campo fértil de disputas territoriais, com severos impactos interétnicos. Esse embate resultou em sérias consequências e transformações negativas para as comunidades indígenas, como a retirada de grupos indígenas inteiros de suas terras, alto índice de mortalidade por contágio de doença, contaminação das águas e devastação ambiental, ocorrência de alcoolismo, desnutrição e aniquilamento identitário e cultural de diversas etnias indígenas. Podemos citar o que ocorreu com os grupos étnicos Cassupá Caripuna, Guarassuê, Wajuru e os Puruborá. Segundo relatório da FUNAI de 2023, os

Puruborá na última década passaram à condição de povo “ressurgido”, termo contestado por algumas lideranças. Trata-se de um grupo “desaldeado” com uma parte vivendo nas cidades de Ariquemes, Costa Marques, Ji-Paraná, Guajará-Mirim, Porto Velho, São Miguel do Guaporé, São Francisco e Seringueiras, enquanto a outra parte vive em uma pequena área no município de Seringueiras, localizado a Sul-Oeste do estado de Rondônia.

Conforme afirma Pacheco Oliveira (1997, p. 64), “o mito da democracia racial” e da etnologia das perdas e ausências, em Rondônia a exemplo das outras unidades da federação serviu para intensificar um intenso processo de hibridação cultural de parte significativa das populações indígenas. Tal fenômeno decorre em decorrência do formato de colonização adotado para a região ter se dado em ciclos com ápices e declínios migratório, o processo de povoamento também acompanhava esses ciclos com aumento e redução do contingente populacional. O governo federal sob o pretexto de povoar essa parte da Amazônia, implementou um grande processo de distribuição de terras gratuitas a colonos que vinham em sua maioria do sul, sudeste e nordeste do país. Esse formato de colonização incentivava a devastação da floresta e a desagregação das populações originárias.

Vale ressaltar que esses ciclos econômicos não respeitavam o modo de vida das populações amazônicas. Um exemplo recente de projeto devastador são os empreendimentos hidroelétricos do rio Madeira, iniciativa que causou sérios impactos a várias terras indígenas, conforme já relatei no primeiro capítulo. Esse último ciclo, deixou em Porto Velho, ao final das obras, um grande contingente de pessoas desempregadas vindas de outros estados. O poder público local não conseguia prestar atendimento a tantas demandas de homens e mulheres trazidos e abandonados pelo consorcio do Madeira, especialmente no tocante a emprego, saúde e educação.

Glória Anzaldúa salienta que no modelo colonizador redutor, a mulher indígena é atingida não somente no seu corpo físico, mas também em seu psicológico e espiritual. São tantas marcas a acompanhá-la pela vida afora, que, embora ela consiga superar uma parte significativa, jamais serão esquecidas totalmente. Essas marcas vão passando de uma geração a outra. Por outro lado, Anzaldúa (2005) ressalta que é necessário cuidado para não generalizar singularidades ao se referir à mulher indígena, dada a diversidade de etnias e a fabulosa heterogeneidade nas realidades das comunidades indígenas existentes.

John Stuart Mill, precursor do movimento por igualdade de direitos, já em 1959, vem reforçar os ideais de emancipação feminina, porém em especial dos povos colonizados, os chamados “sem voz”. É claro que suas convicções foram consideradas muito avançadas para a época, mas o filósofo britânico insistia, argumentando não haver elementos, que justificassem a teoria vigente à época de que a mulher é inferior ao homem. Mill entendia a mulher não como inferior, mas apenas como diferente. Para ele a mulher de qualquer classe e condição social, possui “qualidades nobres que são específicas como abnegação, virtude, intuição intelectual e agudeza de espírito”. Ele ainda defendia que a igualdade de direitos é parte integrante da justiça, liberdade, e que estes compõem a condição e o caminho *sine qua non* para o progresso e melhoria da humanidade.

A subordinação legal de um sexo a outro – está errado em si mesmo, e, portanto, é um dos principais obstáculos para o desenvolvimento humana; tal subordinação deveria ser substituída por um princípio de igualdade perfeita, sem qualquer poder ou privilégio para um lado e incapacidade para o outro (Mill, 1859, p. 15).

Mill afirma que nos tempos primitivos a subordinação da mulher em relação ao homem se dava em razão a desvantagem de força muscular, fato que não encontra respaldo nas sociedades modernas. De acordo com Mill, enquanto o progresso em alguma medida libertou o homem da escravidão, a situação da mulher ainda caminha lentamente para uma forma mais suave de sujeição. A sujeição de gênero é uma das nuances da subordinação da mulher, que mesmo na sociedade moderna continua ocorrendo, tanto em âmbito privado quanto público. O odioso quadro da desigualdade de direitos tem sua origem brutal na lei do mais forte, onde a mulher é colocada em situação de desvantagem, diante do “vigor e da potência do homem” (Mill, 1859, p. 181).

Angela Sacchi (2014) reforça as dinâmicas relacionais da mulher indígena com a sociedade envolvente, no sentido de atenuar as discrepâncias de gênero e as desigualdades de acesso a espaços de poder, seja no âmbito público ou no contexto interno das comunidades:

Ao lado disto, incorpora as definições indígenas acerca das violências e de distintas configurações de feminilidade, considerando os diferentes posicionamentos que as mulheres assumem no interior dos povos indígenas. [...]. Ao se considerar esses fatores, percebe-se a dinâmica das mulheres indígenas nos intentos de um diálogo mais efetivo com os

movimentos indígenas e movimentos feministas de diferentes organismos (Sacchi, 2014, p. 72).

Neide Gondim vem tratar dessa subjugação mais especificamente em relação às populações “amazônidas”, que eram e continuam sendo vistas pelo colonizador/neocolonizador como sem consciência identitária, visão essa que os autoriza a trabalhar nessa construção a seu modo, ou seja, pela via da submissão do nativo considerado inferior. O europeu diante do mundo novo idealiza a vastidão verde ora como um paraíso, ora como um “inferno canibal” (Gondim, 1994, p. 43).

A surpreendente variedade de vegetação, animais e minerais, aos olhos do invasor precisava ser nomeada na mais completa “negação do outro”, tal episódio ocorria respaldado pela certeza da falta de consciência identitária, quadro que favoreceu a ocupação dos espaços geográficos e simbólicos da região considerada periférica e como tal inferiorizada em relação ao europeu entendido como responsável por civilizar o resto do mundo, visto como bárbaro. Diante do peculiar formato de ocupação imposto à Amazônia, florescia o pensamento da necessidade de registrar tudo conforme suas conveniências e de acordo com ditames culturais europeus. Essa postura eurocêntrica denota desprezo pelo “mundo novo”, postura responsável pelo apagamento das populações nativas.

Gondim ainda ressalta que o europeu via o nativo como empecilho para o desenvolvimento e, enquanto obstáculo, precisava ser removido tendo em vista sua incompatibilidade com o progresso, como tal, incapaz de uma organização social autônoma.

São poucas às vezes em que os nativos receberam tratamento didático pelos naturalistas na catalogação da fauna e flora. Quando muito, eram divididos em dois blocos, os selvagens e os semicivilizados estes formados por tapuios ou caboclos. [...]. Os nativos são os agentes que desarmonizam a ordem social instalada pelo homem branco - essa é a conclusão a que praticamente todos os viajantes chegaram depois de visitar o paraíso infernal amazônico. (Gondim, 1994, p.131-133).

A concepção de desumanizar os povos indígenas era a praxe de dominação adotada pelo invasor, diante de tal condição a categoria dominada somente ganharia alguma humanidade com a condição de civilizado por meio da intervenção do não indígena. Aqui o primeiro atribui a si mesmo, a crença de possuir o poder de transformar o outro a seu modo, ou de acordo com sua conveniência. Tal depreciação teve início quando os primeiros europeus aqui chegaram e embora

tenha adquirido uma outra dimensão essa depreciação continua ocorrendo. Um exemplo bastante emblemático de que tal prática ainda permanece é o que vem ocorrendo com os Uru-Eu-Wau-Wau em Rondônia e com os Yanomami em Roraima.

Maria Lugones (2008) vem dedicar importante capital teórico a essa temática e nos possibilita problematizar as relações interétnicas, que ainda mantém boa parte dos não indígenas se colocando em um patamar superior às populações amazônicas indígenas. Para ela as mulheres indígenas, em algumas etnias, vivem em uma fronteira de múltiplas opressões. Sofrem a desvalorização no sistema hierárquico interno, sendo desse modo duplamente vitimizada nas relações de gênero, tanto por parte da sociedade dominante quanto da sociedade originária. Esse quadro as coloca em espaços domésticos, como amantes, disponíveis ao homem, mas sempre no lugar de subordinação e pouca relevância social e econômica.

Na “colonialidade de gênero” os clãs ginecráticos sofrem transformações importantes e chegam a ser destruídos para se tornarem clãs patriarcais. As mudanças nas bases das instituições vigentes, causam impactos extremamente negativos, que podem ser a “[...] dizimação de populações pela fome, doenças, e rompimento das estruturas sociais, espirituais e econômicas” (Allen, 1986/1992, p. 42 *apud* Lugones, 2007, p. 199, tradução nossa).

Sara Elizabeth Brandon assegura que o conquistador afirmava sua dominação ditando um modelo de mulher indígena que, segundo sua ótica, seria o padrão ideal a ser seguido. Dessa maneira elas deveriam enquadrar-se no modelo comportamental que seria valorizado como postura virtuosa dentro de um conceito europeu, as indígenas ainda tinham sua identidade individual estrangulada, vez que seus nomes indígenas eram substituídos por nomes cristãos sendo com isso iniciado o processo, de uma imagem embranquecida ao gosto europeu. A mulher nativa, assim como o novo mundo, assemelhava-se, ambos eram vistos como algo disponível à descoberta, exploração e à dominação.

O Novo Mundo era descrito como se fosse uma mulher com os braços, e também o corpo, abertos, pronta para receber quem quisesse explorar, pilhar, roubar, plantar suas sementes, cultivar, dominar ou se apoderar dela. Assim, teve início o relacionamento entre a presença masculina no Novo Mundo e as mulheres indígenas. A colonização em si seria uma penetração nas terras. A ideia de florestas virgens, assim como seria o caso da mulher, fez parte de uma fantasia da dominação mais ampla. As Américas estavam

prontas para serem ceifadas e as indígenas tornaram-se parte desse processo (Brandon, 2005, p. 513-514).

Brandon ainda menciona uma espécie de legitimação simbólica da subordinação feminina e uma naturalização dessa, como uma barreira invisível, que não carece de justificção para existir. Para a autora, esse posicionamento é uma prática que está socialmente convencionada como uma espécie de predestinação, pacificando quais espaços mulheres e homens deveriam ocupar.

Sara Elizabeth Brandon faz uma abordagem acerca da compartimentação hierárquica dos papéis masculino e feminino. Dessa forma, a inferiorização feminina em certa medida segue juntamente com o processo colonial sendo que esse viés perpassa pelo âmbito econômico, social e político.

Ainda que de forma sutil, esse cenário vem ganhando novas configurações com elas conquistando lugares, que até pouco tempo não tinham acesso, conforme o relatório citado abaixo.

As mulheres indígenas são as mais gravemente afetadas pelo modelo de desenvolvimento econômico imposto no Brasil. São elas que sofrem de forma mais contundente os impactos provocados sobre o meio ambiente. Quando os indígenas perdem acesso aos recursos ambientais que garantem sua segurança e soberania alimentar, são as mulheres as mais penalizadas, pois geralmente são elas, as responsáveis por cuidar da alimentação do grupo. Essa é uma característica comum a muitas comunidades tradicionais (Relatório ONU Mulheres, 2018).

A propósito da convivência por ocasião dos períodos de formações, nas visitas, reuniões e eventos, ficava evidente as diferenças, ainda que no caso específico de Rondônia. Por exemplo, em algumas comunidades do povo Cinta Larga (município de Espigão D'Oeste) havia expressiva presença feminina nos encontros e reuniões. No entanto, elas se colocavam na parte externa da roda observando, falando pouco, porém tendo uma influência fundamental no que se refere a conscientização de sua comunidade, conforme observa Sonia Grubits, Heloisa Freire e José Noriega (2009).

Com o acirramento dos conflitos de terras em diversos estados como Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grasso, Rondônia e Roraima, em 2003, foram realizadas audiências públicas com os indígenas, parlamentares, Procuradores Federais, CIMI e FUNAI. Pôde-se perceber que as mulheres indígenas, ao mesmo tempo que possuem poder no interior das comunidades, em geral não são reconhecidas como representantes destas pelo não indígena. Entretanto é preciso ouvir sua voz. Não que se proponha

trazê-las para a frente da roda, pois isso poderia implicar um desrespeito à cultura indígena, o que provavelmente seria rechaçado pelas próprias mulheres indígenas. O que se faz necessário é que as políticas indigenistas possuam um recorte de gênero, ou seja, que os problemas das comunidades indígenas sejam vistos também na perspectiva feminina. Tal atitude será benéfica não somente para as mulheres, mas para a política indigenista como um todo (Grubits; Freire; Noriega, 2009, p. 2).

Nessa perspectiva, percebi no decorrer da pesquisa, por meio dos depoimentos das mulheres interlocutoras na realização desta tese, uma proposta sempre presente na pauta do movimento de mulheres indígena, é o resgate de algo que se perdeu em razão do modelo colonizador, que é a coragem e o orgulho de auto identificação. Ainda que de maneira tímida, isso já vem ocorrendo, conforme relato da Professora Fabrícia Sabanê em 21 de junho de 2023, na casa da cacica Valva Wajuru.

Até bem pouco tempo tínhamos medo de nos identificarmos indígenas, agora, isso mudou. A partir do trabalho realizado com as nossas bases, indo de aldeia em aldeia, fazendo um trabalho de conscientização da importância da mulher indígena, e de como temos papel determinante para o coletivo, o protagonismo da mulher ganhou outro desenho. Hoje não temos mais medo nem vergonha de quem somos, sabemos onde podemos chegar (Relato da professora Fabrícia Sabanê, em 21 de junho de 2023).

É notável como vem crescendo o protagonismo assumido pelas professoras indígena em Rondônia seja pela via do acesso a formação acadêmica, ou por meio do movimento indígena. Sem dúvida esse avanço era impensável no período que antecedeu o movimento das mulheres indígena, e, o processo de escolarização diferenciada no qual os povos indígenas assumiram, os processos pedagógicos próprios com inovação e autonomia. Gersem Baniwa (2012, p. 108) vem lembrar o caráter inovador da chamada “nova escola indígena”, a partir da relação cosmológica e simbólica com o território e consequentemente com escola pós rompimento com a hierarquização criada pelo estado redutor. A partir deste giro ou quebra do silêncio das minorias percebe-se um crescente movimento de pessoas indígenas reafirmando a auto identificação em uma nítida ação de resistência.

Josimere Gonçalves e Joyce Ribeiro, parafraseando textos e ideias de María Lugones (2008), trazem reflexões acerca do contexto de colonização do “ser” da mulher latinoamericana, conceito inaugurado por Walter Mignolo para explicar o processo de desumanização da nativa/nativo (nós).

[...] [Quando] [...] o sistema moderno colonial utiliza de estratégias e práticas discursivas [...] termina por [...] determinar normas para que se tenha bem claro como podem ser homens e mulheres pertencentes a América Latina. [...] [Essa categoria] [...] [passa] pelo eurocentrismo, pois o sistema colonial determina um padrão, isto é, o homem do ocidente é superior ao homem não ocidental [...] [e a mulher nativa] [...] [, nesse sistema é invisibilizada.] [...]

[É necessário] [...] descolonizar saber e o ser [...]. Dessa forma, será possível escutar a voz dos não ditos, dos não humanos (mulheres, negras, indígenas entre outras) ou seja, dar voz a categorias que não foram representadas (Gonçalves; Ribeiro, 2008, p. 5-6⁴³).

Lugones vem propor às Ciências Sociais que ampliem as discussões acerca da convicção do europeu, que, por se julgar civilizado, se coloca como apto a submeter outros povos, vistos como povos inferiores. Na certeza de sua superioridade se sente autorizado a subjugar o colonizado latino-americano, considerando-o desprovido de história e cultura e, como tal, desqualificado para elaboração de conhecimento e produção de uma estrutura social complexa o suficiente capaz para tirá-lo da condição de bárbaro e sem alma, assim enquanto “categoria inferior”, precisava ser subalternizado.

Nesse sentido, a autora vem propor a decolonialidade de gênero, a partir do conceito de “colonialidade do poder, do saber e do ser” originalmente cunhados por Aníbal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2017). O feminismo decolonial seria uma possibilidade de resistência ao modelo de dominação europeu. Para eles o movimento tomaria não só a dimensão física e geográfica do território, mas se estenderia para além, fazendo uso de mecanismos de formação da mentalidade, que entendia a Europa como o centro universalizante dos saberes, inferiorizando e periferizando os conhecimentos não europeus.

Para Lugones (2014) o feminismo de resistência, viria contemplar a mulher negra e indígena que não são alcançadas pelo chamado “feminismo tradicional” incapaz de contemplar a pluralidade de vozes. Para ela, estas convivem em condição plural de arbitrariedades e se encontram em uma espécie de “fronteira”. O termo fronteira é uma referência à prática utilizada por parte da missão civilizatória, do exercício da confissão arbitrária cristã, contextualizada dentro da representação “maniqueísta do bem e do mal, onde a sexualidade feminina era demonizada ou possuída por Satanás” (Lugones, 2014, p. 938).

⁴³ As páginas do arquivo do texto não apresentam paginação. A mesma foi atribuída com base no Programa Adobe Acrobat.

Essa tomada de consciência seria o giro para conhecer nosso lugar de colonizada por um ângulo, que não seria o ditado pelo colonizador. Seria a decisão de nos tornarmos produtoras de conhecimento a partir da perspectiva de amazônidas, sem que isso nos apequene, nem nos coloque em posição periférica, conforme fomos treinados a pensar sob o jugo do olhar hegemônico e reducionista.

Vale ressaltar que essa concepção que inferiorizava os povos indígenas, vem sendo superado, porém o conceito de gênero voltado para a mulher indígena é relativamente recente mesmo para a Antropologia. Vale destacar aqui, que na década de 1970, a antropóloga Marilyn Strathern levanta a discussão, onde aborda a questão de gênero, em sua pesquisa com os nativos da Papua Nova Guiné.

Na etnografia com minhas interlocutoras, por serem mulheres que exercem alguma liderança em suas escolas e comunidades, fica explícito o grau de conflito que cerca as atividades dessas mulheres. Elas vivem em um contexto de violência e discriminação e diariamente precisam enfrentar oposição à sua autoridade, ora nas relações sociais com seus povos, ora na relação com a sociedade externa.

Na tentativa de desconstruir o discurso hegemônico reprodutor de simulacros do colonizador, vale ressaltar, que a mulher indígena se torna figura determinante na preservação dos saberes ancestrais, seja atuando como professora, cacica, pajé ou como mães, avós, esposas conforme afirma Suelen Siqueira Júlio:

A inserção das mulheres indígenas numa sociedade patriarcal, não raro as colocou em situações de violência física, simbólica e sexual. Porém, uma interpretação que aborde apenas essas situações de fragilidade e de desempenho de papéis vistos como estritamente “femininos” não dá conta da complexidade dos significados do que era ser uma mulher indígena na América Latina colonial e pós colonial. As fontes e as novas pesquisas nos revelam trajetórias de mulheres indígenas que não se encaixam nos estereótipos que a sociedade colonial para o gênero feminino tais como: reclusão ao lar, submissão e fraqueza (Júlio, 2015, p. 11).

Júlio demonstra como as representações estereotipadas do europeu foram, por cerca de cinco séculos, sendo reproduzidas, como verdades incontestáveis, dando assim lugar a subordinação que impactou negativamente a categoria mulher. Contrariando uma secular resistência, a mulher indígena tem mostrado que pode desempenhar uma multiplicidade de papéis e ocupar o espaço que desejar. Para ela, os novos papéis assumidos pela mulher indígena, não a liberou das antigas atribuições, essa ideia foi referenciada pela Ministra Sonia Guajajara e por Joenia Wapichana no evento histórico de posse da advogada Joenia como a primeira

mulher indígena a assumir a presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas-FUNAI.

Figura 12 – Fotografia demonstrando a desigualdade de gênero na esfera pública



Fonte: Imagem auferida a partir do artigo de Julia Rezende e Joana Story (2021, p. 32)⁴⁴.

⁴⁴ REZENDE, Julia; STORY, Joana. O lado oculto da diversidade de gênero. **GV-EXECUTIVO**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 32-34, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/gvexecutivo/article/view/84608>. Acesso em: 10 fev. 2024.

3 Etnografia da representatividade das professoras indígenas de Rondônia

Neste capítulo trarei uma análise antropológica acerca da representatividade das professoras indígenas, não só no âmbito de suas comunidades, mas também no tocante à autodeterminação, resgate de tradições e disseminação de saberes ancestrais. Essa expressão também, se traduz em alternativa de enfrentamento utilizada como ferramenta pelas mulheres indígenas, que perceberam ser o conhecimento acadêmico importante mecanismo na aquisição de direitos, inclusive junto a instâncias externas como Ministérios, Secretarias, Fundações e outras instituições governamental e não governamental. Trago neste capítulo os relatos de minhas interlocutoras, buscando delinear os elementos que permeiam suas trajetórias e relações com seus grupos étnicos e também as interfaces com os indivíduos de outros coletivos.

Aqui irei também, apresentar as professoras indígenas, abordando as dinâmicas que essas mulheres utilizam, para enfrentar as situações de preconceito e racismo e como conseguem galgar lugares, que eram destinados aos homens até bem recentemente. Conforme já mencionei no Capítulo 1 desta Tese, a escola foi a bandeira de luta eleita pela maioria dos povos indígenas para mostrar ao mundo externo suas potencialidades culturais e conseguirem êxito em outras áreas do movimento indígenas não só na região norte, mas também em outras regiões do Brasil, conforme aponta a professora Bergamaschi:

A escola abre uma passagem entre duas sociedades, duas culturas, dois modos de vida: a indígena e a não indígena, permitindo a circulação de duas culturas, tornando-se um espaço de interfaces entre duas concepções de mundo (Bergamaschi, Medeiros, 2010, p. 62).

Por perpassar as diversas configurações sociais da comunidade onde encontra-se inserida, a escola embora sendo um instituto imposto pelo colonizador, que durante muito tempo a utilizou como instrumento de dominação e apagamento dos saberes dos povos indígenas, têm passado por modificações e atualmente está ressignificada pela CF/88, passando a ser um espaço de resistência e um canal de comunicação dos povos indígenas em todo Brasil. Nesse novo desenho a mulher professora indígena tem conquistado, via educação formal, lugares valorosos para acessar também outros espaços importantes no sentido de sair da invisibilidade e do

silenciamento a elas impostos pela ranço colonial de um sistema machista excludente.

Neste capítulo trago reflexões referentes às adversidades que as mulheres indígenas precisam superar, para chegarem ao espaço onde ocorrem as aulas do curso de formação docente indígena. Ressalto que a maioria dos problemas que elas enfrentam não são experimentados pelos cursistas homens. Apresento ainda aqui, as narrativas etnográficas referentes aos aspectos específicos, mencionados pelas interlocutoras sobre os saberes tradicionais, onde as professoras relatam como irão trabalhar esses saberes, objetivando fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças às suas comunidades. Exponho ainda a sistematização do trabalho de campo, composto pelos dados etnográficos alcançados junto às minhas interlocutoras.

Em um dos vários encontros com a professora Edilene Karitiana, encontros onde a interlocutora falava de diversas lutas e experiências pessoais tanto de sua vida na aldeia quanto na cidade onde mora enquanto está estudando, ela relatou que entrou para o movimento de mulheres indígenas, após começar o Curso Açaí onde teve um contato mais efetivo com mulheres de diversas etnias que fazem parte da AGIR. Já a professora Fabricia Sabanê, conhecia a associação, mas não tinha envolvimento. A interlocutora relata que iniciou sua militância no movimento, quando ingressou na Universidade, no Ensino Superior no Curso Intercultural⁴⁵, foi nesse contexto que a professora adquiriu orgulho em se autodeclarar uma mulher indígena. Sabanê relata perceber esse mesmo sentimento em outras mulheres, que buscaram informação e formação profissional, seja em cursos técnicos ou de graduação.

Por ocasião da reunião anual de mulheres indígenas ocorrida na aldeia Jatobá município de Alta Floresta D'Oeste, no período de 28 a 30 de setembro 2023, ouvi relatos bastante contundentes de duas mulheres indígenas que passaram pela mesma experiência vivida pela professora Fabricia. Uma professora da etnia Parintintin⁴⁶, afirmou:

⁴⁵ A Professora Fabricia Sabanê está concluindo graduação em matemática no Programa de Formação Docente Intercultural da Universidade Federal de Rondônia UNIR e atua como professora em sua comunidade. Segundo ela, precisou da interferência do Núcleo de Educação Indígena da CRE/SEDUC-RO, para poder atuar como professora, pois o costume em sua etnia era de professores homens ministrarem aulas. Atualmente Sabanê está como coordenadora da AGIR.

⁴⁶ Os Parintintins habitam terras indígenas no município de Humaitá, no Sudeste do estado do Amazonas, entre os rios Madeira e Marmelos, mais precisamente nas áreas indígenas Ipixuna e Nove de Janeiro (Kracke, 2021).

só tive coragem de assumir minha identidade indígena quando entrei na Universidade, antes nem minha melhor amiga sabia que eu era indígena escondi minha identidade a maior parte da minha vida, por medo do preconceito, da violência física, psicológica e emocional". Hoje faço questão que todos saibam que sou uma mulher indígena, tenho orgulho do que sou, de minha origem, de meus ancestrais (Relato feito em 28/09-2023, por uma indígena da etnia Parintintin, na aldeia Jatobá município de Alta Floresta D'Oeste/RO).

Nos relatos das professoras se repetem as mesmas questões referentes ao sofrimento decorrente do preconceito e discriminação, mas também fica patente a força e a determinação para superar os obstáculos impostos a essas mulheres, como demonstra a professora ex-empregada doméstica, da etnia Apurinã.

A professora da etnia Apurinã⁴⁷, que também participava da reunião, falou com voz embargada e lágrimas nos olhos:

É muito triste ter de esconder quem a gente é. Eu passei a vida inteira dizendo que era boliviana, pois mulher boliviana sofre discriminação e preconceito, mas não tanto quanto a mulher indígena. Só depois que entrei na Universidade e conheci o movimento das mulheres indígenas, foi que assumi minha identidade indígena. Hoje tenho orgulho, assim como a parente. Eu vivia sob a sombra do medo. Tinha muito medo que alguém descobrisse que eu era indígena, pois eu sei que a primeira consequência era perder meu emprego e junto com ele o teto onde eu vivia. Eu morava na casa da patroa, o que tornava minha jornada de trabalho muito maior, do que das outras empregadas, que moravam em suas casas (Relato feito em 29/09-2023, na aldeia Jatobá município de Alta Floresta D'Oeste/RO).

Morar na casa da patroa, significa não ter hora para começar, nem para terminar a jornada de trabalho.⁴⁸ A realidade de exploração do trabalho doméstico da mulher indígena em contexto urbano, ainda permanece. Ocorre inclusive a supressão de direitos trabalhista e a desvalorização salarial, onde elas recebem um salário menor do que as empregadas domésticas não indígenas. Quadro este também observado por Rita Laura Segato:

As mulheres tanto indígenas quanto afros-americanas que atuaram e refletiram divididas entre, por um lado, à lealdade às comunidades e povos na frente externa e, por outro lado sua luta interna contra a opressão que sofrem dentro das comunidades e povos, denunciam frequentemente a chantagem das autoridades indígenas, que as pressionam para que

⁴⁷ Parte do povo indígena Apurinã vive parte no baixo Rio Purus no Estado do Amazonas e outra parte em Rondônia (Schiell, 2021).

⁴⁸ Relato de mulheres indígenas das etnias Parintintin e Apurinã, na VIII Assembleia da AGIR, com o tema (Vozes por direito e justiça) o evento, foi realizado na aldeia Jatobá, TI Rio Branco, município de Alta Floresta D'Oeste/RO, no período de 28 a 30/09/2023.

posterguem suas demandas como mulheres sob o argumento de que, ao fazê-lo, estão colaborando para o enfraquecimento da coesão em suas comunidades, tornando essas mais vulneráveis nas lutas por recursos e direitos (Segato, 2012, p. 117).

Nesse sentido, Segato vem corroborar com o argumento de que a mulher indígena, mesmo contando com avanços importantes, continua sendo desvalorizada e invisibilizada tanto na esfera doméstica, quanto para as demandas de âmbito público. Essa realidade é facilmente percebida nos cursos de formação em Rondônia, seja em curso técnico superior ou de formação continuada. Um exemplo contundente dessa realidade excludente, foi a oficina de elaboração de língua materna em Guajará-Mirim, onde estavam participando 18 homens e apenas 2 mulheres.

Por outro lado, em eventos onde estão mulheres de diversas etnias como na reunião anual da AGIR, elas se colocam cobrando efetividade dos programas governamentais e das instituições parceiras cobram ações efetivas para o atendimento de suas demandas específicas. Nesses encontros são escolhidas as mulheres que irão participar das reuniões e encontros regionais, nacionais e internacionais que tratam das pautas referentes às mulheres indígenas.

A agência das mulheres indígenas em Rondônia vem se fortalecendo, com elas saindo de uma conjuntura de invisibilidade e silenciamento e passando a ocupar espaços numa gama de categorias políticas. Elas se destacam em frentes como a sustentabilidade ambiental, melhores condições de educação e saúde, sem mencionar o importante papel das mulheres nas questões referentes à demarcação territorial, onde elas estão nas linhas de frente.

As professoras indígenas com as quais trabalho desde o Projeto Açaí e depois no mestrado, em sua maioria tem algum relato de superação, seja nas relações da vida na aldeia, na busca por escolarização ou nas conexões com os grupos sociais envolventes. Uma adversidade recorrente, mencionada pelas interlocutoras é a ausência de política de permanência, que inviabiliza às mulheres estudantes indígenas, o ingresso e a permanência nos cursos, seja de licenciatura ou outros cursos, que ofertam vagas pelo sistema de cotas para indígenas.

Figura 13 – Fotografia da Aldeia Jatobá TI Rio Branco, no município de Alta Floresta D'Oeste/RO



Fonte: Acervo pessoal da autora, 29/09/2023.

3.1 Professoras indígenas: protagonismo na escola e na comunidade

A colaboradora Edilene Karitiana traz relatos acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres não indígenas e ressalta que essas desigualdades são grandes, porém essas disparidades são mais acentuadas para a mulher indígena. A professora menciona que esse cenário começou mudar após a participação e a mobilização das mulheres, no movimento de mulheres indígena: “...só começamos a ter voz após muita luta, no movimento”. É interessante ressaltar que justamente os obstáculos, que as impediam de acessar direitos específicos, acabaram impulsionando-as a se organizarem no sentido de conseguir representatividade e terem êxito no atendimento de suas demandas. Nesse contexto, foi que Edilene saiu de sua aldeia e veio para Porto Velho, para dar continuidade aos seus estudos.

A Terra Indígena do povo Karitiana está integralmente localizada no município de Porto Velho capital de Rondônia, a TI tem uma extensão de 89.682,138 hectares foi demarcada em 1978 e homologada em 1986, de acordo com dados do Instituto

Socioambiental-ISA, 2023 e da Associação do Povo Indígena Karitiana-APIK. Vivem na TI 450 pessoas distribuídos em sete aldeias (Kyõwã, Bom Samaritano, Caracol, Pyrojingã ou Beijarana, São Francisco, Byjyty Osop Aky ou Rio Candeias e Juari).

INTERLOCUTORA: Edilene Moraes Karitiana

Figura 14 – Edilene Karitiana



Fonte: Fotografia de Edilene *Karitiana*⁴⁹

Conheci Edilene quando ela ingressou na terceira etapa do Projeto Açaí. Nessa época eu já ministrava aulas no curso e assim pude acompanhar o

⁴⁹ Fotografia enviada por essa interlocutora mediante a rede social WhatsApp.

crescimento pessoal de Edilene. A mocinha tímida de 15 anos do início do curso se transformou em uma mulher segura, empoderada e ativa no movimento de mulheres indígenas. Meu encontro com a professora ocorreu na casa onde a ela está residindo na cidade de Porto Velho/RO, nos períodos de aulas, Edilene está cursando a graduação em Letras pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Também está fazendo o curso de enfermagem em uma instituição privada, na Universidade Paulista-UNIP. Minha ex aluna contou um pouco de sua trajetória:

Meu nome Edilene Moraes Karitiana. Sou indígena da etnia Karitiana, nossa terra fica nos municípios de Porto Velho. Estou cursando Letras na Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Quando concluir a graduação serei habilitada em Língua Portuguesa. Também estou fazendo enfermagem em uma instituição privada, na Universidade Paulista-UNIP. Tenho 28 anos, sou casada com um homem da minha etnia. O nome do meu esposo é Vivaldo Karitiana. Ele estudou junto comigo no Açaí. Ainda não temos filhos, pois combinamos de primeiro nos formar. Foi de comum acordo. Optamos por estudar e só depois ter filhos, pois vejo o quanto as mulheres indígenas, que tem crianças, sofrem para estudar, tendo que levar seus filhos pequenos para as aulas. Fica muito mais difícil por que a mulher é quem tem que cuidar dos filhos durante as aulas. Quando eu estava estudando no Açaí eu via as dificuldades das mulheres, que tinham filhos, para prestar atenção nas aulas, cuidar das crianças pequenas em sala de aula e ainda fazer as atividades do curso. Resolvi que não queria isso para mim (Edilene Karitiana, 23-10-2022).

A interlocutora Edilene relata que acordou com seu marido, para primeiro buscarem formação e só depois terem filhos. É recorrente entre as mulheres indígenas terem filhos ainda muito jovens. A maioria das estudantes são mães e precisam levar suas crianças para a sala de aula. Essa era uma realidade no Açaí e também ainda é nos cursos do Intercultural na UNIR.

Já me perguntaram muitas vezes os motivos que me levaram como mulher indígena, entrar na Universidade escolhendo dois cursos fora o rol de cursos ofertado pelo Intercultural específicos para indígena: O que mais me incentivou a dar prosseguimento a meus estudos após terminar a formação do projeto Açaí, foi a falta de professores indígenas nas nossas escolas. Muitas vezes falta professores, por que os professores não indígenas não querem enfrentar as dificuldades da escola indígena, principalmente das escolas mais isoladas, as de acesso mais difícil. As vezes vão, mas não conseguem ficar, por causa das dificuldades das nossas escolas, são em locais de difícil acesso. Eu como mulher, liderança e representante do meu povo quero escola e ensino de qualidade para meu povo, de preferência com professores indígenas formados, para que o ensino seja de qualidade e que nossas crianças possam ter ensino infantil também. Queremos formação continuada para nossos professores, igual vemos formação continuada para os professores não indígenas. Quero para nós indígenas e também é nosso direito ter formação de qualidade para dar ensino de qualidade para nossas crianças. Eu incentivo muito os meus parentes a

estudar para dar uma qualidade de vida para nosso povo. Nós professores indígenas atuando nas nossas escolas. Isso me faz encontrar forças para lutar em busca desse objetivo. Não tenho medo de lutar e não sou de desistir do meu objetivo. Nos dois cursos que estou fazendo (Letras e Enfermagem) só tem eu de mulher indígena, mas isso não me assusta, ao contrário, me dá é mais vontade de seguir adiante (Edilene Karitiana, em 23-10-2022).

Assim como Edilene, as outras interlocutoras demonstraram uma grande vontade de superar os obstáculos impostos a elas, pelas condições encontradas no contexto urbano, após saírem de suas aldeias em busca de escolarização. Embora atualmente exista uma ascensão de mulheres na condição de lideranças, no início desse processo era inevitável alguma desconfiança por parte dos parentes, especialmente dos parentes homens.

A maioria das professoras colaboradoras nesta pesquisa, manifestaram a preocupação em romper com o histórico modelo educacional excludente imposto aos povos indígenas. O interesse de Edilene é que nas escolas das aldeias de seu povo tenha professoras e professores indígenas e com formação de qualidade, essa é também a intenção da maioria das mulheres com quem conversei.

Para José Ribamar Bessa Freire, uma escola específica e diferenciada é uma estratégia de resistência e asserção da identidade étnica, que vem se contrapor ao modelo de escola repressora de línguas e de conhecimentos tradicionais.

O estado neo-brasileiro herdou o modelo de escola que reprimia as línguas indígenas e excluía os conhecimentos tradicionais, as narrativas orais e os processos próprios de aprendizagem. Essa escola nunca contou com um único professor indígena.

[...] [Em um] [...] mito andino, a escola é apresentada como um monstro que maltrata e engana as crianças com mentiras. [...] [Essa escola apagadora de memória e exterminadora de línguas também desensina os alunos indígenas] (Freire, 2013⁵⁰).

Na perspectiva de se contrapor a esse modelo de escola que “desensina”, ofertada pelo estado e sob forte pressão do movimento indígena são criadas as primeiras escolas bilíngues e interculturais dando cumprimento ao previsto na CF de 1988. A constituição ainda aponta para a convivência ativa na concepção da diversidade étnica e cultural, de construção de um patrimônio partilhado. A

⁵⁰ FREIRE, José Ribamar Bessa. Desaprendendo na Escola. **Taquiprati**. Rio de Janeiro, 10 nov. 2013. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola>. Acesso em: 15 ago. 2022.

sociedade nacional, precisa levar em conta, que o direito dos povos indígenas é de interesse de todos (Urquiza; Nascimento, 2013, p. 14).

Edilene reforça que buscam qualificação profissional para ampliar o número de profissionais indígenas nas vagas que lhes são por direito reservadas, mas, para que esse direito se efetive, é necessário haver indígenas habilitadas em diversas áreas de conhecimento. Para ela, o caminho para garantir esses espaços é por meio da escolarização. “Precisamos ter indígenas formados em outras áreas, tem muitos espaços que ainda não tem indígena atuando, aí depende de nós buscarmos ocupar essas vagas, a formação inicial, foi somente o início de uma longa caminhada” (Edilene Karitiana, em 23-10-2022).

Nas nossas conversas, Edilene sempre externou uma preocupação com o fato de as vagas de trabalho, de professores, enfermeiros e outros cargos nas aldeias de sua etnia, serem ocupadas por profissionais não indígenas. Outra realidade que a desagradava era o fato de que quando a vaga era preenchida por indígena quase sempre eram homens que ocupavam essas funções. No sentido de contrariar esse quadro de exclusão da mulher nos postos de trabalho remunerado, Edilene declara que, quando concluir seu curso, irá trabalhar na escola ou no posto de saúde de sua aldeia.

Com relação ao número pequeno de mulheres nos cursos, nas escolas e também nas instituições que atendem indígenas como FUNAI e SESAI. Eu penso que parte do problema é a falta de interesse de cada pessoa, vejo que muitas mulheres não vão estudar e buscar qualificação profissional, por não ter apoio da família e assim terminam se conformando. Segundo lugar é que muitas vezes, os pais ou os maridos não deixam as mulheres estudar. Sofremos também com a falta de condições financeira, falta dinheiro para deslocamento, nem sempre temos condições para ficar na cidade estudando, pois não é fácil conseguir as bolsas de estudo. Para eu estudar meu pai e minha mãe, não incentivavam, só deixavam até o ensino fundamental que era o nível que tinha na nossa aldeia. Depois que eu me casei, eu e meu marido começamos a estudar juntos no Projeto Açaí, mas meu pai sempre falava para meu marido, se acontecer alguma coisa, tipo separação, a culpa é sua, que autoriza ela estudar. Nós sofremos com isso. Se dependesse de meu pai eu não estaria aqui. A visão do meu pai é, se a gente está estudando... Ele tem medo, que a gente separe do marido. Graças a meu esposo eu tô aqui, mas também vejo que falta coragem em muitas mulheres, por que quando a pessoa quer mesmo, vai pra cima igual eu fiz. Lutei e continuo lutando pra isso. Eu sofro, mas não desisto. Eu me casei eu era praticamente uma criança. Eu tinha 15 anos, meu marido me dominava, mas agora não deixo mais ele me dominar. Com o tempo a gente amadurece”. A gente não vive mais como antigamente. A gente precisa de recurso para pagar nossas coisas e o estudo é o caminho para conseguir trabalho e recursos para se sustentar. É muito importante que sejam indígenas os professores nas nossas escolas, mas para isso precisamos de formação de qualidade (Edilene Karitiana, em 23-10-2022).

A interlocutora Edilene adotou uma postura que a princípio não era muito comum entre mulheres de sua etnia, porém com seu amadurecimento ganhou o apoio não só de seu esposo, que sempre esteve a seu lado, mas também de seus pais e outros parentes mais próximos, que a princípio não a apoiavam. Edilene de modo recorrente demonstra interesse em retornar para sua aldeia, após terminar os cursos que está fazendo. Ela esclarece que irá retornar para contribuir com seu povo.

Enquanto mulher e ativista da Associação do Povo Indígena Karitiana Akot Pytim Adnipa-APK, Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia-AGIR e da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil-APIB), a interlocutora relata um pouco sobre seus enfrentamentos. Especialmente sobre o preconceito, que atinge os/as indígenas:

Eu percebo o preconceito em relação a nós indígenas e em especial a mulher, entendo que o preconceito é um mal que precisa ser combatido por todos, indígenas e não indígenas, todos temos a obrigação de lutar contra esse problema. Não podemos aceitar e ficar quieto achando normal. Não é normal e nem inofensivo. Dói muito na pessoa que é vítima. Vejo que para combater a discriminação é necessário ter conhecimento. Quando se tem conhecimento a gente vai pra cima com segurança, com embasamento, mostrando pro racista, que ele está cometendo crime. Foi muito importante eu ter feito o Açaí. Foi uma experiência muito importante para nós indígenas. A partir desse curso as possibilidades começaram a aparecer. Foi a partir dos conhecimentos que ganhei lá, que também aprendi a ter forças para enfrentar de cabeça erguida toda forma de preconceito (Edilene Karitiana, em 23-10-2022).

Edilene relata com intenso brilho nos olhos: “não podemos ter vergonha, nem medo de assumir nossa identidade, assumir o que somos é honrar nossos ancestrais, que sofreram e até morreram para que hoje nossa cultura seja valorizada e respeitada”. A interlocutora afirmou com segurança que o estudo a tornou mais forte e confiante, e que as mulheres que estudam saem mais empoderadas, mais determinadas da Universidade “Cada vez mais sinto esse sentimento crescendo em mim” (Edilene Karitiana, em 23-10-2022).

A sensação acima mencionada, também é experimentada pela antropóloga mestiça Glória Anzáldua:

Eu não vou mais sentir vergonha de existir. Eu vou ter minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu vou ter minha língua de serpente – minha voz de

mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu vou superar a tradição de silêncio. Assim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua. Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua (Anzaldúa, 2009, p. 312).

Notei que as mulheres com as quais conversei haviam decidido não mais esconder suas identidades, de modo desafiador faziam questão de mostrar suas origens. Assim também era Edilene Karitiana, após ingressar no ensino superior e como militante no movimento de mulheres indígenas havia amadurecido e estava muito consciente de seu papel para seu grupo. Foi gratificante constatar que ela estava conquistando o espaço desejado e, melhor ainda, saber que pude contribuir em alguma medida para esse crescimento. Minha ex-aluna superou minhas expectativas. É com satisfação que vejo o quanto ela amadureceu e como tem garra para continuar buscando melhoria para seu povo, atuando no movimento onde ela representa a mulher Karitiana com muita segurança, dando bons exemplos de perseverança provando que é possível alcançar seus objetivos como mulher e como liderança.

A problemática da dicotomia entre a tradição e o moderno, mencionada por Edilene Karitiana, é levantado por Alejandra Pinto (2010), a autora questiona a ótica que coloca a “tradição como algo estanque”. Ressalta ainda o fato das Ciências Sociais, especialmente a Antropologia, situarem os povos indígenas, se debatendo nesse lugar entre manter as práticas antigas ou ceder aos apelos da contemporaneidade.

[...] [O entendimento que acomoda o] conceito de tradição como algo estanque que não flui nem muda, tem sido reavaliado, pois este constitui um processo em constante mudança histórica, desta forma demandam mudanças de tradições [...] [. Essas] [...] são construções sociais que vão surgindo em contextos de relações de poder [...] [nas complexas configurações advindas do constante contato dos povos indígenas] [...] com a sociedade externa (Pinto, 2010, p. 6).

Ao afirmar que as relações interétnicas são constantes e mutáveis, a autora coloca em debate o entendimento que concebe o tradicional como algo cristalizado. Para ela as relações são transformadas e transformadoras, são mutáveis em todos os grupos sociais. Nesse sentido, a atitude da interlocutora Edilene reforça esse discurso quando ela afirma que decidiu se casar para poder ter a liberdade de estudar, pois seus pais, em nome de manter a tradição, não permitiam que ela

viesse para a cidade: “as coisas mudaram, não são como antigamente que a mulher vivia basicamente na área da aldeia” (Relato de Edilene Karitiana, em 23-11-2022).

Um ponto comum nos relatos das mulheres indígenas é a questão da dificuldade para acessar os espaços externos. No caso de Edilene, em todas as conversas que tivemos, sempre mencionou os obstáculos que precisava enfrentar, não só para acessar a escola ou a universidade, onde nas duas instituições nas quais estuda, ela é a única cursista indígena. Os obstáculos apontados pelas indígenas de Rondônia, também são mencionados por Joziléia Daniza Jagso Inácio Jacobsen Schild, do povo indígena Kaingang, em sua tese de Doutorado em Antropologia, defendida no PPGAS, na UFSC.

As mulheres indígenas ainda enfrentam resistências na sua participação em diversos setores com os quais se relacionam, dentro e fora do contexto da aldeia. Temos transitado intra e extras territórios desde sempre, como está presente nas narrativas sobre o nosso caminhar pelos territórios humanos e não humanos, indígenas e hoje, não indígenas. Mas neste momento, estamos propondo outros caminhos para refletirmos nossas atuações, vozes e pensamentos (Schild, 2023, p. 41).

As dificuldades parecem ser comuns para as mulheres indígenas, onde quer que elas estejam, independente de fronteiras geográficas. Outro ponto convergente entre elas é a garra, a determinação e o fato de como somam entre si essa força individual nas associações, no movimento e em outros coletivos, no sentido de ampliar suas forças e conquistas.

A antropóloga Joziléia Schild (2023), ainda aborda a questão do feminismo indígena. Para ela, embora existam alguns pontos em comum entre o feminismo ocidental e a luta das mulheres indígenas, o ponto que os distingue é o caráter da busca pelo bem-estar coletivo e o fato de o movimento de mulheres indígenas agregar as lutas dos homens nas pautas de sua agência. As mulheres que participam do movimento de mulheres indígenas em Rondônia, afirmam de forma reiterada, que suas articulações não excluem os homens, pelo contrário, embora o ativismo tenha pautas específicas das mulheres, em linhas gerais, o movimento contempla demandas coletivas.

INTERLOCUTORA: **Ana Délia Ibanês Braga Wajuru** - DATA: 13.11.2022

Figura 15 – Professora Ana Délia explicando o processo de preparo da tinta de jenipapo, utilizada na pintura corporal



Fonte Acervo pessoal da autora, 10/11/2022.

A entrevista com a professora Ana Délia Wajuru, ocorreu debaixo de uma árvore, no quintal da casa da cacica Valda Wajuru. A colaboradora é irmã e vizinha da liderança. Ana e eu estivemos durante toda a conversa, cercadas pelas crianças, algumas eram suas filhas, outras eram suas sobrinhas e sobrinhos, que corriam e brincavam embaixo das árvores. Uma vez ou outra nos traziam um ingá⁵¹ e logo saíam correndo e sorrindo. Antes de começar a falar de sua trajetória como professora, Ana com semblante triste, mostrou uma área bem próxima às casas. A plantação estava reduzida a cinzas. “Aquilo foi o que restou de nossa roça de urucum que a poucos dias tinham sido destruídas, por um incêndio criminoso vindo de uma propriedade vizinha”, disse ela. A professora mostrava com tristeza todas as plantações destruídas e os animais mortos pela ação da queimada. Era realmente um cenário desolador:

⁵¹ Ingá é o fruto da ingazeira, planta da família das leguminosas, facilmente encontrada próximo aos rios e lagos da região norte. Fonte: DANTAS, Tiago. Ingá. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/inga.htm>. Acesso em: 18 fev. 2024. O fruto também é utilizado para alívio de enxaqueca e outras dores de cabeça, informação prestada pela Pajé Dona Guisse Wajuru em 25/04/2023.

Minha família me chama de Sara, mas meu nome é Ana Délia. Tenho 41 anos, seis filhos, sou solteira e estou como professora de Língua Materna (Wajuru). Eu nasci e cresci aqui na comunidade lá na beira do rio. A “vila” era pequena. Meus filhos nasceram aqui também. Tenho seis filhos. Meu ex-marido não é indígena, é branco. Foi embora não sei por onde anda. Criei e continuo criando meus filhos sozinha, pois ainda tem 2 meninas pequenas. Me identifico indígena Wajuru, meus filhos também. Já trabalhei em tanta coisa. Antes de ser professora, trabalhava na roça, pegava empreitada com minha irmã Nete (Ivanete Wajuru). Trabalhava no pesado. Aqui é difícil conseguir trabalho, então tudo que aparecia nós pegávamos. Não tinha como ficar escolhendo trabalho. Tinha que alimentar as crianças e pagar as contas. Depois de um tempo decidi estudar. As coisas começaram a melhorar, mas demorou muito. Foi à custa de muita luta. Passamos por muito constrangimento e humilhação para conseguir o contrato de professora, mas já estou a 10 anos trabalhando como professora de língua materna. Meu contrato é temporário (emergencial) desde 2012, o contrato é renovado de 2 em 2 anos. Meu sonho é fazer o concurso efetivo, para ficar mais tranquila. Pensando nisso iniciei uma faculdade, mas parei pelas dificuldades daqui. No início de 2023 vou começar a fazer o curso de Pedagogia Intercultural em Ji-Paraná (Ana Délia Wajuru, em 13-11-2022).

A professora de Língua Materna Ana Délia, relata um longo histórico de discriminação não só em relação a sua pessoa, mas também em relação a seus filhos e demais parentes. As mulheres, aqui na comunidade, são mais discriminadas, que os homens. “Tem muito homem machista aqui”, afirma a professora. Não se trata de se colocar em lugar de vítimas preferenciais, porém em razão desse quadro excludente, elas precisam estar constantemente lutando contra situações de hostilidade, que as atingem de modo recorrente:

Para eu ser contratada foi um longo processo de enfrentamento. Depois de vermos que outras terras (etnias), outras aldeias, tinham sido contempladas com a oferta do componente Língua Materna, a nossa liderança Valda, batalhou muito para conseguir trazer para nossa comunidade, que ainda é terra não demarcada. Pelo fato da escola daqui não ser uma escola indígena, a Secretaria de Educação/SEDUC não queria contratar professores para ensinar os componentes específicos, mas nós não desistimos buscamos nosso direito. Fizemos um abaixo assinado pela comunidade, assim nossa liderança foi ao MPF. Aí a SEDUC foi obrigada a cumprir a lei e nós também passamos a ter o ensino dos componentes de Língua Materna e Identidade Étnica. No começo, a direção da escola não deu sala para eu trabalhar com meus alunos. Eu dava aula na calçada, embaixo de um pé de árvore. Os alunos maiores tinham vergonha de ficar sentados na calçada. Os outros alunos não indígenas ficavam rindo de nós, por isso muitos alunos desistiam da aula de língua materna. Foi somente em 2022 que conseguimos uma sala só pra Língua materna, eu e a professora Sakurabiat. Já passei por muita discriminação nessa escola. Já ouvi muita gente dizer que não sou indígena, por que sou preta e tenho cabelo crespo. No começo eu ficava triste, mas agora já sei reagir. Com o tempo a gente aprende. A dona Guisse (nossa pajé) e minha mãe (Dona Maura) são algumas das pessoas que sabem falar, mas não sabem escrever nossa língua. Aí fui conversando bastante com elas para aprender

mais da língua Wajuru. Nossos parentes anciãos da aldeia Ricardo Franco, também sabem falar nossa língua materna. Lá tem parente que sabe falar e escrever. Foi aí que juntos e ainda com a colaboração de uma linguista, fizemos uma cartilha para usar nas aulas com nossos alunos (Ana Délia Wajuru, em 13-11-2022).

A preocupação de Ana Délia com relação a preservação das tradições de seu povo é muito pertinente, considerando o longo período de invasão de seu território, circunstância que gerou muitas perdas culturais, especialmente a língua materna. Vale lembrar que Ana Délia vem realizando um trabalho de registro e produção de materiais pedagógicos na língua Wajuru com seus parentes, que moram na TI Ricardo Franco, além de realizar um trabalho de memória com os idosos de sua comunidade. Ao contrário do que ocorre com a sociedade ocidental capitalista, onde envelhecer é sinônimo de ser condenado ao abandono e opressão. Entre os indígenas a valorização e o respeito com as pessoas idosas é uma prática ancestral ainda bastante viva.

Nesse sentido Ecléa Bosi vem reforçar a prática cultural de respeito e valorização dos povos indígenas com os idosos:

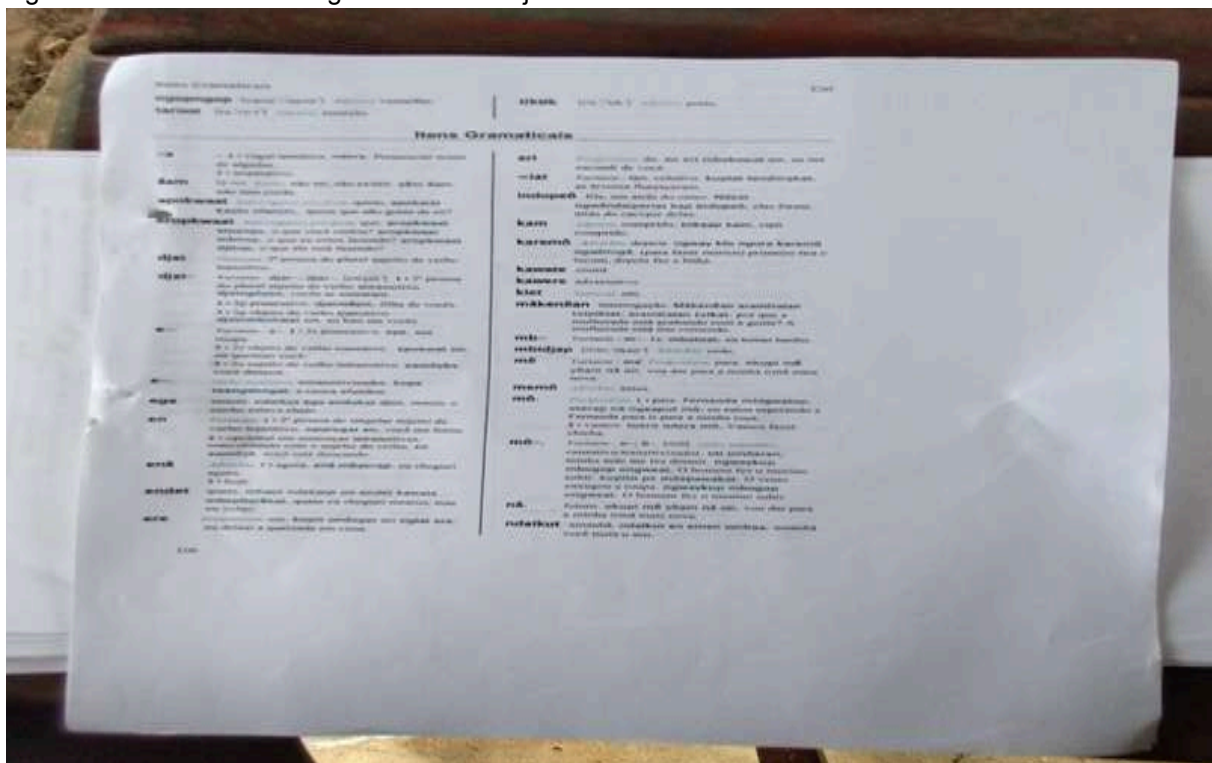
O velho é a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto de onde o passado se conserva e o futuro se prepara. [...] Os velhos são os guardiões do passado e nós temos que lutar por eles, porque foram desarmados. Ser velho na sociedade capitalista, é sobreviver sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai se tornando cada vez mais viva (Bosi, 1979, p. 18).

Nesse sentido, ao recorrer às pessoas idosas de sua etnia, além de valorizar os saberes e a cultura ancestral de seu povo, ainda demonstra respeito com aqueles que lutaram e resistiram para assegurar a própria existência das novas gerações. A professora Ana Délia, atualmente cursando Pedagogia Intercultural, também vem realizando pesquisas que possam contribuir com o resgate das tradições ancestrais de seu povo. Nesse sentido, vem contando com a colaboração dos professores e demais pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Também tem contado com o apoio de sua sobrinha Thayla Wajuru, que cuida da parte da produção e compartilhamento de conteúdos digitais do universo indígena.

A comunicadora indígena contribuí com o movimento de mulheres e jovens indígenas, denunciando invasões, informando sobre campanhas e ações de

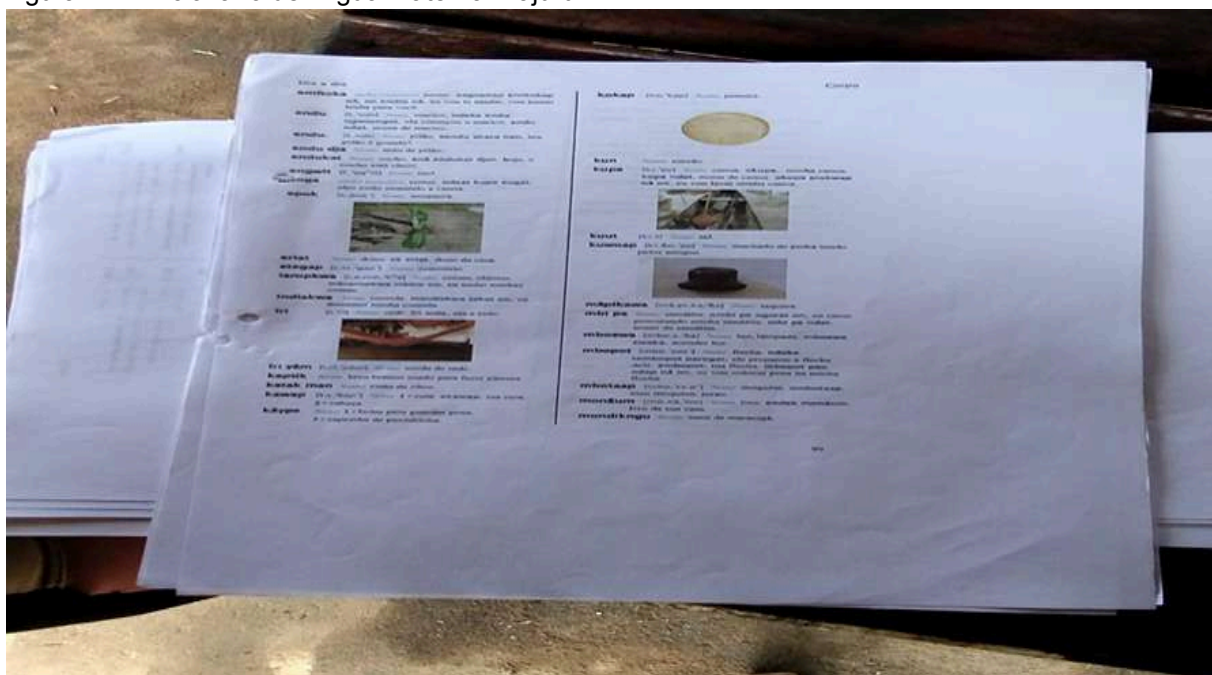
atendimento da área da saúde, na divulgação dos eventos e ainda denunciando ações criminosas contra indígenas e seus territórios.

Figura 16 – Atividade de língua materna Wajuru



Fonte: Imagem de Ana Délia, em 23/04/2022.

Figura 17 – Dicionário de língua materna Wajuru



Fonte: Imagem de Ana Délia, em 23/04/2022.

Outra questão, sobre a qual a professora Ana Délia demonstra preocupação, é o fato de seu grupo contar com poucos idosos vivos. Para ela, essas pessoas são detentoras de conhecimentos e de memórias ancestrais valiosas. Ana Délia tem razão em se preocupar com o registro da história de seu povo, pois as pessoas idosas são verdadeiras bibliotecas vivas. São elas as conhecedoras da trajetória dos Wajuru no vale guaporeano. Nesse sentido a professora já iniciou o trabalho de resgate e preservação da história e das memórias, por meio de relatos dessas pessoas e de registros fotográficos, para que esse material faça parte do museu da ancestralidade indígena da comunidade Rolim de Moura do Guaporé:

Penso que é urgente a catalogação de fotos antigas de meus parentes, pois antigamente não existia a facilidade de se registrar uma reunião de família, então são poucos os registros por foto. Também estou trabalhando com os relatos dos idosos, pois essa memória é importante fonte de resgate de nossa história, de nossa cultura. Do jeito que era antes da invasão da comunidade. Minha mãe ainda lembra de muita coisa. Ela é a indígena mais idosa daqui. Sobre nossa relação com as outras duas etnias (Sakyrabiat e Guarassuê), que habitam a comunidade: era assim pelo quantitativo de alunos que são 40 alunos da etnia (Wajuru) antes a SEDUC abria duas vagas para os Wajuru, pois todo ano sai alunos que terminam o terceiro ano do ensino médio, mas entram outros pequenos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ai o povo Sakyrabiat solicitou uma professora da etnia deles então a SEDUC tirou nossa vaga de “sabedor” para contratar uma professora de Língua Materna para eles. O povo Guarassuê não têm professor, tem algumas crianças dessa etnia que vão na minha aula, mas eles não têm uma professora específica para eles da etnia Guarassuê (Ana Délia Wajuru, 13-11-2022).

O trabalho etnográfico com a professora Wajuru, ouvindo seus relatos sobre os imensos obstáculos, que foi e ainda é obrigada a superar para ter acesso a itens básicos no cotidiano da educação indígena, como a garantia da oferta do componente de língua materna e material pedagógico específico. O direito de transitar por esse espaço, sem ser discriminada, é um enfrentamento constante. As narrativas da professora Ana Délia me remeteram à reflexão proposta por Melià (1999), sobre o perigo de tornar a educação indígena “folclórica”. Fazer de conta que a necessidade está sendo satisfeita é tão ruim quanto não atender em nenhuma medida. Considerando a diversidade étnica existente na localidade, a oferta de ensino diversificado e intercultural poderia ser importante ferramenta no sentido de construir práticas pedagógicas transformadoras de inclusão na escola Ana Nery. No entanto, o que se percebe é um ambiente excludente, para os alunos e as alunas indígenas e também para a professora indígena da etnia Wajuru.

Diante da insuficiência de práticas educacionais inclusivas e interculturais capazes de gerar fluxos de conhecimento, que perpassem pela diversidade de fronteiras da comunidade Rolim de Moura do Guaporé, tal realidade nos leva a refletir até que ponto o velho padrão integracionista ainda persiste em neutralizar as “dinâmicas de construção democrática de espaços educativos”, pautados sobretudo pela interculturalidade. Marino Baez Landa e Gabriel Alvarez (2017) abordam as transformações ocorridas nas instituições que efetivaram a proposta da escola que acolhe e respeita o outro, em oposição ao ambiente hostil da escola que discrimina, afasta e hostiliza o diferente, o outro.

Figura 18 – Professora Ana Délia ministrando aula de língua materna (Wajuru) na calçada da escola Ana Nery



Fonte: A interlocutora, em 12/11/2023.

Na visita a escola conversei com as professoras de língua materna (Wajuru e Sakyrabiat) ambas relataram preocupação com o fato dos/as alunos/as Guarassuê não contarem com professor/a de língua materna de sua etnia, por falta de falante da referida língua, razão pela qual, às vezes participam da aula das duas outras etnias, porém eles não sabem falar a própria língua. Percebi uma certa tristeza na

expressão das professoras. A interlocutora Wajuru relata com indignação e lágrimas nos olhos:

A injustiça que estão fazendo com os Guarassuê, também queriam fazer com a gente, o fato deles não ter mais falante de sua língua é culpa do invasor que continua, se não proibindo, mas dificultando que falemos nossa língua. Esse crime de impedir que a gente fale nossa língua e viva nossa cultura é muito cruel e ainda tem muito indígena passando por isso. É contra essas injustiças que luto. Enquanto vida eu tiver, lutarei. Não foram poucas as vezes que fui obrigada a dar minha aula sentada na calçada da escola, pois o diretor sempre dizia que não tinha sala para meu trabalho com os alunos. Era uma situação bastante humilhante. Quando tava sol na calçada, eu levava os alunos para debaixo do pé de jambo. Muitas vezes os alunos maiores ficavam com vergonha, pois os colegas ficavam rindo deles, mas eu nunca pensei em desistir. Muitas vezes chorei. Sou mais discriminada, que a outra professora indígena por que sou indígena, preta e mãe solteira. Foi muito sofrimento, mas estou aqui de cabeça erguida. Agora tá melhor. Tenho uma sala. Não é o ideal, mas já melhorou. No início do ano vou começar minha faculdade no intercultural tô feliz (Ana Déle Wajuru, entrevista concedida em 13/11/2022).

Nesse sentido a proposta de escola diferenciada, comunitária, bilíngue e específica, em alguns lugares ainda não saiu do papel. As dificuldades relatadas pelas duas professoras como a falta de espaço físico para trabalhar, inexistência absoluta de material específico, bem como o fato de serem excluídas das reuniões de professores/as, das comemorações de servidores/as da escola, entre outras discriminações são elementos que reforçam o distanciamento entre o que está posto oficialmente e a realidade em algumas escolas indígenas. As relações discriminatórias também ocorrem nas escolas urbanas, que atendem estudantes indígenas. Estes, muitas vezes, optam por não se identificarem como indígenas, por medo do preconceito.

O diretor da escola e a maioria dos professores são homens, então a colonialidade do gênero naquela escola fica explícita e em parte explica a realidade hostil relatada pela interlocutora que é mulher, indígena e preta. É como se a presença feminina ali fosse uma afronta, por ser um espaço majoritariamente masculino. A realidade excludente da localidade remete a citação de Maria Lugones (2014) “em um mundo que era tão esmagadoramente masculino, que o homem é a medida para todas as coisas” (Lugones, 2014, p. 937).

Conforme já mencionei, uma das muitas dificuldades para trabalhar com as especificidades da educação escolar indígena na Escola Ana Nery é o fato da escola estar localizada dentro de uma comunidade onde vivem três etnias indígenas, mas a

principal dificuldade é o fato de não ser uma escola indígena. A escola funciona como extensão de uma escola urbana. Na localidade, também vivem quilombolas, ribeirinhos, pequenos comerciantes, pequenos agricultores e bolivianos. Vive também na comunidade Rolim de Moura do Guaporé, um grupo de invasores que tem causado muitos danos ambientais e sociais à população da localidade.

No dia 12/11/2022, conversei com o senhor Valdere Quintão, Diretor da escola, para saber sobre a falta de espaço e apoio para as professoras de língua materna trabalharem. De acordo com seus relatos, a maior dificuldade em atender as demandas específicas dos/as alunos/as e professores/as indígenas é o fato da escola não ser indígena. A escola Ana Nery pertence a rede municipal do município de Alta Floresta e nessa condição a escola não tem autonomia financeira, nem pedagógica para atendimentos específicos, pois também precisa atender os demais alunos (quilombolas, ribeirinhos e bolivianos), de modo que o atendimento específico fica comprometido. O diretor relata: “em Rondônia a educação Indígena é atendida pela rede estadual e nossa escola é municipal, tudo isso complica as ações educacionais específicas, não tenho muito o que fazer”, alegou o diretor Valdere. Na oportunidade lembrei ao diretor, de que a obrigação na oferta da educação escolar indígena é compartilhada entre as três esferas de poder, ou seja, união, estado e município, informação a que o diretor preferiu não comentar.

A escola Ana Nery apresenta uma realidade diferente das demais escolas indígenas de Rondônia. A escola por pertencer a rede municipal funciona em parceria com a Seduc, para assim atender a oferta dos componentes específicos às etnias indígenas que vivem na comunidade. Decorre disso, alguns problemas como o de contratar profissionais para trabalharem com os componentes específicos de Língua Materna e (sabedor/a) para ministrar o componente de Costumes e Cultura Ancestral e ampliar o espaço físico para esse atendimento.

Abaixo trago fotos da escola Ana Nery, em três períodos diferentes, funcionando desde 1933 já passou por várias reformas, inclusive a última foi em 2023:

Figura 19 – Fotografia que mostra a primeira estrutura da EMEF Ana Nery



Fonte: Registro fotográfico da Professora Angilene Balbino⁵²

Figura 20 – Fotografia que evidencia a segunda estrutura da EMEF Ana Nery



Fonte: Registro fotográfico da Professora Angilene Balbino⁵³.

⁵² Fotografia encaminhada por meio do WhatsApp e pela aludida professora.

⁵³ Como a imagem anterior, esta também foi encaminhada através do WhatsApp.

Figura 21 – Fotografia atual da escola Ana Nery na Comunidade Rolim de Moura do Guaporé



Fonte: Acervo pessoal da autora, 26/04/2023.

A Professora Ana Délia mesmo diante dos atos de discriminação que sofre desde o início de sua atuação na escola, nunca desistiu de seguir fazendo o que acredita ser importante para reacender os aspectos culturais de seu povo. Assim como nos lembra Betty Mindlin (2002) não devemos desistir da escola, nessa escola diferenciada é necessário valorizar a diversidade de saberes e das diferentes formas de aquisição de conhecimento como narrativas orais, transmissão do conhecimento pela fala, pela memória e também por meio da escrita. Nesse sentido, em uma atitude de verdadeira resistência, além de ministrar o componente de Língua Materna, Ana sempre está levando algo referente aos costumes de sua etnia, nas festas e datas comemorativas realizadas pela escola. Para a professora fazer as crianças conhecerem o modo de vida de seus ancestrais é uma forma de resistir à prática danosa e homogeneizadora, imposta aos povos indígenas. Essa é uma forma que a professora encontrou de seguir lutando, no sentido de revitalizar a cultura de seu povo:

Entendo, que a oferta do componente de Língua Materna e cultura ancestral é uma forma de resistência, principalmente por que nossa terra ainda não está demarcada, o que dificulta conseguirmos espaço físico, acesso a formação e material pedagógico diferenciado. Ficamos muito tempo

isolados sem saber dos nossos direitos. Nós não sabíamos que tínhamos direito a atendimento pela SESAI, nem atendimento educacional específico. Por isso eu acho que é muito importante os alunos terem esse atendimento com os componentes referentes a suas etnias, não só nos Wajuru, mas todas as outras etnias. Cada povo precisa conhecer a história de seus antepassados, não deixar sua cultura se perder. Pois a gente convive com os não indígenas, então se não cuidar nossa cultura tradicional vai morrendo, se perde rápido. Precisamos urgente aprender com nossos velhos, enquanto estão aqui. Precisamos valorizar nossos idosos, são eles que sabem sobre nossos conhecimentos tradicionais. Por isso, é importante manter a oferta da Língua Materna inclusive com carga horária igual ao da Língua Portuguesa e de contratação de sabedor, que conheça nossas histórias antigas. O professor sabedor é quem vai nos ensinar sobre nossos antepassados. Se morre um ancião morre com ele ou ela muita história, muito conhecimento e sabedoria. Precisamos com urgência criar material específico em nossa língua, com a colaboração dos nossos idosos, enquanto temos eles e elas, enquanto estão aqui vivos (Ana Délia Wajuru, em 13-11-2022).

Os relatos da professora Ana Délia Wajuru inevitavelmente nos levam a reflexões acerca da delicada e urgente necessidade de ações que viabilizem a demarcação de suas terras, uma vez que foram espoliados de seu território. Primeiro por seringalistas e seringueiros, depois por fazendeiros e mais recentemente por uma onda de turismo predatório, onde muitas pousadas e casas de veraneio foram construídas irregularmente, sendo que os proprietários só ocupam essas casas na temporada de pesca, período que vai entre março a novembro. Neste contexto vejo que é totalmente pertinente a preocupação de Ana Délia com o “resgate” e preservação da língua, dos modos de vida e inclusive com a manutenção da espiritualidade, por meio dos parentes mais velhos.

Eu percebo que já avançamos e com isso melhorou a partir do momento que a legislação veio nos garantir atendimento específico, mas ainda tem resistência e preconceito com nós professores e alunos indígenas. O fato de eu ter dado aula na calçada por um bom tempo é uma prova viva disso. O diretor queria, a qualquer custo, me impedir de fazer meu trabalho. Ele sempre me ignorou. No início no ano letivo sempre fazia reunião e apresentava todos os profissionais da escola. Ele dizia tal professor vai ficar com tal turma ou tal disciplina. Nessas reuniões o diretor falava o nome de todos os funcionários professores, merendeiras, zeladores e até dos vigilantes, que são de empresa terceirizada, mas ele nunca falou professora de Língua Materna Ana Délia. Ele nunca mencionou meu nome. Até hoje quando ele se refere a professora de Língua Materna, sempre se dirige a outra professora (Sakyrabiat). Ele diz que não existe “índio preto do cabelo crespo”. Para ele índio é aquele do cabelo liso. Para ele eu não sou indígena. O diretor sempre ignorou a nossa presença no espaço da escola. Os “brancos” nos ignoram, porque percebem como o diretor, os professores e demais servidores da escola nos ignoram (Ana Délia Wajuru, 13-11-2022).

As narrativas etnográficas trazidas por Ana Délia denotam que ela está a todo tempo buscando esse “mover-se” no sentido de não se deixar colocar nessa fôrma excludente que sua comunidade escolar insiste em encaixá-la. Em seus combates a professora vem mostrar que é possível permanecer em um mesmo espaço, uma pluralidade de agentes, onde a troca é indispensável para ressignificar as experiências da coletividade, cada um respeitando o modo de vida do outro. As reflexões trazidas por Anzaldúa reforçam que aprender a conviver com essas contradições é ter que “mover-se constantemente para fora das formações cristalizadas que nos são impostas” (Anzaldúa, 2005, p. 706).

A nova mestiça enfrenta tudo isso desenvolvendo uma tolerância às contradições, uma tolerância às ambiguidades. Aprende a ser uma indígena [...] aprende a equilibrar as culturas. Tem uma personalidade plural, opera em modo pluralístico, nada é posto de lado, o bom o ruim e o feio, nada é rejeitado, nada é abandonado. Não apenas sustenta contrações como também transforma ambivalência em uma outra coisa. Ela pode ser jogada para fora da ambivalência por um acontecimento emocional intenso e, geralmente, doloroso, que inverte ou revolve a ambivalência. Não estou certa exatamente como. É uma atividade que acontece subconscientemente. É uma atividade feita pela alma (Anzaldúa, 2005, p. 706).

Reflexionar as experiências vividas e relatadas pela professora Wajuru, é sem dúvida um constante transformar-se, um constante revolver-se de sentimento e atividades sensitivas e racionais, que se convertem em ações transformadoras da realidade, por mais embrutecedora que ela pareça. Combatendo a ideia de mulher universal, tendo em vista que as demandas das mulheres brancas, negras e indígenas são diversas e embora dialoguem em alguns pontos também apresentam muitas especificidades que se revelam na luta contra o processo de subalternização das mulheres periferizadas.

Ana Délia, de modo recorrente, recusa o modelo colonizador e homogeneizante imposto à categoria mulher e optou por seguir existindo e resistindo ao modelo excludente e universalizante.

Mesmo com tanta discriminação, e tendo que enfrentar todo dia o desprezo e a indiferença nessa escola, nunca passou pela minha cabeça desistir de lutar para defender o direito de nossas crianças e jovens serem atendidos com componentes voltados para o resgate e preservação da nossa língua materna e nossos saberes tradicionais é por isso que luto. É para garantir esse direito que enfrento tudo isso, e não tenho dúvidas que vou conseguir, não só a convivência harmônica, mas também o respeito com nossa cultura, e com nosso modo de vida. É por isso que levanto e luto todos os dias.

Acredito, de verdade, que está perto o dia que teremos nossa terra demarcada e nosso direito de viver em paz. (Com lágrimas nos olhos) (Ana Délia Wajuru, em 13-11-2022).

Ana Délia estava visivelmente emocionada, ao contar sua história enquanto preparava tinta de jenipapo para utilizar na aula de pintura corporal. Esse material seria utilizado nas aulas de identidade étnica. A professora preparava a tinta com a ajuda de seu genro (Adão Wajuru) e alguns alunos e alunas, que faziam perguntas sobre o preparo da tinta, a simbolismo do grafismo e sobre a arte da pintura corporal. Ana explicava o sentido de cada etapa do processo de preparação da tinta e o conceito de alguns desenhos da pintura corporal aos alunos e as alunas. O que seria uma ação isolada, transformou-se em aula de identidade étnica. A professora ia explicando o significado das pinturas, considerando que a pintura é uma forma de carregar no corpo sua identidade cultural. Os traços da pintura corporal Wajuru fazem referência ou estão relacionados com elementos naturais, sendo diferente para cada ocasião. A pintura corporal é carregada de simbologia, como um elo de transmissão, de informação e funciona ainda como um sistema de comunicação visual, com significado da fauna, da flora, do rio e da floresta.

Após conviver por algum tempo na comunidade da professora Ana Délia pude entender melhor as dinâmicas sociais vivenciadas pelos diferentes grupos étnicos que ali convivem. Pude ouvir diversas vezes e refletir sobre os relatos da mulher indígena, professora, estudante preta e mãe solteira, que cria os filhos sozinha. Considerei que, sobretudo pelas reiteradas vezes em que foi obrigada a enfrentar situações de exclusão social e discriminação étnica, a realidade por ela vivida se encaixa no conceito descrito por Alejandra Aguilar Pinto como “[...] tripla discriminação [...]” (Pinto, 2010, p. 1). Esse quadro engloba raça e etnia, gênero e condição social de pobreza (Pinto, 2010, p. 1). A autora assim define as condições de mulheres indígenas, similares a situação vivenciada por Ana Délia:

A discriminação étnica é um outro tipo de opressão no qual estão expostas principalmente as mulheres indígenas [...].

[...] [Além deste, outros tipos de opressões atingem as indígenas, parte dessas violências se deve] a sua condição social de serem mulheres, de etnias minoritárias e estarem numa condição [...] geral de pobreza [...] [...] [Contudo essa] [...] situação se deveu, sobretudo no encontro que tiveram com a sociedade ocidental [...] [. As] sociedades indígenas [...] foram impactadas pelos colonialismos e racismo que modificou radicalmente [aqueles] [...] valores que poderiam ter valorizado à estas mulheres [indígenas.] [...] [Embora muitas conquistas já possam ser percebidas, passados mais de cinco séculos, as indígenas permanecem aprisionadas na

condição de subordinação, na qual o colonizador as colocou] (Pinto, 2010, p. 3).

Alejandra Aguilar Pinto ressalta a histórica condição de subordinação e invisibilidade da mulher indígena, condição experienciada pela professora Ana Délia, em seu relato sobre como é tratada na escola. Por exemplo, nos eventos realizados pela comunidade escolar, ela sempre prepara uma exposição sobre a temática indígena, porém ninguém se aproximava para apreciar seu trabalho, em uma clara demonstração de negação de sua existência, naquele espaço que sempre lhe foi hostil.

As bibliografias que abordam a temática de gênero sobre as sociedades do Vale do Guaporé denotam uma prevalência da figura masculina como protagonista nos espaços públicos. Nesse sentido, as dificuldades vividas pelas mulheres, que exercem alguma atividade nesses lugares, continuam a se defrontar com obstáculos que o homem geralmente não encontra. Um exemplo disso, ocorre com o irmão de Ana Délia (Juarez Wajuru). A professora relata que ele não teve nenhuma dificuldade para exercer a função de agente de saúde na comunidade, enquanto que a Professora Ana e sua irmã cacica Valda vivem passando por toda sorte de resistência dentro da própria família e com as outras etnias da comunidade.

Esse ambiente de hostilidade, mencionado pela interlocutora, no qual a pessoa se sente excluída de ambos os lados, como se estivesse em margens opostas ou partida ao meio, também é vivenciado pela mulher mestiça, conforme afirmação de Gloria Anzaldúa (2005). Segundo a autora: "... a mestiça está em constante estado de nepantilismo mental". Para ela as transferências culturais e espirituais, de uma sociedade para outra, resultam em um permanente estado de transição e no dilema a qual grupo pertencer, é uma sensação comum experimentada pelas raças híbridas (Anzaldúa, 2005, p. 705).

A desvalorização experienciada pela interlocutora e mencionada por Anzaldúa, nos leva a ponderar acerca das propostas trazidas pela legislação, que regulamenta a educação escolar indígena. Até que ponto uma legislação, por si só, é capaz de promover as mudanças necessárias para coexistirem de modo pacífico, pontos de vista conflitantes. Não basta uma Constituição ou um arcabouço de norma jurídica, é necessário que o dispositivo legal seja revertido em princípios e práticas abrangentes e que contenha intervenções capazes de garantir uma transformação

das ações públicas e sociais, de modo a responder aos desafios propostos por ela, visando alcançar efetivamente a quem se destina.

INTERLOCUTORA: Marcelina Oro Waram Xijein

Figura 22 – Fotografia da professora Marcelina Oro Waram Xijein



Fonte: Fotografia de Marcelina Oro Waram Xijein, 05/03/2023⁵⁴.

A interlocução foi realizada no encontro de formação e elaboração de material pedagógico em língua materna Oro Wari no Instituto Federal de Rondônia-IFRO, campus da Cidade de Guajará-Mirim, no período de 09 a 13 de janeiro de 2023, o evento foi organizado pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, em parceria

⁵⁴ Enviada por ela e mediante o WhatsApp.

com a SEDUC/CRE, Guajará-Mirim. Nesse evento participavam 18 professores, 2 professoras indígenas, 1 cacique, 3 professoras não indígenas da UNIR e eu representando a gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC/RO.

Na abertura do evento já foi questionado sobre qual seria a motivação para que um número tão pequeno de professoras participasse do evento, considerando, tratar-se de uma oficina de elaboração de material para ser utilizado com alunos/as do Ensino Fundamental. A professora Marcelina durante todo evento abordou o fato de ali está um número tão pequeno de mulheres, em um momento em que ela entendia como de grande importância para a educação escolar indígena. Ela dizia:

Parentes! Reclamamos que o material que mandam para nossas escolas não atende nossas necessidades. São totalmente deslocados da nossa realidade. Pois essa é a hora, que temos para produzir material didático, que diga algo a nossos alunos, que tenha significado para eles. Não podemos perder uma oportunidade como essa. O material produzido aqui será utilizado não só por nossos alunos, mas por todos os parentes indígenas que queiram conhecer nosso modo de viver, nosso povo e nossa cultura. Seremos referências. Já pensaram nisso? Essa oficina pode ser considerada um divisor de águas na Educação Escolar Indígena de Rondônia.

Assim como Marcelina, todos os participantes entendiam, que aquele evento era um momento em que deveria ter uma participação maciça de professoras e Professores Indígenas da região de Guajará-Mirim. Professora Marcelina, muito participativa nos eventos, estava sempre sendo requisitada para atividades e dizia com orgulho: “Eu me sinto importante por estar aqui. O material resultante desse encontro irá registrar um pouco da nossa cultura ancestral. Esse espaço deveria estar lotado, se pensarmos na importância desse momento. Isso é muito significativo para nós!” Ela segue:

Sou Marcelina Oro Waram Xijein. Tenho 35 anos e 2 filhos. Uma menina (16 anos) e um menino (11 anos). Sou professora das séries iniciais. O pai de meus filhos é indígena. Atualmente estou convivendo com um rapaz não indígena. Quer dizer, ele é filho de pai branco com mãe indígena. Eles moram na cidade. Já atuo a 10 anos com alunos dos anos iniciais e gosto de poder ajudar minha comunidade ensinando os pequenos. Ensinar é a forma que encontrei para contribuir com meu povo. No início, quando eu entrei no projeto, não entrei com a intenção de me tornar professora. Queria ter uma experiência. Mas aí acabei gostando de fazer o curso. A gente vai vendo a realidade da nossa comunidade e vai conhecendo a cultura de outros povos. No Açaí pude aprender muito com as professoras e os professores que ministravam aulas. E conhecendo a cultura de como eles trabalhavam, eu pensei, nossa eu tenho capacidade de levar isso para meu povo. Então isso também me incentivou. Vendo a forma como os

professores trabalhavam e também vendo outros professores de outros povos. Escutando os outros colegas do curso, querendo levar esse conhecimento novo, para somar com os saberes do nosso povo (Marcelina Oro Waram Xijein, em 12.01.2023).

Na conversa com a professora Marcelina Oro Waram, assim como na entrevista com Edilene Karitiana, as professoras colocam o benefício que, enquanto professoras, podem trazer a sua comunidade. Percebi ainda sua preocupação com o fato de sair de sua “rede doméstica”, por ocasião de sua saída da aldeia após o casamento e também para estudar. Porém, as interlocutoras reforçam que esse movimento de “ir e vir” é de fundamental importância, à medida que a troca de saberes floresce. Nesse transitar de redes, que ora divergem, ora se conectam, os conhecimentos se complementam. Essa concepção é compartilhada pela antropóloga Joziléia Schild Kaingang (2023). Para as interlocutoras esse transitar possibilita às mulheres indígenas, acima de tudo, a perspectiva de participarem de eventos e ocuparem “lugares de poder”, que caso ficassem só no âmbito da aldeia seguramente não alcançariam.

Participando dos espaços de discussão, referentes à mulher indígena, por ocasião da minha pesquisa de mestrado em 2018, eu já notava interessantes debates sobre a crescente participação da mulher na construção de temas como as “relações das mulheres indígenas”, em contexto interno e externo à aldeia. Após o Seminário Fazendo Gênero 11, encontro realizado em Florianópolis-SC, entre 30 de julho a 04 de agosto de 2017, esses debates foram fortalecidos, pois, entre diversas temáticas sobre as mulheres, dialogou-se, sobre ação e representação da mulher indígena em múltiplos contextos.

Em novembro do mesmo ano levantando dados para minha pesquisa de campo de mestrado, participei da etapa regional (Cinta Larga, Ijucatu, Tupi Mondé, Tupi Txapakura, e Tupi Tupari) da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena-CONEEI. Participou também deste evento, a Profª. Drª. Rita Gomes do Nascimento⁵⁵ (Potiguara). Neste encontro, pude vivenciar junto com as mulheres indígenas da região norte, a construção de ações referentes às demandas das mulheres inseridas ou não no movimento ou em organizações indígenas. A palestrante Rita Potiguara, abordou o tema das mudanças pelas quais vinha passando o movimento indígena, com o crescimento da participação das mulheres

⁵⁵ Potiguara foi a primeira mulher indígena, a ocupar uma cadeira na câmara de Educação Básica do CNE (Silva, 2019, p.148).

indígenas nos debates e discussões e como essa participação vinha somando vitórias importantes, especialmente quando as mulheres atuavam como mediadoras de conflitos.

Quero aqui partilhar com vocês minha alegria, estou muito feliz por estar aqui e poder dizer que a retomada da TI Raposa Serra do Sol é resultante da luta das mulheres Wapixana, Macuxi, Ingarikó, Taurepang e Patamona. Essas valentes guerreiras, tiveram participação decisiva nessa luta e a vitória demorou, mas veio. A mulher indígena tem essa característica de não desanimar diante das dificuldades, nós muitas vezes recuamos um passo para depois avançar três ou quatro (Relato de Rita Potiguara, na II CONEII).

É importante destacar, que um tema recorrente na conferência e em outros eventos que participei, era a situação das mulheres indígenas estudantes ou que pretendiam estudar, porém tinham filhos pequenos. O “reposicionamento”, nos novos lugares, as novas configurações assumidas por elas, sinalizavam a necessidade de novos diálogos, que as recebam, mas com condições de acolher também seus filhos e suas filhas pequenos/as. Caso essa necessidade não seja atendida se transforma em empecilho para a mulher indígena ingressar no ensino superior, participar de eventos, acessar espaços e postos de trabalho, que tanto buscam, via movimento de mulheres indígenas conforme observa Ângela Sacchi:

As diversas inquietações aqui presentes são decorrentes de experiências multifacetadas, experimentadas pelo trabalho junto aos povos e às mulheres indígenas. Embora seja apresentada uma variedade de posições assumidas, o fio condutor se refere à centralidade da temática de gênero em povos indígenas. E, ao demonstrar as representações contemporâneas das mulheres indígenas e a agência feminina nos diversos níveis de atuação e nas diferentes instâncias, percebem-se novos posicionamentos e configurações do feminino e do masculino no universo indígena, tanto no interior como fora do espaço comunitário (Sacchi; Gramkow, 2012, p. 17).

As novas configurações que passam a fazer parte do cotidiano de muitas mulheres indígenas, sem dúvidas requer novos arranjos sociais na vida da aldeia e nas novas conexões que passam a fazer parte da realidade dessa mulher. Nesse novo contexto, a mulher se depara com novos desafios. Ela precisa conciliar as demandas antigas e as novas responsabilidades, como cumprir compromissos externos à aldeia, tendo que ficar por longos períodos longe de casa, lidar com autoridades e ainda com as lideranças masculinas, conforme ressalta Sacchi e também de acordo com o relato das professoras Fabrícia e Marcelina:

Para buscar formação, a gente precisa deixar a família e se dedicar ao estudo e ir para longe ficar 30 ou 40 dias. Nossa relação com nossa criança nunca não é a mesma que a relação do pai com a criança. Tem coisas que só a mãe sabe. Hoje entendo que organizar esse período da minha vida, quando os filhos eram pequenos, foi um divisor de águas em minha vida. Hoje sou chamada para participar de eventos, como esse de produção de material didático pedagógico na língua do meu povo. Material que outras professoras e professores vão usar nas aulas, de todas as escolas de nossa etnia e até de outras etnias. Outras professoras e professores vão conhecer nossa língua, nossa cultura, nosso trabalho. Isso eu considero que é muito importante. Até pouco tempo, aqui na nossa região quase não se via uma mulher indígena em sala de aula. Hoje isso é uma realidade. Ainda precisa melhorar, mas já estamos aqui, mostrando que a mulher indígena pode chegar onde quiser. Como já disse: fácil não é, mas é possível (Marcelina Oro Waram Xijein, em 12.01.2023).

A professora destaca que a experiência de formação foi um processo de grande importância não só para ela, mas também para sua comunidade. Dessa forma além de ter professoras nas escolas de sua TI, ainda viabilizou o acesso de uma mulher no seletivo grupo de elaboradores de material específico. Isso certamente é conquista que não pode ser ignorada, considerando o pequeno número de mulheres presentes no referido evento. Marcelina ressalta: “...isso que tá acontecendo aqui é um fato novo, aqui somos poucas, mas nossa participação é grande e importante”.

Referente ao preconceito que somos obrigadas a enfrentar, penso que toda mulher indígena ou não passa por problema de preconceito, mas com a mulher indígenas e negra é ainda pior, mas, não baixo minha cabeça, sou assim, eu sei que tem muita gente que se incomoda com meu jeito, não me importo quem manda em minha vida sou eu. Aprendi a lidar com preconceito e discriminação desde cedo de homens indígenas e não indígenas. Se estou incomodando por ser mulher e estar em um evento onde mais noventa por cento dos participantes são homens o problema é de quem está incomodado. Aprendi cedo que o preconceito é problema que o preconceituoso tem que resolver, então isso não é um problema para mim (Marcelina Oro Waram Xijein, em 12.01.2023).

Ao considerar a problemática do preconceito abordada pelas interlocutoras Marcelina Oro Waram e por Ana Délia Wajuru é necessário lembrar que o preconceito de gênero acaba categorizando a mulher, especialmente a mulher indígena, na condição de subalternizada. Dessa forma, não se pode esquecer que boa parte dessa condição se deve ao ranço colonial, que deixou como herança a dualidade binária onde o homem é detentor do poder em detrimento da mulher.

Francesca Gargallo (2014) e Joana Brandão Tavares (2018, p. 4), tratam da agência das mulheres na Amazônia brasileira, na sua incrível diversidade, que

muitas vezes ocorre somente às custas de muita resistência. Para as autoras, precisamos enxergá-las com um olhar que não seja “romantizado nem exotizado”, pois não se pode negar que elas estão quebrando paradigmas, como nem uma outra categoria social o fez.

Joziléia, do povo indígena Kaingang em sua tese de doutorado em Antropologia defendida em 2023, refere-se à ampliação dos campos de atuação das mulheres de sua etnia, na perspectiva de constituição de redes. Nesse sentido muitas atitudes adotadas por minhas interlocutoras também apontam para a criação de redes. Elas não medem esforços buscando ampliar suas alianças e seus conhecimentos, no intuito de ganhar autonomia e resistência, pois sabem que suas demandas não são fáceis. Essas mulheres, a partir do momento em que assumem uma posição de liderança, o fazem numa luta coletiva, sendo que nessa posição, muitas vezes, deixarão de priorizar interesses individuais em nome do interesse coletivo de seu povo.

As mulheres indígenas, a partir da atuação na educação, vem conquistando espaços importantes ao decidirem trilhar pelo caminho da articulação em redes de mulheres com suas comunidades. Desse “entrelaçar de rede” é que vem o aprendizado e a força do movimento de mulheres indígenas. Por meio da articulação do movimento feminino e ainda de muita resistência, trabalho e boa dose de paciência, as mulheres lideranças vão ganhando o “reconhecimento de suas comunidades e o respeito da sociedade envolvente”, conforme explanação de Joana Brandão Tavares.

Além da desconfiança inicial da comunidade diante de uma cacica mulher, Arian enfrentou resistência dentro da própria família. Seu marido não quis aceitar a ausência que as viagens da função de liderança demandavam, a agência enquanto cacica afeta seu contexto familiar. Além de dedicar o tempo às viagens e às diversas demandas, a função de liderança impõe situações de perigo, perseguições, que restringem a vida da cacica e acabam, por fim, afetando sua saúde. Com relação às perseguições, Jamopoty já teve sua vida ameaçada e já foi presa, por lutar pelos direitos de sua comunidade. As responsabilidades políticas, muitas vezes, se sobrepõem às responsabilidades familiares (Tavares, 2018, p. 8).

A autora vem enfatizar que, para uma mulher chegar a um espaço de poder, é necessária uma luta mais árdua, uma perseverança muito maior, que para um homem. Elas precisam provar o tempo inteiro, que são capazes de ocupar esses espaços. O exemplo que coloquei da etnia Wajuru na comunidade Rolim de Moura

do Guaporé, é prova de como o grupo tem demonstrado maior grau de exigência com as mulheres que se destacam. Essa exigência recai tanto sobre a cacica, quanto sobre a professora, pois ambas exercem uma certa liderança dentro da comunidade.

A mera inserção dessas mulheres nos espaços ditos não convencionados a elas, já as coloca em situação de violência física, psicológica e simbólica, conforme relatos da cacica Valda Wajuru de Rondônia e das cacicas Arian Pataxó e Jamopoty, cacica do povo Tupinambá. Ângela Sacchi (2014) menciona a questão do “feminismo da diferença” para localizar a situação das mulheres em lideranças, que passam por um contexto de preconceito e opressão de gênero:

- Cacica Valda Wajuru: Às vezes fico cansada, sem força, aí começa vir os problemas de saúde, diante de tanta oposição interna e externa, às vezes dá vontade de desistir, mas sei que não posso (Silva, 2022, relato de atividade de campo).

- Cacica Jamopoty Tupinambá: É uma dedicação exclusiva, você deixa pai, mãe, filhos e vai viver a vida dos outros, vai viver a vida dos parentes (Tavares, 2018. p. 8).

- Cacica Arian Pataxó: a partir das viagens que eu fazia, cheguei de uma viagem, quando eu cheguei em casa, meu marido, que não era índio, se separou de mim e aí fui morar com meu filho (Tavares, 2018, p. 6).

INTERLOCUTORA: Edna Tompan Cao Orowaje DATA: 11.01.2023

Figura 23 – Fotografia da professora Edna Tompan Cao Orowaje



Fonte: Fotografia de Edna Tompan Cao Orowaje, 12-2023⁵⁶.

Meu encontro com Edna Orowaje foi no mesmo evento do qual participava a professora Marcelina, sendo que as duas eram as únicas mulheres indígenas participando do encontro. A oficina de elaboração e correção de material pedagógico em língua materna ocorreu na Cidade de Guajará-Mirim, no período de 09 a 13 de janeiro de 2023. A professora indígena Edna foi aluna do Projeto Açaí I etapa que do total de 106 vagas somente 23 cursistas mulheres acessaram como cursistas.

Nessa primeira etapa, conforme já mencionei, é possível verificar uma prevalência de alunos homens. Edna relatou que quando foi iniciar a formação já

⁵⁶ Enviada por ela e através da rede social WhatsApp.

trabalhava como professora, mesmo tendo concluído somente o ensino fundamental, por isso não passou por indicação nem processo seletivo para entrar no curso, pois já estava ministrando aulas na alfabetização em língua materna na escola de sua aldeia. A situação declarada pela professora Edina era comum nas escolas indígenas de Rondônia naquele período onde, por falta de profissionais indígenas com formação acadêmica, a SEDUC contratava as pessoas que tinham pelo menos o ensino fundamental, para ministrarem aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa realidade também era agravada, porque os professores não-indígenas, que eram contratados para preencher essas vagas, acabavam desistindo por não se adaptarem à vida nas aldeias. Esses professores atuavam nos anos iniciais como alfabetizadores, mas não podiam atuar como professores de língua materna e identidade étnica, pois esses componentes eram e ainda são exclusivamente ministrados por professores indígenas.

Nas turmas da 1ª etapa do Projeto Açaí, por ser a primeira experiência em formação de professores indígenas coordenada pela SEDUC e por não haver candidatos suficientes com ensino fundamental completo para formar as turmas, foi necessário adotar uma dinâmica diferenciada com estudos e atividades extras de nivelamento de conhecimentos e um tempo de duração maior que as turmas seguintes. Essa metodologia funcionou e ao final do processo o índice de evasão foi próximo de zero tendo em vista que, formaram-se 104 cursistas, sendo que, um faleceu e apenas um desistiu. No Açaí a evasão era baixíssima, pelo formato do curso, pelas condições de atendimento e pela cobrança que a comunidade fazia aos candidatos que escolhiam para participar do curso:

Meu nome é Edna Tompan Cao Orowaje, tenho 48 anos e sou casada. Meu marido é um homem indígena da mesma etnia que eu. Temos uma filha. Eu e meu marido trabalhamos na escola de nossa aldeia, que fica na TI Igarapé Lage novo, no município de Guajará-Mirim, que faz fronteira com a Bolívia. Quando terminei a antiga 4ª série comecei a dar aulas na escola da minha aldeia, pois daquele tempo, não tinha professores com formação específica de magistério né não existia nada nesse sentido. Então o Açaí, foi o começo do que passamos a conhecer como formação para nós. Nunca tínhamos participado de nada nem parecido. A gente dava aulas do jeito que conseguia. Sem formação, sem didática, sem material, sem nada. Só os alunos e a gente ali. Tinha que se virar de qualquer jeito, era assim. Nesse tempo, era assim, quem sabia ler e escrever dava aulas. Eu e algumas parentes já trabalhávamos como professoras. Mas naquele tempo já tinha mais professores que professoras, antes de fazer o curso do Projeto Açaí. Hoje ainda é assim. Este foi o curso de magistério, que formou a grande

maioria dos professores indígenas. Chegou um tempo que tínhamos que ter formação para poder seguir atuando em sala de aula. Hoje é obrigatório qualificação, mas antes não era assim. Nesse tempo poucos indígenas tinham formação escolar, antes do Açaí. Eu e outras pessoas lá da região de Guajará-Mirim, davam aulas sem ter o magistério indígena (Edna Tompan Cao Orowaje, em 11.01.2023).

A professora Edna relata que a primeira experiência de formação docente ofertada totalmente pela SEDUC, foi bem direcionada para aqueles que já ministravam aulas. Foi uma formação para oferecer teoria a quem já atuava na prática docente, porém não tinha a formação específica. O fato da maioria dos cursistas já estarem trabalhando como professores, não se converteu em facilidade para o curso ocorrer, pelo contrário, a discrepância de conhecimento formal entre os participantes se tornou uma imensa barreira a ser superada pelos alunos e também professores. Por isso, foi preciso um esforço extra de todas as pessoas envolvidas, conforme já abordei no primeiro capítulo desta tese.

Foi assim, quando começou o Projeto. Eu e minha colega Ariran Cao Orowaje, aqui da região, fomos fazer o curso. Da nossa comunidade era só nos duas de mulher, da nossa aldeia. Estamos até hoje dando aulas na nossa escola. Meu esposo ia junto comigo. Ele também fez o Açaí. Ele também é professor na nossa escola. Por ele também estudar e ser professor nunca tive problemas para participar das formações e reuniões sobre educação. Muitas vezes eu vou e ele fica, como agora nesse evento aqui em Guajará. Vou ficar aqui 10 dias e ele ficou trabalhando com a turma dele e com a minha e ainda cuida da casa e dos nossos filhos (risos). Ele sabe que estou aqui buscando nosso bem e do nosso povo. Ter participado de formação inicial e continuada me ajudou bastante. Tenho certeza que assim como foi importante para mim, também foi para os outros colegas que fizeram a formação. Estar aqui fazendo parte desse grupo junto com os professores da UNIR, produzindo esse material em nossa língua materna é uma prova do que estou dizendo. Depois de todas essas discussões que estamos tendo aqui, registrar nossa língua é uma forma de não deixar acontecer o que já vimos muito. Quantos povos já perderam suas línguas! Acho que deixar escrito é uma forma de não se perder. Nossa tradição oral é importante, mas precisamos deixar escrito para jovens e crianças conhecerem. As mudanças comeram a aparecer. Quando percebemos, por meio das aulas dos professores do Açaí, que era importante nós, começamos a discutir e colocar em prática a valorização da nossa língua, da nossa cultura, pois muitos colegas não queriam discutir isso em aula, diziam que sobre “coisas de índio não queriam falar, pois disso já sabiam”. Estavam errados pois foi por meio das formações, que aprendemos a trabalhar na escola. Foi com os professores que vinham mostrar para nós o jeito de dar aulas, nos ensinaram didática, prática pedagógicas diferenciadas. Eles mostraram como era importante a gente planejar as aulas. O nosso trabalho melhorou muito! Foi assim que aprendemos o valor de resgatar e preservar nosso modo de vida, nossa cultura (Edna Tompan Cao Orowaje, em 11.01.2023).

A realidade abordada pela professora Edina para buscar formação tanto na Açaí/SEDUC quanto no Intercultural/UNIR, não é a mesma situação relatada por outras interlocutoras. Edna vive na região de Guajará-Mirim, onde as TIs em sua maioria são bem distantes da cidade e apenas com acesso fluvial. Razão pela qual é a região onde as comunidades são mais isoladas. Por causa dessas circunstâncias esta é a área que apresenta a maior resistência dos caciques às lideranças femininas. É também onde constatei o menor percentual de mulheres em sala de aula. Curiosamente minha interlocutora, não enfrentou dificuldades para estudar. Também é o único município de Rondônia, que conta com uma mulher indígena coordenando a Educação Escolar Indígena na SEDUC.

Outro fato que me chamou atenção, sobre a região que conta com a maior população indígena de Rondônia, foi o relato da interlocutora Fabrícia Sabanê. A professora afirmou: “Guajará-Mirim é o território mais difícil para se fazer trabalho de base do movimento feminino indígena. A AGIR encontra bastante resistência para realizar ações nas aldeias”. Nesse sentido a “Pérola do Mamoré”, como é chamada a cidade, trata-se de uma região com interessante contraste etnológico, pois abriga grande diversidade de povos indígena como os Wari que se subdividem em: Oro Waram, Oro Nao`, Oro Mon, Oro At, Oro Waram Xijem e outros. Além dos Wari existem outros indígenas, como os Kanoé, Macurape e Jaboti. Essa diversidade étnica vive em 6 territórios: TIs Igarapé Lage, TI Ribeirão, TI Pacaás Novas, TI Rio Guaporé, TI Rio Negro Ocaia e TI Sagarana. Grande parte das TIs de Guajará-Mirim são de acesso fluvial e com longas distâncias do centro urbano de acordo com os antropólogos Denise Maldi Meireles (1998) e Felipe Velden (2010).

Edina assim como as demais interlocutoras, não escondem a satisfação em poder contribuir para o bem comum de seu povo. Essa generosidade, encontrada com frequência nas mulheres indígenas, é também ressaltada por Joana B. Tavares (2018) ao mencionar o desprendimento de suas conveniências pessoais. A autora destaca o crescente número de mulheres indígenas na construção da luta pelo coletivo, ressaltando que elas abdicam de seus interesses familiares em nome de um bem maior: o bem de seus coletivos. A interlocutora Edina também declara, que é importante buscar algo, que resulte em benefício para a comunidade:

Sobre a oferta do componente de Língua Materna, eu via muitos colegas de turma que eram contrários à gente receber essa formação. Eram contrários em discutir assuntos ou conteúdos referentes aos saberes ancestrais e

cultura indígena. Como já falei, nos cursos de formação aprendemos não só como trabalhar de forma mais organizada. Aprendemos também a valorizar nossa riqueza cultural. Algumas coisas, que antes não tinham importância, agora ganharam valor. Um exemplo disso é ter acesso a tecnologia sem abandonar nossos costumes antigos. O interessante é juntar os dois: fazer uso de tecnologias para acessar práticas ancestrais, como resgatar receitas de remédios (ervas), aliar técnicas novas na melhoria dos artesanatos e reavivar antigas formas de produzir alimentos, que hoje não existem mais. Quando foi para eu ir fazer o intercultural escolhi entre os 4 cursos oferecidos pela UNIR. Eu escolhi “Ciências da Linguagem Intercultural”. É a área que mais me identifico, gosto de aprender tanto sobre a língua portuguesa quanto língua materna, por isso faço parte do grupo de elaboração do material de língua materna. Sou da primeira etapa do Açaí e também sou da primeira turma do intercultural da UNIR. Me considero pioneira na educação aqui na região de Guajara-Mirim. Meu povo apoia quando a gente vai estudar. Eles entendem, que a nossa formação é para o bem da comunidade. Então nunca tive problemas para ir às formações, nem do Açaí nem do Intercultural. Nem para participar dos eventos como esse, que vou ficar 10 dias longe de casa. Aqui me valorizam e me respeitam por eu ser professora. Eu penso que participar de eventos como esse traz crescimento para nos professores. Por isso estou aqui para contribuir da melhor forma possível na elaboração do material pedagógico em Língua Materna. Como eu já falei, precisamos registrar nossa língua, se não tiver o registro pode se perder como já aconteceu com muitos povos indígenas, que não sabem mais falar sua língua materna, por que os idosos já não estão mais aqui, já morreram. Aí foi morrendo a língua, os costumes e toda tradição de algumas etnias. Não vamos permitir que isso continue acontecendo. Já temos essa consciência e juntos faremos o registro de nossa língua, nosso modo de vida, tradição e assim nossa cultura permanecerá viva, quando não estivermos mais aqui (Edna Tompan Cao Orowaje, em 11.01.2023).

A preocupação da professora Edna em manter viva sua língua materna, fortalecendo e valorizando sua cultura principalmente junto aos mais jovens, a fim de se manter vivos o modo de vida e os processos próprios de aprendizagem, se justifica à medida que muitos grupos indígenas estão tendo perdas de suas línguas maternas. Por outro lado, a busca por alternativas que resgatem ou fortaleçam a língua e outros aspectos culturais, não pode se confundir com ações que impliquem na perda de autonomia ou que subordine a educação escolar indígena a ações de grupos dominantes. Já a respeito do registro ou não das línguas maternas, Bartomeu Melià, assim aborda essa dualidade:

As conquistas estiveram duplicadas, por contrastes, o que tinha sido as grandes derrotas: livros, cartilhas em língua materna indígena, prévia conquista da escrita de cada uma dessas línguas indígenas, principalmente no que tange aos saberes tradicionais, preparação, incorporação e contratação de professores indígenas por parte do Estado e das instituições. São esses passos suficientes para remontar a corrente da perda da alteridade e recuperar as diferenças? Sabemos hoje que não (Melià. 1999, p. 14).

Para Melià (1999, p. 14) as dinâmicas adotadas, visando a retomada do que o autor denomina de “elo perdido”, no tocante aos costumes, línguas e aspectos culturais, quando são propostos pelo não indígena, incorre no risco de parecer que todas as demandas, que todas as necessidades dos indígenas foram atendidas. Sua preocupação é que o aparato de produção de material como, flexibilização curricular, admissão de professores indígenas pelas instituições e produção de material pedagógico em língua materna, por si só, não dão conta de agasalhar o universo de exigências educacionais dos indígenas. Esse leque de ações, quando arranjados sem a iniciativa e a efetiva participação dos indígenas, pode redundar na seara do folclore, ou seja, sem conexão com a realidade, impedindo a percepção da realidade, do contexto. Como alerta o autor, “Onde a árvore impede de ver o mato”. Já sobre a disparidade de acesso entre homens e mulheres aos espaços de poder, a professora Edina Orowaje, assim se posiciona:

Eu penso que a pequena presença de mulheres indígenas nas instituições, nos cursos de formação, como Açaí e Intercultural, ou em eventos como esse de elaboração de material didático em língua materna, é um bom exemplo dessa situação. Veja aqui são 18 homens e somente 2 mulheres: eu e Marcelina. Desde quando eu comecei a participar das formações eu vejo isso. Quando eu cursava o Açaí, ficava pensando nessa situação. Escuto muita gente dizer, que é porque é mais difícil para as mulheres deixarem suas famílias e sair para estudar, mas penso que na verdade não é só por isso. Acho que muitas de nós não querem “brigar” ou contrariar o pai ou o marido. Acho que muitas se acomodam e assim os homens vão ocupando as vagas, que poderiam ser preenchidas por mulheres. Mas isso depende de cada etnia. Ainda tem muita situação de machismo, de homens que acham que mulher não precisa estudar, que só precisa cuidar das coisas da casa, dos filhos e das coisas domésticas. Eu pensava que na Universidade era diferente, mas quando eu fui fazer o intercultural foi a mesma situação. Todas as turmas tinham poucas mulheres e muitos homens. Talvez tenha chegado a hora de nós mulheres discutirmos esse assunto. Falar sobre isso abertamente nas formações da Universidade, nos eventos como esse que estamos agora. Debater e tentar juntas encontrar uma saída. Mostrar para os homens, que não estamos querendo disputar autoridade nem desrespeitar o lugar do homem. O que queremos é ocupar os novos espaços da mulher. Eu tenho visto como mais mulheres estão buscando estudar, por isso estou procurando pós-graduação. Temos que avançar, não podemos parar no tempo. Espero que a UNIR abra turmas de pós-graduação na nossa área. De preferência, que sejam as aulas no período de férias e à distância. Assim não tem gasto com deslocamento e a gente não vai sair da sala de aula. Eu penso que o ensino remoto seria a melhor opção, pois assim nós professores poderíamos fazer nas horas vagas, sem deixar nossos alunos sem aula ou, com professor substituto. Essa seria a melhor forma para atender com cursos de Pós-Graduação os professores que moram longe da cidade e nas aldeias com difícil acesso (Edna Tompan Cao Orowaje, em 11.01.2023).

A interlocutora Edina faz uma abordagem elencando alguns fatores que entende interferirem no acesso das mulheres aos espaços públicos e de poder. A professora ainda traz sugestões de modalidade de ensino, que entende viabilizar uma participação mais ampla de mulheres indígenas, como a oferta de cursos remotos. Não obstante às sugestões da professora, não podemos esquecer, que para haver oferta de curso na modalidade EAD, é necessário um levantamento de demanda, como uma espécie de arranjo produtivo local, para verificar quais cursos são de interesse da comunidade. Além disso, ainda precisa ter uma estrutura mínima com acesso à internet e computador para não incorrer no fracasso mencionado por Melià (1999) de atender de qualquer jeito e fingir que a necessidade está suprida.

INTERLOCUTORA: Fabricia Sabanê, data: 11.09.2023

Figura 24 – Fotografia da professora Fabrícia Sabanê



Fonte: Acervo pessoal de Fabrícia Sabanê.

Meu encontro com a professora Fabricia Sabanê, ocorreu na casa da cacica Valda Wajuru, onde a professora fazia uma visita de cerca de dez dias à liderança. Nesse período Sabanê estava à frente da coordenação da AGIR e entre outros assuntos relatou sua experiência como coordenadora da Associação das Mulheres Indígenas de Rondônia. Enquanto eu conversava com a interlocutora, as crianças que são netas e netos da cacica Valda brincavam e corriam entre nós, na sala da casa de sua avó. Esse vai e vem das crianças trazia uma descontração para o ambiente, enquanto isso Valda, que havia acabado de apagar um incêndio nas proximidades da casa, ia preparando o almoço. O cardápio era peixe moqueado na folha de bananeira:

Sou Fabricia Sabanê, tenho 33 anos, dois filhos e sou solteira, estou à frente da AGIR desde abril de 2022. Minha gestão tem sido uma correria. São vários trabalhos a serem feitos, muitas frentes de ações da associação e a gente sabe não é fácil dar conta de atender as demandas das mulheres indígenas de Rondônia. A gente tem tentado chegar nas bases para

conversar com as mulheres dentro dos territórios. A gente consegue chegar a alguns territórios, a outros ainda não conseguimos, mas conforme formos trabalhando vamos conseguir ampliar o alcance da AGIR dentro dos territórios. Na gestão federal atual estamos tendo uma grande abertura para nossas demandas femininas, até por que antes da Sonia Guajajara ser ministra, nós já tínhamos uma parceria quando ela estava na coordenação da COIAB e como Coordenadora Executiva da APIB, essa relação que antecede a vinda dela para o Ministério dos Povos Indígenas-MPI. Eu percebo que também temos espaço para levar nossas demandas à FUNAI na questão de território. Temos abertura também junto ao Secretário da SESAI, na pessoa do Ricardo Weibe Tabeba. Eu vejo que, mesmo com as dificuldades, estamos conseguindo avançar no atendimento das mulheres indígenas de Rondônia via Associação. A AGIR vem crescendo em quantitativo de mulheres associadas e também em relação a espaço de luta política. Fato que considero uma vitória é com relação a Coordenadoria da FUNAI Ji-Paraná. O coordenador foi uma indicação nossa da associação, porém as equipes de trabalho ainda estão sendo montadas. Uma reivindicação da AGIR é a inserção de mulheres dentro das CREs/SEDUC, nos Núcleos de Educação Escolar Indígena, na FUNAI e ainda na SESAI. O que temos visto até hoje é um quantitativo razoável de homens nas coordenações, já mulheres praticamente não temos dentro dessas instituições, então estamos nessa luta de inserção de mulheres em todos estes espaços (Fabricia Sabanê, em 11.09.2023).

A narrativa etnográfica da professora Fabricia nos apresenta a diversidade de frentes de ações que uma mulher mãe, professora, estudante e coordenando uma Associação com mais de 500 associadas em um estado com a segunda maior quantidade de etnias do país, precisa conciliar. É um grande desafio e por isso é importante ressaltar, que, quando a mulher indígena assume uma posição de liderança, ela continua com todas as atividades que já tinha antes. Assim ela é obrigada a somar às ações do âmbito doméstico às novas atribuições de liderança. Estar em lugar de liderança é desafiador para qualquer mulher, pela carga de projeções e responsabilidades inerentes à posição, para a mulher indígena, em razão das construções estereotipadas sobre elas, o peso é ainda maior. Fabricia faz questão de lembrar: “Quando a liderança é uma mulher a cobrança é maior”.

Sobre o quanto desafiador é para uma mulher indígena assumir uma posição de liderança falou a Presidente do Conselho Nacional de Mulheres Indígenas-CONAMI, Mirian Tsibodowaprê, por ocasião do vigésimo quinto aniversário do Conselho: “A liderança feminina indígena é constantemente desafiada, porém o espírito de luta que existe em cada mulher, para buscar a força e a coragem para transformar suas realidades e rejeitar condicionamentos, é ainda maior” (Tsibodowaprê, 25/09/2020).

Enquanto estamos à frente da AGIR, estamos trabalhando com oficinas para que as mulheres possam acreditar que elas podem estar à frente desses cargos nas instituições, que nos representam, que nos atendem. Muitas vezes as mulheres não participavam dos eventos ou iam para a Universidade, por medo dos maridos, medo da família, porque querendo ou não a cultura indígena ainda é um pouco machista né. Então de certa forma a mulher indígena ainda tem um pouco de medo misturado com respeito de estar à frente das coisas. A gente vai trabalhando essa questão com elas, demonstrando que elas podem estar à frente, que não é desrespeito com os maridos, nem com as lideranças. Que é antes uma questão de representatividade, que elas podem estar lá também, até porque especialmente nas séries iniciais, onde os alunos são pequenos, uma professora compreende melhor e pode ajudar mais os alunos, que um professor. Que elas podem estar fazendo o intercultural ou outro curso superior. Muito me alegra ver que as mulheres indígenas estão buscando seu espaço, quando isso acontece além delas estarem se empoderando, estão ainda instigando outras mulheres a buscarem também esse lugar. Quando estamos nas bases, onde a mulher ainda é muito recatada, muito tímida quase não conversa e ouvimos mulher dizer: “Eu queria tanto fazer um curso superior, mas, como vou me virar para me manter na cidade”. Aí é que a AGIR entra, incentivando, apoiando e mostrando a essas mulheres que elas, podem levar adiante seus projetos de buscar o ensino superior. Ainda tem essa coisa do pai ou do marido deixar, quando as meninas são solteiras precisam da aprovação ou liberação do pai, para sair para estudar, quando casada precisa da liberação do marido. No intercultural acontece muito se o marido não quer deixar, então a mulher fala “então vamos nós dois”, tem bastante casais no intercultural. Isso é uma forma da mulher buscar qualificação. É uma estratégia de buscar qualificação. Levar o marido é uma estratégia. Uma coisa que gosto muito é que os professores do “intercultural” estão sempre ali incentivando o aluno. Isso é bacana! Nos motivam e fazem a gente acreditar, que somos capazes (Fabricia Sabanê, em 11.09.2023).

A interlocutora aborda questões referente ao papel da AGIR junto às mulheres indígenas que já estão no movimento e também as dinâmicas adotadas com as mulheres que ainda não estão na caminhada. A professora aborda as adversidades decorrentes do “machismo”, existente em algumas comunidades e como essa postura se converte em entrave para a participação das mulheres dessas etnias. A coordenadora expõe uma das problemáticas que têm pautado as reuniões da associação.

No final de 2023, concluo minha graduação no final do ano. O tema que escolhi para meu TCC é etnomatemática, do povo Sabanê. Pretendo concluir em breve meu trabalho e partir para outra demanda. Na minha turma somos 3 mulheres e 12 homens. A AGIR, tem atuado junto as mulheres que querem estudar e buscar o ensino superior, mas é um trabalho de formiguinha, pois nem todas as mulheres sabem por onde começar. A associação tem buscado mostrar a elas, que tem como se manter, seja por meio da produção de artesanatos, seja por meio do programa de auxílio permanência do governo federal. A associação vem fazendo um trabalho desde a base, para que as mulheres indígenas possam entrar na Universidade e não desistam por falta de apoio financeiro ou familiar. É grande o percentual de evasão justamente por essas questões. É aí que a AGIR entra para buscar esse apoio afim de que as mulheres iniciem e concluam o curso superior. Diferente do Açaí que os cursistas

tinham o apoio de hospedagem, alimentação durante todo o período de aulas presenciais bem como deslocamento com passagem ida e volta da aldeia ao local do curso. No Intercultural, o cursista recebe uma ajuda de custo no valor de 2.500,00, para se manter no período presencial. Esse auxílio não tem reajuste desde 2014, sendo que em Ji-Paraná o custo de vida é muito alto. Esse valor é insuficiente para nós estudantes nos mantermos no período de aula presencial, que é cerca de 90 dias letivos. Com relação as TIs da região de Guajará-Mirim, só fomos nas aldeias Ricardo Franco onde ficamos 4 dias fazendo um trabalho, fruto de um projeto para as mulheres e, na aldeia Ribeirão, fomos a convidadas para fazer um trabalho de fortalecimento do artesanato. Nas demais aldeias da região de Guajará-Mirim, nós, dá AGIR, temos uma dificuldade com a resistência de algumas lideranças (homens). Assim estamos priorizando ir onde a liderança, o cacique ou um grupo de mulheres nos convidam para evitar situações iguais. Já aconteceu de irmos sem convite e sermos expulsas de aldeia (risos). Assim como ocorria no período de aulas presenciais do Açaí, no Intercultural também acontece. As mulheres, que são mães, precisam levar seus filhos pequenos para sala de aula. Pensando na situação dessas mulheres, após muita briga, fizemos uma parceria com o curso de pedagogia, pois eles têm uma brinquedoteca onde as crianças podem ficar. O problema é que esse espaço só fica aberto nos períodos da manhã e tarde, que é quando tem aula deles, já nos cursos do intercultural, as aulas são tarde e noite. Essa é uma realidade de mais de 50% das mulheres. Elas levam seus filhos para a sala de aula e essa é uma preocupação quase que exclusiva só da mãe, ainda que o pai esteja fazendo o curso, não se vê eles se preocupando com cuidado de crianças não (Fabricia Sabanê, 11.09.2023).

Fabricia externa sua preocupação com o índice de evasão escolar dos indígenas nos cursos do intercultural. A professora afirma que, em grande parte, o fenômeno decorre pela falta de condições financeiras, que inviabiliza a permanência de muitos cursistas, para ela é necessário haver mais incentivo. A professora ainda reflete sobre outras matérias, que impactam ora no acesso ora na permanência das mulheres nos cursos e que a AGIR tem buscado encontrar alternativas para contribuir, como no caso da parceria realizada para ajudar as alunas, que têm filhos pequenos e precisam levar suas crianças para a Universidade. Fabricia relata que essa problemática é uma das reclamações mais recorrentes, por parte das mulheres mães de crianças pequenas, que não tem um local para essas crianças ficarem em segurança, enquanto estudam.

Na nossa gestão, até por conta do volume de demandas que cresceu muito, assim pensando em levar nossas necessidades para o maior número possível de eventos, adotamos o modelo de dividir os trabalhos entre as mulheres. Já aconteceu vezes em que eu ficava mais de mês sem ir em casa, então agora eu prefiro dividir. Agora mesmo, era para eu estar participando da marcha das mulheres em Brasília, assim preferi enviar outras mulheres levando as cartas com nossas demandas. Tem outras parceiras, em outros locais, defendendo nossos interesses, nossas necessidades específicas. Em meus posicionamentos esclareço que a AGIR, não é só a coordenação, mas todas as mulheres que se sentirem representadas pela organização. Todas essas mulheres são AGIR. Hoje filiadas à associação estamos com aproximadamente 500 mulheres

efetivas, participando das oficinas somos 30, que chamamos de ponto focal ou multiplicadoras. Elas participam das oficinas e levam para suas bases o aprendizado. Após a reunião sentamos e sistematizamos o que foi discutido e elas levam para as suas bases. Na equipe gestora da coordenação somos 6 mulheres: coordenadora e vice, secretária e vice, tesoureira e vice. A Coordenadora sou eu (Fabricia *Sabanê*). A minha vice é Maria Peika Tupari. A secretária, até a assembleia que será no final do mês de setembro de 2023, é Lídia Sakyrabiat. A tesoureira é Shirley Karo Arara e a vice Bruna Suruí. Para finalizar gostaria de dizer que a AGIR, que foi criada em 2015, cresceu muito. Temos trabalhado intensamente e é gratificante podermos ver o resultado desse trabalho com mais mulheres nas Universidades, mais mulheres professoras, enfermeiras e em outros espaços de poder. Ainda temos muito a avançar, mas penso que juntas somos fortes e com esse trabalho da associação estamos aos poucos conquistando o almejado protagonismo das mulheres indígenas nos espaços de poder. Fácil não é, mas é possível. Uma coisa que buscamos a muito tempo é ver essas mulheres como protagonistas de suas histórias. Na educação já temos bons avanços, mas temos que crescer também em outras áreas. Avançar em outras frentes como saúde e outros espaços públicos como FUNAI, SESAI e nos cargos de chefia da SEDUC. Espaços ainda muito ocupados por homens. Uma vez que somos nós que estamos na SESAI buscando atendimento, levando nossos filhos, quando olhamos os cargos lá dentro não vemos mulheres, então essa realidade tem que mudar (Fabricia *Sabanê*, em 11.09.2023).

A etnografia, resultado do meu trabalho de campo com as professoras indígenas, me possibilitou perceber que essas mulheres utilizam a agência feminina indígena em suas diversas perspectivas, objetivando o atendimento não somente de suas demandas específicas, mas também na busca por melhorias para seus grupos familiares e para suas comunidades. Sendo o viés de liderança um dos que vem ganhando maior adesão entre as mulheres, que chegam ao movimento indígenas.

Na abordagem sobre trajetória de vidas das mulheres indígenas que aceitaram ser minhas colaboradoras, faço uma breve reflexão acerca da inserção delas nos espaços de poder, aqui eleito como a escola das suas respectivas “aldeias” e a academia. Sendo ambos lugares acessados bem recentemente por mulheres, conforme já mencionei no primeiro capítulo desta tese. A etnografia dessas mulheres, mostra que à medida que elas vão acessando os espaços de poder, precisam aprender a acrescentar essas atividades a todas as outras, que já tinham antes dos novos papéis sociais assumidos. Dessa forma, temos aqui, belos “exemplares” de mulheres muito fortes. Conforme afirma Fonseca (2020):

Os papéis femininos, com a inserção nos espaços de trabalho desde a infância, a forma como organizam suas jornadas de trabalho, dividindo entre os cuidados com as atividades domésticas e com atividades agrícolas e outras não agrícolas. A maneira como esses modos de vida, as levam a interiorizar uma imagem de mulheres fortes, longe da ideia de fragilidade e

dependência que geralmente é associada ao gênero feminino (Fonseca, 2020, p. 23).

Ainda sobre a agência das mulheres indígenas, autoras como Ângela Sacchi, Sonia Grubits (2014) e Joana B. Tavares (2018) vêm contribuir com os estudos sobre as mulheres lideranças, reforçando a tese do desafio de ser liderança, pois nessa nova configuração, a mulher se vê diante de situações novas, como se “...relacionar com as lideranças masculinas, a dupla jornada acumulada com as atividades domésticas, além da necessidade de ganhar conhecimento sobre o universo não indígena” (Tavares, 2018, p. 9). Esses são alguns dos desafios da mulher que assume juntamente com a posição de liderança indígena. As mulheres lideranças relatam encontrar resistência dentro do próprio grupo familiar, realidade que as lideranças masculinas dificilmente encontram. É como se a mulher estivesse usurpando o poder ou como se a liderança fosse uma posição predestinada ao homem.

O contexto de resistência, enfrentado pelas mulheres lideranças, vem nos alertar para o perigo da homogeneização, como as realidades são diversas os enfrentamentos também o são, embora existam algumas situações em comum, também existem as diferenças que precisam ser levadas em consideração. Nesse contexto é necessário defender a heterogeneidade das mulheres subalternizadas pois o modelo binário ocidental convencionou “homens possuem poder e mulheres não” (Mohanty, 2008, p. 17).

É difícil falar em feminismo indígena, digo isso após ouvir muitas mulheres que estão em um contexto que poderia ser entendido enquanto “feminismo”, pois entendo que se trata de conceito ainda em construção entre mulheres lideranças indígenas. Minhas interlocutoras me fizeram entender que as “lutas das mulheres indígenas não se confundem com feminismo”, pelo menos, não com o feminismo ocidental, esclareceu a liderança Fabricia Sabanê.

INTERLOCUTORA: Juwi Uru Eu Wau Wau data: 19.01.2023

Figura 25 – Fotografia da professora Juwi Uru Eu-Wau-Wau



Fonte: Fotografia de Juwi Uru Eu-Wau-Wua⁵⁷.

A professora Juwi, da etnia Uru Eu Wau Wau, nome que significa “Jupaú” - os que usam jenipapo”, iniciou seu relato localizando a terra de seu povo. O povo Uru Eu vive na parte central do estado de Rondônia. Essa etnia, mesmo estando com sua terra demarcada desde 1998 pelo Decreto 275, sofre com frequentes e violentos ataques de invasores.

A entrevista com a interlocutora Juwi ocorreu em 19 de janeiro de 2023, em modo remoto, pela plataforma Meet Google, pelo fato da professora estar em repouso, por causa da gravidez de risco. A TI da etnia Uru-Eu-Wau-Wau está localizada em parte na Serra dos Pacaás Novos. Nessa área também está o Pico do Tracoá, com 1.230 metros de altitude, sendo o ponto mais alto do Estado de Rondônia. A área possui cerca de duas mil hectares e foi regularizada em 1998. A área dos Uru-Eu-Wau-Wau abrange 12 Municípios do estado: Alvorada D'Oeste, Cacaulândia, Campo Novo, Costa Marques, Guajara-Mirim, Governador Jorge

⁵⁷ A fotografia foi enviada por ela através da rede social WhatsApp.

Teixeira, Jarú, Mirante da Serra, Monte Negro, Nova Mamoré, Seringueiras e São Miguel do Guaporé. Uru Eu Wau Wau é um povo com histórico de contato muito recente, ou seja, na década de 1980. Boa parte das pessoas não fala a Língua Portuguesa e no cotidiano se comunicam na língua materna de acordo com dados do Institut Socioambiental-ISA, 2020. Estive com Juwi durante os períodos de aula do curso Açaí, porém essa entrevista foi após a conclusão do curso, nossa conversa teve início com a interlocutora se apresentando:

Meu nome é Juwi Uru Eu Wau Wau. Tenho 26 anos e sou casada com indígena de minha etnia. Tenho uma filha e tô esperando meu segundo filho. Esta gravidez é de risco. Vou ter que passar os nove meses de repouso, por que se não repousar posso perder meu filho. Para fazer a formação, eu fui escolhida pela minha comunidade. Nossa terra é dividida em 6 (seis) aldeias: Alto Jarú, Aldeia Nova, Aldeia Linha 623, Aldeia Rio Jamari, Aldeia Linha 621 e Aldeia Alto Jamari. Cinco tem escola com professores, maioria homens. Só tem uma aldeia que tem uma professora, mas ela é “sabedora”⁵⁸. O sabedor e a sabedora não precisam fazer curso como o Açaí, nem o Intercultural. Ele/ela só precisa saber sobre nossa cultura. Então ela ensina cultura ancestral. A única aldeia que não tinha escola era a minha, mas agora temos. Aí minha comunidade me escolheu para fazer o Açaí e depois dar aulas para as crianças daqui. No começo eu só tinha 15 anos. Eu pensava em fazer outras coisas. Eu só queria terminar o ensino médio. Eu pensava em estudar Medicina, mas aí casei, tive que mudar de aldeia e mudou tudo que eu tinha pensado de futuro. Fui para o Açaí e comecei a gostar do curso. Fiquei pensando: “Acho que posso ajudar minha comunidade sendo professora aqui”. Eu pretendo dar o meu melhor, quando eu estiver trabalhando. É assim que quero ajudar meu povo. Quando a comunidade escolhe uma pessoa para ir estudar, cobra depois. Temos que dar retorno para a comunidade, que confiou na gente (Juwi Uru Eu Wau Wau, em 19.01.2023).

A interlocutora Juwi também foi minha aluna no Açaí, sendo que ela era a única mulher de sua etnia na 3ª etapa do curso. Em conversas informais na época do curso, Juwi relatou que se casou muito novinha e que nessa época não pensava em ser professora, mas que passou a gostar do magistério e hoje já quer assumir sala de aula na escola de sua aldeia. Seu irmão, que também fez o curso, é cacique e também é professor em outra aldeia. Juwi, embora seja muito tímida, demonstra ser uma mulher muito forte e determinada. Nos intervalos das aulas sempre ficava falando sobre sua filhinha, que havia ficado com o pai, enquanto ela estudava. Assim como as demais interlocutoras, Juwi também externa o desejo de contribuir com sua comunidade, após concluir o curso, demonstrando um sentimento de

⁵⁸ Sabedor é um professor, que não precisa comprovar escolarização formal para ensinar, nem para ser contratado, ele ensina os costumes, as crenças, tradições e também ensino os alunos a fazer o artesanato tradicional da cultura de seu povo. O sabedor ou sabedora tem um processo de seleção diferenciado dos demais professores indígenas.

gratidão à confiança de sua comunidade, que a escolheu para participar do curso de formação de professores.

No momento eu estou esperando o próximo seletivo para dar aulas para as crianças pequenas. Quero começar alfabetizando nos anos iniciais. Minha aldeia é nova, tem poucas crianças e não tem em idade de estudar. Só no ano que vem, em 2024, vai ter alunos pra eu trabalhar. Aqui na minha aldeia só tem eu de professora, então vou trabalhar com sala multisseriada. Quando sair o seletivo ou o concurso (específico) vou fazer para trabalhar aqui na escola da minha comunidade. Ajudar meu povo, é isso que eu quero e também retribuir a confiança que minha comunidade teve, quando me indicou para fazer o curso. Quando nosso povo confia na gente, temos que dar retorno. Foi assim que aprendi com nossas lideranças, com nossos idosos. Tem alguns materiais que a Seduc fornece e o material específico de língua Materna. Os professores, junto com sabedores e a comunidade, reúnem e fazem junto. Eu faço algumas atividades de tradução da língua materna para o português. Produzo também material para ensinar as meninas, nas aulas de pintura corporal, que é uma marca muito forte da nossa tradição e identidade, que faço questão de passar para meus alunos. Nessas aulas também trabalho nossa arte. As meninas fazem as pinturas e os meninos fazem os artesanatos como arco, flecha e cocares. Os alunos gostam muito dessas aulas, onde aprendem coisas de nossos ancestrais. Junto com as técnicas da pintura e artesanato, vou contando as histórias de nossos antepassados. O material produzido pelos sabedores e comunidade escolar e demais professores, é utilizado nas aulas e após é exposto na sala, para que alunos de outras turmas vejam e contribuam dando sugestão para produção de novos materiais pedagógicos. Esse varal de exposição de trabalhos funciona como uma espécie de banco de troca de material. É bem bacana, porque a gente vai trocando material com outras turmas enriquecendo nosso material. (Juwi Uru Eu Wau Wau, em 19.01.2023).

Os relatos da interlocutora Juwi trazem uma preocupação presente nas narrativas das outras colaboradoras, que é a retribuição à comunidade que as indicou para participar da formação. Juwi ainda elenca algumas atividades, que desenvolve para fortalecer a cultura ancestral de seu povo. As professoras interlocutoras nesta tese, em sua maioria demonstram preocupação com o fortalecimento de sua cultura, seus modos de vida e com a preservação ambiental. Outras unanimidades entre elas são a preocupação com a sustentabilidade alimentar e a demarcação e defesa de seus territórios.

É cada vez mais frequente ver as professoras e os professores indígenas assumirem a responsabilidade de serem protagonistas na educação escolar, em suas comunidades, também em outras áreas. A professora Darlene Taukane trata dessa desafiadora tarefa mostrando as experiências do povo Bakairi no Mato Grosso:

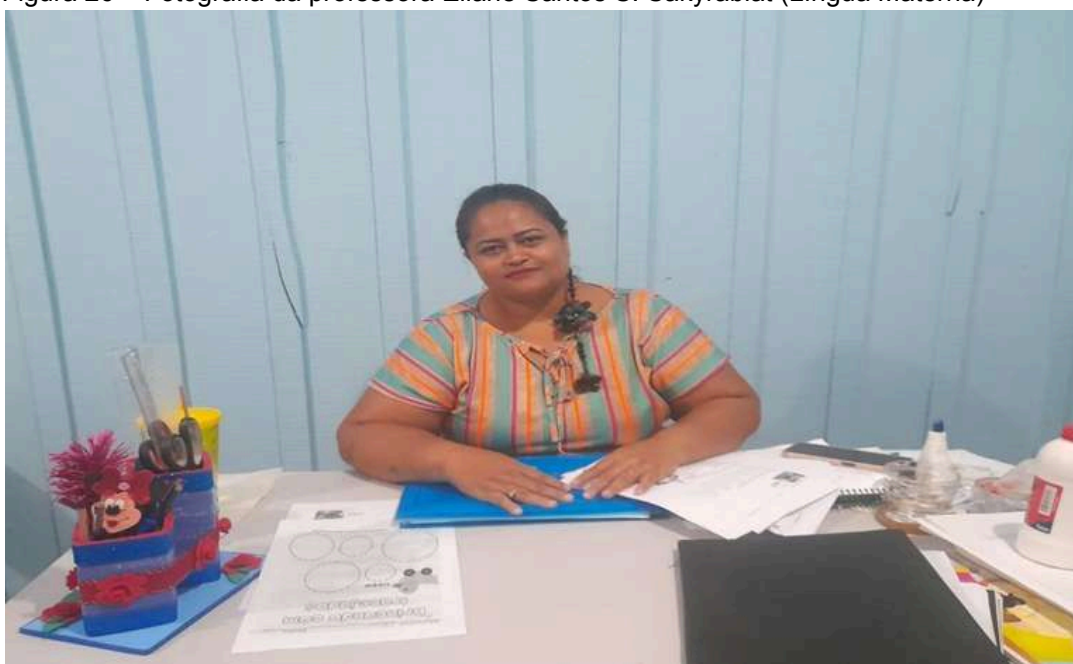
Eu não estou aqui por acaso, estou de fato, esse é um compromisso que temos enquanto povos construtores de nossa história, se a gente tiver clareza de que podemos e devemos construir nossa história, muitas coisas poderão mudar no futuro, porque é uma relação nova de oportunidades, de querermos falar da nossa caminhada e da nossa luta nas travessias de Educação Escolar Indígena e fazer algo em prol de nós mesmos. (Taukane, 2001, p.14).

A importância de os profissionais indígenas serem protagonistas na educação escolar em suas comunidades tem sido tema recorrente nos eventos e debates por todos os envolvidos nesse processo. Os autores que escrevem e pesquisadores da temática também defendem que os indígenas devem assumir essa interlocução no sentido de construir diálogos interculturais capazes de fortalecer a Educação Escolar Indígena em todas as suas dimensões.

Conforme já mencionei aqui em Rondônia, esses diálogos vêm sendo construídos, as mulheres indígenas, estão produzindo um protagonismo interessante, não somente na educação, mas também em outras áreas como, Saúde, Ciências Jurídicas, produção de artesanato, mídias digitais e até moda indígena, como é o caso da interlocutora Shirley Arara que criou uma grife de moda indígena, toda composta de elementos encontrados na natureza como sementes, pedras, penas, folhas, fibras e tinturas naturais.

INTERLOCUTORA: Eliane dos Santos Salazar Sakyrabiat data: 27.04.2023

Figura 26 – Fotografia da professora Eliane Santos S. Sakyrabiat (Língua Materna)



Fonte: Acervo pessoal da Autora.

Meu encontro com a professora Eliane Sayirabiat foi na Escola Ana Nery, na sala destinada à oferta do componente de Língua Materna. A professora relatou sua trajetória na comunidade e como professora de língua materna em uma escola que não é indígena. Eliane mencionou ainda sobre o processo de escolha para atuar representando sua etnia, disse que é uma grande responsabilidade realizar esse trabalho sobretudo por estar em uma escola não indígena e em uma comunidade multiétnica.

Meu nome é Eliane dos Santos Salazar Sakyrabiat. Sou professora de língua materna de minha etnia. Sou casada com homem não indígena e tenho 3 filhos. Não tenho formação de magistério ensino médio, mas estou cursando pedagogia. Para ministrar o componente de Língua Materna não precisa ter formação específica, ou seja, o pré-requisito é saber falar e escrever a língua materna. Meu contrato é temporário pela rede estadual de ensino, a quem compete ofertar o componente de língua materna e cultura do povo. É a primeira vez que minha etnia ganha uma professora de Língua Materna, antes somente os Wajuru tinham as aulas do componente específico. Ainda falta a etnia Guarassuguê. Eles ainda não têm as aulas, por isso eles participam das minhas aulas e da professora Wajuru, mas o bom é eles terem aulas de sua língua materna. Ser professora de língua materna em uma escola não indígena é bem desafiador, muitas vezes não temos espaço para trabalhar, coisas básicas como uma sala, material didático, muitas vezes não dispomos, tanto eu quanto a Ana Délia. Assim, precisamos ter paciência e muita resistência para superar esses obstáculos de não ter o básico para trabalhar. Muitas vezes temos que pagar para trabalhar. As condições são difíceis para nós indígenas. Penso que pelo fato de a escola não ser indígena, a gestão não prioriza nosso trabalho. Ficamos só com as sobras. Se sobrar sala dão pra nós, se sobrar material deixam a gente usar, é sempre assim, somos excluídas de tudo (Eliane dos Santos Salazar Sakyrabiat, em 27.04.2023).

Eliane Sakyrabiat foi, de minhas interlocutoras, a que tive a menor convivência, a conheci em uma formação continuada para professores, que coordenei em sua comunidade, mas ainda assim, por meio de seus relatos foi possível perceber que a professora, assim como muitas mulheres indígenas que conheci desde os tempos do Açaí, era fruto de uma escola que exclui e silencia os indígenas. As professoras indígenas da Escola Ana Nery, embora em proporções diferentes, enfrentam o mesmo problema para trabalhar com componentes específicos em uma escola não indígena.

Na etnografia com minhas interlocutoras, especialmente as que estão em sala de aula, foi possível perceber que essas mulheres, não se permitem desistir de seus projetos e que os obstáculos não as desviam de continuar. Como disse Dona Maura,

As professoras relatam as resistências que enfrentam para poderem realizar seu trabalho, ao mesmo tempo afirmam não terem dúvidas, que pretendem continuar firmes no sentido de desconstruir as formas de exclusão e preconceito em relação aos indígenas na escola e na comunidade Rolim de Moura do Guaporé.

Como já falei, estamos trabalhando com o resgate da língua materna, mas também com outros aspectos de nossa cultura. Iniciamos com um processo de alfabetização com nossas crianças. Aprendendo do zero com atividades como lista de palavras com nomes de bichos, frutas e com historinhas. Às vezes trazemos os idosos para contar as histórias do início da comunidade assim as crianças entendem como era aqui antigamente. Quanto à questão de material de apoio pedagógico, a SEDUC oferta bem pouca coisa, o resto é feito por meio da parceria com o município, aí a escola empresta para nós. Outras vezes nós produzimos, agora mesmo estou trabalhando na elaboração de uma cartilha e um dicionário na nossa língua com a ajuda das pessoas idosas de minha etnia. Precisamos aproveitar ao máximo a sabedoria dos idosos, pois quando eles morrerem todo esse saber ancestral se perde. Existe algum material pedagógico na língua materna Sakyrabiat. Eu trabalho com meus alunos o nome dos animais, objetos e frutas e demais coisas, que fazem parte do dia a dia dos alunos. Assim eles aprendem mais fácil a língua materna. Estamos resgatando os nomes mais tradicionais mais usados das pessoas de nossa etnia. A nossa liderança está contribuindo com esse resgate. Mesmo com apenas 8 alunos, esses alunos serão multiplicadores dos conhecimentos sobre seus ancestrais, sua língua e demais elementos da cultura Sakyrabiat. Eu sou professora e assim, me sinto responsável por acender essa luz para meus alunos. Daqui para frente eles irão enxergar a nossa história com outros olhos”. Espero que os parentes da etnia Guarassuguê, também consigam sua professora, porque prefiro que seja uma professora, para terem oportunidade de resgatar suas histórias, sua cultura e língua materna. Acho que isso será muito bom para eles assim como está sendo para nós e para os Wajuru. Penso que todos merecem ter a oportunidade de conhecer a história de seus ancestrais. Isso é um direito nosso e pelo qual vamos lutar enquanto estivermos vivos (Eliane dos Santos Salazar Sakyrabiat, em 27-04-2023).

Eliane relata que considera importante a oferta de língua materna como forma de “resgate” dos elementos culturais, que estão se perdendo ou se transformando por conta da situação de longo tempo de contato, existente na comunidade. O fato de estarem como representantes de suas comunidades no contexto da escola, tanto a professora Ana Délia Wajuru quanto Eliane Sakyrabiat, se sentem responsáveis, não só pelo ensino de língua materna, mas por toda uma prática relacional diferenciada dos demais grupos étnicos da comunidade, em relação aos indígenas das outras etnias e com os outros grupos sociais que vivem na comunidade.

A professora Elaine assim como a professora Ana Délia, demonstram preocupação com o fato de o estado não ter contratado as professoras (sabedoras) de suas respectivas etnias, para elas a sabedora ou sabedor são responsáveis por aspectos de conhecimento cultural que vão muito além da língua materna. Ana Délia

Wajuru, ressalta que é fundamental ter esse profissional na comunidade, para ela “o sabedor é quem irá repassar entre outros conhecimentos o valor da tradição oral, das memórias, ensinar as crianças e jovens sobre nossas lendas e mitos enfim outros aspectos da nossa cultura, sobre nosso universo, nossas ancestralidades”.

Essas valentes mulheres têm total consciência da importância de seu papel e de seu trabalho para seus respectivos povos. E assim corajosamente, contornam o tronco no caminho para poder seguir sua trajetória. Essa mesma determinação foi percebida em relação à professora Angilene Balbino com quem conversei longamente por diversas vezes em que estive na comunidade. Angilene também é liderança de seu grupo (quilombolas) e também passa por muitos obstáculos assim como as outras mulheres lideranças que já mencionei aqui.

INTERLOCUTORA: Nagila Wajuru, 03/12/2023

Figura 29 – Fotografia da professora Nagila Wajuru



Fonte: Acervo pessoal da autora, 29/09/2023.

A entrevista com Nagila Wajuru ocorreu na TI Rio Branco aldeia Jatobá município de Alta Floresta D'Oeste, a interlocutora participava do encontro anual de mulheres indígenas organizado pela AGIR. Nagila falou sobre sua luta como professora de língua materna de sua etnia e agora como ativista do movimento das mulheres indígena, do movimento da juventude indígena em Rondônia é também comunicadora da COIAB. A jovem liderança já demonstra o desejo de seguir os passos de sua mãe, a cacica Valda Wajuru, na defesa de sua comunidade e pela demarcação de seu território. Para seguir os passos da mãe, Nagila sabe que além de ter que suportar muita pressão, ainda precisa estar atualizada quanto às questões do universo não indígena, pois irá necessitar dominar esses conteúdos para melhor lutar pelos direitos e interesses de seu povo.

Meu nome é Nagila sou do povo Wajuru, localizado no município de Alta Floresta meu território não é demarcado. A gente ainda luta pela demarcação. Tenho três *bogoplin*, que na minha língua materna significa criança e tenho a idade de trinta anos. Eu sofro uma perseguição pelo estado e pelo coordenador indígena. Eu fiz o concurso em 2015. Passei, mas não pude tomar posse, porque minha escola era municipal. Logo após a isso, eu fiz o teste seletivo e trabalhei. Quando meu contrato venceu, em 2018, não foi renovado e eu trabalhava em contato emergencial. Eu sou liderança da luta pelo processo da demarcação de meu território. Sou estudante na Universidade Federal de Rondônia, a UNIR, no campus de Ji-Paraná, na área de história intercultural. É uma conquista para todas nós mulheres indígenas termos a autonomia. Estamos provando, que nós somos capazes. Que nós temos a coragem de dizer aonde nós queremos estar. Nós que fazemos a militância dentro do território e quando vamos para fora vemos a luta de mulheres como Sonia Guajajara, Joenia Wapichana e de outras mulheres valentes isso nos fortalece no movimento indígena. Hoje a gente chega em Brasília, a gente é recepcionada. Antigamente a gente chegava era atacada pela polícia, estava lá para nos atacar. Hoje elas vêm trazendo toda essa diferença na política e autoafirmação nos indígenas. Como a gente diz nunca mais no Brasil sem nós e nós sempre estamos presentes dizendo a verdadeira história. Nunca mais deixaremos, que neguem a nossa existência. (Nagila Wajuru, 03/12/2023).

A liderança Nagila em seu relato menciona passar por muitas questões que, para ela, a maioria são em razão da realidade de ativista, em que está atuando. Nagila ressalta que, por causa de sua atuação no movimento indígena, precisa ficar longos períodos longe de sua comunidade. A jovem liderança tem consciência das responsabilidades, que pesam sobre ela, enquanto ativista da causa indígena. Assim demonstra preocupação com questões que vão desde a segurança física para as lideranças indígenas, até segurança alimentar e ambiental para seu povo. Já mencionamos no primeiro capítulo desta tese, que a cacica Valda vive sofrendo

ameaças e que em razão dessas intimidações ela necessitou ser inserida no Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas (PROVITA).

Além das violências externas, que impactam a vida das mulheres indígenas, elas ainda precisam lidar com as questões que Alejandra Pinto (2010) no meio de problemáticas ligadas a algumas tradições e costumes como patriarcado, machismo, ausência de atendimento às demandas específicas femininas e alguns ritos religiosos que desqualificam a condição da mulher etc. Nagila concorda com a autora, porém aponta alguns avanços que considera importantes no fortalecimento da causa indígena, como é o fato de ter uma mulher indígena a frente da FUNAI e ainda a criação do Ministério dos Povos Indígenas - MPI:

Hoje vejo com mais esperança de melhoria para os povos indígenas, a criação do ministério dos povos indígena, onde a gente tem educação. Penso que será melhor no que se refere a saúde, educação e segurança e tem uma parte do monitoramento territorial. Um avanço que considero importante é ter, pela primeira vez na história da FUNAI, uma mulher indígena na presidência, isso é algo muito importante. Vejo ainda que a criação da Secretaria de Mulheres irá fortalecer o atendimento de nossas demandas específicas. Em nível de estado de Rondônia temos a AGIR, que é uma grande aliada na luta das mulheres indígenas. A associação, por meio de parcerias, tem conseguido cursos de capacitação em várias áreas, desde a produção de artesanato até a elaboração de documentos, por que hoje em dia a gente tem que aprender e dominar essa linguagem que não é somente verbal, mas ela tem que ser também escrita. Atualmente sou casada com um parente da etnia *Sakirabíá*. Meu marido me ajuda muito, me fortalece na luta, tanto quando estou dentro do território, quanto por ocasião das viagens, porque participar desses movimentos é muito difícil. A gente larga casa, a gente larga filho, inclusive não é em todos os eventos, que o marido pode estar presente. Assim eu tenho uma gratidão muito grande. Depois da minha mãe é a segunda pessoa, que me incentiva a lutar pelos nossos direitos. Ele entende a necessidade desse engajamento. A comunidade, vive uma realidade de grande exploração turística, mas onde nós indígenas somos excluídos especialmente os indígenas Wajuru, não aparecemos. Somos excluídos dentro de nosso próprio território. Nós hoje vivemos uma situação de grande insegurança. Nossas lideranças estão ameaçadas. Nossas crianças correndo risco e simplesmente o estado coloca nós mulheres indígenas e crianças no programa de proteção, onde o escritório fica em Brasília. Então que proteção é essa? Em Rondônia a gente luta contra fortes forças, onde os próprios invasores são prefeito, vereadores, policiais militares, polícia ambiental, deputados, governadores. Então esses invasores também incentivam as invasões das nossas terras, tanto aquelas que tem processo de demarcação, como aquelas já demarcadas (Nagila Wajuru, 03/12/2023).

A professora declara que teme pela falta de eficácia das instituições que deveriam garantir a segurança de seu povo, pelo fato do escritório que regula o monitoramento de proteção estar em Brasília. Outra situação que contribui para ampliar a vulnerabilidade de seus parentes é o difícil acesso a sua comunidade por

isso as lideranças ficam muito expostas às ações dos invasores. Nagila informa que já teve assassinato de parente seu por envenenamento. O parente vitimado foi seu tio, que, a época do ocorrido, estava na cidade de Alta Floresta. Nagila relata que a ação criminosa foi praticada com o uso de bebida alcoólica com veneno, o que levou seu parente a óbito.

A interlocutora alega que por essa situação alguns parentes falam que o ocorrido com seu tio tem relação com a posição de liderança de sua mãe. Para ela, a execução é como se fosse uma vingança pelas ações da liderança. Assim como afirma Cristina Wolff (2011) a agência de mulheres lideranças muitas vezes ocorre sob muita pressão e em situação desprivilegiada de vida. Condição que as coloca em circunstâncias de muita pressão e até de perigo, como ocorre com a cacica Valda Wajuru.

Outra preocupação da liderança é quanto à questão do turismo desordenado que vem crescendo na região. Ela ressalta que essa atividade não contribui com melhoria para a comunidade, ao contrário se reverte em prostituição, exploração e abuso para com as mulheres da comunidade. Ouvi muitos relatos sobre a relação dos turistas com a comunidade. É uma relação de muito abuso, especialmente com as mulheres que são contratadas para trabalhos domésticos, porém são assediadas moral e sexualmente. Dessas relações resulta gravidez indesejada e desestruturação familiar, já que os pais não costumam assumir essas paternidades, ficando a responsabilidade somente com as mães.

Nagila demonstra indignação pela invasão agrária da área de sua comunidade, onde os invasores agem de modo violento com os indígenas na certeza da impunidade. Especialmente os invasores de maior poder econômico e político, que constroem grandes e confortáveis casas de veraneio de forma irregular, para virem passar a temporada de pesca na localidade. A comunidade é cercada por grandes fazendas, pousadas e outros empreendimentos imobiliários irregulares, para essa situação o poder público tem se mostrado inerte. Dentro da área da comunidade mesmo havendo um aviso expresso do Ministério Público Federal-MPF proibindo edificações na área (Figura 30), existem muitas construções em flagrante desobediência ao poder do Estado.

Figura 30 – Fotografia da placa do MPF e que comunica a proibição de ocupação na área da comunidade



Fonte: Acervo da autora, 27-10-2023.

Por todos os casos que pude verificar na comunidade, percebi uma grande ausência do poder do estado no atendimento aos moradores de Rolim de Moura do Guaporé (A Figura 31 evidencia a sua localização). Outro agravante são as perseguições por parte de autoridades municipais, que não escondem o desprezo em relação aos indígenas. Embora eles sejam os verdadeiros donos daquelas terras, são alvo de discriminação e violência, como se fossem eles os invasores em uma completa inversão de valores. Em razão dessas injustiças, a interlocutora demonstra indignação e afirma que “não desistirei até que a justiça seja feita ou seja que nosso território seja demarcado e os invasores expulsos”.

INTERLOCUTORA: Edelane Maria Karitiana, 29/09/2023

Figura 32 – Fotografia da professora Edelane Karitiana



Fonte: Acervo pessoal da autora, 28/09/2023.

Meu encontro com a professora Edelane Karitiana ocorreu na reunião anual da AGIR, no dia 29-09-2023, na aldeia Jatobá no município de Alta Floresta-RO. Edelane, mora na aldeia Bom Samaritano, onde atua como professora nos anos iniciais do ensino fundamental com turma multisseriada. Edelane disse que está iniciando nas reuniões da AGIR, e acha admirável o trabalho que as mulheres associadas fazem na defesa dos direitos das mulheres indígenas. Disse que irá se associar, pois entende que a associação está crescendo e que somente com a união das mulheres indígenas as desigualdades entre homens e mulheres podem ser

reduzidas. A professora ainda falou da importância dos cursos ofertados pela associação, que contribuem para a geração de renda sustentável e na melhoria da vida das famílias indígenas.

Meu nome é Edlane Maria Karitiana, tenho 52 anos e trabalho na aldeia Bom Samaritano. Eu sou casada, tenho dois filhos. Meu primeiro filho é do primeiro casamento, com um indígena de outra etnia. Tenho uma filha de 12 anos do meu segundo marido, que é não indígena. Sou ex-aluna do Açaí I. Estou em sala de aula na escola da minha aldeia. Antes eu morava na aldeia central. Depois que casei fui trabalhar um tempo só com a formação do Açaí, depois fiz Pedagogia no intercultural. Continuo trabalhando com séries iniciais. Eu que escolhi estudar. Acho que se fosse pela vontade da minha mãe, eu não iria. Sabe como é cabeça de gente antiga, mas eu escolhi e fui estudar. Depois disso eles me apoiaram. Na minha época, eu fui. A minha comunidade me escolheu, para eu ser professora e desde 1999 eu sou Professora. Hoje tenho minha independência, tenho minha profissão e meu povo me respeita. A mulher precisa ter seu salário, pois assim não precisa ficar dependendo nem do pai, nem do marido (Edlane Maria Karitiana, 04/12/2023).

Assim como várias outras professoras e professores indígenas de Rondônia, Edlane iniciou sua atuação como professora só com a formação de nível médio, embora posteriormente tenha buscado formação em nível superior. Edlane conta que quando decidiu estudar teve o apoio de sua família. A época não havia professoras em sua aldeia. Ela disse que é pioneira e que após sua decisão de ser professora, outras mulheres também começaram a estudar e hoje já tem professoras em quase todas as aldeias de sua etnia.

Edlane afirmou que o fato de muitas vezes as escolas de sua aldeia ficarem sem professor/a, era porque os/as não indígenas que iam trabalhar nessa escola, não se adaptavam às condições de uma escola indígena, assim desistindo e deixando as crianças sem aulas. Isso contribuiu para que sua família apoiasse sua iniciativa de estudar: “Acho que se tivesse professores trabalhando nas nossas escolas nossos parentes não nos apoiavam a sair para estudar”. Então em alguma medida a falta de profissionais, que efetivamente assumissem a responsabilidade e os desafios de uma escola indígena, foi um dos motivos para que indígenas buscassem formação para seus parentes ocuparem as vagas, principalmente de professoras e professores. Outro fator que contribuiu para essa virada de chave foi o crescimento do movimento indígena, que lutava por uma escola com autonomia e respeito aos modos próprios de aprendizagem, com pedagogia indígena.

Na minha escola sou a única professora, por isso, eu atuo com turma multisseriada. Lá só tem até o nono ano, por isso quando os alunos terminam o ensino fundamental vão estudar o ensino médio na escola da aldeia central, que é a nossa maior aldeia e onde tem a melhor estrutura. No início quando eu comecei, eu era a única professora da aldeia central, o resto eram todos professores homens. Ainda hoje tem mais homens que mulheres. Hoje moro em outra aldeia, a Bom Samaritano, mas ainda são poucas mulheres em sala de aula. Ainda existe barreira para a mulher ocupar cargos de liderança, mas está bem diferente do tempo em que eu fiz o Açaí. Hoje está mais liberado. Veja quantas mulheres estão aqui nessa reunião! As coisas estão mudando e os pais e maridos também vão vendo, que a mulher estudar ou participar do movimento indígena é bom, por isso acho que o machismo já diminuiu bastante. Antigamente a gente era muito “mandada” pelo marido agora não é muito. Agora a gente sabe do nosso direito e também falamos que as coisas estão diferentes. Nosso marido agora tem que entender as mudanças. Eles precisam entender, que a modernidade chegou em todo lugar. Chegou pra todo mundo, até nas aldeias (Edelane Maria Karitiana, 04/12/2023).

A história da professora Edelane Karitiana, assim como as demais interlocutoras, relata a mesma experiência de serem poucas as mulheres a atuar em sala de aula nas escolas, de suas aldeias. Essa é uma problemática que vem sendo enfrentada com discussões, com conscientização e a vontade mútua de romper com os estereótipos criados pela sociedade não indígena. Edelane faz questão de ressaltar: “No tempo em que eu comecei a estudar, não tinha nem como imaginar uma reunião com esse tanto de mulheres”.

No sentido de romper as barreiras invisíveis que lhes são impostas, segundo a liderança, professora e cacica Arian Pataxó, muita resistência precisa ser derrubada. Começa dentro de sua família e de sua comunidade, que duvidam de você. Esse contexto de estar sendo posta à prova é experimentada por quase todas as mulheres, que chegam à posição de liderança:

A falta de apoio derivou também do fato de eu ser uma mulher em uma situação de liderança. Imaginem que, tanto a comunidade quanto outras lideranças, resistiram em aceitar as minhas iniciativas, por eu ser uma mulher. A vida de cacique mulher também foi muito sofrimento, porque antes era só homem que estava no poder de ser cacique. Eles achavam que a mulher não tinha capacidade. Inclusive eu sou a única cacica do território *Cumuruxatiba*. Para a mulher ser liderança tem uma cobrança maior. Todo tempo tem alguém duvidando da nossa capacidade. Temos que provar, muito mais que o homem, que somos capazes e qualquer coisa que saia errado, já falam: Olha aí! Deu errado porque é mulher. A única cacica mulher, que tem lá sou eu, o resto tudo é homem. Eu não me intimidei por ser a única mulher no meio de muitos homens, aí eles aprenderam a me respeitar. Porque quando eu falei o que eu ia fazer por minha comunidade, muitos falaram “Ah, mas você é mulher, como é que você vai ser cacique mulher?”. Eu então falei: “Mas a mulher também tem o direito. A partir do momento, que eu conheço meu direito, eu posso reivindicar o meu direito como mulher cacique (Tavares, 2018, p. 6).

As resistências relatadas pela cacica Arian, também são contadas pela cacica Valda e ainda pelas outras mulheres lideranças, sejam elas professoras ou em outras frentes de ação, que as mulheres estão assumindo. Muitas dessas frentes advindas das associações ou outros movimentos indígenas perceberam, que as mulheres são ótimas parceiras, especialmente no tocante as negociações com o universo não indígena. É inegável que, a partir do acesso à academia e ainda do engajamento no movimento, as mulheres indígenas estão assumindo importantes espaços de poder e que isso vem transformando as relações com as populações envolvidas e em decorrência novas alianças vão sendo construídas, em espaços políticos diversos.

A interlocutora Edelane Karitiana é tia da professora Edilene Karitiana. A professora rememora que nasceu e viveu, até se casar, na aldeia Central, onde seu pai é cacique e onde também iniciou como professora. Edelane lembra que, quando era pequena, a maioria dos professores da escola onde foi alfabetizada, eram “brancos” não indígenas. “Naquele tempo não tinha professores indígenas, nem homens nem mulheres, qualificados para trabalhar. Somente muito tempo depois essa situação começou a mudar, acho que foi depois da constituição de 1988”.

Hoje no ensino fundamental das escolas de nossas aldeias, somos todos/as indígenas. Ainda temos alguns professores brancos (não indígenas) trabalhando no Ensino Médio, com as disciplinas de matemática, química, física e biologia, mas penso que em breve isso também mudará. Já temos alunos nossos na Universidade-UNIR, fazendo esses cursos para preencher as vagas onde ainda atuam professores não indígenas. Edilene menciona que seus parentes liderança agora buscam fomentar parcerias com instituições como UNIR e IFRO, para formação de profissionais para atender as áreas da saúde e manejo e sustentabilidade ambiental, pois são setores que ainda tem pouca atuação de profissionais indígenas.

A realidade relatada por Edelane de o ensino médio nas escolas do povo Karitiana ainda precisar funcionar basicamente com professores não indígenas, ocorre nas demais escolas indígenas em Rondônia, conforme relatório/2023 da Gerencia de educação escolar indígena.

INTERLOCUTORA: Shirley *Karo Arara*, 28/09/2023

Figura 33 – Shirley Arara, que é idealizadora da grife IS Karo e modelo de suas criações



Fonte: Fotografia de Shirley Karo Arara, em 02/10/2023⁵⁹.

Meu encontro com Shirley Karo Arara ocorreu no dia 28 de agosto de 2023, na aldeia Jatobá, onde estava acontecendo a VIII reunião anual da Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia – AGIR. Na reunião participavam cerca de 450 mulheres indígenas de todo Estado de Rondônia e do noroeste de Mato Grosso. Conforme já mencionei no primeiro capítulo desta tese, as reuniões da AGIR são momentos onde um grande número de mulheres se encontra, sendo cada edição realizada em uma aldeia diferente, para avaliar os trabalhos do ano que se encerra e para planejar as ações para o próximo ano.

Foi nesse evento que encontrei Shirley e outras mulheres que também são minhas interlocutoras. Shirley foi minha aluna na etapa III do Açaí, era uma aluna muito interessada e participativa nas atividades do curso. Tinha tudo para ser uma ótima professora em sua aldeia. Passei algum tempo sem vê-la, então um dia

⁵⁹ O registro fotográfico foi encaminhado por ela via WhatsApp.

encontrei minha ex-aluna em uma grande mobilização por melhoria nas escolas indígenas e por contratação de professores indígenas. Ali percebi que Shirley seria uma liderança em sala de aula ou fora dela.

Figura 34 – Folder da VIII reunião anual da AGIR e do ano de 2023



Fonte:

Divulgação da página da Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia na rede social do Instagram⁶⁰.

A interlocutora Shirley Karo Arara tem 28 anos é casada com um homem de sua etnia e a família vive com a parentela em sua aldeia localizada no município de Ji-Paraná, na parte central do Estado de Rondônia. Seu povo está dividido em três aldeias Itarap, Paygap e Cincos Irmãos na TI Igarapé Lourdes. De acordo com a interlocutora, embora as mulheres Arara desempenhem um papel importante para o grupo e que estejam atuando em diversas frentes de ação, como em escolas, na associação de guerreiras, no movimento indígena e na área da saúde. Não existe nenhuma cacica Arara.

⁶⁰ SOMOS A AGIR. Informamos que a VIII Assembleia da AGIR que iria acontecer nos dias 25 a 27 de Agosto de 2023 foi ADIADA por falta de recursos para o deslocamento das associadas até o local da Assembleia. A nova data será nos dias 28 a 30 de SETEMBRO de 2023 de forma presencial na Aldeia Jatobá, Terra Indígena Rio Branco, localizada no município de alta floresta D'Oeste Rondônia. O tema desse ano é "VOZES POR DIREITO E JUSTIÇA" uma reflexão a todas as guerreiras sobre o atual cenário que estamos vivendo no Brasil. Contamos com sua participação. [S./], 20 ago. 2023. Instagram: @guerreas.indigenas.ro. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CwLoMWYviLm/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

No intervalo das atividades do encontro da associação, onde Shirley é tesoureira, conversamos e a liderança me relatou, que decidiu contrariar as previsões de que seria uma boa professora e não seguiu pelos caminhos do magistério:

Quando terminei o Açaí, não tinha vaga na escola de minha aldeia aí como sou muito curiosa decidi partir para outros rumos. Participando de eventos nacionais percebi que o ramo da moda indígena ainda é um campo pouco explorado, daí resolvi iniciar nessa área. Foi então que juntei algumas mulheres parentes, que já trabalhavam com pintura, grafismo e que era uma ação voltada para o fortalecimento cultural e geração de renda sustentável. Percebi que ficava bonito, para usar em tecidos. A partir daí surgiu a ideia de criar a grife Arara com da marca IS Karo que é a primeira marca totalmente pensada e produzida por mulheres indígenas de Rondônia. A ideia principal da marca é, além de geração de renda sustentável para as mulheres envolvidas no projeto, também a valorização da nossa cultura, mostrar a nossa forma de pensar. A moda é uma inovação, que imagino, pode valorizar nossa cultura e ainda agregar valor à produção artesanal do nosso povo. As mulheres produzem muita coisa bonita, o que falta é agregar novas ideias para essa produção. Atualmente somos 20 mulheres trabalhando na produção entre arte gráfica, pintoras, costureiras e divulgadoras da marca. Já fizemos um desfile na feira do produtor, na Rondônia Agro Show e nosso empreendimento foi um sucesso. A ideia agora é dar continuidade a essa produção, para garantir essa fonte de renda das mulheres associadas da marca, pois muitas delas têm nessa produção sua principal fonte de renda. (Shirley Karo Arara, 28-09-2023).

No relato de Shirley percebe-se que, mais mulheres indígenas têm buscado outras alternativas de empreendedorismo visando uma fonte de renda sustentável e contínua. Nas reuniões da associação muito se discutiu acerca de produção e geração de renda sustentável e a grife é uma dessas iniciativas. É inegável que a produção sustentável tem sido pauta frequente nas reuniões das mulheres. Nesse sentido, o projeto da grife de Shirley é apenas uma das propostas, em que as mulheres indígenas estão à frente, gerando renda não só para as envolvidas, mas também para suas comunidades.

Existe ainda uma parceria entre a SEDAM e algumas comunidades indígenas como os Kaxarari, Karitiana e Uru Eu Wau Wau, onde a Secretaria entra com as sementes de castanha, açaí e assistência técnica, para o plantio e manejo dessas plantas, que são os arranjos produtivos fortes na região desses povos. Por meio da produção orientada da castanha e do açaí, essas comunidades terão geração de renda de modo sustentável, conforme afirma o Cacique Tambura Amondawa (Entrevista, em 20-12-2022).

Na nossa conversa Shirley fez questão de mostrar as produções de diversas peças de artesanatos, biojoias, enfeites para cabelo e outras peças decorativas que estavam expostas nos espaços do evento, todas produzidas por mulheres. A empreendedora disse que é um orgulho ver tantas mulheres buscando geração de renda para suas famílias e renda com sustentabilidade ambiental. Isso é o mais gratificante, afirmou Shirley. A liderança afirmou que as pessoas envolvidas no projeto primam por produção de peças, que tragam uma mensagem de segurança e sustentabilidade ambiental.

A foto abaixo é uma prova do quanto vale a pena buscar formas alternativas de renda. Shirley faz questão de afirmar que os projetos, pensados e executados por mulheres indígenas, tem como diferencial a rede de solidariedade, ou seja, preocupação com a coletividade. “É assim, nossa preocupação é gerar renda de forma sustentável para todas as famílias da nossa comunidade. Ninguém fica de fora. Cada uma ajuda como pode, com o que sabe fazer. É dessa firma, que a rede cresce e se fortalece”.

A utilização do grafismo remetendo a elementos da natureza, que antes era utilizado só na pintura corporal agora aparece nas estampas das roupas, que vão ainda sendo valorizadas com o acréscimo de adornos confeccionados com penas, pedras, sementes, madeira, folhas, flores, fibras e outros materiais como as tinturas a partir de produtos naturais como o urucum e o jenipapo, e o açaí.

Figura 35 – Na ocasião da imagem, desfile da marca Arara Karo e com modelos feminino, masculino e infantil na Rondônia Agro Show



Fonte: Fotografia de Shirley Karo Arara, em 30/10/2023⁶¹.

Shirley afirma que várias mulheres de sua comunidade após saírem da universidade decidem trilhar outros caminhos, que não o do magistério. A empreendedora elenca como motivo principal para essa mudança de foco a falta de vaga nas escolas indígenas além dos interesses por outras ocupações. Para ela, como a SEDUC não contrata todos os profissionais formados, as mulheres buscam outras alternativas de rendimento, encontrando na produção de artesanato uma fonte de sustento de suas famílias.

3.2 O contexto da escola intercultural com mais equidade de gênero

No decurso de meu trabalho de campo, ouvindo as histórias das mulheres indígenas, que aceitaram ser minhas interlocutoras, e a partir das leituras de textos e livros de autoras e autores que tratam da temática educação e formação indígena. Entendi que, entre tantos outros obstáculos enfrentadas pelos povos indígenas para implementar uma educação escolar diferenciada e que atendesse suas demandas

⁶¹ Fotografia enviada pela aludida interlocutora.

educacionais, é fundamental que haja a implementação de políticas públicas de acesso e permanência nos cursos das Universidades. Não basta acessar, é necessário ter a garantia das condições de permanência, sob pena de esvaziamento dos cursos.

Diante da heterogeneidade de realidade encontrada nas comunidades indígenas de Rondônia com as quais trabalho desde 2006, é possível encontrar, escola com todos os professores formados, infraestrutura, acesso à internet, e outras escolas funcionando em condições precárias sem material didático e com professores somente com o ensino médio. Neste sentido, compreendi na inteireza da colocação de Lori Altmann (2007), ao se referir às experiências vivenciadas em seu trabalho de campo, onde entre outras perspectivas aborda sobre a diversidade de realidades encontradas e das relações vivenciadas com seus interlocutores por ocasião de seu doutoramento. As reflexões de Altmann levaram-me a revisitar minha trajetória, as conexões construídas com as pessoas, que se dispuseram a caminhar comigo no contexto da minha pesquisa de campo.

A Professora Lori Altmann faz uma analogia entre as vivências de pesquisadora ou pesquisador com o fazer de uma costureira, onde a práxis da escrita das histórias, relatos e depoimentos dos/as interlocutores/as são como uma espécie de remendar ou revolver de memórias, que se assemelham ao trabalho de costurar. O conceito de “puntear” memórias, também é teorizado por Ecléa Bosi (1979, p. 5) “Recolhemos documentos, depoimentos, realizamos entrevistas, narramos lembranças e experiências, mas ao final temos um monte de retalhos que precisam ser costurados para se transformarem em algo inteiro e completo” (Altmann, 2007, p. 42).

Figura 36 – Fotografia da dança das mulheres indígenas e em comemoração ao oitavo aniversário da AGIR



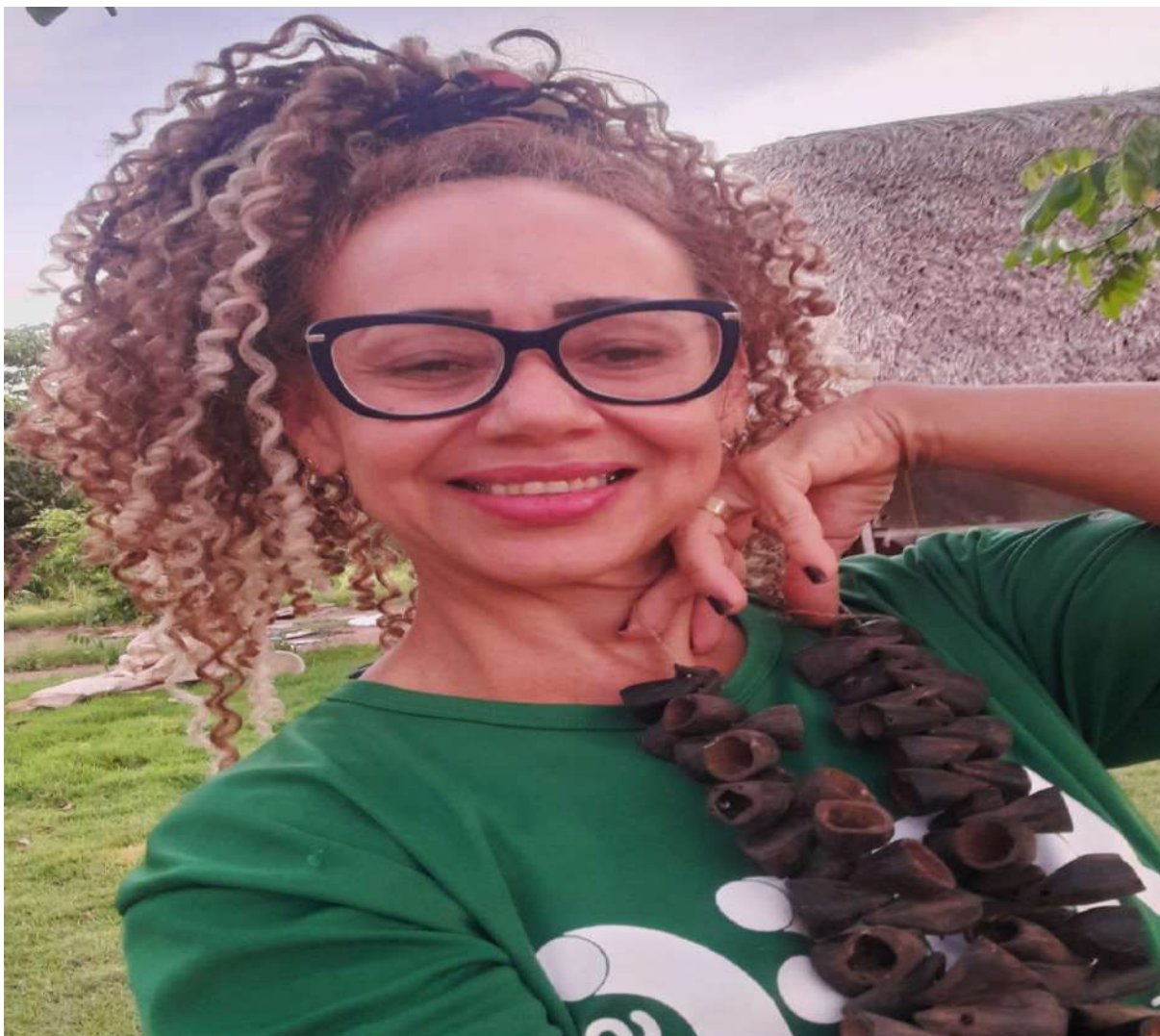
Fonte: Acervo pessoal da autora, 29/09/2023.

Na foto acima estão dançando mulheres das etnias, Mura, Aikanã, Mamaindê, Jabuti, Karitiana, Aruá, Gavião, Karo-Arara e Wajuru, em comemoração ao 15º aniversário da AGIR. Essa reunião foi o encontro anual das mulheres indígenas da associação, onde participaram mulheres de todo o estado de Rondônia, do Amazonas e noroeste do Mato Grosso. O encontro ocorreu na aldeia Jatobá TI Rio Branco, no município de Alta Floresta, no período de 28 a 30 de setembro de 2023.

Na ocasião foi eleita a nova diretoria da associação em votação aberta e ainda foi discutida uma extensa pauta das ações para o ano de 2024. No local havia exposição de arte indígena, onde as mulheres vendiam seus artesanatos (cestos, colares, brincos, cocares e prendedores de cabelo) pois essa produção é uma forma de ajudar na manutenção de suas famílias e nos deslocamentos quando elas vão estudar. As mulheres indígenas são excelentes artesãs e com essa produção conseguem uma boa renda com uso de material sustentável, muitas vezes essa produção é a única fonte de renda da família.

No momento do registro da foto abaixo (Figura 37) estava em pesquisa de campo na casa da interlocutora cacica Valda Wajuru. Nessa ida a campo permaneci na comunidade por 15 dias. Nesse tempo e no reportado espaço, tive a oportunidade de participar de diversas atividades da comunidade, como colheita do urucum e plantio de batata doce e mandioca.

Figura 37 – Fotografia na casa da cacica Valda Wajuru e ela aparece com um colar, que foi produzido por mulheres Wajuru



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na realização da atividade etnográfica com essas mulheres compreendi melhor o conceito da experiência da interlocução trazida pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000).

A prática da interlocução minimiza o autoritarismo existente nas pesquisas, mesmo aquelas que se dizem mais neutras e objetivas. No exercício da

interlocução, cria-se um espaço e uma “relação ideológica”, em que o confronto entre culturas pode ser transformado em um “encontro etnográfico” com a fusão de horizontes e um diálogo entre iguais. [...] Ao trocarem informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guiados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, à pesquisador/informante (Oliveira, 2000, p. 23-24).

As definições pautadas por Oliveira dão conta da elaboração de interessantes redes de relações que vão sendo construídas, entre pesquisador/a e interlocutor/a no decorrer do trabalho para que esse percurso não seja meramente um texto frio ou uma relação hierarquizada, mas sim uma relação ou um conceito significativo para ambas as partes envolvidas onde o cuidado perpassa todo trajeto dessa construção.

Compreender as dinâmicas do movimento indígena, as redes que essas mulheres vêm construindo e como essa agência tem contribuído para o crescimento do protagonismo da mulher indígena é gratificante. É surpreendente ver que elas vêm assumindo demandas, que até pouco tempo nem se vislumbrava serem assumidas por mulheres indígenas. Os novos lugares, que elas vão ocupando, servem também para dar voz a narrativas como a de dona Maura Wajuru, dando conta da brutalidade com a qual os povos indígenas da Amazônia, especialmente do Vale do Guaporé, foram e ainda são tratados por parte do estado. Tal violência aparece de forma escancarada nas páginas do “Relatório Figueiredo”

O SPI tem sido antro de corrupção inominável durante muitos anos. O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celerados, que lhe impuseram um regime de escravidão e lhe negaram um mínimo de condições de vida compatível com a condição humana. É espantoso que exista na estrutura administrativa do país uma repartição que haja decido há tão baixos padrões de decência. E que haja funcionários públicos, cujos bestialidade tenha atingido tais requinte de perversidade. Venderam crianças indefesas para servir aos instintos de indivíduos desumanos. Torturas contra crianças e adultos, em monstruosos e lentos suplícios, a título de ministrar justiça. (Relatório Figueiredo, 1963, p. 44).

Esse triste relato constante no Relatório Figueiredo é também contado pela matriarca Wajuru dona Maura, que afirma ser de conhecimento público, na região do vale do Guaporé, a venda de crianças e o rapto de mulheres indígenas. Embora a prática condenável do rapto não ocorra mais, ainda persiste a categoria de desvalorização feminina na comunidade. Essa realidade fica explícita diante dos relatos das interlocutoras, bem como à vista dos quantitativos de mães solteiras, cujos pais não assumem a paternidade dos/as filhos/as.

Ao longo do trabalho de campo, percebi que a desvalorização da mulher perpassa o âmbito doméstico, especialmente nas comunidades mais isoladas, aquelas de acesso mais difícil. Nessas comunidades, embora a presença delas seja significativa em todo cotidiano do grupo, nas reuniões, nas discussões importantes, que envolvam tomada de decisões, elas ainda são bastante silenciadas, pelo menos no contexto público.

Nesse sentido, a exceção que percebemos, nas reuniões que participamos tanto no período da pesquisa do mestrado, quanto do doutorado, foi que as professoras passaram a ser convidadas pelos homens a falar e a se colocarem em eventos, nos quais antes nem se faziam presentes. Essa atitude denota um certo respeito com as mulheres indígenas, que mantiveram seus saberes ancestrais, mas aliaram a estes, novos conhecimentos acadêmicos e tecnológicos. No novo contexto, a mulher indígena que buscou a escolarização formal e o engajamento no movimento indígena, galgou um patamar que viabiliza a elas o direito de se posicionar nas reuniões e nos eventos. Com base nessas conquistas, de âmbito interno e externo, as indígenas passam a ocupar novos e importantes espaços de luta. Sem dúvida a formação acadêmica é uma categoria de instrumento que possibilita maior prestígio e respeito, à mulher indígena tanto em contexto interno quanto externo à comunidade.

No processo de pesquisa, pude compreender as dinâmicas do movimento indígena, as redes que essas mulheres vêm construindo e como essa agência têm contribuído para o crescimento do protagonismo da mulher indígena. Observei, que elas vêm tomando para si, demandas que até pouco tempo nem se vislumbrava serem assumidas por mulheres indígenas. As mulheres, que participaram deste estudo, foram unânimes em afirmar que a formação acadêmica e a participação no movimento de mulheres indígenas, foram elementos fundamentais de transformação em suas vidas.

É simbólico que elas precisem superar diversos obstáculos na busca por qualificação, porém, após formadas, essa preparação as eleva a um patamar diferenciado. Sobre as experiências angariadas ao longo do processo que Gloria Anzáldua (2009, p. 316) denomina de “constante ir e vir de uma margem a outra da fronteira”, por meio das lutas que a colonização as obrigou a travar, elas ganham poder de organização e empoderamento e assim angariam autonomia e respeito

não somente dos homens, mas de todo coletivo onde vivem, conforme observação também feita por Gilda Kuitá (2001)

Então a partir desse momento, nós professoras e professores indígenas estamos lutando para isso, para que os índios, nossas comunidades, vejam o professor índio como qualquer outro professor. Levou 25 anos para a gente chegar nesse espaço, a gente sofreu, a gente batalhou. Hoje me sinto como quase realizada[...]. Podemos saber igual ao branco sabe, sendo índio/a. No mesmo instante temos que enfrentar as professoras não-índias, que estão lá junto conosco. Temos que dizer: “agora vamos ensinar o índio assim, você vai ter que entender, é a nossa realidade”. Então é uma coisa difícil para nós. É uma luta diária, pode-se dizer (Kuitá, 2001, p. 26-27).

A professora Gilda enfatiza os avanços conquistados pelas professoras indígenas, porém, ressalta que ainda se trata de luta árdua para ocupar espaços antes convencionados para o masculino. Se para o professor indígena foi necessário muito tempo para ganhar credibilidade profissional no magistério, para a mulher professora indígena ainda perdura um certo grau de desconfiança, quanto a sua capacidade para exercer o magistério.

Com relação às mulheres indígenas que não têm escolarização, estas permanecem em situação de silenciamento. Percebi nas contextualizações das interlocutoras, um fenômeno de feminização da pobreza. A professora Marcelina Oro Aram moradora da região fluvial do município de Guajará-Mirim, declarou que, quando é detectada dificuldade financeira para ir participar da formação, a prioridade é dada aos homens⁶². Por outro lado, o quadro de exclusão de gênero aliado ao cenário de opressão social, formam o combustível, que as impulsiona a se organizarem com o objetivo de juntas encontrarem alternativas, por meio das organizações indígenas, para serem ouvidas e assim, terem suas demandas atendidas.

As discussões acerca de gênero são complexas e polêmicas, tanto nos eventos de mulheres indígenas, quanto na academia, tendo em vista que, se forem debatidas a partir da perspectiva da não indígena, poderiam desqualificar os avanços que a algum tempo vem se construindo nas comunidades indígenas. De acordo com Luiz Alberto Alves (2011), a situação da mulher indígena encontra-se em uma encruzilhada, pois vivem em uma sociedade marcada pelo ranço ocidental

⁶² Depoimento da professora Marcelina Oro Aram Xijein que já concluiu o ensino superior. A interlocutora foi uma das duas mulheres participando da oficina de elaboração de material pedagógico em Língua Materna no período de 09 a 13 fevereiro de 2023, em Guajará-Mirim/RO.

“machista”, onde a maior parte do poder ainda gira em torno do masculino, ao tempo que também interagem com a sociedade não indígena, lugar onde ainda são inferiorizadas. Então são duplamente desvalorizadas, por seus pares por serem mulheres e pelo não indígena por serem ‘mulheres indígenas’.

Na questão de gênero indígena ficou evidente que a situação dessas mulheres, que se encontram numa encruzilhada, entre os limites do seu universo cultural, muitas vezes patriarcal, com o poder girando ao redor do masculino, e a relação com a sociedade dos não índios, que não os considera brasileiros plenos, percebendo-os como cidadãos inferiores, primitivos e incapazes dentro dessa realidade a situação fica ainda pior, pois elas são indígenas e mulheres (Alves, 2011, p. 369).

O autor ainda aborda a questão da preservação da identidade coletiva, que para ele e de acordo com os relatos das professoras que concluíram o Açaí e o Intercultural é de responsabilidade coletiva e perpassa pelo viés social, religioso e econômico onde todos precisam respeitar, para que haja a continuidade identitária do povo. Alves ressalta que aí reside uma dualidade a ser enfrentada pelos/as indígenas, pois enquanto essa sociedade ocidental, com a qual eles/elas se relacionam, valoram o individualismo, as populações indígenas primam pela coletividade. A preocupação com o grupo ficou explícita no relato da liderança Wajuru, por ocasião de uma visita a Comunidade Rolim de Moura do Guaporé em 2021, período do auge da pandemia da Covid 19: “Estou precisando de ajuda de cestas não só para mim, mais para minha comunidade, aqui dividimos tudo, se meu povo tiver bem eu fico bem, se eles estiverem felizes, eu fico feliz” (Depoimento de Valda Wajuru, em 12-11-2022).

A liderança Valda Wajuru, relatou que nesse período sua comunidade passou por momentos difíceis: “Tive que lutar muito para não ver meu povo morrer de covid, briguei para o estado fazer a barreira sanitária e só fui atendida após o MPF obrigar o estado a adotar a medida. Após a adoção da medida a luta foi por alimentação, pois faltava tudo aqui na comunidade, desde medicamentos a itens de proteção individual.

Depois de conseguir a barreira sanitária, tive que lutar pela vacina, pois, mesmo sendo nosso direito a prioridade de receber vacina, demorou para mandarem imunizar minha comunidade. Ainda tive que ir atrás para receber cesta básica. Os quilombolas já estavam recebendo suas cestas fornecidas pela Secretaria de Assistência Social-SEAS e nada de nós indígenas receber. Veja a

carência que é aqui, é difícil tirar nosso sustento, na pandemia ficou ainda mais complicado. Então tudo que seja benefício para meu povo, só sai com muita briga”.

Além do enfrentamento pela demarcação de seu território e contra invasão dos intrusos, construções irregulares, pesca e caça predatória na comunidade, Valda ainda luta contra as queimadas criminosas causadas pelos invasores, ações que deixam um imenso rastro de destruição na comunidade. Acho importante registrar que em função das frentes de luta, que a cacica tem demandado, ela foi convidada a participar da COP 28, evento ocorrido no período de 30 de novembro a 12 de dezembro de 2023, em Dubai. A cacica foi representando as populações indígenas do Vale do Guaporé. Valda, juntamente com Eva Canoé e Txai Suruí⁶³, representaram muito bem as populações indígenas de Rondônia.

Conforme registros de autoras que trabalham com a temática de gênero e ainda dos relatos das próprias mulheres indígenas, independentemente da posição assumida, elas encontram resistência à sua atuação, em especial professoras e outras lideranças, tendo em vista, que elas estão em posição de frente em suas comunidades. As mulheres, que se organizam pagam um preço pela “ousadia, as exceções encontradas são as que cuidam da organização das festas e das rezas e dos rituais de curas, estas são mulheres respeitadas pelo grupo e pelas lideranças masculinas”, confirmou a pajé Guisse Wajuru.

Já as que formam “redes em espaços políticos” necessitam, agir sobre grande pressão interna e externa como é o caso da liderança Valda Wajuru. A liderança relata as adversidades, que é obrigada a enfrentar dentro de sua própria família. A cacica atualmente conta com o apoio de suas filhas Tailane Wajuru e Nagila Wajuru. Tailane realiza um trabalho voltado para a parte de mídias e redes sociais, fazendo as publicações acerca das ações de sua comunidade e também do movimento indígena. Nagila, já trabalhou como Professora de Língua Materna, hoje é liderança, atuando no movimento de mulheres, na Juventude Indígena é ainda estudante de Pedagogia intercultural na UNIR, campus de Ji-Paraná.

⁶³ Txai Suruí é uma líder indígena ativista brasileira, da etnia suruí. É coordenadora do Movimento da Juventude Indígena e trabalha na organização não governamental de defesa dos direitos indígenas Kanindé. Segundo o website Glassroots Justice Network, “A Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé é uma organização da sociedade civil de Interesse Público (OSCIP) com sede em Porto Velho, Rondônia (Brasil), fundada em 1992, com o objetivo de defender os direitos humanos e o meio ambiente, propondo soluções criativas que fortaleçam a identidade, a cultura, a economia, a educação e a saúde dos povos indígenas de diversas regiões do Brasil”. Fonte da transcrição: Associação de Defesa Etnoambiental – Kanindé. **Glassroots Justice Network**. Disponível em: <https://glassrootsjusticenetwork.org/connect/organization/associacao-de-defesa-etnoambiental-kanindé/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

A liderança Valda Wajuru relata que as dificuldades não são só os referentes aos invasores e toda problemática que eles trazem, existe ainda as divergências internas. A cacica afirma que as vezes fica cansada e até doente. É uma luta tão grande, que às vezes penso: “Será que um dia vou ter paz?” A valente mulher demonstra um cansaço e até uma certa reclusão. Quase não se vê Valda andando pela comunidade. É uma mulher recolhida em sua casa. Ela não afirma, mas deixa no ar, que sua reclusão é em razão das ameaças, às vezes veladas, às vezes explícitas, pesam sobre ela:

Meu irmão passa seu tempo me desautorizando. Questiona todas as minhas decisões. Implica com os parentes que concordam comigo. Cria conflito em tudo que faço. Isso sem falar nas outras lideranças, das outras etnias (Sakirabiá e Guarassuê), que vivem aqui e são homens. Por eu ser mulher, não facilitam em nada para mim. Minha vida é uma grande luta diária. Tenho que ser muito forte todos os dias. Isso cansa” (Relato da liderança Valda, enquanto descíamos de sua casa para o Rio Mequéns, em direção à comunidade Tarumã, no dia no 13-11-2022).

Esse trabalho de campo com a cacica Wajuru, possibilito-me reflexões sobre a atuação da mulher indígena, na construção da rede de liderança, ou seja, como é ser mulher liderança num universo majoritariamente masculino. Ser liderança feminina é estar constantemente sendo questionada, sendo posta à prova, então a liderança mulher indígena carece de boa dose de resistência, no sentido de romper a barreira do âmbito privado da aldeia, para depois assumir uma posição pública de representar seu povo num lugar de linha de frente. Após algum tempo, elas conquistam credibilidade e confiança para trabalhar, conforme afirmou a coordenadora de Educação Escolar Indígena da CRE de Guajará-Mirim, Yap Canoé Oro Mon.

A escolarização e o movimento de mulheres indígenas são em certa medida a porta de acesso para as mulheres à arena política, considerando que a academia, os encontros e reuniões as dotam de informações e as encorajam, a militarem na conquista de espaço e respeito.

De acordo com relatório da ONU Mulheres (2018)⁶⁴ o papel feminino dentro das comunidades indígena é tão importante que na ocorrência de algum evento, que

⁶⁴ “O Relatório Anual da ONU Mulheres documenta o trabalho da ONU Mulheres para promover o empoderamento das mulheres e a igualdade de gênero em todo o mundo”. Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS MULHERES BRASIL. Gestão. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/governanca/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

venha alterar o modo produtivo da aldeia, elas são mais duramente atingidas, haja vista, serem as responsáveis por questões importantes na sobrevivência, como no provimento alimentar do grupo. A manutenção alimentar do grupo é apenas uma entre as frentes de atuação das mulheres indígenas.

Conforme já mencionei no início deste capítulo, as mulheres, em grande parte, são as responsáveis pela garantia alimentar de sua comunidade e isso fica patente nos dados apresentados no relatório ONU Mulher/2018. O documento confirma relatos, que apresentei de minhas experiências com as mulheres indígenas, que foram resultado de minha pesquisa de campo do mestrado e de minha pesquisa de campo para elaboração desta tese. O período de campo tem o condão de desconstruir nossas “certezas” como se estivéssemos adentrando um terreno movediço. Conviver com essas mulheres, participar de suas rotinas, seja na roça, do plantio à colheita, no processo de preparo da mandioca para feitura do “beiju e farinha” provocou uma reviravolta em minhas expectativas prévias.

A etnografia das atividades de campo com minhas interlocutoras, possibilitou-me testemunhar a efetividade dessas mulheres nas ações de todas etapas da produção de alimentos. Dessa forma, elas figuram como peças essenciais na manutenção e sobrevivência de suas comunidades, no tocante à segurança alimentar de seus grupos. Participar de forma efetiva do cotidiano das mulheres, propiciou-me analisar suas dinâmicas de construção de “redes”, do espaço privado a espaços político significativos, como a retomada de território, a exemplo do caso das mulheres Makuxi, Taurepang, e Wapichana TI Raposa Serra do Sol/RR ou das mulheres Kaingang na TI Serrinha/RS. Em Rondônia as mulheres também estão presentes no contexto de retomada e demarcação territorial como é o caso das mulheres Wajuru de Rolim de Moura do Guaporé. Elas assumem papéis determinantes, nos mais diversos âmbitos da vida da comunidade.

Por ocasião do trabalho de campo participei junto com as mulheres do preparo e fermentação da mandioca para produzir a “chicha”, bebida muito apreciada, que em algumas etnias é feita da mandioca e em outras é produzida com milho, o interessante é que elas terminam imprimindo de modo particular um sabor especial à bebida produzida. Ocorre até disputa para quem faz a chicha mais saborosa. Fazem disso sua forma de contribuir com a harmonia coletiva de suas comunidades. Embora o bem comum seja percebido em algumas lideranças masculinas, não pude deixar de notar que a maioria das mulheres lideranças, ou

não, estão de modo reiterado atuando em função do bem comum, conforme relatou a professora Luana Cinta Larga.

Minha vontade de estudar, para ser professora, foi para ajudar minha comunidade, via as dificuldades com a falta de professores na minha “aldeia”. Os professores não indígenas iam trabalhar na nossa escola, mas logo iam embora. Não se acostumavam com nossa forma de viver e as crianças, ficavam sem aula. Foi então que decide estudar, para que isso parasse de prejudicar nossas crianças. Agora estou feliz por ajudar meu povo. Ser professora foi a forma que encontrei para ajudar meu povo, mesmo que não seja muito, mas é minha contribuição (Depoimento de, 23/08/2019).

Assim como as experiências relatadas pela cacica Wajuru, a professora Cinta Larga também demonstrou uma vontade de contribuir com seu coletivo. O anseio de contribuir para o bem comum, supera o ânimo de buscar apenas a realização pessoal. Poder proporcionar bem-estar coletivo para elas está acima de buscar o bem-estar pessoal. Foi possível notar em todas as colaboradoras o mesmo desejo de sempre colocar o interesse coletivo em primeiro lugar, ou seja, amparar “os parentes”. Essas mulheres são dotadas de uma resiliência social, que a antropóloga Denise Maldi Meireles (1989) denominou-as de verdadeiras guardiãs de suas comunidades.

Maldi, na década de 1980, já trabalhava com os indígenas de Rondônia, período em que se ampliavam as denúncias de invasão de suas terras. Dessa maneira, demonstrava preocupação com o desconhecimento sobre a diversidade étnica aqui existente e da pífia produção acadêmica e científica referente às populações indígenas dessa parte da Amazônia. Para a autora, esse contexto deixava as comunidades à mercê dos projetos de povoação propostos para a região pelo governo federal. A grande maioria desses projetos não contavam com ações sustentáveis nem de proteção para as populações nativas, pelo contrário, os indígenas eram vistos como estorvo para o progresso planejado para a região.

Revendo os escritos de Denise Maldi Meireles e outros materiais produzidos por ocasião dos eventos, reuniões e nas visitas de assessoramento pedagógico percebi que essa produção carece de um olhar diferenciado, quanto à importância do papel da mulher nas ações de defesa de seus territórios e na recuperação e manutenção da floresta.⁶⁵ Nessa seara, elas ganham destaque pelo nível de

⁶⁵ As mulheres da Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia-AGIR, em parceria com a Associação etnoambiental Kanidé e da ONG Amigos da Terra, da Suécia, realizam um trabalho de preservação da floresta em pé para a produção de carbono florestal. A TI Paitér Suruí está localizada no município de Cacoal/RO. São aproximadamente 1.360 pessoas, numa área de 248 mil hectares e

organização e mobilização conquistado por meio das associações de mulheres. Dado à crescente participação feminina indígena, no âmbito das articulações políticas e sociais, fazem-se necessárias algumas revisões normativas no sentido de contemplar políticas públicas, voltadas a programas de ações afirmativas para as mulheres indígenas. Em muitas etnias, em razão da importância da participação das mulheres, estas ganham a dimensão de guardiãs das tradições e da cultura ancestral, fenômeno denominado por Grubits de “visualização feminina indígena” (2005, p. 368).

Na tentativa de conscientizar e ainda combater o conceito errôneo, de que a “floresta em pé” atrapalha o desenvolvimento, o movimento das mulheres indígenas por meio das organizações femininas, especialmente as existentes na Amazônia, vem realizando eventos em âmbito estadual, nacionais e participando de congressos internacionais. De acordo com dados do Instituto Socioambiental-ISA, 2021, esses eventos, geralmente organizados pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil-APIB com apoio da ONU-Mulheres (Entidade das Nações Unidas para igualdade de gênero, empoderamento e defesa das mulheres), Conselho Indigenista Missionário-CIMI, Conselho de Missão entre Povos Indígenas-COMIN. A partir de 2021, conta também com a colaboração da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade-ANMIGA. Esses espaços de formação objetivam promover discussões em defesa dos direitos dos povos indígenas, propondo alternativas de lutas, por meio de ferramentas digitais⁶⁶, além de impulsionar o protagonismo das mulheres indígenas, tanto no contexto interno quanto externo à comunidade.

A participação feminina em grandes eventos, como o Acampamento Terra Livre, tem sido um importante marco na luta da mulher indígena, além de propiciar visibilidade em demandas de segurança alimentar, sustentabilidade ambiental, além da retomada e demarcação territorial, onde desempenham papel determinante

se estende até a fronteira do estado vizinho Mato Grosso. Fonte dessas explanações: POVO Paitér Suruí conclui o processo de validação do Projeto Carbono Florestal. **Idesam**. 2012. Disponível em: <https://idesam.org/noticia/povo-paiter-surui-conclui-o-processo-de-validacao-do-projeto-carbono-florestal/#:~:text=madeireiros%20e%20garimpeiros-,Hist%C3%B3rico%20do%20Projeto%20Carbono%20Florestal%20Suru%C3%AD,prote%C3%A7%C3%A3o%20e%20sustentabilidade%20das%20terras>. Acesso em: 18 jul. 2024.

⁶⁶ Com o distanciamento ocasionado pela pandemia da Covid19, as mulheres indígenas passaram a utilizar ainda mais essas ferramentas, para promover formações, reuniões e encontros nacionais no formato remoto, dinamizando e democratizando a participação de um número maior de mulheres.

especialmente na mediação de conflito, conforme expõe a antropóloga indígena Kaingang, Joziléia Schild, em sua Dissertação de Mestrado em Antropologia (2016).

O desempenho delas no movimento indígena ganhou maior visibilidade justamente pela habilidade que demonstraram na mediação de conflitos, especialmente nas questões de retomada e demarcação territorial. Joziléia Schild (2023), menciona como a participação das parentes, as mulheres Kaingang, foi determinante nas negociações e retomada de seu território, a TI Serrinha.

No sentido de agir na intermediação, as mulheres indígenas vêm buscando parcerias para estimular a capacitação profissional e ainda a formação de redes institucionais de apoio, para a formação acadêmica e o combate à violência de gênero. Elas buscam também uma formação voltada ao associativismo etnoambiental, como forma sustentável de geração de renda.

As lideranças tanto femininas quanto masculinas com as quais conversei no decorrer deste trabalho, com frequência mencionavam que essa demanda está sempre presente em suas pautas. Os projetos voltados para o associativismo de base comunitária, não só para as mulheres indígenas de Rondônia, mas é uma tendência para muitos povos indígenas de outras regiões do Brasil, especialmente do norte e nordeste.

3.3 Diálogos convergentes: ascensão da agência feminina indígena

Figura 38 – Fotografia que mostra mulheres indígenas de Rondônia e das etnias Arara-Karo, Apurinã, Karipuna e Karitiana e Surui, na 15ª edição do Acampamento Terra Livre de 2019.



Fonte: Fotografia de Neto Ramos/Kanindé *apud* G1 Globo Rondônia⁶⁷.

Figura 39 – Fotografia da estrada de acesso terrestre à comunidade Rolim de Moura do Guaporé, a 170 km de Alta Floresta D'Oeste e 530 da capital de Porto Velho/RO



Fonte: Acervo pessoal da Autora.

⁶⁷ G1 RO. **Mulheres indígenas de RO participam do Acampamento Terra Livre em Brasília.** [S./l.], 30 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2019/04/30/mulheres-indigenas-de-ro-participam-do-acampamento-terra-livre-em-brasilia.ghtml>. Acesso em: 4 jun. 2023.

Figura 40 – Fotografia do Rio Mequéns, que é um acesso fluvial à comunidade Rolim de Moura do Guaporé



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A escola é importante agente de fortalecimento na luta dos povos indígenas, por perpassar pelas diversas configurações sociais da comunidade onde encontra-se inserida. E embora tenha sido um instituto imposto pelo colonizador e que durante muito tempo foi utilizada como instrumento de dominação e apagamento dos povos indígenas. Atualmente essa instituição, ressignificada pós CF/1988, passou a ter um viés de resistência e canal de voz dos povos indígenas em todo Brasil. A mulher professora indígena tem conquistado via educação formal, lugares valorosos para acessar também outros espaços importantes no sentido de sair da invisibilidade e do silenciamento a elas impostos, pelo ranço colonial de um sistema machista excludente.

É inquestionável a importância da mulher indígena na educação tradicional de seu povo. Quase sempre é da mulher indígena a responsabilidade por repassar para os mais novos os valores culturais, que estavam contidos em sua ancestralidade, antes do não indígena a colocar em uma posição de desvalorização. Com o monopólio do invasor europeu, desde a catequização dos jesuítas sobre a educação indígena, foi crescendo um certo silenciamento feminino, conjuntura que Rita Segato denomina de “domesticação da mulher indígena”. A antropóloga reforça que o

contexto de subordinação e apagamento feminino era favorável ao colonizador, que constituiu como seu emissor, o homem indígena (Segato, 2012).

A eleição dos homens como interlocutores foi deliberada e serviu aos interesses da colonização e da eficácia de seu controle: a colonização carrega consigo uma perda radical do poder político das mulheres, ali onde existia, enquanto os colonizadores negociaram com certas estruturas masculinas, ou as inventaram, afim de conseguirem aliados masculinos e promover a domesticação das mulheres e sua maior distância e sujeição para facilitar a empreitada colonial (Segato, 2012, p.120).

Esse cenário somente passou a ser revisto ou redesenhado com o movimento de mobilização e resistência dos povos indígenas, em especial, do movimento feminino de modo mais incisivo, por meio das associações indígenas. É correto afirmar, que essas associações têm na Amazônia seu “nascidoiro”. A região desde a década de 1980 até hoje, possui a maior quantidade de associações femininas indígenas do Brasil.

Como já mencionei no capítulo II, a mulher indígena tem papel fundamental ao longo de processo formativo e educativo de seu povo, posicionamento reforçado pela fala do indígena do povo Terena, Luiz Henrique Eloy Amado:

O conceito de ser educado, sempre foi uma tradição indígena no seu habitat (ecossistema e cosmovisão). A educação indígena é essencialmente oral, passada de pai (mãe) para filho. A palavra da mulher indígena sempre foi papel preponderante no armazenamento de informações ao longo da ancestralidade, como base educacional da criança, desde seu nascimento até o caminho das estrelas indígenas (Amado, 2003, p. 102).

Dessa forma, imbuídos da ideia de que a nova proposta de formação de professoras e professores indígenas passa pela adequação dos interesses destes, reforçando assim a ideia de haver uma conciliação dos saberes socioculturais das comunidades envolvidas. Essa proposta busca o diálogo intercultural visando privilegiar o direito à diversidade, ao mesmo tempo que combate e afasta o pensamento da monocultura homogeneizante, que tem como princípio básico, a eliminação da diferença.

Não obstante ao que Segato denomina de “sutil falta de transparência sobre as transformações ocorridas, fazendo com que um grande percentual de mulheres se submeta sem possibilidade de contestar a reiterada afirmação dos homens quando dizem, sempre fomos assim” Segato (2012, p. 119).

Reconstruindo esse percurso, as mulheres professoras e nossas interlocutoras demonstraram grande determinação no sentido de conquistar seus espaços. Para tanto, recorrem ao fato de contribuírem para o bem comum de suas comunidades, conforme relata Valda Wajuru. A cacica declara que o protagonismo feminino em sua comunidade, vem desde a década de 1980, porém esse fenômeno ocorreu especialmente em razão do deslocamento forçado pelo SPI, ação que teve como resultado praticamente a extinção dos homens na região do Mequéns. A liderança relata que restaram apenas 02 homens na localidade. Dessa forma, as mulheres passaram a liderar as relações, externas, internas e familiares, costume que perdura até os dias atuais (Teixeira, 2019, p. 225).

Figura 41 – Fotografia com a Cacica Valda Wajuru e sua neta Ayla Wajuru



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Conforme já mencionei no primeiro capítulo sobre a fabulosa diversidade de etnias indígenas existente em Rondônia, percebemos que ocorre uma divergência nas informações fornecidas pelas instituições. De acordo com os dados fornecidos pela FUNAI, Rondônia conta com um quantitativo de 54 etnias (FUNAI/2022). Já a SESAI afirmou que vivem 60 etnias em Rondônia. A realidade é que diante da impossibilidade de trabalhar com as professoras de todas as etnias indígenas, que vivem nesta região, visando a viabilidade de minha pesquisa, optei por fazer um recorte e trabalhar com 12 mulheres indígenas, sendo que dessas 12 são

professoras e 2 são “sabedoras⁶⁸”, que aceitaram ser minhas interlocutoras neste estudo. Estas colaboradoras pertencem as seguintes etnias: Wajuru⁶⁹, Sakyrabiat (Alta Floresta), Karitiana (Porto Velho), Uru Eu Wau Wau (Jaru), Oro Waje, Oro Waram Xijein (Guajará-Mirim), Arara (Ji-Paraná) e Sabanê (Vilhena). Todas essas mulheres em maior ou menor proporção tiveram que enfrentar obstáculos para estudar e em alguns casos também para trabalhar, após concluírem sua formação. Conforme já relatei, algumas professoras também enfrentaram problemas para serem contratadas. Algumas vezes as dificuldades foram colocadas pela SEDUC, outras vezes pela própria comunidade, como foi o caso da professora Sabanê.

Trago também como colaboradora a cacica Valda Wajuru considerando o importante papel que essa mulher tem em sua comunidade, além do grande incentivo que ela dá às mulheres que decidem buscar qualificação profissional. Valda é um exemplo de mulher guerreira, que está sempre lutando na busca por melhorias para seu povo, em razão da sua postura combativa na defesa dos direitos de sua comunidade, a liderança vive sob ameaça por parte de invasores que se julgam donos da área, onde está localizada a comunidade Rolim de Moura do Guaporé. O perigo é tão acintoso, que a cacica carece de segurança armada para entrar e sair de sua terra. Valda é uma mulher muito forte e sábia com quem aprendi muito no decorrer de nossas conversas, às vezes durante o preparo de um peixe ou de uma tartaruga (alimento muito apreciado pela comunidade).

A cacica Valda, participa de diversas organizações indígenas como a AGIR. É ainda representante em Rondônia da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia-COIAB e membro da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB. Está sempre presente na mobilização e em eventos de âmbito estadual, nacional e internacional. Ela é, portanto, uma liderança muito ativa e com longa caminhada na causa indígena.

Na Comunidade Rolim de Moura do Guaporé vive ainda outro povo indígena da etnia Guarassuê, também liderada por uma mulher. A senhora Marlene

⁶⁸ Professor/a Sabedor/a trata-se de profissional de nível especial, que não precisa comprovar titulação, mas precisa ser detentor de notório conhecimento relacionado à organização social, usos, costumes, tradições, crenças e língua de sua etnia/comunidade. Art. 6º inciso III da Lei Complementar 578/2010.

⁶⁹ Durante o tempo que atuei como professora no Projeto de formação docente indígena Açaí, e também nos trabalhos de campo no mestrado e do doutorado, ouvi todas essas variações acerca do etnônimo deste grupo étnico, Wajuru, (utilizado para se referir às pessoas mais idoso) Wayoró, Ayurú e Ajuru, são as grafias encontradas por Maldi (1991). Das mais de 54 etnias existentes em Rondônia essa é a etnia com maior variação na escrita e pronúncia, fato confirmado por Teixeira (2019, p. 221).

Guarassuê representa sua etnia. O povo Guarassuê é um pequeno coletivo, que retornou do país vizinho, a Bolívia, e convive na comunidade de forma pacífica com as outras duas etnias, que habitam essa área do rio Mequéns.

Outra colaboradora que demonstra uma grande resiliência é Dona Maura Wajuru, mulher com pouca escolarização, mas com grande sabedoria. A senhora Maura é muito respeitada pelos parentes e sempre tem uma palavra de acolhimento para os que a procuram em busca de conselho ou sobre as histórias antigas da comunidade.

Figura 42 – Fotografia de dona Maura Wajuru, que é a matriarca e a pessoa mais idosa do grupo étnico



Fonte: Acervo da Cacica Valda.

A comunidade Rolim de Moura do Guaporé, tem como característica a presença de mulheres fortes tendo em vista, que a frente das representações sociais da comunidade estão lideranças femininas. Representando os indígenas da etnia Wajuru está a matriarca Dona Maura, de 85 anos. Com uma vivacidade incrível, é também “sabedora” de seu grupo, sendo referência para os mais jovens quando se trata de saberes ancestrais e histórias dos grupos que ali residem.

A anciã pessoa muito gentil sempre me recebeu em sua casa com muita alegria. Dona Maura preferia conversar à sombra de um grande pé de manga ao lado de sua casa, onde ficávamos conversando por horas. Muito lúcida e com uma disposição invejável, vive caminhando de uma casa para outra das filhas e dos filhos, demonstrando enorme resistência. Gosta de falar sobre sua infância, quando a localidade era bem diferente de hoje. Lembra que esta localidade era ponto de embarque de “borracha”, produzida nos seringais próximos, e desembarque de mercadorias, que abasteciam os moradores da região. Relata, sempre sorrindo, os fatos de sua juventude, de como conheceu seu Otoniel Braga, seu esposo. Conta, com riqueza de detalhes, a chegada dos 9 filhos: 4 homens e 5 mulheres. A matriarca Wajuru é uma senhora muito falante e alegre e as dificuldades, que foi obrigada a superar ao longo da vida, não tiraram dessa valente mulher a alegria de viver.

Para atuar como cacica e liderança política Valda Wajuru precisa de muita coragem e determinação considerando, que a localidade é área de intenso conflito por questões agrárias, isso demonstra a força dessa mulher. No que se refere a lidar com as curas físicas e espirituais, quem responde é a Pajé Dona Guiesse, uma senhora muito querida e respeitada pelos moradores. Dona Guiesse atende com muita dedicação a todos, que a procuram para receber suas infusões, chás, rapés e banhos de ervas. Já na função de benzedeira, atua a senhora Nazaré, muito procurada para curas por meio de rezas, que são feitas com uso de galhos ou folhas de plantas existentes no seu quintal especialmente na “benzedura” de crianças, que chegam com “quebranto, mal olhado e desmentidura”. Esses são os males mais recorrentes que a benzedeira relata atender.

Na escola, atuando com à parte específica da matriz curricular, também são mulheres que estão à frente. As professoras Ana Délia Wajuru e Eliane Sakyrabiat ministram aulas de língua materna aos/as alunos/as de suas respectivas etnias. Em relação a sabedoria, área responsável pelo conhecimento referente a cultura ancestral, usos, crenças, costumes e tradições, as professoras contam com a colaboração de dona Maura Wajuru. Com relação à etnia Guarassuê, a liderança é Dona Marlene Guarassuê, representa o pequeno grupo que vive na localidade. De todo modo, a presença feminina na comunidade é tão marcante que há quem considere classificar aquele coletivo como um grupo “matriarcal” conforme afirmação de Teixeira (2019):

Ainda que sendo um mundo formado a partir de uma colonização masculina, mas que deixou, em essência uma poderosa e irredutível liderança matriarcal. As mulheres lideram as lutas em Porto Rolim de Moura do Guaporé. [...] São mulheres, muito combativas e articuladas que encabeçam as lideranças familiares e políticas. Desde a década de 1980, as mulheres vêm assumindo esse protagonismo e não se intimidam diante dos enfrentamentos. As mulheres lideram as lutas em Porto Rolim de Moura do Guaporé, a população local entre a desembocadura do Rio Mequéns e Guaporé gira em torno de 1.200 a 1.500 pessoas (Teixeira, 2019, p. 212).

A afirmação de Teixeira (2019) pode ser confirmada por meio dos relatos da matriarca Dona Maura e da Cacica Valda, ambas casadas com homens quilombolas, que adotaram a cultura do povo Wajuru, aprenderam seus costumes e até a língua. O fortalecimento da agência de mulheres indígenas fortes da Amazônia, vem cada vez mais sendo reforçada. Boa parte pela via da escolarização ou da qualificação profissional, segundo relato da professora Ana Délia: “Agora com o ingresso na Universidade estou me sentindo mais segura, mais forte, e enxergando coisas que não percebia antes de iniciar no ensino superior no curso de Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental (Pedagogia)”. A professora relatou, que não pretende parar só na graduação e que irá continuar buscando formação acadêmica.

O outro grupo social que habita na comunidade são os remanescentes de quilombolas⁷⁰. Esse segmento tem como liderança a professora Angilene Balbino, 42 anos, mãe de duas filhas, casada com Valdinei, que é remanescente de quilombola, da Comunidade de Jesus, localizada nos municípios de Seringueiras e São Miguel do Guaporé. Angilene é uma liderança muito ativa no que se refere a implementação de uma educação antirracista na escola da comunidade. Além das demandas de sua comunidade, a professora também representa a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas-CONAQ, junto as comunidades quilombolas de Rondônia.

⁷⁰ O grupo que tem a professora Angilene como presidente da Associação de Moradores, assim como as demais Comunidades remanescentes de quilombolas de Rondônia, são originários de Vila Bela da Santíssima Trindade. Vila Bela foi a primeira capital do Estado do Mato Grosso no período colonial (Silva, 2005, p. 3).

Figura 43 – Fotografia de Angilene Balbino



Fonte: Acervo de Angilene Balbino⁷¹.

A professora Angilene é forte defensora de que seja trabalhado na escola, uma educação antirracista, dado à diversidade existente na comunidade. Ela alega, que parte da própria comunidade escolar demonstra resistência em trabalhar à temática. A professora entende que trazer essa discussão para dentro da escola, seria uma forma de minimizar os casos de discriminação recorrentes não só na escola, mas também na comunidade. Angilene afirma que essa postura se deve ao receio de algumas pessoas da comunidade de se posicionar sobre a temática daí, a resistência para aderirem ao projeto. O que em alguma medida se explica, em razão das tensões existentes na comunidade.

A professora entende, que uma alternativa eficaz de enfrentamento à postura negativa da comunidade escolar, seria por meio da formação continuada antirracista

⁷¹ E foi enviada por ela e por meio da rede social WhatsApp em 28-11-2024.

para servidores da escola. Para as demais pessoas da comunidade seria trabalhar com projetos e palestras de conscientização, demonstrando a importância da temática. Essa iniciativa ajudaria no combate ao preconceito, discriminação e racismo na comunidade. A realidade, existente em Rolim de Moura do Guaporé, é reforçada pelo posicionamento apontado por Antônio Olímpio de Sant'ana (2005):

O racismo tem imbricado em sua teoria, a ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas "raças" são naturalmente inferiores ou superiores a outras. [...] O preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação, ele pode também ser definido como um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. O preconceito se expressa por meio de valores, ideias ou pensamentos pré-moldados. Por isso é de ordem subjetiva, residindo na consciência e afetividade dos indivíduos. A discriminação é a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustos, tais como raça, sexo, idade, opção religiosa, condição social e outros. A discriminação seria uma espécie de materialização do racismo e do preconceito (Sant'ana, 2005, p. 60-63).

A realidade de preconceito e discriminação, mencionadas por Sant'ana, são vivenciadas tanto pelas mulheres indígenas, quanto pelos remanescentes de quilombolas. Essas ocorrências são facilmente percebidas na comunidade, sendo que em relação as mulheres indígenas o racismo recai de maneira mais acentuada. Em uma sondagem prévia foi possível perceber que os indígenas dificilmente conseguem trabalho no comércio ou em casas de famílias da localidade. Percebi ainda, que entre as mulheres indígenas, existe um percentual significativo de mães solteiras, quadro que reforça a tese de exploração e desvalorização da mulher indígena, fato explanado por Brandon (2005), ao afirmar que o colonizador enxerga na mulher indígena a nudez e o erotismo, antes de tudo. Esse pensamento machista colonizador ainda persiste em grande escala especialmente em relação à mulher periférica (preta e indígena). Nessa perspectiva, ainda será necessária uma árdua luta no sentido de desconstruir as desigualdades existentes no âmbito das relações de gênero, que insiste em oprimir e subalternizar a mulher.

Pela ótica de dominação e desvalorização da mulher amazônica preta e indígena, a experiência etnográfica carece de um olhar mais abrangente, tendo em vista que os relatos das colaboradoras, que me levaram a inserir aqui a afirmação de Hooks (2015), dando conta que a realidade dessas mulheres é frequentemente atravessada por "violências institucionalizadas", sendo que o racismo é apenas um

exemplo dessas violências, que atingem a vida dessas mulheres no âmbito físico, psicológico, emocional, moral, financeiro e até no espiritual:

... evidenciou que uma das problemáticas do feminismo moderno é a crença de que “todas as mulheres são oprimidas”, que indica que todas as mulheres compartilham de experiências singulares em relação as opressões vividas, independentemente dos marcadores sociais da diferença que atravessam suas existências – como raça, classe, orientação sexual, fator geracional.[...] O não reconhecimento das especificidades das mulheres que encaram tal dominação pode produzir a inobservância do feminismo aos outros eixos de poder que devem ser combatidos, a exemplo do racismo (Hooks, 2015, p. 269).

Neste capítulo resolvi recorrer aos escritos de Bell Hooks, mesmo não sendo ela uma autora que aborde especificamente a etnografia feminina indígena. Hooks foi importante feminista e ativista norte americana, do movimento feminista negro. Ela defende um feminismo antirracista no qual estejam inseridas as mulheres de “minorias raciais e de classe trabalhadora, e que sobretudo contemple as questões étnicas”. Nesse sentido, as lutas das mulheres indígenas estão contempladas nas ideias defendidas pela autora. Para ela, se assim não for, não será um movimento que verdadeiramente represente os interesses e as demandas da mulher trabalhadora, periférica, negra e indígena.

3.4 Resignificando a escola indígena: conciliando saberes “tradicional e moderno”

No decorrer de minha trajetória com os povos indígenas, nos eventos que participei e com os autores sobre os quais me debrucei para a elaboração desde estudo foi possível constatar que os diferentes saberes não se excluem, mas se caminham juntos, esse diálogo pode propiciar uma rica troca de saberes resultando na construção de novos conhecimentos. Para Baniwa (2019, p. 63) “essa busca pode ocorrer a partir de uma sistematização metodológica, da horizontalização das relações e de diálogos entre os diferentes saberes”.

Segundo Baniwa (2019), a ideia de converter a instituição que foi pensada para reproduzir o modo de vida, de pensar e para valorizar os conhecimentos do colonizador, em uma entidade voltada para a defesa dos direitos, cultura e conhecimentos ancestrais foi um giro interessante dos povos indígenas:

Nada precisa ser negado, excludente e concorrente. Desse modo, os conceitos e as teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e

outros conhecimentos existentes são formas de ver o mundo que podem dialogar entre si, complementar-se e completar-se (Baniwa, 2019, p. 65).

Esse entendimento é compartilhado pelas professoras com as quais trabalhei e por lideranças que atuam no movimento indígena em Rondônia a exemplo do posicionamento adotado pelo cacique e professor doutor Zacarias Gavião e do professor mestre Gamalono Surui.

A narrativa da Professora Sabanê me levou a refletir sobre a questão das “pedagogias indígenas enquanto pedagogias de resistência”. É essa resistência que tenho presenciado desde a década de 1990 junto às escolas indígenas de Rondônia, que fazendo uso destas pedagogias próprias conseguem fortalecer a socioculturalidade. Entendo, que a legislação se apresenta como uma dualidade, pois ao mesmo tempo que acena como um avanço, se traduz também em empecilho, pois as exigências da norma terminam caindo no “formato” que compromete a autonomia do modelo da escola indígena, com pedagogia indígena. Para a professora Rosa Helena Dias da Silva (2006, p. 32), se não for assim, “todas as garantias à diferença se perdem, viram adaptação”.

Após ouvir os relatos das professoras Ana Délia Wajuru e Eliane Sakyrabiat, ambas professoras de língua materna de suas respectivas etnias na escola Ana Nery, foi possível perceber que as interlocutoras recebem tratamento diferentes no espaço da escola. De acordo com a professora Ana por ser indígena e negra, enfrenta episódio de discriminação tanto por parte do corpo docente quanto da direção da escola, a professora relata que já foi vítima de assédio moral, em seu local de trabalho, situação que não ouvimos sobre a professora Eliane. A professora Wajuru afirmou a existência de uma postura de sua colega, como se esta fosse sua chefe, comportamento aceito pela direção e demais funcionários e alunos da escola. Essa postura remete a uma situação de subordinação velada de uma mulher que a sociedade envolvente convencionou que é indígena, por conta de seus traços físicos sobre a outra que tem sua individualidade negada, em função da cor de sua pele e da textura de seu cabelo.

Essas desigualdades se perpetuam enquanto forem alimentadas sobretudo por grupos e estruturas externas, conforme afirmação de Grubits: “Enquanto não se inserir essa questão nas agendas de mulheres, não se efetivará o diálogo com mulheres de grupos culturais diferenciados em situações desiguais em termos de acesso a políticas e direitos humanos” (Grubits, 2014, p. 71).

A escola municipal Ana Nery, apresenta uma singularidade interessante, pois não sendo uma escola indígena, por estar situada em uma comunidade multiétnica, oferta componentes curriculares, que só são obrigatórios em escolas indígenas. Por outro lado, seu corpo de servidores adota uma postura de negação dessa condição “plural”, seja por meio de ações ou inações. Nesse sentido, a escola que deveria ser um lugar de encontro e diálogo de culturas diferentes, tornou-se uma estrutura onde desigualdades são superdimensionadas, servindo como parâmetro para exclusões. Mesmo passados mais de 30 anos de discussões e tentativas de implementação de uma escola inclusiva com diálogos múltiplos necessários no mundo globalizado, de acordo com Ciaramello (2014) a proposta ainda não se efetivou:

No início da década de 1980, se intensificam as discussões sobre a autonomia na educação indígena, onde o próprio indígena assume sua escola. É a primeira tentativa efetiva das aldeias e áreas indígenas na construção de uma educação escolar sintonizada aos seus interesses. A escola passa a ser então o espaço de articulação de formações, práticas pedagógicas, reflexões dos indígenas sobre seu passado, futuro e sobre seus conhecimentos, projetos e definição de seu lugar no mundo globalizado (Ciaramello, 2014, p. 114).

Refletindo sobre o relato da professora Wajuru, alguns questionamentos foram inevitáveis como a escola de uma comunidade com cerca de 600 moradores, local que deveria ser um espaço de acolhimento, de troca de saberes, de encontros e de festividades de seus moradores considerando, que é o único espaço público planejado para receber a diversidade existente na comunidade, se torna um terreno hostil para as pessoas “diferentes”. Enquanto deveria ser o lugar onde o “outro” se sinta acolhido, em alguma medida, quem não possui características semelhantes às estabelecidas pela parte dominante do grupo, é punido com exclusão, indiferença e até com agressão.

A professora Ana Délia, não foi a única minoria a ser punida pela sua condição de mulher indígena e negra, da mesma forma também são penalizadas de forma recorrente a cacica da etnia Wajuru e a líder quilombola professora Angilene. De acordo com seu relato no dia 08 de setembro de 2023, sua proposta de iniciar um projeto de educação antirracista esbarra na falta de identificação étnica da maioria dos moradores da comunidade. Esta indefinição identitária, aliada ao medo de sofrer preconceito, resulta em recusa para aderir às iniciativas de combate às atitudes racistas, frequentes na escola e na comunidade.

Conforme já mencionei Rolim de Moura do Guaporé é uma comunidade guaporeana com forte presença feminina indígena e negra como lideranças de suas etnias. Em minhas experiências etnográficas com essas mulheres, foi muito significativo entender a construção da trajetória de resistência feminina, delineada pelo que elas denominam de força ancestral. A realidade existente nessa comunidade se encaixa no conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw⁷² (2002). A ativista e estudiosa da teoria crítica racial norte-americana, alega que o “racismo, é algo naturalizado pela sociedade, pelas leis e instituições indo além da ação ou inação do indivíduo”. Pensando na situação relatada pela professora Ana, entendo que a realidade por ela vivida é uma somatória de discriminação étnica racial em razão de sua condição de mulher, preta e indígena e ainda por ser pobre e mãe solteira.

A realidade de sexismo vivida pelas mulheres indígenas e negras geralmente é sustentada por outras violências, que as colocam em posição inferior, como a desvalorização profissional e social e a consequente feminização da pobreza. Crenshaw (2002) aborda a longa e lamentável história de violações contra as mulheres por questões étnicas, raciais e de gênero:

Essa violência pode ser concebida como uma subordinação interseccional intencional, já que o racismo e o sexismo manifestados em tais violações refletem um enquadramento racial ou étnico das mulheres, a fim de concretizar uma violação explícita de gênero (Crenshaw. 2002, p. 178).

A autora ressalta que a subordinação de gênero é também atravessada pela subordinação racial e econômica. Para ela como todas as sociedades estão sujeitas ao racismo por outro lado, uma maneira eficaz de luta contra esse mesmo racismo é lançar mão da fluidez dos movimentos internacionais de direitos humanos, atitude que vem ganhando adesão de mulheres indígenas inclusive aqui de Rondônia como é o caso da cacica Wajuru.

⁷² É verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual são “diferenças que fazem diferença”, na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação (Crenshaw, 2002, p. 173).

4 A universidade recriando mundos: ensino superior e a nova condição da mulher indígena

Neste capítulo trarei os avanços do acesso das mulheres estudantes indígenas ao ensino superior em Rondônia, abordo aqui a importância das políticas de ações afirmativas nesse crescimento de acesso e permanência indígenas no ensino superior, considerando as dificuldades de deslocamentos das TIs até as cidades onde são ofertados os cursos como é o caso do Campus de Ji-Paraná, onde a maioria dos estudantes indígenas são atendidos com ensino superior. Aqui apresento ainda os principais desafios que perpassam o acesso e a permanência ao ensino superior intercultural em Rondônia.

Embora as discussões e as propostas de acesso diferenciado ao ensino superior, na região norte do país, datem do início da década de 1990, sua efetivação de forma mais abrangente acontece na década seguinte. Mais especificamente a partir da segunda metade da década de 2000, nesse período teve início o processo de democratização do acesso às chamadas minorias (pretos, pardos, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) e outras categorias sociais, que historicamente estiveram em desvantagem social ou excluídos de seus direitos básicos sobre o crescimento de estudantes indígenas na universidade. Assim comenta Gersem Baniwa:

Eu acho que é uma comemoração, uma celebração, uma conquista gigantesca com letra maiúscula mesmo. Porque isso é uma utopia, é um sonho, porque imagina que em pouco tempo indígenas e quilombolas fossem adentrar com um número tão significativo na Universidade, no ensino superior é impensável. Culturalmente, socialmente, politicamente, legalmente era impossível. Então tem que louvar sim, reconhecer e valorizar. Agora o que isso significa? Significa que a Universidade tem de se reestruturar para dar conta desses novos sujeitos. Não só sujeitos estudantes, mas sujeitos professores. Eles estão lá também para ensinar seus conhecimentos, seus saberes (Futema; Chaves; Sjobom; Alves; Turin; Lopes, 2022, p. 93).

A ampliação do acesso ao ensino superior foi impulsionada com o advento da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de cotas, conquista do movimento negro, indígena e outros segmentos sociais, que historicamente foram mantidos a margem do elitista universo acadêmico. A lei de cotas é uma forma de reparação com os segmentos sociais, que não tiveram condições de igualdade de acesso ao ensino superior, por questões resultantes do racismo estrutural.

O ensino superior tem sua importância para a sociedade ocidental, servindo inclusive como instrumento de distinção entre camadas sociais. Assim, quanto mais qualificação acadêmica a pessoa possui, mais importante ela é perante seu grupo. As competências adquiridas na academia não indígena, passam a ser valorizadas pelos indígenas como pré-requisito no exercício da docência tendo em vista, que o diploma acadêmico daria credibilidade ao trabalho do professor indígena perante seu grupo. A professora Rita Gomes Nascimento, do povo indígena Potiguara, afirma que:

A profissionalização dos professores indígenas, representa, uma das condições indispensáveis para sua atuação profissional, o diploma figura como uma certidão dotada de poder material e simbólico, através do qual os professores estariam legitimamente habilitados ao exercício da prática docente. O professor formado, recebe o reconhecimento e o apoio de sua comunidade, está passa a ser uma avaliadora de suas ações profissionais (Nascimento, 2006, p. 75).

Neste sentido, os povos indígenas de Rondônia a exemplo dos indígenas de outros estados brasileiros, buscam a formação docente como forma de ganhar respeito junto a seu grupo e também para fomentar a tão esperada educação diferenciada e intercultural prevista no nosso ordenamento jurídico. De acordo com Amado e Brostolin, a educação superior é vista pelas antigas lideranças como um viveiro de novas lideranças, os acadêmicos dos cursos superiores, formam uma espécie de “nova casta dentro do movimento indígena” (Amado; Brostolin, 2011, p. 7).

A criação de cursos superiores específicos em diversas áreas do conhecimento foi e continua fazendo parte da pauta das demandas educacionais dos povos indígenas do Brasil, embora exista uma parte do movimento indígena que defenda o acesso de estudantes indígenas aos cursos regulares, visando não ocorrer desigualdade na formação de alunos/as indígenas/as. Não obstante a criação de cursos específicos ou a inclusão em cursos regulares, o fato é que de acordo com dados do INEP 2023, o número de estudantes indígenas no ensino superior cresceu mais de 300% nos últimos dez anos.

Rondônia, estado que abriga mais de 54 etnias indígenas, o que lhe garante características de estado pluricultural e multilinguístico, ainda que ofereça cursos específicos para estudantes indígenas de acordo com relatos de estudantes, precisa avançar na diversificação de cursos e no aumento da oferta de vagas no ensino

superior. De acordo com Edilene Karitiana: “Os cursos oferecidos pela Unir são todos para formar professores, então nós precisamos de cursos em outras áreas do conhecimento, pois não precisamos só de professores, precisamos de pessoas formadas em outras áreas como manejo ambiental, engenharia e especialmente da área da saúde que é uma área muito carente de indígenas com formação”.

Figura 44 – Fotografia de banner na entrada do bloco de educação intercultural da UNIR, Campus Ji-Paraná



Fonte: Acervo da Autora, 22/01/2024.

É interessante pensar e considerar a perspectiva, que Gersem Baniwa chama de novos sujeitos no âmbito da academia, pois até recentemente indígenas e negros tinham acesso negado ou bastante dificultado à Universidade. Para ele, embora a academia seja um espaço plural, nas últimas décadas vem sendo gradativamente democratizado, ainda que isso não retire da academia o ranço racista e elitista anterior. Em algumas instituições essa democratização ainda caminha em passos

muito lentos, se pensarmos no acesso a cursos elitizados como os cursos da área de Engenharia, Medicina, Ciências da Computação e Ciências Jurídicas.

Por outro lado, o processo denominado de interiorização do ensino superior e da pesquisa, adotado pela Universidade Federal do Amazonas, oportunizou a muitos estudantes indígenas participarem dos processos seletivos e ingressarem nos cursos, sendo ofertados em instituições mais próximas de suas localidades. Essa medida foi muito benéfica considerando as longas distâncias e deslocamentos difíceis das terras indígenas até as instituições de ensino ou aos locais onde os cursos são ofertados, tendo em vista que a política pública de permanência ainda não consegue ser uma realidade para todos/as os/as estudantes.

As instituições pioneiras na oferta de cursos de formação de professores indígenas, embora tenham superado os obstáculos iniciais, ainda enfrentam dificuldades como a liberação de professores/as indígenas para frequentarem as aulas presenciais e a insuficiência de recursos financeiros. De acordo com a Organização de Professores Indígenas de Rondônia - OPIRON, como os/as professores/as são funcionários/as das redes estaduais de ensino, não tem sido tarefa fácil, conciliar o calendário de aulas nos cursos de formação, com o calendário da SEDUC, mesmo sendo um calendário específico, que a própria Secretaria de Educação elabora para as escolas indígenas. Para Tiago Suruí, coordenador da Associação de Professores Indígenas, esse calendário precisa ser elaborado com a participação da Universidade, para que haja consonância entre as atividades acadêmicas e as aulas nas escolas indígenas.

Outro desafio enfrentado pelas Universidades é a institucionalização dos cursos, visando dar maior segurança e autonomia administrativa, financeira e pedagógica aos programas de formação. A institucionalização fornece um suporte interessante, para que toda essa iniciativa não recaia somente sobre as políticas de ações afirmativas, que em algumas instituições ainda estão muito dependentes dos esforços pontuais de seu corpo docente e das articulações do movimento indígena. Conforme aponta Urquiza este é “... um sinal de que as minorias sub-representadas estão negociando novas formas de existências”:

Coincidentemente os segmentos que mais são vítimas de exclusão econômica e social, são oriundos de outras matrizes étnicas e culturais. Sobre eles pesam os preconceitos e negação de seu direito a diversidade. Nessa perspectiva, a proposta da interculturalidade, se apresenta como caminho válido de diálogo, além de uma proposta política na qual possam

ser criados condições e espaços para a construção e articulações entre esses direitos básicos (Urquiza, 2014, p. 143).

Para o autor, o reposicionamento das Universidades Federais no sentido de democratizar o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior, tem apresentado um resultado muito positivo com o crescente número de estudantes chegando à academia na graduação e pós-graduação. Mesmo ainda não tendo alcançado uma dimensão mais ampla, considerando que significativa parcela das instituições, ainda não aderiram à ideia. Lamentavelmente algumas Universidades Federais renomadas, ainda negligenciam o atendimento a esse direito largamente positivado em legislação inclusive com recomendação de organismos internacionais com a Convenção 169 da OIT e a ONU.

A proposta desafiadora da academia intercultural é trazer para o contexto da universidade a possibilidade de construção de diálogos, onde os diversos saberes coexistam sem hierarquização nem subordinação. Nesse novo espaço acadêmico será possível a construção e reconstrução de uma gama de saberes que se complementarão. Como aponta Rita Gomes do Nascimento, “a escola como um lugar de construção de uma educação crítica e conscientizadora” (Nascimento, 2006, p. 66). Para ela, dessa maneira o território acadêmico verdadeiramente será o espaço de produção de conhecimentos e lugar de respeito às diferenças.

Mesmo ainda sendo o território acadêmico um espaço em disputa, tendo em vista que até bem recentemente foi lugar negado ou dificultado aos indígenas, a luta mais urgente agora, é garantir a permanência, bem como o reconhecimento dos saberes, que estes acadêmicos trazem ao chegar à universidade. Neste contexto, teríamos as condições para o processo de autonomia em construção, conforme aponta Urquiza (2014). Para ele, a reconstrução desses lugares passa necessariamente pelo diálogo de saberes, sem hierarquização, em condições de igualdade e complementaridade.

4.1 Os desafios do Ensino Superior Intercultural em Rondônia

A área que abriga a ‘grande de Rondônia’ que conta com significativa presença de grupos indígenas⁷³ é apenas um dos obstáculos para a implementação

⁷³ Rondônia conta com 21,173 mil indígenas Dados do IBGE 2022. Fonte: <https://www.ibge.gov.br>.

de ações efetivas na educação escolar indígena. Somado a isso temos a imensa diversidade étnica, linguística e cultural além de um considerável número de línguas em vias de extinção, quadro causado pelos impactos do contato. Por todas essas questões a efetivação dos cursos diferenciados para atender os/as indígenas de Rondônia, acabam sendo dificultados e o direito à diferença obstaculizado. Todo esse contexto termina sendo reforçado pelo modelo de Universidade que exclui, muitas vezes por desconhecimento da riqueza étnica existente em nossas Universidades:

Podemos dizer que a maior parte dos professores universitários não estão preparados para dialogar com a diversidade em suas salas de aula. O educador ou educadora teriam que buscar conhecer melhor a realidade de seus alunos/as, as dinâmicas de aprendizagem, para ajudá-los a encontrar melhor os caminhos do desenvolvimento de suas potencialidades (Urquiza, 2014, p. 151).

Rever os programas de formação, bem como o currículo das escolas e universidades, seria uma forma de reduzir o distanciamento existente entre as instituições de ensino e as realidades dos/as estudantes indígenas. Essa democratização do acesso ao Ensino Superior, resultou de muita luta dos povos indígenas, que assumiram o protagonismo para garantir a efetivação de seus direitos já previstos na legislação vigente. De acordo com Menezes (2022), por meio de parcerias com instituições não governamentais e convênios entre a FUNAI e algumas instituições da rede privada de ensino superior, foram disponibilizadas vagas aos indígenas. Em 2004 o Programa Universidade para Todos - ProUni amplia esse acesso às Universidades privadas conforme aponta o Projeto Pedagógico do Intercultural:

As Organizações não-governamentais voltadas à causa indígena começaram a surgir no final da década de 70, ainda durante o regime militar. Entre elas, destacam-se a Comissão Pró-Índio, de São Paulo (CPI/SP), O Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Anchieta (OPAN) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Igreja católica, principalmente a partir das reuniões de Medellín, 1968 e Puebla 1978 (Universidade Federal de Rondônia, 2008, p. 16).

As políticas de ações afirmativas para a promoção de acesso a direitos às “chamadas minorias”, iniciam sua efetividade por meio das Leis 12.711/2012,

denominada Lei de Cotas, destinada a reservar vagas a pessoas que fizeram “todo ensino médio em escola pública, pessoas de baixa renda, aos autodeclarados pretos pardos, quilombola, indígenas e pessoas com deficiência”. O aumento significativo de estudantes indígenas no ensino superior é resultado da implementação das ações afirmativas. Acerca dessas conquistas Gersem Baniwa (2019) afirma:

Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte e comunicação mas, também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com a Universidade, com o Estado e com a sociedade nacional no que tange aos interesses comuns e nacionais, como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância dos conhecimentos tradicionais, da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que também são patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira (Baniwa, 2019, p. 170).

Com o expressivo número de estudantes indígenas concluintes do ensino médio, a obrigatoriedade de ensino superior para atuar no magistério indígena, aliada à normatização, já mencionada no capítulo 1, e o crescimento da demanda por escolarização formal indígena ressignificada, cria-se ambiente propício para a implementação das ações do Ensino Superior Indígena nos estados amazônicos e em todo Brasil.

Motivados por esse contexto, o movimento indígena fortalece as reivindicações por políticas públicas de oferta e permanência de alunos/as indígenas nas Universidades. O estado do Amazonas, reconhecido como o estado mais indígena do Brasil, por meio da Universidade Federal-UFAM, iniciou as ações de educação indígena intercultural no ano de 1992, com um “processo de interiorização do ensino e da pesquisa”. A instituição implantou o primeiro curso de graduação para professores/as no campus de São Gabriel da Cachoeira, por ser um município com forte presença indígena. De acordo com dados do IBGE/2022, 93,2% do total da população do município é indígena⁷⁴. Em uma demonstração de valorização da cultura ancestral e da diversidade, São Gabriel da Cachoeira é pioneiro na instituição de línguas indígenas como idiomas cooficiais, quando em 2002,

⁷⁴ Por muito tempo, São Gabriel da Cachoeira figurou na posição de 1º lugar na proporção de pessoas indígenas. No censo de 2022 perdeu essa posição passando para 2º lugar. O município com maior percentual de indígenas é Uiramutã no estado de Roraima com 96,60% da população (Wandermurem, 2024).

oficializou o Tukano, Baniwa e Nheengatu como línguas oficiais, juntamente com a língua portuguesa.

Com o acréscimo das demandas por formação superior, de forma gradativa ocorreu a ampliação da oferta de cursos de graduação e pós graduação específica para atender estudantes indígenas nas Universidades. A UFAM hoje conta com o complexo educacional de “Licenciatura Intercultural Indígena Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável⁷⁵”.

Desde então, somente no município de São Gabriel da Cachoeira já foram oferecidos 23 cursos, tendo formado mais de 1.800 novos profissionais de ensino e pesquisa, dos quais 90% são indígenas. Atualmente essa modalidade de serviço no Estado [CIC] do Amazonas é também oferecida pela Universidade Estadual do Amazonas, dobrando o número de estudantes indígenas que ingressam anualmente no ensino superior (Baniwa, 2019, p. 139).

O estado de Mato Grosso figura entre os estados pioneiros na oferta de cursos superiores para formar professores/as indígenas. No ano de 2001, a Universidade Estadual-UNEMAT iniciou a formação de professores indígenas interculturais no Campus de Barra do Bugre. Dessa forma o Mato Grosso tornou-se referência para outros estados, que estavam em fase de planejamento da oferta de Ensino Superior Intercultural. Concomitante às ações públicas, algumas empresas privadas como a Fundação FORD disponibilizavam bolsas de estudo a negros e indígenas como forma de incentivar ao acesso e permanência na graduação e pós graduação aos grupos étnico-raciais desfavorecidos (Baniwa, 2019).

De acordo com estudo realizado por Rodrigo Cajueiro (2005), no período que antecedeu a implantação das ações voltadas para o acesso diferenciado e a implantação dos cursos de licenciatura intercultural, a região norte figurava com baixo percentual dessa iniciativa, realidade que teve uma nova configuração após a implementação dessa política pública. Esse avanço se deve muito a articulação do movimento de professores/as indígenas, junto ao poder público, tanto na melhoria e ampliação do acesso, quanto na manutenção das ações de permanência dos/as estudantes indígenas nos cursos.

É interessante ressaltar que a escolarização formal foi e continua sendo o caminho escolhido pelos indígenas como acesso a cidadania, que historicamente

⁷⁵ Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 20 maio 2024.

lhes foi negada. Outro fato relevante em relação aos intelectuais indígenas como Gersem Baniwa, Rita Potiguara e Daniel Munduruku, todos tiveram uma formação em instituições ligadas a igreja católica e que mesmo diante de todas as contradições com as quais foram obrigados a conviver, foi nessa seara que aprenderam a retirar o discernimento necessário para nunca esquecerem de onde vieram. Foi nesse contexto, que reafirmaram o gosto pela luta em defesa de seus coletivos.

Assim como ocorreu com as professoras minhas interlocutoras, para esses/essas intelectuais, quando uma/a indígena ingressa na universidade, não chega lá sozinho, leva consigo as vivências e as expectativas de sua comunidade, “ele/ela é a parte de um todo”. Ao chegarem à universidade levam sua ancestralidade e seus saberes. E nisso mostram com orgulho sua etnia, como na representação através do desenho de uma grande “oca”, que foi feito por alunos/as dos cursos do intercultural, Campus de Ji-Paraná/RO:

Figura 45 – Fotografia da grande “oca” e que mostra as etnias de alunos/as da UNIR (desenho de autoria dos/das alunos/as do Intercultural)



Fonte: Acervo da Autora, 22/01/2024.

Em Rondônia a implantação do ensino superior diferenciado e intercultural caminhou junto com as discussões e reivindicações dos/as professores/as indígenas, para a institucionalização da educação escolar indígena, como forma de garantir a sequência e a autonomia da ação. Até então funcionava por meio de atividades pontuais, o que resultava em alto índice de abandono por parte dos estudantes indígenas. Somando-se a esse quadro ainda havia o fato de que o ensino ofertado aos indígenas não atendia a suas necessidades, conforme consta no Projeto Pedagógico do Programa de Formação Intercultural:

Além de toda perseguição sofrida em função da ocupação de seus territórios, da extinção de muitas etnias, da drástica redução populacional de outras e do etnocídio cultural e religioso a que foram submetidos, os povos indígenas de Rondônia enfrentaram (e enfrentam) outras formas de dominação, dentre as quais, a imposição de um modelo escolar que não atendia as suas verdadeiras necessidades e que não levava em consideração sua forma de organização, sua visão de mundo e tampouco a diversidade linguística destes povos (Universidade Federal de Rondônia, 2008, p. 9)⁷⁶.

A sociodiversidade, reconhecidamente existente na Amazônia, era completamente desconsiderada pelos projetos de colonização impostos pelos governos, uma vez que o Brasil ao contrário de outros países da América latina, dentre as cerca de 180 línguas indígenas aqui existentes não reconhece nenhuma delas como língua oficial. Em um crasso contrassenso, a língua oficial do Brasil é a língua portuguesa, por que não uma língua indígena? Como Guaraní Kaiowá, Tikuna, Kaingang, Xavante ou Yanomami.

4.2 Os impactos das ações afirmativas no ensino superior indígena em Rondônia

O movimento de combate ao segregacionismo, iniciado em solo norte americano, ganha adesão em outros países de continentes como América do Sul, Europa e Ásia, que buscavam a igualdade social reivindicada especialmente por segmentos sociais, que historicamente foram vítimas de discriminação. Mesmo em um contexto que passava por transformações, onde a ideologia de igualdade para

⁷⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Educação Básica Intercultural. 2008.

uma unidade nacional, aos poucos cedia lugar para uma discussão do direito e respeito à diferença, na prática esse direito não seria conquistado senão por meio de muita resistência que se fortaleceu por meio da escola diferenciada de acordo com Baniwa, 2006:

As escolas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas. Tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhe dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós- contato. (Baniwa, 2006, p. 159).

Outra perspectiva que veio somar com a agenda de resistência indígena, foi o processo proposto pelas ações afirmativas, em efervescência na década anterior, a Universidade Federal do Pará-UFPA, em 2009 deu início a desafiadora ação de ofertar graduação intercultural para professores/as indígenas. Seguindo essa trilha, a Universidade Federal do Acre-UFAC, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Intercultural - PROLIND, dá início às atividades de formação docente indígena em 2009, no Campus Floresta, na cidade de Cruzeiro do Sul. Anterior à abertura dos Cursos, a UFAC atendia às demandas de professores/as indígenas por meio do sistema de ações afirmativas, como a Lei de Cotas. O Estado de Roraima, inaugurou a primeira turma de professores/as indígenas no ensino superior, pela Universidade Federal de Roraima-UFRR em 2002, anteriormente essa demanda era atendida por meio de parcerias (Corte; Candito; Soares; Menezes, 2022).

Figura 46 – Quadro das Universidades Federais da região norte e do ano que cada uma iniciou a oferta de ensino superior intercultural

Estado	Município	Instituição	Ano de início do Ensino superior indígena
Acre	Cruzeiro do Sul	UFAC	2009
Amazonas	São Gabriel da Cachoeira	UFAM	1992
Amapá	Oiapoque	UNIFAP	2007
Pará	Ananindeua/Abaetetuba	UFPA	2002

Rondônia	Ji-Paraná	UNIR	2009
Roraima	Boa Vista	UFRR	2009
Tocantins	Palmas	UFT	2007

Fonte: Elaborado pela autora e com os dados pesquisados nos portais das citadas instituições, em outubro de 2024.

O mapa abaixo mostra a atual configuração geográfica pós criação do Estado do Tocantins, que foi desmembrado da parte norte do estado de Goiás. Conforme já mencionei na introdução desta tese, Tocantins pertencia a região Centro Oeste e, a partir de primeiro de janeiro de 1989, com a nova composição territorial, passou a integrar a região Norte do Brasil.

Figura 47 – Mapa com os estados que constituem a região norte do Brasil



Fonte: Imagem extraída da matéria de Paloma Guitarrara no website Brasil Escola⁷⁷.

Em Rondônia o curso em nível superior específico destinado à formação docente indígena foi criado em 2008 e instalado em 2009, quando a primeira turma de professores/as indígenas iniciou no Campus da UNIR de Ji-Paraná. O projeto de formação de professores/as indígenas iniciou com quatro habilitações. De acordo

⁷⁷ GUITARRARA, Paloma. Estados do Norte. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/estados-do-norte.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

com os dados constantes do Projeto Pedagógico do curso, as áreas de formação são: (1- Pedagogia Intercultural, 2- Ciências da Linguagem Intercultural, 3- Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e 4- Ciências da Sociedade Intercultural).

Dados obtidos junto a secretaria da UNIR, Campus Ji-Paraná, dão conta que o número de estudantes, que ingressaram nos cursos de Licenciatura Intercultural e conseguiram concluir o curso, dentro do lapso temporal de 4 anos, ainda é muito baixo. A diretora aponta algumas questões que podem nos levar a reflexões acerca deste alto índice de retenção de alunos/as como: dificuldade de liberação pela SEDUC, dos/as professores/as que estão em sala de aula; problemas para se manter na cidade durante o período das aulas presenciais, até protelação da conclusão do curso por alguns/mas estudantes, para não perderem o auxílio. A coordenadora ressalta que embora a evasão seja baixa, o percentual de retenção ainda é muito grande. Para ela algumas questões como a manutenção da bolsa por alunos/as que protelam a conclusão do curso, precisam ser reavaliadas. Outro ponto que precisa ser discutido é a liberação dos professores que estão em sala de aula, para participarem dos períodos presenciais dos cursos, sem prejuízo dos/as alunos/as.

Figura 48 – Fotografia da fachada da Universidade Federal de Rondônia, campus Ji-Paraná



Fonte: Acervo pessoal da autora, 23/11/2023.

A diversidade étnica e sociolinguística existente em Rondônia foi um dos muitos desafios para a efetivação do Ensino Superior Intercultural, que atendesse todas essas diferenças. Conforme afirmação da Professora Edinéia Aparecida

Isidoro, que desde o início participou das discussões e da elaboração do PPC, a criação do curso superior intercultural específico e diferenciado, é fruto das discussões entre vários atores como: Universidade, instituições indígenas e indigenistas e principalmente, por iniciativa dos povos indígenas, que haviam concluído o ensino médio e o acesso mais provável à Universidade era por meio das ações afirmativas, políticas essas que destinavam um quantitativo muito reduzido de vagas a alunos/as indígenas:

A implantação [...] [do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural], está fundamentada no diálogo construído no decorrer dos últimos anos [...] [entre] professoras e professores da universidade com os povos indígenas. Nesse processo contribuíram, de forma relevante, entidades e instituições – governamentais e não governamentais – apoiadoras desta causa. Essas discussões foram trazidas para o âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Sociais e resultaram na inserção do curso [...] (Universidade Federal de Rondônia, 2008, p. 6⁷⁸).

Nesse contexto, atendendo as reivindicações e as pressões dos povos indígenas e das entidades indígenas e indigenistas, foi que a Universidade Federal de Rondônia, visando atender essa demanda específica, institui o curso de Graduação Intercultural, para inicialmente receber os indígenas oriundos do Projeto Açaí e posteriormente os concluintes do ensino médio regular. De acordo com a professora Josélia Neves (2019), uma das principais defensoras da criação do curso, mesmo sendo um grande desafio tanto para a Universidade quanto para os indígenas ocorreu a instalação do curso no campus de Ji-Paraná. É preciso ressaltar que o sonho só se tornou realidade graças a existência de uma articulação bastante consolidada do movimento indígena junto a reitoria e também de estratégias políticas junto ao MEC, conforme depoimento do professor da etnia Gavião.

Há mais de três anos o Projeto Açaí foi concluído e não tivemos mais formação, este curso habilitou professor para atuar de 1^a a 4^a série necessitamos de formação diferenciada. Os alunos perguntam: 'por que não passamos de ano que nem o branco', precisamos habilitação para 5^a a 8^a pois existe uma demanda muito grande na Terra Indígena e temos medo que os alunos saiam da aldeia para estudar fora. Não queremos professor branco, queremos professores indígenas para trabalhar com nossos alunos. Essa luta está a muito tempo, não é de agora, há muito tempo estamos batalhando para isso. É importante a universidade atender essa nossa demanda, os professores indígenas querem se formar em Licenciatura Intercultural (J. S. Gavião, 2013, *apud* Neves, 2019, p. 128).

⁷⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Educação Básica Intercultural. 2008.

As Universidades nortistas, nas últimas décadas, têm buscado discutir e melhorar a oferta de cursos, que atendam às características das populações tradicionais amazônicas “indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas”. Sob essa perspectiva o número de estudantes indígenas, ainda que enfrentando obstáculos para acessar e permanecer na academia, vem crescendo de maneira significativa nas instituições de ensino superior.

No caso específico de Rondônia, desde a criação dos cursos de graduação específica para indígenas em 2009, quando teve início a primeira turma, continuam os diálogos no sentido de buscar melhoria para aspectos como estrutura física do campus, ampliação do corpo docente e administrativo do departamento, melhores condições nos espaços de convivência coletivas para os alunos e a ampliação dos recursos de auxílio aos estudantes sem o qual inviabilizaria a permanência de muitos/as estudantes. A ideia central dessa política pública é melhorar o diálogo e consequentemente as ações do ensino intercultural destinado aos povos indígenas desta parte da Amazônia brasileira.

Conforme já mencionei acima, a proposta inicial do curso era atender os/as professores/as, que já estavam no exercício do magistério em nível médio, sendo que as primeiras turmas eram formadas basicamente por professores/as, que tinham concluído o Projeto Açaí. Atualmente as turmas são formadas por alunos/as, que concluíram o ensino regular na rede pública de ensino e querem continuar estudando. A professora Josélia, afirma que “a viabilização do direito à educação, respeitando as culturas tradicionais”, são fundamentos dos cursos pensados para atender a diversidade étnico social existente em Rondônia.

Com base nesta política de direitos, no diálogo com os movimentos indígenas e considerando sua pauta formativa, a Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, uma instituição de educação superior situada na Amazônia brasileira (que completou em julho de 2009, 27 anos de existência, aprovou na reunião do Conselho Universitário (CONSUN) no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no dia 24 de outubro de 2007 o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, destinado à formação de docentes indígenas através da Resolução N°. 9 com início definido para julho de 2009 no Campus de Ji-Paraná, Rondônia (Neves, 2013, p. 123).

Os diálogos que culminaram com a implantação do curso superior para atender estudantes indígenas em nível de graduação, já vinham sendo construídos entre indígenas, universidade e instituições parceiras, muito antes da efetivação dos

curso. A UNIR, única universidade pública de Rondônia, por meio do Departamento de Ciências Humanas-DCHS, cria o curso que seria a porta de acesso ao sonho dos indígenas de adentrarem o ensino superior.

Figura 49 – Fotografia da faixa do Departamento de Educação Intercultural



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 22/01/2024.

Conforme aponta o Projeto Pedagógico do Intercultural, a ideia era criar um curso que tivesse o “perfil e características próximas às demandas das populações tradicionais da Amazônia”, com caráter permanente. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI⁷⁹) serviu para alicerçar a proposta do Campus de Ji-Paraná, para oferecer os cursos de licenciatura em nível de graduação e pós graduação (Universidade Federal de Rondônia, 2008 p. 6).

Até o momento são ofertados somente cursos de licenciatura pois esta era a demanda mais urgente a ser atendida a época da criação do curso. Estudantes que desejam graduação em outras áreas de conhecimento, precisam recorrer ao sistema das cotas étnico-raciais. A vice coordenadora do Departamento de Ciências Humanas da UNIR, informou que um novo curso na modalidade bacharelado na área de manejo ambiental, está em fase de autorização. A coordenadora ainda menciona que a defasagem nos cursos do ‘Intercultural’ é baixa, em relação aos demais cursos de licenciatura da UNIR.

⁷⁹ REUNI foi criado pelo Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Fonte da informação: O que é o REUNI. **REUNI**. 2010. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 23 abr. 2024.

A defasagem nos cursos do Intercultural, é considerada baixa se levarmos em conta os outros cursos de licenciatura, nos cursos da licenciatura intercultural o percentual é de cerca de 10%, mesmo contabilizando alguns alunos das turmas 1, 2 e 3 que ainda não concluíram os cursos. Essa permanência sem sombra de dúvida é reflexo dos apoios e auxílios financeiros como bolsa permanência e PROLIND que terminam por segurar o aluno. Os auxílios além de contribuírem na redução da defasagem, ainda propicia redução do contingente de estudantes, que vivem em situação de vulnerabilidade alimentar (Relato da Professora Edineia Isidoro em 26/01/2024).

Ações como essas evidenciam que a preocupação e o respeito com a diversidade étnica, linguística e sociocultural dos povos indígenas é relativamente recente. Ainda que o bilinguismo proposto pela legislação tenha um caráter civilizatório largamente utilizado pelas instituições religiosas católicas, evangélicas e pelo estado, é inegável que o artifício serviu para atrair o interesse dos estudantes indígenas pela escola de educação básica, graduação e pós graduação.

Gersem Baniwa (2019, p. 141) ressalta que a institucionalização dos cursos de graduação e pós-graduação foi uma medida significativa na luta indígena por respeito e autonomia. Uma vez que o ensino superior indígena ganha caráter institucionalizado com “regularidade, efetividade e sustentabilidade”, esse reconhecimento aliado a um arcabouço normativo, coloca fim a insegurança e descontinuidade do período, em que essa ação era realizada majoritariamente por grupos missionários.

O MEC e as IES buscaram caminhos para a institucionalização desses cursos, para garantir, regularidade, sustentabilidade e efetividade como espaço de formação permanentes dos professores indígenas. Esse passo é fundamental para oferecer segurança institucional ao programa, em todos os aspectos básicos, como administrativo, financeiro e pedagógico. (Baniwa, 2019, p. 141).

Superada a desconfiança inicial com o modelo de educação formal excludente dos saberes tradicionais, e com os avanços advindos, por força do movimento indígenas e da ampliação da oferta de vagas nas Universidades Federais e Estaduais, os estudantes indígenas vêm ganhando cada vez mais autonomia acadêmica. A crescente participação em encontros nacionais e internacionais dão conta da importância da produção científica de estudantes e pesquisadores indígenas no âmbito da academia. Como aponta o professor Gersem Baniwa, os indígenas estão na academia não só como alunos, mas também como

professores/as, o Professor reforça que os saberes ancestrais precisam dialogar com os saberes acadêmicos, sem que haja uma hierarquização ou subordinação de um sobre o outro, pois todos os saberes têm seu valor.

Antes da efetivação dos cursos diferenciados e da criação das ações afirmativas, o que tínhamos no ensino superior da maioria das universidades era um cenário de exclusão de jovens negros e indígenas, nos cursos e instituições mais renomados as vagas eram preenchidas por estudantes oriundos das escolas particulares. A implantação dessas políticas visa especialmente fortalecer a cidadania desses grupos que historicamente tiveram negados direitos básicos, sobre esse quadro assim comentam Antônio Urquiza e Adir Nascimento (2013), pensamento compartilhado por André Lázaro (2013) afirma:

Porque, antes de tudo, a inclusão no ensino superior de parcela de jovens negros e indígenas, estudantes das escolas públicas, jovens e adultos de baixa renda é uma conquista de nossa sociedade que, neste início do século XXI, faz uma aposta no futuro: torná-lo livre das marcas da violência da escravidão e da segregação social e pleno da riqueza de sua diversidade (Lázaro, 2013, p. 7).

Nesse sentido reafirmando o direito ao ensino superior e a pesquisa como forma de reconhecer os saberes ancestrais, lideranças indígenas de diversas partes do Brasil foram contempladas em 2016, com títulos de Doutorado *Honoris Causa*. As lideranças indígenas reverenciadas foram: Ailton Krenak na Universidade de Brasília-UnB, Almir Suruí na Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Raoni Kayapó na Universidade do Estado do Mato Grosso- Unemat, Babau Tupinambá na Uneb-Universidade do Estado da Bahia-UNEB e Valdemar Xakriabá na Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG (Corte; Candito; Soares; Menezes, 2022, p. 9).

Na perspectiva de dar continuidade aos diálogos, que buscaram oportunizar o protagonismo e a diversidade dos povos indígenas de Rondônia, foi criado e instituído o Curso de Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Conforme aponta Antônio Carlos Diegues e Arruda (2001), enquanto esteve sob a gestão do SPI a educação bilíngue e intercultural esteve atravessada por projetos civilizatórios sendo utilizado como estratégia de dominação.

Algumas mudanças só tiveram efetividade com a normatização trazida pela Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu conteúdo a necessidade de

legislações complementares capazes de atender a nova proposta de atendimento específico e diversificado para a educação escolar indígena.

Após a CF de 1988 foram sendo construídos novos diálogos no sentido de respeitar e valorizar as línguas, os costumes, a cultura e os saberes tradicionais das populações indígenas. Nesse contexto, em atendimento às reivindicações do movimento indígena e por intermédio das articulações das lideranças, foram criados na Amazônia brasileira os cursos diferenciados, específicos e compromissados com a “formação” de professores/as aptos/as a analisarem e valorizarem suas histórias ancestrais, comprometidos/as com as questões demandadas no tempo presente e ainda com possibilidades de tecer redes na construção de um futuro para seus povos.

Mais recentemente, até em razão de boa parte da necessidade de formação de professores indígenas estar satisfeita, lideranças e o movimento tem se articulado no sentido de pleitear junto às instituições de ensino, a diversificação na oferta de cursos em outras áreas do conhecimento. Os cursos da área da Saúde, Direito e Engenharia figuram como os mais procurados pelos/as estudantes indígenas. Aqui em Rondônia a UNIR atendendo à solicitação dos indígenas, iniciou o processo para autorização do curso de Engenharia de Manejo Ambiental e Florestal, com previsão de oferta no Campus de Ji-Paraná.

Conquistas como atendimento educacional específico, assistência médica diferenciada e tantas outras não aconteceriam, se não fosse por meio das pressões do movimento indígena organizado, sendo que as mulheres estão tendo importante papel nesse movimento. De acordo com as valentes e inspiradoras mulheres que aceitaram caminhar comigo, como minhas interlocutoras nesta pesquisa, somente após se organizarem por meio do movimento foi que tiveram suas vozes ouvidas e suas demandas atendidas. Ainda que tardiamente as mulheres indígenas vem conquistando importantes espaços de poder especialmente em âmbito federal onde temos uma ministra no Ministério dos Povos Indígenas-MPI⁸⁰ e pela primeira vez uma mulher indígena na presidência da FUNAI. Isso é muito significativo e demonstra que a luta do movimento das mulheres indígenas tem produzido bons frutos.

⁸⁰ O Ministério dos Povos Indígenas-MPI foi criado em janeiro de 2023, por meio do Decreto Nº 11.355/2023 <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/>.

As vozes de mulheres indígenas não serão silenciadas
Sonia Guajajara, (2021).

*Ser mulher indígena é ter vontade de ser uma índia guerreira,
forte, corajosa, para preservar seu território*
Júlia Apinajé (2019)

Considerações Finais

A construção desta tese foi uma tarefa bastante desafiadora! Foram 4 anos onde passei por enormes perdas, mas também foi um período de grande aprendizagem, crescimento pessoal e profissional. Passamos pela pandemia da COVID-19, período que nos causou profundas transformações, mas que serviu também para nos mostrar a fragilidade da existência humana e ao mesmo tempo apontou como o ser humano é capaz de buscar e encontrar alternativas para minimizar os males que nos afligem.

Com relação as dinâmicas utilizadas ao longo dos trabalhos, no início entre outras peças que me auxiliariam neste estudo, com a anuência de minha orientadora, elaborei dois modelos de termos de livre consentimento um para ser aplicados com as mulheres interlocutoras, outro para as instituições que atuam junto aos povos indígenas (FUNAI, SEDUC, UNIR, SESAI e INCRA) porém após visitas a esses órgãos praticamente não consegui dados que contribuíssem de modo significativo com minha pesquisa. Contudo, todos os instrumentais aqui utilizados constam nos anexos desta tese.

Este estudo teve como proposta principal, trazer reflexões acerca do quadro de invisibilidade e silenciamento das mulheres indígenas professoras de Rondônia e ainda mostrar a enorme importância dessas mulheres no processo de resistência de seus grupos. Este estudo ainda teve como objetivo levantar discussões capazes de contribuir com o rompimento das práticas preconceituosas, que ainda persistem em excluir essas mulheres dos espaços de poder ainda convencionados como lugares destinados a homens. A exemplo de Schild (2023), defendo a ampliação de registros antropológicos sobre essas valorosas mulheres e suas lutas, experiências e relações com o outro.

Aqui eu não poderia deixar de expressar meu desejo de que esta tese sirva de inspiração para outras autoras a pesquisarem sobre mulheres, especialmente mulheres periferizadas, sejam elas brancas, pretas, indígenas, não indígena pois são vozes potentes e que tem muito a dizer sobre suas lutas na elaboração de estratégias de enfrentamento aos obstáculos a elas impostos.

No decorrer de meu trabalho de campo, ouvi histórias de 12 mulheres, que aceitaram ser minhas interlocutoras, participei de eventos e fiz as leituras de textos e livros de autoras e autores que tratam da temática educação e formação de

professoras e professores indígena. Entendi que, entre tantos outros obstáculos enfrentadas pelos povos indígenas para implementar uma educação escolar diferenciada e que atendesse suas demandas educacionais, é fundamental que haja a implementação de políticas públicas de acesso e permanência nos cursos das Universidades. Não basta acessar, é necessário ter a garantia das condições de permanência, sob pena de esvaziamento dos cursos.

É notório que os procedimentos de dominação largamente utilizadas pelo sistema colonizador, trouxeram efeitos que marcaram e modificaram profundamente as relações sociais dos povos indígenas. Sendo a desvalorização da mulher uma dessas práticas nefastas, mas que vem sendo revisitada e reelaborada por força do movimento das mulheres indígenas. Minhas vivências, experiências e trocas com essas mulheres, para elaboração desta pesquisa e a escrita desta tese, foram sem dúvidas um divisor de águas em minha vida, enquanto mulher, pesquisadora e profissional. O trabalho que faço com muito respeito e admiração junto às mulheres indígenas do estado de Rondônia me fez compreender dinâmicas sociais, que até então eu desconhecia.

Para produzir conhecimento etnográfico sobre a história de vida dessas mulheres, além de reconhecer e valorizar suas vozes, é necessário ressaltar o importante legado cultural construído por essas mulheres, mas que muitas vezes é colocado como mero anexo, das ações produzidas por homens. O papel desempenhado pelas mulheres indígenas tem uma grande relevância, pois ao mesmo tempo que constroem seus processos identitários, lutam pela retomada e demarcação de seus territórios e pelos direitos de suas comunidades, sendo que a luta pelo bem coletivo é uma característica dos enfrentamentos das mulheres indígenas.

Iniciei a escrita desta tese trazendo minha trajetória de vida de mulher preta, mas não preta o suficiente para atender aos marcadores pensados e impostos pela sociedade discriminadora eurocêntrica, que a vida inteira lembrou minha mãe qual era seu lugar de mulher preta, nordestina e “mãe solo”, que cresceu ouvindo “você precisa casar com um homem branco para branquear a raça”. Em relação à situação vivida pelas mulheres pretas “pardas”, estas padecem com o que a antropóloga Nilza Moraes Duarte (2024) denominou de “desempoderamento” imposto por estruturas econômicas, sociais e culturais. Para Duarte, quando não se é branca o bastante nem preta o suficiente se vive numa constante e frágil fronteira. Nesse

sentido é interessante ressaltar que quando a mulher é inferiorizada, reflexamente ela é exposta a uma infinidade de violências.

A partir deste estudo etnográfico, onde convivi por longos períodos com minhas interlocutoras, observando e experimentando seus cotidianos, foi onde pude melhor compreender o sentimento que me acompanhou desde criança. O porquê de me sentir nessa fronteira duplamente excludente e de “asfixia social”, nem preta o suficiente para acessar benefícios como as cotas raciais ou bolsas de estudos, nem branca o bastante para acessar as benesses que o modelo eurocêntrico determinou como lugar superior, onde somente pessoas brancas deveriam estar. Esta perspectiva, que Sueli Carneiro (2011) denomina de asfixia social, ganhou dimensões bastante reais, quando fui estudar na cidade e minha mãe não tinha condições financeiras para comprar meu uniforme. Ela costurava meu uniforme a mão, desse modo, eu era a única menina naquela escola com o uniforme confeccionado a mão, feito pela minha mãe.

Minha trajetória de vida é muito semelhante à de minhas interlocutoras que foram e continuam sendo asfixiadas socialmente pelo modelo machista, racista e excludente, que desde cedo nos obriga a ocupar os últimos lugares nas escolas, nas universidades, nos empregos. Somos obrigadas a ocupar as vagas que os “brancos” rejeitam. Assim, para a mulher indígena, preta e pobre acessar espaços socialmente valorizados, como a universidade, é conviver diariamente com olhares de estranhamento, nos dizendo a todo instante que não podemos estar ali, que esse lugar não nos pertence. Sobre essa resistência vivida pelas mulheres indígenas, pretas e camponesas pobres nas universidades, também discute Lidiane Alves (2019).

Por outro lado, com as leituras necessárias para elaboração desta tese foi possível perceber que pensar e discutir a Educação Escolar Indígena e, por conseguinte, a formação docente, envolve temas e questões diversas que só recentemente passaram a ser discutidos, de forma a considerar as demandas educacionais desses povos. Até pouco tempo a presença indígena nesses espaços era feita por meio de movimentos de enfrentamento e resistência. Estar ocupando esses “territórios” era contestar um sistema pensado para excluir homens e mulheres indígenas.

Para além do modelo supressivo das universidades, que a todo instante “nos convida a sair”, Nilza Duarte vem nos lembrar (2024) que acessar a universidade

não significa permanecer e concluir, ora por falta de condições de acesso ora por dificuldades na permanência. O fato é que o modelo excludente de educação indígena historicamente foi gerido e executado pelo não indígena, tornando-se um espaço onde os princípios da autonomia, diversidade, bilinguismo e interculturalidade foram por muito tempo ignorados. Desse modo, a escola servia como instrumento ideológico de dominação, impondo aos povos indígenas a forma de conhecimento que o europeu considerava válido, onde os saberes ancestrais não eram aceitos, nem valorizados.

Por mais de 500 anos a educação escolar indígena esteve nessa espécie de limbo normativo. Faltava previsão legal normatizando os limites de atuação do não indígena, tal cenário começa a ser modificado de forma contundente com a Constituição de 1988. A chamada constituição cidadã veio pôr fim ao sistema educacional autoritário, racista e segregador, que vigorava até então. A partir desse momento, vivemos sob a égide de novos ares para a educação escolar indígena com a efetiva participação destes povos nas decisões, que envolvem os rumos da educação escolar e da formação de professores/as indígenas.

Nesse contexto as discussões sobre respeito, diferença e interculturalidade ganham volume em meio ao fortalecimento do movimento indígena que saiu ressignificado do processo constitucional, que contemplava as propostas dos povos indígenas de tal forma como nenhuma outra constituição havia contemplado. As discussões referentes a igualdade e diferença ganharam espaço com os estudos dos cientistas sociais: Homi K. Bhabha (1998), Néstor García Canclini (2003) e Stuart M. Hall (2002) entre outros. Esses autores trazem à tona discussões acerca da construção do espaço acadêmico, que dê conta de comportar os saberes capazes de superar a exclusão, fazendo uso dos saberes interculturais, como alternativas à proposta da cultura ocidental.

Nesse universo de mudanças, a produção de conhecimentos locais, precisa cada vez mais fazer parte do conceito apresentado pela professora do povo Potiguara, Rita Gomes Nascimento (2006), como conhecimento sobre a diferença. A ideia proposta por nascimento, é inovadora ao sugerir que intelectuais, que não necessariamente detenham saber acadêmico, mas possuem excelência na produção de saberes ancestrais da cultura e da identidade étnica, sejam reconhecidos como verdadeiros representantes de seus povos na luta por autonomia e respeito ao pertencimento étnico de seus coletivos. Para Rita

Potiguara, o caminho mais curto na efetivação dessa proposição, é que esses profissionais sejam respeitados, valorizados e suas produções ganhem visibilidade.

Ainda na perspectiva de assegurar respeito e valorização, o RCNEI/1998 vem pacificar a importância da legislação para a educação escolar indígena, no sentido de reformular a antiga lacuna jurídica acerca das questões de educação escolar indígena diferenciada, pensada e gerida pelas comunidades. Para Grupioni, após esse instituto legal a educação escolar indígena sai do contexto de integração e assimilação imposta pelo não indígena e passa a ter uma proposta “onde todas as sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos” Grupioni (2002. P. 62).

Refletir sobre as construções da temática indígena, é em meu entendimento desafiador, urgente e gratificante. Poder contribuir com essas discussões sobretudo em Rondônia, estado que ainda conta com um reduzido número de produções acerca das mulheres professoras indígenas é mais significativo. Não pretendo com esta pesquisa exaurir as discussões referentes à importância do papel da mulher indígena no contexto de suas comunidades. A ideia é somar com as produções de outras pesquisadoras e pesquisadores que considerem a relevância da temática e que reconheçam a importância de cada vez mais mulheres indígenas e não indígenas façam parte dessas reflexões e produções.

Ressalto que construir diálogos com minhas interlocutoras, mulheres indígenas de Rondônia, foi muito enriquecedor desde a pesquisa do mestrado sendo que essas “redes” se ampliaram com a produção desta tese. Nesse caminhar pude entender a complexidade de situações experienciado por essas mulheres, pois ao tempo, que carregam em si a essência da ancestralidade de seus grupos, agregam experiências externas que adquirem ao longo de suas trajetórias fora da comunidade. Sobre essas experiências um cacique Cinta Larga⁸¹ em uma reunião para tratar sobre a construção de uma escola na TI Roosevelt assim externou: “nossas mulheres professoras são ótimas negociadoras em situação de conflitos, é interessante que essa qualidade seja valorizada”.

Nas narrativas trazidas por todas as interlocutoras, independentemente do nível de escolarização, foi possível perceber que elas sempre se preocupam com seus coletivos e com a manutenção de suas culturas e tradições. Atualmente as mulheres colaboradoras nesta pesquisa, além de suas preocupações com suas

⁸¹ Cacique Anemã Cinta Larga, em reunião na TI Roosevelt, setembro 2021.

famílias e atividades de professoras, ainda estão cursando graduação como: Edilene Karitiana, Nagila Wajuru, Ana Délia Wajuru, Juvi Wru Eu Wau Wau e Fabricia Sabanê. Algumas estão em efetivo exercício do magistério, como: Edelane Karitiana, Eliane Sakyrabiat, Edina Tompoam Cao, Marcelina Oro Waram. Outras são lideranças em suas comunidades como Maura e Valda Wajuru. Já Shirley Arara, além da luta na militância no movimento de mulheres indígenas, ainda se ocupa com o gerenciamento de sua grife de roupas e acessórios indígenas. Assim, todas elas atuam em diversas frentes com muita competência.

Por todas as razões aqui expostas, foi interessante observar a dinâmica da construção identitária das mulheres indígenas de Rondônia, a partir de suas experiências sociais com os povos, com os quais se relacionam em suas trajetórias. Caminhando juntas percebi que permanentemente buscam se fortalecerem por meio de conexões com suas ancestralidades. Suas lutas em busca de melhorias para seus coletivos, também se reflete em prestígio social junto a suas comunidades. Nesse novo reposicionamento ocorre um avanço da participação delas na tomada de decisões, assim ganham confiança e autonomia financeira, o que as tornam agentes de suas histórias.

Creio que este estudo poderá contribuir no sentido de encorajar mais mulheres indígenas a somar forças com as muitas guerreiras, que já atuam na construção de novos diálogos mais paritários. Espero que cada vez mais vozes possam ecoar no sentido de construir espaços onde as mulheres indígenas e negras consigam acessar, para assim se tornarem protagonistas de suas histórias e que a conquistas de novos espaços não seja uma luta tão árdua quanto tem sido até aqui.

Diante dos avanços aqui elencados, onde as mulheres indígenas enfrentaram e continuam enfrentando verdadeiras batalhas na construção e reconstrução de suas identidades, como é o caso da cacica Valda, que se envolve em diferentes redes de relações na defesa de seu povo e de seu território, inclusive arriscando sua própria vida, é que reafirmo que essas verdadeiras guardiãs da ancestralidade são dignas de todo nosso respeito. Concluo fazendo uso da bela reflexão, contida nas palavras de Carlos de Assunção.

*Riram dos nossos valores
Apagaram nossos sonhos
Pisaram a nossa dignidade
Sufocaram a nossa voz
Nos transformaram em ilha
Cercada de mentiras por todos os lados (Assumpção, 1988
apud Duarte, 2024⁸²).*

⁸² DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Literafro** – Portal da literatura afro-brasileira. Atualizado em 8 out. 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 8 out. 2024.

Referências

ABRANTES, Cristóvão Teixeira. **Da maloca à escola**: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo Cinta Larga de Rondônia. Jundiaí, São Paulo: Ed. Paco, Editorial Jundiaí, 2019.

ALTMANN, Lori. **Memória, identidade e um espaço de conflito**: a comunidade de Nova Teutônia no contexto de disputa por terra com a comunidade Kaingang da Área Indígena Toldo Pinhal. 2007. Tese (Doutorado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, São Leopoldo/RS, 2007.

ALVES, Lidiane da Conceição. **Mulheres Indígenas na pós-graduação**: trajetórias e existências. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/35409/1/2019_LidianedaConcei%
%a3oAlves.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/35409/1/2019_LidianedaConcei%c3%a7%c3%a3oAlves.pdf). Acesso em: fev. 2021.

ALVES, Luiz Alberto Sousa. Ser índia e mulher, vivendo na terra má: uma reflexão sobre a questão de gênero indígena. *In*: CONGRESSO DE TEOLOGIA DA PUCPR, 10, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 363-370.

AMADO, Luiz Henrique Eloy; BROSTOLIN, Marta Regina. **Educação superior indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB**. *In*: IV SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: saberes tradicionais e formação acadêmica, 2011, Campo Grande/MS.

ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. **Caderno de Letras da UFF**, Niterói/RJ, n. 39, p. 297-309, 2009.

ANZALDÚA, Gloria. La consciencia de la mestiza. Rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez. 2005.

ARAUJO, Alécio Valois Pereira de. **Escolarização do povo Karitiana**: análise das políticas públicas no campo da educação indígena no estado de Rondônia. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade Católica de Rondônia, Porto Velho/RO, 2019.

ARAUJO JUNIOR, Júlio José. A Constituição de 1988 e os direitos indígenas: uma prática assimilacionista? *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; BARBOSA, Samuel (orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p.175-236.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro**: e o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED, Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem. Os Desafios da Educação Indígena Intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. *In*: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (orgs.). **Etnohistória, História Indígena e Educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Ed. Palloti, 2012. p. 69-88.

BANIWA, Gersem. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. *In*: PIMENTA, José; SMILJANIC, Maria Inês (orgs.). **Etnologia Indígena e Indigenismo**. Brasília/DF: Positiva, 2012. p. 101-116.

BEAUD, Stéphane WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BECKER, Bertha Koiffmann. **Amazônia: ensaios sobre geografia e sociedade na região amazônica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. 1 v.

BENGOA, José. **La emergência indígena en América Latina**. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. III - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 401-415.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na Escola: ensaios de educação Intercultural. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas no Ensino Superior: programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-77, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas/SP, v. 26, n. 2, p. 143-161, maio/ago. 2015.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Ed. UFMG, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Queiroz Editora LTDA, 1979.

BRANDON, Sara Elizabeth. **Penas de Papel: um estudo comparativo da imagem indígena no Brasil e nos EUA**. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRASIL. Agência Nacional de Transportes Terrestres - ANTT. **Convenção nº 169 da OIT - Povos Indígenas e Tribais**. Disponível em: <https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Declaração das Nações Unidas sobre o Direitos dos Povos Indígenas-ONU, [2008] Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.Acesso em 10/04/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Luziânia/GO, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.062**, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 559, de 16/04/91 [garante as comunidades indígenas acesso a educação e cria Coord. Nac. de Educação Indígena].**

Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/portaria-interministerial-n-559-de-160491-garante-comunidades-indigenas-acesso>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 238, p. 28-31, 9 dez. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/referencial-curricular-nacional-para-escolas-indigenas>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígenas na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica 2012.

BRASIL. Resolução Secadi nº 5, de 20 de fevereiro de 2024. Institui o Grupo de Trabalho da Pedagogia da Alternância e da Formação em Alternância no âmbito da

Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 21 fev. 2024.

CABIXI, Daniel Mantenho. Educação escolar entre os Pareci, Nambikwara e Irantxe no contexto socioeconômico da Chapada dos Parecis/MT. *In*: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (org.). **Questões de Educação Escolar Indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas/ALB, 2001. p. 57-71.

CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara. Mapa das Línguas Indígenas de Rondônia. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília/DF, v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19043>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. 2005. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CANCLINI, Néstor García. ¿La mejor política cultural es la que no existe?. **Jornal Reforma**, Cidade do México, 2003.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1955)**: resenha de teses e livros. Brasília, DF; São Paulo, SP: MEC/MARI-USP, 1995.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Editora Ler Livros, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Araweté**: o povo do Ipixuna. São Paulo: CEDI, 1992.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O nativo relativo. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 113-148, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 87-95.

CAVALCANTE, Maria Madalena de Aguiar. **Hidrelétricas do Rio Madeira - RO**: território, tecnificação e meio ambiente. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CAVALCANTE, Monica Magalhães. **A construção do referente no discurso**. Fortaleza/CE: Fundação Demócrito Rocha, 2003.

CESARINO, Pedro; COHN, Sergio. “Temos que criar um outro conceito de criação”. *In*: SZTUTMAN, Renato (org.). **Eduardo Viveiros de Castro**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. p. 164-187.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização Indígena, Cultura e Educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 41, p. 109-125, 2014.

CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa**. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. **Raça, crítica e feminismo**: Pensamento feminista negro conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no campo: Brasil, 2021. Goiânia: CPT Nacional, 2022. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14271&catid=41&m=0>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Conselho Indigenista Missionário. Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2023. 21. ed. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/07/relatorioviolencia2023/>. Acesso em: 18 maio 2024.

Conselho Nacional de Mulheres Indígenas (org.). **Natyseño**: trajetória, luta e conquista das mulheres indígenas. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2006.

CORTE, Liriana Corrêa Dalla; CANDITO, Vanessa; SOARES, Félix Alexandre Antunes; MENEZES, Karla Mendonça. Formação docente e saúde na escola: possibilidades de intervenção no contexto da pandemia. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 317-328, 2022.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 691-703, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/R4rf3YG4z6ZMhTkLcVQQkPG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

COSTA, Luiz César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. Scipione LTDA, 1999.

COUTINHO, Edilberto. **Rondon e a integração da Amazônia**. São Paulo: Edições Arquimedes, 1968.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Direitos dos Povos Indígenas em Disputa**. São Paulo: Ed. UNESP, 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: Questões de Língua e Identidade.

LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas/SP, v. 2, n. 1, p. 105-128, 2012.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/1407>. Acesso em: 06 out. 2024.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; MAIA, Marcus. Políticas linguísticas e a Escolar Indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:** formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana; ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira (orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Brasília: MMA; São Paulo: NUPAUB, 2001.

D'INCAO, Maria Ângela; ÁLVARES, Maria Luzia Miranda; SANTOS, Eunice Ferreira; (orgs.). **A mulher e modernidade na Amazônia.** Belém: GEPEM/CFCH/UFGA, 1997.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 417-426, 2008.

DUARTE, Nilza Moraes. **Mulheres negras e ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt), UFPel/RS.** 2024. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

DUTRA, Paulo Sérgio; SOUZA, Carla Patrícia Marques de; GOMES, Nailza da Costa Barbosa; MIRANDA, Mary Diana da Silva. Saindo do silêncio: mulheres negras educadas no Vale do Guaporé no século XX. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2009, Campinas. **Anais [...].** Campinas/SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009. p. 1-24.

FIDELES, Jaciele Nyg Kuitá; GIBRAM, Paola Andrade. *Corpos-territórios Kanhgág:* políticas e violências de gênero a partir de uma perspectiva descolonizante. In: 31ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2018, Brasília/DF. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/1541360157_ARQUIVO_artigo_RBA_Nyg_Paola.pdf. Acesso em 24 ago. 2023.

FONSECA, Dante Ribeiro da. **Estudos da história da Amazônia.** Porto Velho/RO: Gráfica e Editora Maia, 2007.

FONSECA, Leandra Ribeiro. **Mulheres quilombolas:** trajetórias de luta e identidades em construção. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

FRANCHETTO, Bruna. Tolo Kuikúro: diga cantando o que não pode ser dito falando". Invenção do Brasil. **Revista do Museu Aberto do Descobrimento**, Brasília, v. 1, p. 57-64, 1997.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, Fernanda Lopes de (org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena. A formação de professores indígenas no Brasil: rediscutindo a formação de professores no Brasil: aproximando-se da educação Indígena. In.: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André (Org.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.p. 73-96.

FUTEMA, Jéssica; CHAVES, Ananda; SJOBOM, Ingrid Silva; ALVES, Júlia Rodrigues Barros; TURIN, Nina; LOPES, Isabela Soares. Entrevista com Gersem Baniwa. **Primeiros Estudos** - Revista de Graduação em Ciências Sociais, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 81-102. 2022.

GALUCIO, Ana Vilacy (org.). **Narrativas tradicionais Sakurabiat** – Sakurabiat mayã e bõ. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2006.

GARGALLO, Francesca. **Feminismos desde Abya Yala: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América**. Cidade do México: Editorial Corde y Confección, 2014.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade e Estrutura, Agência e Estrutura**. Oeiras: Celta Editora, 2000.

GOMES, Márcia Maria Costa. Educação escolar indígena - território etnoeducacional: relato de experiencia. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 18, p. 55-60, 2011.

GONÇALVES, Josimere Serrão; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Colonialidade de gênero: o feminismo decolonial de María Lugones. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa (orgs). VII Seminário, Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional, Corpo, Gênero e Sexualidade, e do III Luso-brasileiro, Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade, Rio Grande/RS. **Anais [...]**. Rio Grande/RS: Ed. da FURG, 2018.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GRUBITS, Sonia; DARRAULT-HARRIS, Ivan. Ambiente, identidade e cultura: reflexões sobre comunidades Guaraní/Kaiowá e Kadiwéu de Mato Grosso do Sul. **Revista Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 15, n. 1, p. 182-200, jan./jun. 2003.

GRUBITS, Sonia; DARRAULT-HARRIS, Ivan; PEDROSO, Maíra. Mulheres indígenas: poder e tradição. **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v. 10, n. 3, p. 363-372, set./dez. 2005.

GRUBITS, Sonia; FREIRE, Heloisa Bruna Grubits; NORIEGA, José Angel Vera. Influência de aspectos sociais e culturais na educação da criança indígena. **Psico-USF**, Campinas/SP, v. 14, n.3, p. 365-374, set./dez. 2009.

GRUBITS, Sonia. Mulheres indígenas brasileiras: Educação e políticas públicas. **Dossiê Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 116-125, 2014.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar indígena**. Brasília/DF: MEC/SECADI, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Revista Em Aberto**. Brasília/DF, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Edições MEC/UNESCO. 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete. Educação escolar indígena: a trajetória do governo federal. Ed. Povos indígenas do Brasil. **Revista Em aberto**, Brasília/DF, n. 76, v. 20, 2005.

HALL, Stuart M. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 105-133.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

JÓFEJ, Lucia Fernanda. Povos indígenas e o direito a educação no Brasil. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010. p. 105-123.

JÚLIO, Suelen Siqueira. Mulheres indígenas na América Latina Colonial. *In*: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, 2015, Florianópolis/SC. p. 1-14.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**, 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUITÁ, Gilda. A educação indígena estava muito fechada. *In*: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas/ALB, 2001. p. 24-33.

LANDA, Mariano Báez; ALVAREZ, Gabriel Omar (orgs.). **Olhar in(com)formado: teorias e práticas na antropologia visual**. Goiânia/GO: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Ed. Jorge Zahar Editor Ltda., 1988.

LASMAR, Cristiane. Mulheres Indígenas: representações. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÁZARO, André. Apresentação. In: BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Coleção estudos afirmativos, 4: políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. p. 5-7.

LÁZARO, André. Apresentação. In: URQUIZA, Antonio H, Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Coleção estudos afirmativos, 1: rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2013. p.5-7.

LEMOS, Walter Gustavo da Silva. O complexo de usinas do rio madeira e o desenvolvimento sustentável: uma análise dos impactos das obras nas relações de trabalho. **Revista de Direitos Fundamentais nas Relações do Trabalho, Sociais e Empresariais**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 61-81, 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LIMA, Ilza dos Santos; SILVA, Vagner da. O ciclo do ouro, migração, desenvolvimento e economia: uma leitura sobre a influência aurífera e migratória para a economia da cidade de Porto Velho – RO. In: XIV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PE: “Fome, Direitos Humanos e Democracia”, 2022, Recife. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2022, p. 1-17.

LOEBENS, Guenter Francisco; NEVES, Lino João de Oliveira (orgs.). **Povos Indígenas Isolados na Amazônia**. A Luta Pela Sobrevivência. Manaus/AM: Conselho Indigenista Missionário, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Relatório da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN**. São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

LUGONES, María. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MAGALHÃES, Maria José. Em torno da definição do conceito de agência feminista. **Ex Aequo**, Portugal, n. 7, p. 189-198, 2002.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, Portugal, v. 23, n. 1, p. 135-175, 2019.

MARCUS, George E. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, México, v. 11, n. 22, p. 111-127, 2001.

MEIRELES, Denise Maldi. **Guardiões da fronteira**: Rio Guaporé, século XVIII. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia**: a dança e a escola guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MILHOMEM, Sandra Rodrigues da Silva. **Ser mulher indígena**: território, identidade e protagonismo. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

MILL, John Stuart; Teylor Harriet. **A sujeição das mulheres**. 1. ed. São Paulo/SP: Ed. Lafonte, 1869.

MILLARD, Candice. **O rio da Dúvida**: a sombria viagem de Theodore Roosevelt e Rondon pela Amazônia. São Paulo: Ed. Companhia das letras, 2007.

MINDLIN, Betty e narradores indígenas. **Moqueca de maridos**: mitos eróticos indígenas. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2014.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, fev. 2003.

Ministério Interior. Relatório Figueiredo, 1963. Disponível em: <https://midia.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.

MOHANTY, Chandra Talpade. Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Acadêmico y Discursos Coloniales. *In*: NAVAZ, Liliana Suárez; CASTILLO, Rosalva Aída Hernández (eds.). **Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes**. Madrid: Cátedra, 2008. p. 112-161.

MOSER, Lílian Maria. Os Karitiana no processo de desenvolvimento de Rondônia nas décadas de 1950 a 1990. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NEVES, Josélia Gomes. O curso de licenciatura intercultural na UNIR: historiografando interculturalidade. *In*: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; MÜLLER, Maria Cândida; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto (orgs.). **Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais**. Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 123-132.

NEVES, Josélia Gomes; GAVIÃO, Heliton Tinhawambá; ABRANTES, Cristóvão Teixeira. Memória e movimento social: repercussões do Neiro na formação docente indígena em Rondônia – do projeto Açaí à Licenciatura Intercultural. *In*: SILVA, Adnilson de Almeida (org). **Representações e marcadores territoriais dos povos indígenas do corredor etnoambiental Tupi Mondé**. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019.

NUNES, Reginaldo de Oliveira. **Prospecção etnofarmacológica de plantas medicinais utilizadas pela população remanescente de quilombolas de Rolim de Moura do Guaporé, Rondônia, Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Fitotecnia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Notas metodológicas sobre o estudo histórico de populações tribais e do fenômeno do contato interétnico. *In*: Reunião da ABA, 12, Rio de Janeiro, RJ, 1980.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1872-1980). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 61-84, out. 1997.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.) **A viagem de volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Contra Capa/LACED, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAIVA, José Osvaldo de. O Silêncio da Escola e os Uru-Eu-Wau-Wua do Alto Javari. In: PROENÇA, Marilene; NENEVÉ, Miguel (orgs.). **Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PINTO, Alejandra Aguilar. Reinventando o feminismo: as mulheres indígenas e suas demandas de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9: Diásporas, Diversidade, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 1-10. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1276200140_ARQUIVO_ApresentFazendoGeneroAleword.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **Território Etnoeducacional como horizonte para educação escolar das comunidades na Terra Indígena Mãe Maria-PA**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão. Evolução da Mancha Urbana: Porto Velho 1976 - 2019. Porto Velho, RO: SEMPOG, 2022. Disponível em: <https://sempog.portovelho.ro.gov.br/uploads/editor/files/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Mancha%20Urbana%20-Porto%20Velho%201976-2019.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas**. 3. ed. São Paulo/SP: Ed. Ática, 1994.

REZENDE, Julia; STORY, Joana. O lado oculto da diversidade de gênero. **GV-EXECUTIVO**, Rio de Janeiro, v. 20. n. 3, p. 32-34, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/gvexecutivo/article/view/84608>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Mirivan Carneiro. **A formação dos professores indígenas Suruí, no estado de Rondônia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2007.

RODRIGUES, Cintia Régia. **As imagens do Índio na Imprensa Sul-Riograndense, 1884-1910**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2002.

RONDÔNIA. **Decreto nº 9128, de 27 de junho de 2000**. Regulamenta a Lei nº 821, de 30 de junho de 1999, que dispõe sobre Educação Indígena, e dá outras providências. Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fditel.casacivil.ro.gov.br%2Fcotel%2FLivros%2FFiles%2FDEC9128.doc&wdOrigin=BROWSELINK>. Acesso em: 8 fev. 2023.

RONDÔNIA. **Lei Complementar nº 578, de 1º de junho de 2010**. Dispõe sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, da carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Técnico Administrativo Educacional Nível 3, na forma que indica. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/ro/sala-de-imprensa/docs/2024/lc578.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

RONDÔNIA. **Lei complementar n. 884, de 27 de junho de 2016**. Institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/LC884.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Pedagógico Complementar. Ensino de Língua Materna e Cultura do Povo. Porto Velho/RO: NEEI/GEMTE/DGE/SEDUC/RO, CRE/AFO, SEMED/AFO, 2019.

ROSA, Rogério Gonçalves da; NUNES, Rojane Brum. Educação Escolar Indígena e/ou Educação Indígena: Questões e possibilidades para “Kainganguiizar” a escola. **Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria/RS, v. 3, n. 1, p. 88-119, 2013.

SACCHI, Ângela. Violências e Mulheres Indígenas: justiça comunitária, eficácia das leis e agência feminina. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 62-74, jul./dez. 2014.

SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria (Orgs.). **Gênero e povos indígenas:** coletânea de textos produzidos para o “Fazendo Gênero 9” e para a “27ª Reunião Brasileira de Antropologia”. Rio de Janeiro-RJ, Brasília-DF: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012.

SAFFIOTI. Heleieth Lara Bongiovani. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.13, n. 4, p. 82-91, 1999.

SAMPAIO, Wany Bernadete de Araújo. **Estudo comparativo sincrônico entre o Parintintin (Tenharim) e o Uru- eu-uau-uau (Amondava):** contribuições para uma revisão na classificação das línguas Tupi-Kawahib. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SAMPAIO, Wany; SILVA, Vera da. **Os povos Indígenas de Rondônia:** Contribuições para a compreensão de sua cultura e de sua história. Porto Velho: Edufro, 1997.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacodsen. **Articulação das Mulheres Indígenas no Brasil:** em movimento e movimentando redes. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2023.

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inácio Jacodsen. **Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SECCHI, Darci. **Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas.** Brasília/DF: SEB-MEC, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Projeto de Educação Escolar indígena. Programa de Formação de Professores Indígenas. Projeto Açaí, Porto Velho/RO, 2008.

SEGATO, Rita Laura. Uma agenda de ações afirmativas para as mulheres indígenas do Brasil. **Série Antropologia**, Brasília, n. 326, 2003.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leituras de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, Coimbra, p. 106-131, 2012.

SILVA, Amanda Cristina de Souza. Gênero e etnia: historiografia e mulheres indígenas. In: III ENCONTRO DE DISCENTES DE HISTÓRIA DA UNIFAP, 3, 2017, Macapá/PA. **Anais [...]**. Macapá/AP: Universidade Federal do Amapá, 2017. p. 1-9.

SILVA, Francinete Pereira da. **A mulher na Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia**: gênero, empoderamento e protagonismo feminino. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2020.

SILVA, João Bosco da. A Cidade e a História: Vila Bela da Santíssima Trindade antemural da América Portuguesa. *In*: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina/PR. 2005. **Anais [...]**. História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. p. 1-9.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre a partir dos seus Encontros anuais. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, Rosa Helena Dias da; BONIN, Iara Tatiana. O plural da filosofia da educação: dialogando com outras racionalidades. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Temas em filosofia da educação**. Manaus: Valer, 2006. p. 81-96.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas no ensino superior. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 1, p. 93-107, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/541>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

SOUZA, Lady Day Pereira de; CEMIN, Arneide Bandeira. Mulheres Indígenas em Porto Velho/RO: gênero, migração e participação política. *In*: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria (orgs.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o “Fazendo Gênero 9” e para a “27ª Reunião Brasileira de Antropologia”. Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012, p. 172-183.

STRATHERN, Marilyn. Uma relação incômoda: o caso do feminismo e da antropologia. **Mediações** - Revista de Ciências Sociais, Londrina/PR, v. 14, n. 2, p. 83-104, jul/dez. 2009.

TAUKANE, Darlene Yaminalo. Avanços e impasses na educação escolar indígena: a experiência Kurâ-Bakairi. *In*: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs.) **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001. p. 13-23.

TAVARES, Joana Brandão. Mulheres indígenas na liderança: concepções de gênero e relações sociais de poder no movimento social indígena. *In*: 13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11. TRANSFORMAÇÕES, CONEXÕES, DESLOCAMENTOS, 2017, Florianópolis/SC. **Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero**: 13th. Women's Worlds. Florianópolis: UFSC, 2018. p. 1-11.

TEIXEIRA, Carlos Corrêa. **Visões da natureza**. Seringueiros e colonos em Rondônia. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1999.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. As famílias Wajuru negras de Porto Rolim de Moura do Guaporé. **Revista Labirinto**, Porto Velho/RO, v. 31, n. 1, p. 208-234, jul./dez. 2019.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional**: (Rondônia). Porto Velho/RO: Rondoniana, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Educação Básica Intercultural. 2008.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Direitos humanos e educação intercultural: as fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas – os indígenas no ensino superior. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande/MS, n. 37, p. 141-154, jan./jun. 2014.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Rede de saberes**: políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2013.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André (orgs.) **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

VELDEN, Felipe Ferreira Vander. Os Tupí em Rondônia: diversidade, estado do conhecimento e propostas de investigação. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 115-143, 2010.

VENERE, Mario Roberto. Projeto Açaí: uma contribuição à formação de professores indígenas no estado de Rondônia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres da Floresta: outras tantas histórias. **Revista Estudos Amazônicos**, Belém, v. 6, n. 1, 2011, p. 21-40, 2011.

Websites

Associação de Defesa Etnoambiental – Kanindé. **Glassroots Justice Network**. Disponível em:

<https://grassrootsjusticenetwork.org/connect/organization/associacao-de-defesa-etnoambiental-kaninde/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

CASA DE TAIPA. Ficha de Catalogação das Práticas – Patrimônio Imaterial. Código: [003]. **IPHAN**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/003%20Casa%20de%20taipa.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

Conselho Indigenista Missionário. Disponível em: <https://cimi.org.br/2011/08/32426/>. Acesso em: 18 maio 2024.

DANTAS, Tiago. Ingá. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/inga.htm>. Acesso em: 18 fev. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Literafro** – Portal da literatura afro-brasileira. Atualizado em 8 out. 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 8 out. 2024.

Empresa estuda introdução de açaí no Cariri. No projeto piloto de paracuru foram produzidos cachos de 5 Kg a 7 Kg de açaí. **Portal Terra da Luz**. Disponível em: <https://portalterradaluz.com.br/economia-negocios/novidadeempresa-estuda-introducao-de-acai-no-cariri/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Desaprendendo na Escola. **Taquiprati**. Rio de Janeiro, 10 nov. 2013. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola>. Acesso em: 15 ago. 2022.

G1 RO. **Mulheres indígenas de RO participam do Acampamento Terra Livre em Brasília**. [S.l.], 30 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2019/04/30/mulheres-indigenas-de-ro-participam-do-acampamento-terra-livre-em-brasilia.ghtml>. Acesso em: 4 jun. 2023.

Guerrilha do Araguaia. **Prefeitura de Xambioa**. Disponível em: <https://xambioa.to.gov.br/guerrilha-do-araguaia/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

GUITARRARA, Paloma. Estados do Norte. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/estados-do-norte.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2024.

Kanindé Associação de Defesa Etnoambiental; Jupaú – Associação do Povo Indígena Uru-Eu-Wau-Wau. Uru-Eu-Wau-Wau. **Povos Indígenas no Brasil**. [S.l.: s.n.], jul. 2016. Atualizado em 23 jul. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Uru-Eu-Wau-Wau>. Acesso em: 5 dez. 2022.

KRACKE, Waud. Parintintim. **Povos Indígenas no Brasil**. [S.l.: s.n.], out. 2005. Atualizado em 25 jan. 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Parintintim>. Acesso em: 22 maio 2024.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 20 maio 2024.

Mulheres indígenas de Rondônia aprendem a utilizar a comunicação como ferramenta para defesa de seus territórios. **Conselho de Missão entre Povos Indígenas**. Porto Alegre, 9 nov. 2022. Disponível em: <https://comin.org.br/2022/informes/mulheres-indigenas-de-rondonia-aprendem-a-utilizar-a-comunicacao-como-ferramenta-para-defesa-de-seus-territorios/#:~:text=Mulher>

es%20ind%C3%ADgenas%20de%20Rond%C3%B4nia%20aprendem,defesa%20de%20seus%20territ%C3%B3rios%20%2D%20COMIN. Acesso em: 5 mar. 2023.

O que é o REUNI. **REUNI**. 2010. Disponível em:
<https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS MULHERES BRASIL. Gestão. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/governanca/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS MULHERES BRASIL. Sobre a ONU mulheres. Disponível em:
<https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em: 23 de jun. 2022.

PONTUAL, Helena Daltro. 25 anos da Constituição Cidadã. Uma breve história das Constituições do Brasil. **Senado Federal**. Disponível em:
<https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em: 5 dez. 2023.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Relatório Anual PNUD 2018. Disponível em:
<https://www.undp.org/pt/brazil/publications/relatorio-anual-2018-0>. Acesso em: 12 mar. 2023.

POVO Paiter Suruí conclui o processo de validação do Projeto Carbono Florestal. **Idesam**. 2012. Disponível em:
<https://idesam.org/noticia/povo-paiter-surui-conclui-o-processo-de-validacao-do-projeto-carbono-florestal/#:~:text=madeireiros%20e%20garimpeiros.,Hist%C3%B3rico%20do%20Projeto%20Carbono%20Florestal%20Suru%C3%AD,prote%C3%A7%C3%A3o%20e%20sustentabilidade%20das%20terras>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SCHIEL, Juliana. Apuriña. **Povos Indígenas no Brasil**. [S.l.: s.n.], out. 2005. Atualizado em 23 jan. 2021. Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apurin%C3%A3#:~:text=Localiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20popula%C3%A7%C3%A3o&text=O%20territ%C3%B3rio%20habita%20pelos%20Apurin%C3%A3,baixo%20rio%20Purus%2C%20at%C3%A9%20Rond%C3%B4nia>. Acesso em: 20 maio 2024.

SOMOS A AGIR. **Informamos que a VIII Assembléia da AGIR que iria acontecer nos dias 25 a 27 de Agosto de 2023 foi ADIADA por falta de recursos para o deslocamento das associadas até o local da Assembleia**. A nova data será nos dias 28 a 30 de SETEMBRO de 2023 de forma presencial na Aldeia Jatobá, Terra Indígena Rio Branco, localizada no município de alta floresta D'Oeste Rondônia. O tema desse ano é “VOZES POR DIREITO E JUSTIÇA” uma reflexão a todas as guerreiras sobre o atual cenário que estamos vivendo no Brasil. Contamos com sua participação. [S.l.], 20 ago. 2023. Instagram: @guerreiras.indigenas.ro. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CwLoMWYviLm/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

WANDERMUREM, Isabella. Saiba quais são os 10 municípios brasileiros com mais indígenas. **Terra**. [S.l.: s.n.], 18 abr. 2024. Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/saiba-quais-sao-os-10-municipios-brasileiros-com-mais-indigenas,50c79bc8c86395abbe44c7ab6cc3d04b74qqx555.html#google_vignette. Acesso em: 18 jul. 2024.

WRIGHT, Robin; ANDRELLO, Geraldo. Baniwa. **Povos Indígenas no Brasil**. [S.l.: s.n.], set. 2002. Atualizado em 20 jan. 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Baniwa>. Acesso em: 04 out. 2024.

Apêndices

Apêndice A – Roteiro para pesquisa de campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-UFPEL
Programa de Pós-Graduação em Antropologia-PPGANT
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Lori Altmann
ALUNA: Francinete Pereira da Silva

Os desafios da formação específica, bilíngue e multicultural, do Projeto Açaí ao Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural

Ambiente 1: Escolas indígenas existentes nas Aldeias.

Tipos de fonte: Mulheres indígenas que fizeram o curso de formação magistério indígenas Projeto Açaí e o Programa de Formação Intercultural

Interlocutora:.....

Escola:.....

TI:.....

Município:.....

Perguntas Gerais:

- 1- Como foi para você a experiência de participar do Curso de Formação de Professores Indígenas Projeto Açaí?
- 2- O que você achou da formação? Foi o que esperava?
- 3- Como foi seu ingresso no Ensino Superior?
- 4- O que você gostaria de sugerir para uma próxima formação?
- 5- Como é feita a “escolha” de quem vai participar dos cursos de formação em sua comunidade?

Perguntas para as Professoras que fizeram o Açaí e o Intercultural e estão atuando no magistério indígena.

- 1- Há quanto tempo você atua em sala de aula?
- 2- Após a formação, você utilizou práticas pedagógicas diferenciadas conforme propõe o curso?
- 3- Qual sua percepção sobre as práticas pedagógicas diferenciadas? Notou mudança no ensino e aprendizagem em sua sala de aula?
- 4- No que se refere a trabalhar com método diferenciado, a SEDUC oferta material específico para tal?

- 5- Caso a Seduc não disponibilize material pedagógico específico, como você adequa os recursos didáticos para ministrar aulas diferenciadas?
- 6- Você é professora efetiva (concursada) ou com contrato temporário (CLT)?
- 7- Continua buscando formação agora em nível de graduação?
- 8- Percebeu ou passou por alguma forma de resistência à sua atuação docente em razão de ser mulher?
- 9- Caso tenha passado por alguma objeção a sua formação e ou contratação como se posicionou e a quem recorreu?
- 10- Como descreveria atualmente sua aceitação e atuação em sua escola/comunidade.

Ambiente 2: Casas, roças, reuniões nas Terras Indígenas ou eventos femininos indígenas

Interlocutora:.....

TI

Município:.....

Perguntas Gerais:

- 1- Como foi para você a experiência de participar do Curso de Formação de Professores Indígenas Projeto Açaí?
- 2- O que você achou da formação? Foi o que esperava?
- 3- O que você gostaria de sugerir para uma próxima formação?
- 4- Como é feita a “escolha” de quem vai participar dos cursos de formação em sua comunidade?

Perguntas para as professoras que cursaram o Açaí e o Intercultural e não estão atuando no magistério indígena.

- 1- Como descreveria sua escolha para participar da formação para professores indígenas?
- 2- Em termos gerais como foi sua experiência no curso de formação docente Projeto Açaí?
- 3- Por que após ter concluído a formação inicial, não estás atuando na docência em uma escola indígena?
- 4- Quais fatores você entende que contribuíram para dificultar sua contratação como docente?
- 5- Caso tenho havido obstáculos para sua contratação qual seu posicionamento e a quem recorreu?

- 6- Após buscar esclarecimento ou ajuda sobre sua situação, que tipo de retorno obteve?
- 7- Qual seu plano sobre seu futuro profissional? Pretende continuar lutando para ingressar na docência ou buscar outra área de atuação?
- 8- Diante dos avanços dos direitos indígenas, você entende que estes já chegaram até as mulheres?
- 9- Está prosseguindo a sua formação? Qual é o curso que está fazendo? Em qual instituição está estudando?

Ambiente 3: Instituição ou organização:.....

A qual esfera de poder pertence:.....

Município onde está sediado:.....

- 1- Qual a área de atuação do/a junto às comunidades indígenas de Rondônia?
- 2- O/a recebeu alguma reclamação de Professora Indígena referente a coibir o direito de receber formação ou tomar posse como professora em processo seletivo ou concurso público?
- 3- Como a instituição recebeu a reclamação e o que fez para solucionar o caso?
- 4- O Órgão conta com registros, arquivos com informações de sua atuação nas questões referentes às professoras, que concluíram o curso de formação docente Açaí e Intercultural?
- 5- Quais dinâmicas a instituição utiliza para o atendimento específico das professoras indígenas que estão em efetivo exercício da docência? E das que, por algum obstáculo, não estão atuando?
- 6- Como a instituição analisa a prática docente indígena feminina nas escolas de Rondônia?
- 7- Qual política do Órgão para incentivar a participação indígena feminina nas atividades onde ainda prevalece a presença masculina?
- 8- A instituição conta com alguma forma de apoio (financeiro, jurídico, psicológico ou de qualificação profissional) às mulheres indígenas que passaram por restrição de direito?
- 9- Qual a orientação que a instituição daria a mulher indígena, que tenha passado por cerceamento de direito?

Passo 2: Selecionar (escolher) os sujeitos do estudo;

Serão identificadas e entrevistadas 12 mulheres professoras, que cursaram o projeto de formação docente indígena Açaí e/ou o Intercultural, sendo, 06 professoras que estão em efetivo exercício em escolas indígenas do Estado de Rondônia, 01 é sabedora e 05 que não estão atuando. Trabalharei ainda com instituições governamentais como SEDUC, CEE, FUNAI, SESAI, UNIR, INCRA e também não governamental como CIMI, COMIN, OPIRON, AGIR, ANMIGA e outras que possam contribuir com nossa pesquisa. A pesquisa ocorrerá sob a forma de entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas serão gravadas, mediante consentimento das entrevistadas e ainda com termo de consentimento livre, prévio e esclarecido lido e assinado pelas colaboradoras, se solicitado será respeitada a privacidade, ou seja, nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, identificar a entrevistada, será mantido em sigilo. A qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa a colaboradora terá o direito de obter os esclarecimentos e nas formas de divulgação dos resultados encontrados. As informações levantadas durante as entrevistas serão utilizadas somente segundo o objetivo descrito no Termo de Consentimento Livre Prévio e Esclarecido. O passo seguinte será a transcrição das entrevistas gravadas, sendo o mais fiel possível às falas das entrevistadas.

Apêndice B – Roteiro somente para as Professoras



Questões Norteadoras nas entrevistas do Trabalho Etnográfico da Pesquisa de Doutorado em Antropologia do PPGAnt-UFPEL-Pelotas/RS

Participante/Interlocutora: Professoras

- 1º- Seu nome, idade, estado e estado civil.
- 2º- Qual sua etnia e qual aldeia/escola?
- 3º- Você está atuando como professora na escola de sua aldeia?
- 4º- Teve algum processo interno na sua aldeia para você ser escolhida para participar do Açaí e depois para ser contratada como professora?
- 5º- Como foi para você, como mulher indígena, fazer a formação do Projeto Açaí e depois ser contratada pela SEDUC?
- 6º- Como é a participação de mulheres, nos espaços de poder de sua aldeia?
- 7º- Você enfrenta resistência/dificuldade para estudar ou para trabalhar por ser mulher?
- 8º- Como você vê a participação das mulheres, nas escolas indígenas de Rondônia.
- 9º- Você participa do movimento de mulheres indígenas em Rondônia?
- 10º- Qual curso superior você está fazendo ou fez?
- 11º Como você foi recebida em um curso superior não indígena?
- 12º Como você avalia as formações para professores/as indígenas (Açaí e Intercultural)

Apêndice C – Termo de consentimento, livre, prévio e esclarecido

Este é um convite para você participar da pesquisa que será realizada com as professoras indígenas de Rondônia, intitulada: “Os desafios da formação específica, bilíngue e multicultural, do Projeto Açaí ao Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural”. A pesquisa será de responsabilidade da pesquisadora *Francinete Pereira da Silva*, sob a orientação de Dr^a *Lori Altmann*. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando sua permissão para participar da pesquisa, sem que isso traga nenhum prejuízo para você. A ideia de realizar essa pesquisa ocorreu após conversa com minha orientadora, que sugeriu-me pesquisar as Professoras Indígenas oriundas do Curso de Formação Docente Indígena Projeto Açaí. Assim, pensamos que seria importante conhecer algumas professoras que participaram da formação de docentes indígenas, com vistas verificar como vivenciam suas experiências, no contexto da participação na Educação Escolar Indígena, nas escolas existentes em suas terras. Esta pesquisa busca produzir conhecimento sobre as condições de vida das mulheres indígenas na luta por autonomia, equidade profissional, respeito e visibilidade. Esse trabalho, possibilitará a essas mulheres amazônicas romper com o silêncio ao qual até o presente estiveram submetidas. Caso decida aceitar o convite, você irá responder perguntas sobre assuntos como o seu dia a dia, sua família, trabalho na escola ou em outra atividade, escolarização e suas experiências de vida. A sua participação neste projeto não apresenta riscos, pois não será realizado nenhum procedimento que venha a modificar sua rotina. Em qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa você terá o direito de obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados e nas formas de divulgação dos resultados encontrados. Ao participar da pesquisa, você terá contribuído para a geração de discussões acadêmicas sobre políticas públicas voltadas para mulheres indígenas e direito a equidade social e profissional deixando assim, um campo aberto para discussões e/ou decisões governamentais futuras, já que se trata de uma pesquisa com foco em gênero e igualdade de direitos. Seu nome só será identificado com seu consentimento. Os dados serão guardados em local seguro. Você não terá nenhum tipo de gasto por participar da pesquisa. Assim, também não haverá nenhuma forma de pagamento por sua participação. Dúvidas que você tiver, poderá procurar a doutoranda *Francinete Pereira da Silva* ou sua orientadora Professora Dr^a. *Lori*

Altmann nos telefones (69) 99262-8999 e (53) 99155-5858. Endereço: Doutorado em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, Rua Alberto Rosa 153 Centro Pelotas/RS. Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada e concordo em participar voluntariamente da mesma.

_____, ____ de _____ de _____

Pesquisadora

Participante

Anexos

Anexo A – Lista dos cursistas do Açaí III

- 1- Abel Oro Não
- 2- Abilio Oro Xijeim
- 3- Abrão Oro Não
- 4- Abraão Oro Aram
- 5- Adison Cinta Larga
- 6- Agnaldo Macurape
- 7- Alessandra Makurape
- 8- Alexandre Surui
- 9- Alina Jaboti
- 10- Amarildo Pin Gavião
- 11- Ana Oro Não
- 12- André Jaboti
- 13- Anemã Cinta Larga
- 14- Antonio Ipucara Suruí
- 15- Arão Oro Waram Xijeim
- 16- Arikan Amondawa
- 17- Ariran Cao Oro Waje
- 18- Arnaldo Jaboti
- 19- Arinaldo Oro Não
- 20- Augusto Cinta Larga
- 21- Batiti Karipuna
- 22- Boropó Uru Eu Wua Wau
- 23- Cacilda Oro Nao
- 24- Carlos Aikanã
- 25- Carlos Oro Aram Xijeim
- 26- Carmelita Oro Eo
- 27- Célio Nakit Arara
- 28- Claudinei Xixirahv Gavião
- 29- Daniel Ceg Api Gavião
- 30- Dorival Oro Não

- 31- Edelane Karitiana
- 32- Edimilson Gavião
- 33- Edimilson Oro Não
- 34- Edina Tompam Cao Oro Waje
- 35- Eliete Aikana
- 36- Ernane Nakaxion Arara
- 37- Eva Oro Mon
- 38- Fernando M. do Arte
- 39- Francinete Oro Não
- 40- Francisco Oro Mon
- 41- Francisco Oro Waram
- 42- Garixamã Suruí
- 43- Ibeber Suruí
- 44- Inácio Karitiana
- 45- Iran Kav Sona Gavião
- 46- Isaias Tupari
- 47- Jacó Cinta Larga
- 48- Jessé Oro Waran
- 49- Joacir Oro Não
- 50- João Batista Karitiana
- 51- João Oro Waran
- 52- Joatan Suruí
- 53- Joel Oro Não
- 54- José Aikanã
- 55- José Oro Mon
- 56- José Oro Não
- 57- José Palavh Gavião
- 58- José Porité Arikapú
- 59- José Roberto Jaboti
- 60- José Xiporá Suruí
- 61- Josué Oro mon
- 62- Laeroi Aikanã
- 63- Luiz Carlos Kartitna
- 64- Luzia Oro Não

- 65- Luzia Aikanã
- 66- Maisa Makurapi
- 67- Mandei Amondawa
- 68- Marcelo Karitiana
- 69- Marcina Oro Nã
- 70- Marli Peme Arara
- 71- Mateus Oro Nã
- 72- Marcio Oro Nã
- 73- Messias Akugi
- 74- Miguel Alves Kaxarari
- 75- Milton Oro Nã
- 76- Mojagara Suruí
- 77- Naraykopega Suruí
- 78- Nelson Oro Mon
- 79- Olivia Oro Win Cabixi
- 80- Onésimo Oro Nã
- 81- Paulo Oro Waram Xijem
- 82- Puxan Suruí
- 83- Raul Tupari
- 84- Renato Labiway Suruí
- 85- Roberto Sorobah Gvião
- 86- Roberval Oro Nã
- 87- Ronaldo Nakaxim Arara
- 88- Rosana Makurapi
- 89- Rosilene Canoé
- 90- Rosinete Oro Nã
- 91- Salomão Oro Win
- 92- Samuel Oro Waran
- 93- Sandra Arara
- 94- Sara Oro Nã
- 95- Saul Oro Nã
- 96- Sebastião Gavião
- 97- Selma Oro Nã
- 98- Thiago Oro Nã

- 99- Valdeci Oro Não
- 100- Vadeci Oro Não
- 101- Vandete Jaboti
- 102- Van Waran Xijeim
- 103- Wem Cacami Cao Oro Waje
- 104- Zacarias Gavião
- 105- Zebedeu Oro At
- 106- Rute Arara

Anexo B – Projeto Pedagógico do Açaí III

Documento completo no sítio da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC- RO. <https://seduc.org.br/>

Anexo C – Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Intercultural

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA CAMPUS DE JI-PARANÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO:**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL**

Aprendi pouco na escola, aprendi mais ouvindo, aprendi através do diálogo. Foi muito difícil para mim aprender como trabalhar com meus alunos, para gente fazer flecha a gente vai observando o outro e não é na primeira vez que a gente vai fazer bem a flecha, só na segunda ou terceira vez que ela vai sair bem. Aprendi muito com o Pajé também. Isso é importante para nossos alunos: aprender com os pais, colegas e a oralidade é o grande método de aprendizagem (Professor indígena Arara em depoimento na palestra proferida pela antropóloga Dra. Betty Mindlin, dia 25 de maio de 2007 – Representação de Ensino da SEDUC em Ji-Paraná).

Ji-Paraná - RO

Fevereiro de
2008

Documento completo no sítio da
Universidade Federal de Rondônia.

<https://jiparana.unir.br>