



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

PATRÍCYA KARLA FERREIRA E SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA DA SEXUALIDADE E GÊNERO NO MUNICÍPIO
INDÍGENA DE BAÍA DA TRAIÇÃO/PB**

JOÃO PESSOA/PB

2010

PATRÍCYA KARLA FERREIRA E SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA DA SEXUALIDADE E GÊNERO NO MUNICÍPIO INDÍGENA DE
BAÍA DA TRAIÇÃO/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Orientadora: Dra. Maria de Lourdes Soares

João Pessoa/PB

2010

PATRÍCYA KARLA FERREIRA E SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA DA SEXUALIDADE E GÊNERO NO MUNICÍPIO INDÍGENA DE
BAÍA DA TRAIÇÃO/PB**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de mestre em Serviço Social, à comissão julgadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Soares (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba – CCHLA – PPGSS

Prof^a. Dr^a. Marlene de Melo Barboza Araújo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC

Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Caetano de Figueirêdo
Universidade Federal da Paraíba – CE – DHP

Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem a educação escolar indígena Potiguara, aos educadores e aos alunos da escola Antonio Azevedo por sua contribuíram para concretização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais João Antonio e Maria da Penha, maiores incentivadores da minha caminhada acadêmica, a quem dedico todas as conquistas até aqui alcançadas.

Ao meu irmão, Jefferson Aurélio, pelo apoio, pela admiração, e carinho, tão importantes na minha vida.

Ao meu grande companheiro, Paulo Cesar, pela presença, e por suportar pacientemente as complexas inconstâncias da minha alma. Seu amor, carinho e compreensão foram indispensáveis nesta longa trajetória.

A Adriana Frazão, por tudo, compreensão, ajuda, amizade e carinho, nessa desafiadora trajetória de dupla pertença como assistente social e pesquisadora. Certamente sem a sua imensa contribuição, chegar até aqui teria sido mais difícil.

As companheiras e companheiros da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Baía da Traição/PB, pelos momentos compartilhados, em especial a Ailton Cordeiro Rodrigues companheiro de trabalho sempre presente dividindo as responsabilidades desta labuta tão gratificante.

Agradeço, aos que fazem parte da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo em Baía da Traição/PB, em especial a diretora Nelime Galdino, pelas contribuições na ansia de decifrar as teias da cultura indígena Potiguara.

Às companheiras e companheiros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), em especial à Aline Medeiros, Alison Cleiton, Darlania Leandro, meu renovado agradecimento pelos intensos momentos de alegria, cumplicidade e de incentivo no decorrer desta caminhada.

Aos meus amigos e amigas, aos quais dedico também este trabalho, pelos incentivos, carinho, e por demonstrar a verdadeira amizade no decorrer desta longa e árdua caminhada. A vocês meu eterno agradecimento.

À Professora Lourdes Soares, minha orientadora, que me acompanhou nesse processo como educanda, educadora e pesquisadora. Obrigada pelo apoio e incentivo durante esta caminhada.

Ao corpo docente do Programa de pós-graduação em Serviço Social da UFPB, externo meu agradecimento pelas contribuições, reflexões e, sobretudo pelo amadurecimento teórico.

*Ai de nós, educadores [e educadoras]
se deixamos de sonhar sonhos possíveis [...]
Os profetas são aqueles ou aquelas
que se molham de tal forma
nas águas da sua cultura e da sua história
da cultura e da história do seu povo,
que conhecem o seu aqui e o seu agora
e, por isso, podem prever o amanhã
que eles [elas] mais do que advinham, realizam.*

Paulo Freire (1996)

RESUMO

Os índios potiguaras, constituem um grupo indígena que habita o litoral norte do estado brasileiro da Paraíba, junto aos limites dos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Os Potiguaras não vivem totalmente em um isolamento geográfico, social e cultural, pois constata-se a interação entre índios e não-índios no território dos potiguaras. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar as manifestações da sexualidade e gênero na adolescência dos índios potiguaras inseridos na educação escolar do município de Baía da Traição/PB a partir das perspectivas dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo. A perspectiva metodológica compreende a abordagem quanti-qualitativa centrada na análise dos dados. O estudo da temática exigiu também para análise do objeto da pesquisa a partir da compreensão de conceitos tais como: educação indígena; escola indígena; educação escolar indígena; e escola diferenciada; sexualidade; e gênero. A pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos que discorrem acerca da temática. No primeiro capítulo apresenta-se uma breve retrospectiva histórica acerca dos povos indígenas, da educação escolar indígena, abordando também a estrutura da educação escolar indígena no Brasil. O segundo capítulo traz algumas discussões acerca da sexualidade e gênero na educação escolar indígena. O terceiro capítulo analisa a educação escolar indígena tematizando uma abordagem da sexualidade e do gênero em Baía da Traição/PB. Também são pontuadas as questões metodológicas para a análise dos dados. Ao concluir neste estudo, percebemos a necessidade de refletir acerca da educação escolar oferecida aos indígenas, sobretudo no enfoque de gênero e sexualidade, considerando a carga cultural destes povos e o processo de miscigenação. Enfim, fica o questionamento: a quem caberá trabalhar o respeito às diferenças de sexualidade e gênero na educação escolar. Caberá apenas a família, à escola ou a ambas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena; Sexualidade; Gênero; índios Potiguaras.

ABSTRACT

The local Indians are an indigenous group that inhabits the northern coast of the Brazilian state of Paraíba, along with the limits of municipalities of Rio Tinto, Maringá and Bay of betrayal. The Potiguaras not live entirely in a geographical isolation, social and cultural, since it appears the interaction between Indians and non-Indians in the territory of potiguaras. Therefore, this research aims to examine the expressions of sexuality and gender in adolescence Indian potiguaras inserted in school education in the city of Bay of Treason / PB from the perspectives of educators from the School Hall Elementary School Antonio Azevedo. The methodological approach includes quantitative and qualitative approach focused on data analysis. The study also required for the thematic analysis of the research object from the understanding of concepts such as: indigenous education, indigenous schools, indigenous education, and differentiated school, sexuality, and gender. The research is structured in three chapters that discuss about the theme. The first chapter presents a brief historical overview about the indigenous peoples, indigenous education, addressing also the structure of indigenous education in Brazil. The second chapter provides some discussions about sexuality and gender in indigenous education. The third chapter examines the indigenous education thematising an approach to sexuality and gender in the Bay of Treason / PB. It also points out the methodological issues for data analysis. In concluding this study, we realized the need to reflect on the schooling offered to indigenous people, especially in the gender and sexuality, considering the cultural background of these people and the process of miscegenation. Anyway, the question is: who will work as the differences in the sexuality and gender in school education. It will be just family, school or both.

KEYWORDS: Native school education, Sexuality, Gender, Indians Potiguaras.

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

AIDS - Síndrome da Deficiência Adquirida

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DST - Doença Sexualmente Transmitida

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS - Ministério da Saúde

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

OPIP - Organização dos Professores Indígenas Potiguara

PB - Estado da Paraíba

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PMBT - Prefeitura Municipal de Baía da Traição

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena

RE - Roteiro de Entrevista

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – Relação das Unidades Municipais de Ensino..... | 59 |
| QUADRO 2 – Entendimento dos educadores acerca do conceito de Sexualidade..... | 64 |
| QUADRO 3 – Entendimento dos educadores acerca do conceito de Gênero..... | 65 |
| QUADRO 4 – Entendimento dos educadores sobre como os alunos índios têm expressado a sua sexualidade..... | 67 |
| QUADRO 5 – Entendimento dos educadores quanto ao preparo da Escola para contribuir no desenvolvimento da sexualidade de seus alunos..... | 75 |
| QUADRO 6 – Entendimento dos educadores sobre a problemática vivenciada pelos adolescentes no âmbito da sexualidade por falta de orientação..... | 77 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----------|
| TABELA 1 – Idade dos Educadores pesquisados..... | 62 |
| TABELA 2 – Área de Atuação Profissional na Escola..... | 63 |
| TABELA 3 – Quanto a trabalhos desenvolvidos pela escola na área da sexualidade junto aos alunos..... | 70 |
| TABELA 4 – Questionamentos da família dos adolescentes a respeito do desenvolvendo atividades pedagógicas na área da sexualidade..... | 72 |
| TABELA 5 – Diferenças entre a orientação sexual oferecida pelos pais de adolescentes índios em relação ao não-índios..... | 73 |

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS POVOS INDÍGENAS

1.1 Os povos indígenas.....19

1.2 Construção histórica da Educação Escolar Indígena Brasileira.....23

1.3 Estrutura da Educação Escolar Indígena no Brasil.....33

CAPÍTULO II - SEXUALIDADE E GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1 Sexualidade: Conceito e Característica.....42

2.2 Definições acerca do conceito de Gênero.....46

2.3 Sexualidade e Gênero na Escola.....51

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ABORDAGEM DA SEXUALIDADE E DO GÊNERO EM BAÍA DA TRAIÇÃO/PB

3.1 Baía da Traição e os povos indígenas: análise dos Dados.....57

3.1.1 O município de Baía da Traição e a Educação.....58

3.1.2 Sexualidade e Gênero no município indígena de Baía da Traição.....61

CONCLUSÃO.....79

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela tem como objetivo analisar as manifestações da sexualidade e gênero na adolescência dos índios potiguaras inseridos na educação escolar do município de Baía da Traição/PB a partir das perspectivas dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo. Relacionando-se as contradições entre os índios e não-índios, uma vez que este espaço se constitui como espaço de interação entre alunos de ambas as raças e, por conseguinte tal processo de interação torna-se inevitável.

Neste sentido, ao definirmos os índios potiguaras, podemos afirmar que estes constituem um grupo indígena que habita o litoral norte do estado brasileiro da Paraíba, junto aos limites dos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição (na Terra Indígena Potiguara, Terra Indígena Jacaré de São Domingos e Terra indígena Potiguara de Monte-Mor) e também no estado do Ceará.

Os Potiguaras não vivem totalmente em um isolamento geográfico, social e cultural, pois constata-se a interação entre índios e não-índios no território dos potiguaras. Neste sentido, segundo Vieira (2001), as relações nesse campo de ação indigenista é chocante: a extensão da área de ocupação tradicional é muito grande, mais de 30.000 hectares, distribuídos em três municípios (Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição) a população nesse território é de 35.000 habitantes entre índios e não-índios.

Os índios recebem uma assistência definida pela Constituição de 1988 que é dada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Este órgão do governo brasileiro estabelece e executa a Política Indigenista no Brasil, dando cumprimento ao que determina a Constituição de 1988. Na prática, significa que compete à FUNAI promover a educação básica aos índios, demarcar, assegurar e proteger as terras por eles tradicionalmente ocupadas, estimular o desenvolvimento de estudos e levantamentos sobre os grupos indígenas.

Com relação à educação básica dos índios a FUNAI registra alguns avanços observados no plano jurídico-legal assim como na prática. Todavia, conforme afirma Grupioni (2009), ainda não se estruturou um sistema de

educação escolar indígena que atenda as necessidades educacionais dos povos indígenas de acordo com seus interesses, respeitando seus modos e ritmos de vida, resguardando o papel da comunidade indígena na definição e no funcionamento do tipo de escola que desejam.

De acordo com Tassinari (2001):

A escola indígena é definida como “espaços de fronteiras, [...] espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”. (TASSINARI, 2001, p. 62).

Acerca da educação escolar Tassinari (2001) reflete ainda sobre a desvantagem de se considerar esta abordagem no contexto do ensino escolar visto que, se por um lado a escola indígena não se configura numa instituição totalmente externa e destruidora da ordem tradicional, por outro, ela também não se ajusta exatamente aos desejos e expectativas dos povos indígenas, mesmo daqueles engajados em seu funcionamento a ponto de ser considerada uma instituição integrante da cultura tradicional indígena. Para a autora, o espaço da educação escolar indígena é um espaço em que nem tudo se encaixa, nem todos se entendem e há zonas imponderáveis de comunicação que são característicos dos espaços de fronteiras.

No entanto, é importante pontuar que a educação escolar indígena tornou-se pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e de apoio aos índios. Deixando de ser uma temática secundária, ganhou importância à medida em que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos.

Neste sentido, outras questões como as de gênero e sexualidade dos adolescentes índios também merecem atenção por parte dos educadores e autoridades da área da educação no país. Todavia, no âmbito da educação escolar indígena não se tem conhecimento de muitos trabalhos e/ou ações e projetos desenvolvidos para orientar os adolescentes acerca destas questões.

Tal fato, não se sabe, a que se deve, se a influência da cultura indígena, que trata a sexualidade como algo muito natural, ou se pelo fato da política de

educação indígena ainda está caminhando para o plano ideal, o que sabemos de concreto é que a sexualidade e as diferenças de gênero manifestam-se também na escola e precisam ser compreendidas e discutidas, sobretudo nos espaços ocupados por adolescentes de várias raças.

Diante de tais apontamentos observamos que a partir do da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) alguns instrumentos legais foram constituídos em seguida, para possibilitar melhores condições de acesso ao ensino nas suas múltiplas diversidades. Estes são sentidos quando observamos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999), de acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que propõe orientações gerais sobre o currículo básico nas áreas de: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Artes, assim como dos temas transversais. Este último trouxe algumas orientações acerca de como trabalhar as questões de sexualidade e gênero no âmbito escolar, assim como a discussão sobre a diversidade cultural.

Desse modo, na tentativa de compor um conjunto articulado e aberto a novos temas presentes no espaço da escola (dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais) e visando uma educação voltada para a construção da cidadania (através de uma aprendizagem crítica e reflexiva), foram criados os Temas Transversais. São eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. No que diz respeito à Orientação Sexual constatamos que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, esse tema transversal busca considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao “exercício da sexualidade com responsabilidade” (PCN, 1999).

Nesta perspectiva, este trabalho aborda um aprofundamento destas questões que envolvem, sobretudo, as implicações culturais que permeiam a sexualidade e gênero dos adolescentes indígenas, uma vez que o estudo desta questão polêmica terá grande relevância para as comunidades indígenas não apenas a Potiguara, mas para tantas outras que se encontram em total contato com a cultura do homem branco e conseqüentemente vivenciam situações semelhantes.

A temática discutida justifica-se pela vivência da pesquisadora enquanto assistente social atuante na área de educação no município de Baía da Traição, estado da Paraíba, município que possui uma área indígena que é reconhecidamente miscigenada. Assim como, deve-se também aos estudos na formação profissional da mesma, uma vez que o fenômeno da sexualidade foi o tema abordado para produção monográfica tanto da graduação da pesquisadora na Universidade Estadual da Paraíba em 2004, como também da pós-graduação em Saúde Pública (*Latu Senso*) no ano de 2005.

Neste sentido, a pesquisa ora exposta analisa as manifestações da sexualidade e gênero na adolescência dos índios potiguaras inseridos na educação escolar do município de Baía da Traição/PB a partir da perspectiva dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo, revelando sua percepção sobre as manifestações da sexualidade e gênero dos adolescentes indígena na educação escolar do referido município. Relacionando-se as contradições entre os índios e não-índios através de uma pesquisa de coletas de informações de cunho exploratório.

A perspectiva metodológica compreende a abordagem quanti-qualitativa centrada na análise dos dados que focam a questão de gênero e sexualidade na perspectiva da educação escolar indígena na município de Baía da Traição/PB.

Inicialmente foi levantada uma seleção bibliográfica de autores que trabalham e discutem as questões indígenas, em especial as referentes à educação escolar indígena. As leituras permitiram conhecer e compreender o processo pelo qual foi guiada historicamente a educação de um modo geral assim como a indígena.

O estudo da temática exigiu também para análise do objeto da pesquisa a partir da compreensão de conceitos tais como: educação indígena; escola indígena; educação escolar indígena; e escola diferenciada; sexualidade; e gênero.

Destarte, a pesquisa ora exposta encontra-se estruturada em três capítulos que discorrem acerca da temática: sexualidade e gênero na perspectiva da educação escolar indígena.

No primeiro capítulo apresenta-se uma breve retrospectiva histórica acerca dos povos indígenas, da educação escolar indígena, abordando também a estrutura da educação escolar indígena no Brasil. Procurou-se evidenciar também os aspectos significativos do processo de construção da educação escolar de um modo geral, partindo em seguida para educação escolar indígena, buscando articular com o contexto sócio-cultural, político e econômico imposto pela sociedade.

O segundo capítulo traz algumas discussões acerca da sexualidade e gênero na educação escolar indígena, onde serão discutidos a questão conceitual destes fenômenos, assim como o debate sobre a sexualidade e gênero na escola.

O terceiro capítulo analisa a educação escolar indígena tematizando uma abordagem da sexualidade e do gênero. Também pontuamos os critérios metodológicos para a análise dos dados.

Enfim, podemos considerar que as categorias de análise e conceitos apresentados neste estudo, direcionam a investigação e conseqüentemente à análise das políticas públicas de educação escolar indígena e sua contribuição para a defesa da valorização da cultura e o respeito à diversidade nos múltiplos espaços da vida.

CAPÍTULO I

OS INDÍGENAS E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1 Os povos indígenas

A população indígena no Brasil no início do século XVI era estimada em cerca de cinco milhões de pessoas. Este contingente populacional foi dizimado pelas expedições que puniam às suas manifestações religiosas e os seus movimentos de resistência. Outro aspecto a ser considerado neste processo foi às epidemias de doenças infecciosas, cujo impacto era favorecido pelas mudanças no seu modo de vida impostas pelo processo de colonização e cristianização¹.

A colonização através do processo de aculturação², da desestruturação social, econômica e dos valores coletivos (muitas vezes da própria língua, cujo uso chegava a ser punido com a morte) teve um papel importante na diminuição da população indígena. Neste sentido, Ribeiro (1986) retrata o processo de “aculturação” a partir de uma definição de unidade cultural, quando uma população que se perpetua biologicamente de modo amplo, compartilha um mesmo território, utiliza uma mesma língua (ou dialetos mutuamente compreensíveis) na esfera doméstica, pertencendo ao mesmo Estado.

Na mesma direção, com relação ao contexto histórico, observamos que do século XIV até os dias de hoje existem situações que provocam ainda esta chamada “aculturação”. Estamos falando das questões regionais de conflito, em que se expõe toda a trama de interesses econômicos e sociais que configuram as relações entre os povos indígenas e demais segmentos da sociedade nacional, especialmente no que se refere à posse das terras consideradas tradicionalmente pertencentes aos povos indígenas, assim como a exploração de recursos naturais e a implantação de grandes projetos de desenvolvimento implantados por diversos segmentos da sociedade nacional.

¹ Tais mudanças podem ser entendidas como: escravidão, trabalho forçado, maus tratos, confinamento e sedentarização em aldeamentos e internatos.

² Conforme Barcellos (2010, p. 09), a aculturação se dá quando a mudança cultural é resultado do contato entre povos de culturas diferentes. Esta foi uma prática entre índios e brancos.

Nesta perspectiva, de acordo com Oliveira (1995):

O destino dos povos e culturas indígenas, tal como o de qualquer grupo étnico ou mesmo nação, não está escrito previamente em algum lugar. A sua tendência, a extinção não foi jamais um processo natural, mas apenas o resultado da compulsão das elites coloniais em instituir a homogeneidade apagando ou abolindo as diferenças. (OLIVEIRA, 1995, p. 80).

Conforme afirma o autor acima estes processos travados entre os povos indígenas e o homem branco se arrastou por séculos, até chegarmos ao século XX, onde o governo passa a outro processo de aculturação por meio da implementação uma política indigenistas que perpassa diversas áreas.

Atualmente podemos afirmar que os povos indígenas no Brasil possuem uma diversidade cultural muito rica com singularidades que os diferenciam, sobretudo, entre as regiões. De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2009), registra-se no Brasil a existência de aproximadamente 460 mil índios, distribuídos entre 225 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,25% da população brasileira. Estes povos falam cerca de 180 línguas, algumas tão diferentes de outras. Há povos em completo distanciamento da sociedade não índia, sendo considerado por muitos como povos isolados. No entanto, a maioria das populações indígenas possui um contato avançado com a sociedade envolvente como é o caso dos povos indígenas do Nordeste.

Este contanto ao qual nos referimos, segundo Almeida (2008) foi intensificado a partir de um processo de transformação de aldeias em vilas, passando, grosso modo, pela condição de freguesia, com o aumento cada vez maior de não-índios em seu interior, tal processo esteve em curso também nas antigas aldeias desde meados do século XVIII acometendo também a região nordeste do Brasil.

Ao tratar da região Nordeste, Meader (1976) em estudo sobre os povos indígenas que habitam esta região nordeste, afirma que esta região brasileira possui 15 tribos indígenas distribuídas por seus estados. Uma delas diz respeito à

tribo dos índios Potiguaras³ que são encontrados no litoral da Paraíba desde 1501, ocupando um território que se estendia pela costa nordestina entre as atuais cidades de João Pessoa (capital da Paraíba) e Fortaleza, no Ceará. Na Paraíba, ocupavam o litoral norte, principalmente no vale do rio Mamanguape, na cidade de Baía de Traição até a serra da Cupaoba (atual município de Serra da Raiz), onde possuíam, de acordo com os cronistas portugueses, 50 aldeias.

Para tanto, Barcellos (2010) afirma que:

As terras de Baía da Traição é referida como o coração do território Potiguara na Paraíba, sendo conhecido, também, pelo nome indígena de Acajutibiró, ou “terra do caju azedo”. (BARCELLOS, 2010, p. 08)

Atualmente, os índios Potiguaras são o único povo indígena oficialmente reconhecido no estado da Paraíba. Sua população é estimada em torno de 13.547 pessoas. Estão distribuídos em 37 localidades sendo que 29 delas são consideradas aldeias, além da forte presença nas áreas urbanas dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Esses municípios encontram-se inseridos na Microrregião do Litoral Norte e, por conseguinte, na Mesorregião geográfica da Mata Paraibana.

As terras tradicionais dos Potiguaras estão subdivididas em três terras indígenas (TI's) podendo ser reconhecidas como: Terra Indígena Potiguara com cerca de 21.238 ha (demarcada e homologada); Terra Indígena de Jacaré de São Domingos com 5.032 ha (em processo de homologação); e Terra Indígena de Monte-Mór com 7.100 ha (declarada).

As aldeias potiguaras existentes nas terras indígenas são: Galego, Forte, Lagoa do Mato, Cumaru, São Francisco, Vila São Miguel, Laranjeiras, Santa Rita, Tracoeira, Bento, Silva, Borel, Acajutibiró, Jaraguá, Silva de Belém, Vila Monte-Mor, Jacaré de São Domingos, Jacaré de César, Carneira, Estiva Velha, Lagoa Grande, Grupiúna, Grupiúna de Cima, Brejinho, Tramataia, Camurupim, Caieira, Nova Brasília (Ibiquara) e Três Rios.

³ Potiguara: palavra de origem tupinambá, é a denominação de povos indígenas que, no século XVI, habitavam o litoral do nordeste brasileiro e significa “pescadores de camarão”, “catadores de camarão”, ou “criadores de camarão”. (BARCELLOS, 2010, p. 08)

As aldeias Potiguaras se encontram localizadas próximo a rios, riachos ou córregos, o que possibilitou por muitos anos o desenvolvimento de uma economia doméstica baseada na lavoura, na pesca, na coleta de crustáceos e moluscos, assim como na criação de animais em pequena escala e no extrativismo vegetal. Entretanto, com o passar dos anos outra fonte de subsistência tem sido observada junto a esta comunidade. Atualmente muitos indígenas ocupam espaços nos serviços públicos, sobretudo nas escolas das comunidades e em postos de saúde.

Os Potiguaras como afirma Ribeiro (1986) se constitui como um grupo indígena que se encontra em contato permanente e/ou integrados à sociedade nacional, sob o argumento de que se tratava de um grupo localizado no litoral, e, portanto, alvo privilegiado do intenso contato com os colonizadores. Para o autor, os Potiguaras não falavam mais o idioma tribal, não apresentavam de forma acentuada em seu conjunto populacional, “traços somáticos indígenas”, que os distinguissem das populações sertanejas (seus vizinhos) do Nordeste, “muitos deles tinham até fenótipo caracteristicamente negróide ou caucasóide”.

Neste processo de aculturação, estimularam-se casamentos interétnicos⁴, acelerando o processo de assimilação dos índios em todo o Brasil, especificamente no Nordeste. A mestiçagem tornou-se padrão, e as populações indígenas passaram por profundas modificações no seu modo de vida, aceitando o catolicismo como religião, embora as crenças tradicionais conseguissem ainda se manter, mesmo que de formas diferentes, seus costumes e suas práticas culturais. Por serem considerados “civilizados”, aumentou ainda mais as ameaças de perderem suas terras.

Nesta perspectiva, Gow (1991) apud Vieira (2001) afirma que os índios Potiguaras são um “povo misturado”, isto expressa uma relação indissociável entre parentesco e sangue. Onde, o parentesco pode ser pensado como um produto histórico dos casamentos interétnicos. Logo, a história dos Potiguaras é, portanto, a história do processo de contato entre grupos de sangue diferente e das constantes lutas em defesa do seu território, que marcaram arraigadamente a trajetória desses povos.

⁴ Diz respeito à união que ocorre entre indivíduos de etnias diferentes.

A partir de todas as questões colocadas, concordamos com Vieira (2001), quando define que os índios Potiguaras vivem em relativo isolamento geográfico, social e cultural, uma vez que a constatação da complexidade das relações nesse campo de ação indigenista é marcante, pois observa-se que a extensão da área de ocupação tradicional é muito grande, mais de 30.000 hectares, distribuídos em três municípios, revelando um volume desta população nesse território de mais de 35.000 habitantes entre índios e não-índios convivendo em harmonia desde que respeitadas as suas tradições e cultura.

Destarte, a ampliação do reconhecimento dos povos indígenas tem um esforço do movimento indígena que vem fortalecer a luta pela democratização e a valorização destas comunidades. Expandindo ainda as políticas voltadas a saúde, assistência, educação entre outras, assim como os demais segmentos populares da sociedade. Logo, a perspectiva da educação escolar oferecida aos povos indígenas será o alvo da nossa discussão que iremos iniciar a seguir.

1.2 Construção histórica da Educação Escolar Indígena Brasileira

A educação é inerente à sociedade humana e como é sabido “o estágio de desenvolvimento de uma sociedade deve ser avaliado pelo domínio que ela exerce sobre a natureza [...]”, assim “nas comunidades primitivas não se encontram escolas nem método de educação reconhecido como tal [...]” (SAVIANI, 2003, p. 02)

Ao tratarmos de educação, particularmente de educação escolar indígena na sociedade brasileira, perscrutamos que o processo de educação se iniciou aqui muito antes de sua colonização. Uma vez que nas terras brasileiras já vivia um povo com costumes e crenças, o que revela que este fazer ao qual denominamos de “educação” não acontece só na escola nem se aprende apenas a partir do formalismo de programas implementados e articulados por meio de currículos específicos, a educação possui uma amplitude maior e definitivamente considerável.

Historicamente conforme Romanelli (1980) tomamos como marco inicial da história da educação brasileira o ano de 1549, quando aqui chegaram com Tomé de Souza, quatro padres jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega, o qual tratou de traçar um plano de instrução que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas) a doutrina cristã, e com a escola de lê e escrever e, ainda o aprendizado agrícola de um lado e, do outro lado, com a gramática latina para os que se destinavam as realizações de estudos superiores na Europa.

Esta ação foi denominada como Plano de Nóbrega⁵. O referido plano continha uma preocupação voltada para os interesses dos colonos. Era um plano universalista, adotado por todos os jesuítas. E ao mesmo tempo elitista para serem destinados aos filhos dos colonos e excluía os indígenas, tornando-se um instrumento de formação da elite colonial, voltado para os objetivos do português colonizador, manter a população, através da ignorância, pacífica e obediente. Pois assegurar a posse da terra era seu objetivo principal.

Destarte, conforme Ribeiro (2007, p. 96):

Os jesuítas não se limitaram às instruções das primeiras letras, pois mantinham cursos de Letras e Filosofia, entendidos como auxiliares, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. Os filhos de famílias ricas que tinham intuito de seguirem outras carreiras precisariam estudar fora do país, nas universidades européias.

Nesta perspectiva, afirmamos que no Brasil a implementação da educação escolar indígena tem sido marcada de um lado pela imposição de um modelo de educação dominadora, negando a identidade étnica dos povos indígenas, homogeneizando as culturas e por outro lado fica evidenciado a educação defendida pelos índios, buscando a valorização e o respeito a sua cultura.

A educação escolar desenvolvida entre os povos indígenas no Brasil pode ser compreendida por algumas fases. A primeira delas situa-se no contexto do Brasil Colônia, quando a escolarização do índio esteve a cargo exclusivo de

⁵ Ver: CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria (org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil.. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. P. 179 - 191.

missionários católicos, conhecidos como jesuítas. A segunda fase se inicia a partir da criação em 1910 do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), demonstrando que o Estado resolveu formular uma política indigenista não mais baseada no extermínio dos povos indígenas, mas através de estratégias positivistas⁶ que marcaram as ações do Estado no começo do século XX.

A terceira fase começa no final dos anos 70 quando o termo Educação Escolar Indígena passa a ser utilizado para diferenciar a educação autóctone⁷ que pode ser entendida como a aprendizagem espontânea em que a criança ou jovem observam no convívio social nas aldeias, das atividades formais transmitidas aos alunos por professores. Segundo Collet (2006) já a Educação Escolar Indígena é a educação transmitida formalmente através da escola.

Para Meliá (1979) o conceito de educação indígena parte do pressuposto de que as sociedades indígenas possuem mecanismos próprios para transmitir seus conhecimentos às novas gerações, incluindo seus costumes, sua visão de mundo, as relações com os outros, sua religião. Desta forma, a educação é “para o índio um processo global” ligado ao viver e a sua cultura, “distinto do que normalmente se entende por educação de tipo escolar”.

Nas sociedades de parentesco a qual nos referimos aqui prevalece à idéia da comunidade, o sujeito encontra seu lugar no mundo porque está inserido em uma coletividade, ali ele aprende seus deveres e os deveres da coletividade para com ele (CALEFFI, 2008, p. 36).

Ao nos reportarmos a história acerca da política de educação escolar indígena brasileira se faz necessário a compreensão dos períodos pelos quais a educação formal passou. Deste modo, podemos entender que a política educacional no Brasil foi marcada por uma periodização influenciada pelos modelos específicos da economia brasileira conforme Barbara Freitag (1986).

⁶ Para Ribeiro (1996), a formulação dessa nova política está baseada no evolucionismo humanista de August Comte, defendendo a autonomia das nações indígenas na certeza de que evoluiriam espontaneamente, uma vez libertadas das pressões externas e amparadas pelo Estado.

⁷ O mesmo que “educação indígena”. Veja: CALEFFI, Paula. Educação Autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria (org). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. 2008. p. 32 – 44.

Nesta perspectiva, Freitag (1986) apresenta estes períodos assim caracterizando-os: primeiro momento, que abrange o Período Colonial, o Império e a I República (1500 – 1930). Para esse período é característico o modelo agro-exportador de nossa economia. Ao segundo período, que vai de 1930 a 1960, corresponde o modelo de substituição das importações. E o terceiro período vai de 1960 até os nossos dias e foi caracterizado como o período da “internacionalização do mercado interno”. Ainda conforme as análises realizadas pela autora neste ponto, enfatizar-se-á um pouco mais de cada período acima citado.

Para Freitag (1986), o período de 1500 a 1930 foi um período marcado pela organização da economia na produção de produtos primários, destinados à exportação para as metrópoles. A economia centrava-se em produtos específicos de exportação⁸. A política educacional estatal era quase que inexistente, apenas contava-se com um restrito sistema educacional estruturado pelos padres jesuítas, que cumpriam uma série de funções consideradas importantes para a coroa de Portugal.

Portanto, a igreja católica além de assumir a hegemonia na sociedade civil, também penetrava na política, através da educação. Ela tinha como função, subjugar a população indígena, tornando-a mais dócil. Dessa forma auxiliava a classe dominante da qual participava, subjugando de forma específica as classes subalternas e a relação de produção.

Entretanto, com a expulsão dos jesuítas do Brasil no fim do século XVIII, a igreja preservou sua influência na sociedade civil. Na fase do império e da república, poucas foram as mudanças na economia. Mas, no final do império traços embrionários de uma política estatal se mostravam presentes.

Os jesuítas estiveram no comando da educação brasileira de 1549 até 1759. O Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal (1750–1777) defendia as idéias “despotismo esclarecido⁹”, empreendeu reforma no campo educacional, implantando a escola pública. Ao expulsar os jesuítas em 1759, o Marquês de

⁸ Produtos como o açúcar, o ouro, o café, e a borracha.

⁹ Despotismo esclarecido foi a prática de apoio e incentivo dos monarcas em relação às novas idéias (exaltação do Estado e do poder do soberano, é animada pelos ideais de progresso).

Pombal, pois um fim ao único modelo de educação até então existente no país. A reforma pombalina¹⁰ trouxe conseqüências no campo educacional, com a saída dos jesuítas e a falta de professores, levando ao fechamento de muitas escolas, entretanto mantiveram-se algumas missões, residências e alguns estabelecimentos de ensino nas capitais mais importantes do país.

Já a partir 1808, com a instalação da família real no Brasil, fugidos da invasão polonesa, sua preocupação educacional principal restringiu-se apenas a formação das elites do governo e dos quadros da segurança do país. Criou o curso de cirurgia e anatomia em 1808. Em 1810 deu-se a criação dos cursos técnicos e artísticos.

Em 1891, a Constituição Republicana instituiu a neutralidade do ensino religioso ministrado nos estabelecimentos públicos. Após a instauração da independência em 1822 foram criadas no Brasil (em 1827) duas faculdades de direito, uma em São Paulo e outra em Recife, onde se formavam as elites, consolidando-se o ensino discriminatório e dualista do modelo anterior. Uma vez que faziam parte deste sistema, apenas aqueles que possuíam condições para tanto.

Destarte podemos afirmar que até a Proclamação da República, em 1889 praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. Portanto, como afirma Romanelli (1978):

Com a Proclamação da República a Constituição de 1824 é substituída pela Primeira vez Constituição da República em 24 de fevereiro de 1890 promulgada em 1891 “[...] que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino [...]” (ROMANELLI, 1978, p. 41).

O segundo período que vai de 1930 a 1960 pode ser compreendido a partir da análise da questão econômica. De acordo com Behring e Boschetti (2007), a política econômica de 1930 a 1945 foi marcada pela crise mundial de 1929 que

¹⁰ Esta reforma teve por objetivo proceder a uma adequação da instituição escolar à nova configuração necessária ao Estado moderno, e nesse sentido, agenciar o ensino de maneira a atender os interesses seculares da coroa. (BOTO, 2008, p. 170).

encaminha mudanças estruturais que vão caracterizar o modelo substitutivo das importações. Os latifundiários, cafeicultores, são forçados a dividir com a burguesia emergente. Como consequência dessa nova situação, há uma reorganização dos aparelhos repressivos dos estados. Com apoio da burguesia e de certos grupos militares, o presidente Getúlio Vargas assume o poder, em 1930 e implanta o Estado Novo¹¹ com uma política ditatorial.

Nesta perspectiva Freitag (1979) afirma que:

A política educacional do Estado Novo visa transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas, reproduzindo em sua dualidade a dicotomia estrutural da classe capitalista. (FREITAG, 1979, p. 39).

Na realidade educacional brasileira vê-se que a compreensão da política educacional enquanto política pública de natureza social implica necessariamente no reconhecimento de que o contexto sócio-econômico, cultural e político são elementos fundamentais dos processos que geram a sua formulação e implementação. Compreender esses processos é fundamental para entender a base educacional da sociedade brasileira.

Neste sentido, como afirma Martins (1994), se a cultura de um povo é a democracia, ele atua nas decisões políticas e é provável que sua política educacional acate as sugestões e os anseios da população, mas em contextos autoritários, nos quais o povo é subjugado por uma cultura extremamente dominadora, é comum predominar uma política educacional que não se materializa na prática.

Nos primeiros anos do século XX, os sucessivos governos criaram diversas escolas de formação profissional para a educação primária, considerando o analfabetismo do povo brasileiro como o cerne das crises sociais do país.

Surge nesse período o movimento cívico patriótico, destacava-se o nome de Olavo Bilac que combatia o analfabetismo. Nesse contexto é criado em 1924 a

¹¹ Estado Novo é o nome que se deu ao período em que o Presidente Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial.

Associação Brasileira de Educação (ABE), que reunia os maiores nomes da educação brasileira, e resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932¹². Esse movimento era em favor do ensino fundamental público, gratuito e obrigatório. A idéia de que a Constituição de 1934 assegurou um capítulo reservado sobre a educação todos os direitos referentes a educação não satisfazia os estudiosos da época. Esse período foi marcado por inúmeras reformas no campo educacional, procurando criar uma boa estrutura de funcionamento do ensino básico e superior.

Com a revolução de 1930, ocorreram grandes mudanças no campo educacional, criação do Ministério da Educação e o Estatuto das Universidades Brasileiras. A criação da Universidade de São Paulo. Um dos primeiros atos do governo após a vitória da revolução de 30 foi à criação do Ministério da Educação e Saúde para cuidar prioritariamente da reformulação educacional a qual era muito reivindicada pela sociedade, o então ministro da educação Clemente Mariano apresentou a Assembléia Legislativa o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira em 1948¹³, que significou um avanço para a política de educação daquele momento.

Referimos-nos agora ao terceiro período da educação brasileira, a partir da década de 60 evidencia-se os governos militares e suas ações. Ações deste governo que abrisse naquele momento o ensino para a iniciativa privada, assim como a educação as políticas de saúde e habitação também foram direcionadas a iniciativa privada. Tal iniciativa possuía justificativa para o regime militar.

Conforme Bravo (2007), aponta:

Em face da “questão social” no período 64/74, o Estado utilizou para sua intervenção o binômio repressão-assistência, sendo a política assistencial ampliada, burocratizada e modernizada pela máquina estatal com a finalidade de aumentar o poder de regulação sobre a sociedade, suavizar as tensões sociais e conseguir legitimidade para o regime, como também servir de mecanismo de acumulação do capital. (BRAVO, 2007, p. 93)

¹² Este manifesto consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Ele foi um marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, onde propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

¹³ Esta lei foi encaminhada pelo poder executivo ao legislativo em 1948, entretanto ela foi publicada apenas em 1961, passados treze anos até o texto ser finalizado.

Nesta perspectiva, para Bravo (2007) a ditadura, significou para a totalidade da sociedade brasileira a afirmação de uma tendência de desenvolvimento econômico-social e político que modelou um país novo. Os grandes problemas estruturais não foram resolvidos, mas aprofundados, tornando-se mais complexos e com uma dimensão definitivamente ampla e dramática.

Não obstante o Regime Militar por suas propostas ideológicas de governo acabou reproduzindo na educação um caráter anti-democrático. E com o intuito de erradicar o analfabetismo da época foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que em sua ideológica didática possuía o Método Paulo Freire. Entretanto de acordo com Bello (2001), o movimento não conseguiu erradicar o analfabetismo no Brasil como propunha. Posteriormente, acabou ser extinguido e, no seu lugar criou-se a Fundação Educar.

Dentre outras ações que ocorreram neste período o corte de verba para a educação, foi um dos mais preocupantes. O regime militar ficou marcado no campo educacional por suas mudanças dentre elas a do ensino superior (1968) e a do ensino básico (1971) que passou a chamar-se 1º e 2º grau, confirmando a tendência tecnicista e burocrática na educação pública.

De acordo com Vieira (2008) em meado dos anos 80, com o fim do regime militar a nação pôde respirar os ares da liberdade política, mas a situação econômica foi de arrocho salarial e crises em todas as esferas do poder público culminando com uma década considerada perdida para a maior parte da população brasileira.

Nesta perspectiva, em 1988 com o surgimento da Constituição Federal brasileira, no seu capítulo próprio para a educação, ela é definida como prioridade absoluta do estado e direito do cidadão. Como observamos no artigo 205, da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, CAPÍTULO III, ARTIGO 205)

A educação de acordo com o artigo 206 da constituição defende que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios¹⁴:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Na política e nas ações nacionais de educação para a Constituição Federal (art.211, §1º), a união deve exercer “função supletiva e redistributiva” em matéria de educação, por meio de “assistência técnica e financeira” o estado, distritos federal e municípios, tem o objetivo de assegurar a equidade e o padrão de qualidade da educação escolar. Segundo a LDB (art. 8º, § 1º), cabe à união a coordenação da política nacional de educação, articulando com os diferentes níveis de sistema de ensino.

A partir da constituição deu-se a criação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394, de 12 de dezembro de 1996), que representa um grande passo para a educação, um marco legal de toda a reforma e expansão do sistema educacional brasileiro.

A nova LDB demarcou a educação infantil, o ensino fundamental e o médio em um único nível de ensino passando a ser chamada de educação básica, representando o referencial de universalização da educação básica para toda a população, com requisito mínimo de acesso à cidadania.

¹⁴ Artigo 206, Capítulo III, Constituição Federal, 1988.

Estas condições postas pela constituição e posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação constituem elementos básicos para a materialização de uma educação comprometida com a defesa de condições de igualdade para todos.

É neste contexto que a população brasileira passa a contar, pelo menos numa perspectiva jurídica e legal com o direito a educação, incluindo também os segmentos diferenciados, como os povos ribeirinhos, quilombolas e indígenas por exemplo.

No caso particular da educação oferecida aos povos indígenas há esperanças que através de uma educação formal seja garantido o respeito a cultura, a diversidade e a valorização das suas tradições no seu próprio território. Ou seja, conforme diz Libâneo (1998) que a educação não intencional, informal, que se refere às influências do meio natural e social sobre o homem e interfere em sua relação com o meio social não seja abandonada através de um processo de aculturação que não permite aos indígenas resistir diante de tamanha interferência sócio-cultural.

Entretanto, muitas escolas de aldeias indígenas têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades, configurando a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, e estrutura de funcionamento. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se "incluam" na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser não é mais o ideal para estas populações.

As escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo. (DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994, p. 01)

Destarte, o desafio da educação escolar indígena é propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de

um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos.

Entretanto, de acordo com Meliá (1996), quanto ao desenvolvimento da educação indígena que atualmente se inscreve no contexto dos movimentos e lutas por direitos indígenas, esta ainda não tem recebido a atenção necessária por parte dos educadores, governantes e demais categorias ligadas a esta esfera.

Portanto, diante da contextualização realizada aqui assim como de todo o processo histórico da educação no Brasil, podemos compreender que a sociedade brasileira foi experimentando novas formas de culturas, educação e modos de produção, segundo interesses políticos e econômicos representados por cada período. De tal modo que a política de educação vem mudando seu sentido e seu objetivo ao longo dos tempos. E apesar de todas as evoluções contidas nesse processo, tal política brasileira não progrediu muito em relação ao sentido universalista e gratuito garantidos em lei, conforme deveria ser direcionada segundo a noção de proteção social.

Logo, no processo pelo qual a educação escolar indígena passou, alguns instrumentos jurídicos legais foram criados para garantir uma educação que possibilite o respeito e a valorização da diversidade cultural e o processo de aprendizagem aos alunos das escolas sejam elas indígenas ou não. Outrossim, no âmbito da educação escolar indígena veremos a seguir como deve estar estruturada esta educação.

1.3 Estrutura da Educação Escolar Indígena no Brasil

A Educação Escolar Indígena é assegurada às comunidades indígenas como um direito que garante uma educação escolar diferenciada e uma utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Estes aspectos são garantidos pelos instrumentos jurídico-legais a exemplo da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Nesta perspectiva, estes aspectos são assegurados pela Constituição Federal de 1988, a partir deste instrumento legal os índios deixam de ser considerados uma categoria social em fase de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições culturais.

Após a consolidação dessa diretriz, o país caminhou para uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de ações de educação indígenas. Logo, o Governo Federal, em 1991, retirou a responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em conduzir as ações de educação escolar junto às comunidades indígenas e direcionou ao MEC a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Nesta perspectiva as ações do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

De acordo com Grupioni (1994) este dispositivo constitucional abre a possibilidade de construção de uma escola verdadeiramente indígena, que se torne instrumento de valorização das culturas indígenas, deixando de ser mais um meio de imposição dos valores e das normas de outras culturas. Desta forma, a escola estará desempenhando um importante papel no processo de auto determinação destes povos.

De acordo com Plano Nacional de Educação (2001), isto ocorre em virtude da necessidade de mudanças, uma vez que desde o século XVI no Brasil, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre

grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Outro instrumento legal que determina o direito a uma educação aos índios é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garantiu aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngüe após o ano de 1996. Para a oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural, a LDB em seu artigo 78 afirma que: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos (LDB, 1996, art. 78):

I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 78 da LDB citado acima, visa resgatar e/ou recuperar a memória histórica do povo indígena, por meio da escola, viabilizando a reafirmação de suas identidades étnicas através da valorização de suas línguas possibilitando informações, que possam desenvolver junto as comunidades (sobretudo junto aos mais jovens) a vontade e o orgulho de ser quem são, de estarem onde estão ali permanecendo.

Outra publicação de elevada importância foi feita pelo Ministério da Educação (MEC), com o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI) em 1998. Este documento volta-se prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação de programas educativos junto às comunidades indígenas. Este documento tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas e para formação de educadores

(preferencialmente índios) capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.

Entretanto este documento serviu para nortear a implementação de uma educação escolar indígena comprometida com seus povos, seguindo, o currículo próprio, uma metodologia diferenciada e um processo de avaliação compatível com a realidade da população índia.

Outra questão relevante a ser comentada aqui diz respeito a classificação das escolas indígenas, que em muitos locais a escola não possui sua identidade garantida através da definição de categoria oficial indígena. Neste sentido o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) estabeleceu:

Prazo de um ano para a criação da categoria oficial de “escola indígena”, de modo a garantir a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei 10.172/2001).

Todos estes elementos citados contribuem para nortear a estrutura de funcionamento da educação escolar indígena em todo território nacional, possibilitando um maior enraizamento da cultura indígena a partir da perspectiva educacional.

Também a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação define que as escolas indígenas, assim constituídas, deverão contar com:

Regimentos escolares próprios e projetos pedagógicos construídos com a participação das comunidades indígenas tendo por base as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica, as características particulares de cada povo ou comunidade, suas realidades sociolingüísticas e os conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados nos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena (ART. 5º, RESOLUÇÃO 03/1998).

Outro elemento norteador da educação escolar indígena se refere as suas diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através de

Resolução¹⁵ onde são fixadas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas reconhecendo a mesma como norma e ordenamento jurídico-legal próprio, que define elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento. Como:

I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV – a organização escolar própria (art. 2º).

Destarte, a escola indígena assim definida “será criada em atendimento as reivindicação, respeitadas suas formas de representação” (Parágrafo Único, art. 2º) e “deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:”

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas sócio-culturais e religiosas;

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV – suas atividades econômicas;

V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena. (art. 3º).

¹⁵ CNE. Resolução/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999.

A questão da participação da comunidade é fundamental, uma vez que a educação indígena deve perpassar o processo de educação escolar, para que a comunidade reconheça nos conteúdos transmitidos aos pequenos índios a cultura de seu povo.

Esta resolução também define as esferas de competências, em regime de colaboração, entre União, Estados e Municípios, de modo a dinamizar a atuação de cada instância do poder público no plano institucional, administrativo e organizacional.

Dentre as competências da União destaca-se:

- a) o regime privativo da União de legislar sobre a educação indígena;
- b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;
- c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural às comunidades indígenas, bem como, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas” (I, art. 9º).

As ações de competência da união visa entre outras questões a implementação, o acompanhamento e o apoio ao desenvolvimento da educação escolar indígena a partir da iniciativa conjunta entre os município, se for o caso, e o estado.

Nesta perspectiva, aos Estados da federação competirá:

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- b) criar a categoria “escola indígena” em sua rede de ensino;

- c) criar uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e dotação orçamentária, para o gerenciamento da educação escolar indígena no Estado;
- d) regulamentar administrativamente e definir diretrizes para a organização das escolas indígenas, integrando-as como unidades autônomas e específicas na estrutura estadual;
- e) prover os estabelecimentos de ensino e educação indígenas de recursos humanos e materiais, para o seu pleno funcionamento;
- f) responsabilizar-se pela validade do ensino ministrado e pela emissão dos certificados correspondentes;
- g) criar um programa específico para a educação escolar indígena, com previsão de dotação orçamentária e financeira;
- h) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- i) criar a categoria de “professor indígena” dentro da carreira do magistério;
- j) formular um programa estadual para a formação de magistério indígena;
- l) constituir instância interinstitucional a ser composta por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, universidades e órgãos governamentais e não governamentais, para acompanhar e assessorar as atividades desenvolvidas para oferta de educação escolar indígena;
- m) efetuar convênios com os municípios para que estes assumam, quando for o caso, escolas indígenas em sua jurisdição (II, art. 9º).

No tocante a esfera estadual conforme observamos, o papel dos estados tem uma representação maior diante do desenvolvimento da educação escolar indígena, para tanto, todo o incentivo e a responsabilidade de manter a educação indígena recai sobre a esfera estadual, mesmo que alguns municípios executem esta função, o Estado deve compartilhar junto a estes a partir da proteção a educação escolar de fato reconhecida como indígena.

Para tais responsabilidades, no âmbito da esfera estadual, os Conselhos Estaduais de Educação devem:

- a) estabelecer critérios específicos para a criação e regulamentação das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
- c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso (III, art.9º).

Quanto aos Municípios, o oferecimento da educação escolar indígena dar-se-á “em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas” (III, § 1º, art. 9º).

Neste sentido, Freire (2004) salienta que através dos estados ou dos municípios a ação pedagógica que deverá acontecer junto aos indígenas são necessários alguns elementos como a sensibilidade histórica e cultural para reconhecer e respeitar o movimento interno das culturas como também suas relações com a sociedade nacional.

Destarte, Freire (2004) defende que:

O esforço de projetar uma educação escolar indígena só será concretizada com a participação direta e efetiva destes povos, em todos os momentos do processo pedagógico, seja isso na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, sempre baseadas na sua realidade étnica e cultural (FREIRE, 2004, p. 24).

Embora constatem alguns avanços na definição da política nacional de educação escolar indígena a partir da implementação das leis, pareceres e

doutros documentos citados anteriormente, a sua adequação para responder as demandas existentes, ainda perpassa e desafia os três poderes (união, estados e municípios), merecendo uma longa atenção.

Desse modo, enquanto existirem escolas em comunidades indígenas, sem o devido reconhecimento, e enquanto as práticas pedagógicas não valorizarem as experiências e os saberes dos educandos índios, será necessário o enfrentamento contínuo destas situações.

No âmbito da educação não apenas a questão didático-pedagógica merece atenção. Outras temáticas junto aos povos indígenas também constituem desafios, a exemplo das múltiplas variáveis presentes no ambiente escolar destes alunos, uma vez que o avanço tecnológico, a sociedade globalizada e a miscigenação das culturas estão cada vez mais presente no cotidiano da vida comum, se faz necessário compreender as dimensões pelas quais estas comunidades vem se sujeitando.

Neste contexto, verificar algumas dimensões da sobrevivência destes povos, como a saúde, o lazer, e a profissionalização são passíveis de reflexão, isto por que os mecanismos de sobrevivência das comunidades indígenas, sobretudo do litoral do nordeste brasileiro não são mais os dos séculos passados. Destarte, ao contrário, uma vez que se vive e se absorve os aspectos culturais de outros povos, com riscos vitais que podem levar a perda da tradição cultural e simbólica de um povo.

É nesta perspectiva que entraremos num outro campo que está cada dia mais presente na vida escolar dos alunos indígenas por todo Brasil. O campo da sexualidade e das diferenças de gênero que se materializam no espaço escolar. Este será o debate a ser iniciado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

SEXUALIDADE E GÊNERO DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

2.1 Sexualidade: Conceito e Característica

O debate acerca da sexualidade está presente em todas as culturas, deste modo, em todos os tempos, ou nos povos de culturas diversas, haverá sempre discussões que jamais se esgotarão acerca deste debate.

Para tanto, ao adentrarmos nesta discussão, concordamos com Gauderer (1996), quando ele defende que a espécie humana em sua trajetória foi aperfeiçoando sentimentos e sensações de prazer, evoluindo assim para o ato sexual sem a necessidade de procriar, ou seja, o homem começou a amar. Daí segundo ele ocorreu a “divisão entre sexo para procriação e sexo para a recreação ou prazer”.

Porém, durante muito tempo os aspectos que envolviam a sexualidade não tinham suas expressões marcadas por representações contidas. A hipocrisia a respeito dos assuntos relacionados ao “sexo” ainda estavam pôr surgir, e o que existia nessa época era o uso da verdade com bastante clareza.

Por volta do fim do século XVIII, a existência de uma linha divisória entre o que era considerado lícito e ilícito, regia as práticas sexuais, essa linha se representava além das regulamentações devidas aos costumes e pressões de opinião, três códigos explícitos foram postos a população, eram eles: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil. Estes códigos motivaram as pessoas a se comportarem conforme as novas normas e condutas consideradas morais.

Sobretudo, nas culturas ocidentais, onde o cristianismo se introduziu, uma série de tabus foi incrementada de modo a orientar as pessoas em sua interação com a sociedade. Baseado nas normas estabelecidas na antiguidade clássica, onde o casamento indissolúvel foi implantado com o objetivo de controlar as

sexualidades, dando maior sentimento de respeito e moralidade à relação sexual dos indivíduos.

Já com relação ao termo “sexualidade”, este vem surgir tardiamente já no século XIX, quando segundo Foucault (1985):

O uso da palavra tornou-se estável por se relacionar com outros fenômenos como: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriam tanto os mecanismos biológicos da reprodução a exemplo das variantes individuais ou sociais do comportamento), a instalação de um conjunto de regras e normas que são em parte tradicionais e em parte novas, e que se apóiam em instituições religiosas, jurídicas, pedagógicas e médicas; como também as mudanças variadas, escolhidas pelos indivíduos, através das quais dão sentido e valor a sua conduta, seus deveres, seus prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. (FOUCAULT, 1985, p. 23)

Segundo Parker (1999), só a partir de 1980 surge um interesse acadêmico em relação à sexualidade, logo, as razões para isso eram de várias ordens, a exemplo de:

Um contexto mais amplo de mudanças nas normas sociais; a influência mais específica de movimentos políticos feministas, gays e lésbicos; o impacto da emergente pandemia HIV/AIDS; e a preocupação crescente com as dimensões culturais da saúde reprodutiva e sexual. (PARKER, 1999, p. 39)

Desse modo, a sexualidade é também definida a partir da dimensão sócio-cultural, conforme Foucault (1977):

A sexualidade transformou-se, por intermédio de um processo secular de mudanças, em uma dimensão fundamental de definição das identidades dos sujeitos sociais. Ela é uma construção e como construção é historicamente determinada social e culturalmente: onde se aprendem atribuições ou significados para vivências, práticas e experiências sexuais dos indivíduos sociais. (FOUCAULT, 1977, p. 34)

Para Foucault (1985) a sexualidade dos indivíduos, deve ser estudada no sentido de analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se conhecer e se confessar como sujeitos

de desejo, estabelecendo de si para consigo numa certa relação que lhes permita descobrir, no desejo, a verdade do seu ser.

Nesta perspectiva, a sexualidade é uma dimensão inerente aos seres humano seja de qual raça ou cultura for, ela irá se manifestar levando em consideração alguns aspectos como os sociais, culturais e ambientais presentes na existência das populações, ela está presente em todos os atos da vida. Encontra-se marcada pela cultura, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se com singularidade em cada sujeito.

É com essa visão que Foucault (1977) vem colocar alguns aspectos da sexualidade, afirmando que:

“A sexualidade se constrói não apenas no biológico, mas principalmente no imaginário, a sexualidade se coloca não apenas no palpável, mas sim no discurso que sustenta o palpável, na ideologia subjacente aos vários padrões de normalidade, imposto na convivência social”. (FOUCAULT, 1977, p. 19).

Neste sentido, a sexualidade humana não é um dado único da natureza. Ela foi construída socialmente pelo contexto cultural, essa sexualidade extrai sua importância política daquilo que contribui, em retorno, para estruturar as relações culturais das quais depende, na medida em que as “incorpora” e representa. Assim, na maioria das sociedades a sexualidade tem um papel importante (BOZON, 2004, p. 14).

Na sociedade brasileira a sexualidade está na base da economia e da vida, já que é da fusão sexual produzida pela mistura das raças que nasce o povo brasileiro. Para Freyre (1936):

“Foram sexualidades exaltadas as dos dois povos que primeiro se encontraram nesta parte da América: o português e a mulher indígena. Contra a idéia geral de que a lubricidade maior comunicou a ao brasileiro o africano, parece-nos que foi precisamente este, dos três elementos que se juntaram para formar o Brasil, o mais fracamente sexual; e o mais libidinoso, o português” (FREYRE, 1936, p. 67).

Estes apontamentos colocados pelo autor definem que as misturas das raças motivaram o surgimento de uma sexualidade brasileira, uma vez que o povo índio que nas terras brasileiras se encontravam e se misturaram os povos portugueses, cada um com seus costumes e modos de se comunicar engendraram-se demandando um novo modo particular de convivência entre estes índios e brancos.

Nesta perspectiva, de acordo Heilborn (2006), essa noção foi construída historicamente a partir da imagem de um país que remonta à idéia de que os portugueses, ao chegarem ao país, descobriram indígenas que viviam sem roupa e conheciam formas de organização social muito simples, construindo uma visão que considera os brasileiros muito desinibidos, “quentes”, calorosos e estão sempre prontos a se dispor. É como se o país fosse uma espécie de paraíso sexual.

No contexto da discussão levantada por Freyre (1936), Freud (1967) defende que a concepção da sexualidade foi inovada quando se separou a sexualidade humana do instinto. Afirma que:

“A tese freudiana torna passível o conceito mais alargado da sexualidade, quando diz que ela não se confunde com o instinto sexual, porque este é fixo e pré-formado, característico de uma espécie, enquanto a sexualidade se caracteriza por grande plasticidade, invenção, tendo a ver com a história pessoal de cada um. Ela designa toda uma série de excitações e atividades presentes desde a infância. Não se confunde nem com um objeto (parceiro), nem com um objetivo (união dos órgãos genitais no coito). Ela é polivalente, ultrapassando a necessidade fisiológica, tendo a ver com a simbolização do desejo”. (FREUD, 1967, p. 15 - 17)

Destarte, diante de tais questões o marco fundamental e contemporâneo da discussão da sexualidade baseia-se no pressuposto que envolve o resgate da cidadania, do respeito de cada cultura e das diferenças entre homens, mulheres e suas perspectivas de vida e social, e passa também, pelas condições que os permitam vivenciar seu corpo e sua sexualidade através do desejo e do prazer que é inerente a condição humana.

Portanto, não apenas os tencionamentos acerca da sexualidade serão necessários neste estudo, mas também as discussões sobre as questões acerca das definições do termo “gênero”, seu significado e sua historicidade.

2.2 Definições acerca do conceito de Gênero

O conceito de gênero se dá a partir de uma construção social relativamente recente, a partir desta afirmação defendemos que este conceito responde a necessidade existente de diferenciar os papéis sociais e as expectativas de comportamentos entre o feminino e masculino. De acordo com Louro (1999), esta tradução está demarcada pelas relações de poder entre homens e mulheres vigentes na sociedade.

Nesta perspectiva, a partir das concepções elaboradas por Scott (1990), gênero pode ser entendido como uma categoria de análise que permite mapear os significados da masculinidade e da feminilidade em um determinado contexto sócio-histórico. Logo, gênero é uma construção social que delimita padrões de comportamento e representações socialmente compartilhadas, de forma que ser homem ou ser mulher não é sinônimo de pertencer ao sexo masculino ou feminino, pois depende da incorporação dos papéis socialmente construídos e delimitados para um e outro gênero.

Ao se referir a conceituação do termo “gênero”, Villela e Arilha (2003) sugere que esta surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos.

Neste sentido, tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou

formação histórica, lingüística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos de várias etnias, com valores e culturas diferentes.

Desse modo, retratando ainda o conceito de gênero, o mesmo tem origem na noção de cultura, é um construtor da cultura e constitui a cultura, sendo impossível pensar num processo humano fora da cultura ou uma cultura que não se estruture em torno do gênero. Funciona como organizador da vida social que afeta homens e mulheres. Como afirmam Villela e Arilha (2003), não é uma estrutura fixa, ele está em constante transformação a partir das demandas concretas que se colocam na vida de homens e mulheres.

Nesta perspectiva, a partir das interpretações no senso comum as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. Ao contrário, as ciências sociais postulam que essas diferenças são socialmente construídas. Isto significa dizer que não há um padrão universal para comportamentos sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, a priori, o melhor. Assim conforme o Ministério da Educação:

Somos nós, homens e mulheres, pertencentes a distintas sociedades, a diversos tempos históricos e a contextos culturais que estabelecemos modos específicos de classificação e de convivência social. Assim, o conceito de gênero pode nos ajudar a ter um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades. (MEC, 2008, p. 03)

Ao reconhecer a perspectiva sócio-cultural na construção das diferenças de gênero o Ministério da Educação (MEC), dá um grande passo, uma vez que as estratégias operacionais das políticas educacionais voltadas para esta área, podem a partir de então, ser direcionadas para o respeito e a defesa dos interesses das comunidades nas quais estes projetos possam ser implantados. Neste sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999 (PCNs, 1999) reafirmam a perspectiva adotada pelo MEC.

Destarte, para os PCN's (1999) o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no

conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social.

Outros teóricos também elaboraram algumas definições acerca do termo gênero. Conforme observamos em Beauvoir (1949), quando a autora afirma que o termo gênero daria um novo impulso à reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres nas sociedades modernas acerca do porquê do feminino e das mulheres serem concebidos dentro de um sistema de relações de poder que tendia a inferiorizá-las. Para a Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação “natural” da conduta feminina.

O Gênero, de acordo com Louro (1999) é, portanto:

Uma forma de dar significado às relações de poder. É o meio pelo qual o poder articula-se, conecta-se, expressa-se. A reciprocidade social e política na constituição dos gêneros mostra que as explicações para as desigualdades sociais entre homens e mulheres devem ser buscadas “não nas diferenças biológicas (...) mas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 1999, p. 22).

Para Lauretis (1994), o termo gênero é uma representação não apenas no sentido de que cada palavra, cada signo, representa seu referente, seja ele um objeto, uma coisa, ou ser animado. O termo “gênero” é, na verdade:

A representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria. Gênero é a representação de uma relação (...) o gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente constituídas como uma classe, uma relação de pertencer (...). Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe. (LAURETIS, 1994, p. 210)

Ao conceituar gênero Scott (1990) mostra que o corpo se transforma em motivo de investigação histórica e sociológica e que seu significado pode ser diferente de acordo com cada contexto. Destarte, o uso do termo “gênero”

representa um processo que busca explicar os atributos específicos que cada cultura impõe ao masculino ou feminino, considerando assim que a construção social se desenvolve hierarquicamente como uma relação de poder entre os sexos.

Entretanto nos apontamentos de Louro (1997):

...é preciso compreender o gênero como “constituente da identidade dos sujeitos”. Desse modo, o conceito de identidade, muito próximo das formulações críticas dos estudos culturais e dos estudos feministas, busca entender os indivíduos como possuindo identidades plurais, as quais não são estáveis ou duradouras, mas se modificam e podem até ser contraditórias. (LOURO, 1997, p. 35)

A autora coloca a necessidade de se pensar as relações de gênero, as desigualdades entre homens e mulheres, de modo plural, ou melhor, ela afirma que os homens e as mulheres são identificados por gênero, classe, raça, etnia, idade, nacionalidade, etc. e, dessa forma, assumem “identidades plurais, múltiplas” e produzem diferentes “posições de sujeito”. Nessa relação, as redes de poder (das instituições, símbolos, códigos, discursos, etc.) precisariam ser examinadas.

Louro (1997) explica que as identidades são múltiplas e plurais, que elas transformam-se e podem nos ajudar a entender que as práticas educativas são “generificadas”, produzindo-se a partir das relações de gênero, de classe e de raça. Assim, é a identidade de gênero que possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino, com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir do seu nascimento. Essa idéia ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas.

Neste sentido, ao examinar apenas a aprendizagem de papéis masculinos e femininos se desconsideraria que a masculinidade e feminilidade podem exercer variadas formas e que complexas redes de poder estão envolvidas nos discursos e nas práticas representativas das instituições e dos espaços sociais,

sendo produzidas a partir das relações de gênero. Além disso, a maneira como os espaços a exemplo da família, a escola, agem em relação às meninas e aos meninos são fundamentais no processo de constituição das múltiplas identidades de gênero.

Como diz Goldenberg (1999), o conceito de gênero é muito importante na contemporaneidade uma vez que vem sendo debatido em diversas áreas. Ele surge com a grande missão de definir o sexo, a partir de uma perspectiva construtivista¹⁶, e para “(...) desnaturalizar os papéis e as identidades atribuídos ao homem e à mulher”.

Para Heilborn (1999), as perspectivas de gênero no âmbito da sistemática da análise se articulam intimamente com as questões referentes à sexualidade. Os papéis exercidos pelo homem e pela mulher também se confrontam nessa discussão. Para a autora “(...) essa variação [papéis ativos e passivos] é feita de processos sociais que se originam no valor que a sexualidade ocupa em determinados nichos sociais e nos roteiros específicos de socialização com que as pessoas se deparam”.

Nesta perspectiva, nos determinados nichos sociais sendo eles oriundos de vários espaços com características culturais diversas a construção dos determinantes de gênero se apresentaram a partir das concepções entre meninos e meninas construídas por aspectos culturais inerentes ao grupo. Muitas destas relações transformam-se a partir das múltiplas experiências sócio-culturais e político-econômicas que perpassam as sociedades contemporâneas.

Destarte, perscrutar a articulação entre as manifestações da sexualidade e as características de gênero a partir das variáveis sócio-culturais será necessário diante de tudo que já foi indagado neste estudo, abordar alguns elementos imprescindíveis acerca do ambiente escolar, uma vez reconhecendo-o como espaço propício para as manifestações da sexualidade e das questões de gênero dos jovens na sociedade. Neste sentido, esta será a análise nos debruçaremos a seguir.

¹⁶ Na perspectiva construtivista a idéia central é a aprendizagem que vem sendo construída a partir de suas experiências.

2.3 Sexualidade e Gênero na Escola

A presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 1997, p. 81)

A necessidade de incluir temas sobre a sexualidade e gênero no currículo aumentou com o crescimento dos casos de gravidez entre adolescentes e o risco de contaminação pela Aids. As manifestações da sexualidade aparecem em todas as idades e muitas questões são trazidas pelos alunos. Neste sentido, a quem caberá o papel de desenvolver uma ação crítica e reflexiva sobre o assunto? Será que é mesmo necessário desenvolver trabalhos neste âmbito?. Estes são alguns questionamentos presentes neste estudo, ainda mais em se tratando das diversidades da qual trataremos.

Para tanto, partiremos da análise apontadas por Michel Foucault em a sua “*História da Sexualidade*”¹⁷, quando o autor coloca que a educação e a orientação sexual podem ser consideradas como um dispositivo de controle, pois é justamente na instituição escolar que se instauraram os dispositivos disciplinares sobre os corpos de crianças e adolescentes.

Entretanto, historicamente no Brasil, a inserção das discussões acerca da educação sexual na escola passa a existir a partir dos anos 20 e 30, quando os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser percebidos como crimes para serem concebidos como doenças. Desse modo, a escola começa a ser observada por parte da sociedade e do Estado, como um espaço de intervenção preventiva (na área da medicina e das demais políticas higienistas), buscando trabalhar a partir da perspectiva educativa a sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos considerados aquela época “normais” por estas instituições.

¹⁷ História da Sexualidade: Obra publicada em três volumes (entre 1976 e 1984) pelo Filósofo francês Michel Foucault (1926–1984).

Neste sentido, com o passar dos anos, já durante as décadas de 60 e 70, a educação sexual formal na escola passou por vários momentos. O primeiro na segunda metade dos anos 60 se deu quando escolas públicas passaram a desenvolver experiências na área da educação sexual. Em seguida em meados dos anos 70, o governo passa a defender que a família seria a principal responsável pela educação sexual de crianças e adolescentes, podendo as escolas, porém, inserir ou não a educação sexual em programas na área da saúde. O terceiro momento, ocorreu na entrada dos anos 80, com o aparecimento de muitas doenças, a discussão acerca das responsabilidades com a educação sexual volta a tona, preocupando inclusive o Estado.

Nesta perspectiva, o Estado propõe algumas medidas para responder as demandas postas acerca desta realidade, uma delas é a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/1996), propõe orientações gerais sobre o currículo básico nas áreas de: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Artes. E também na tentativa de compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, visando uma educação voltada para a construção e o resgate da cidadania, foi criado os PCNs enfocando os “Temas Transversais”. São eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os PCN's (1999), ao tratar do tema transversal “Orientação Sexual”, defende que a sexualidade deve ser entendida como algo inerente à vida e à saúde. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Os PCN's mostram que o trabalho de orientação sexual pode ser desenvolvido desde quando a criança entra na escola, ou melhor, desde a alfabetização e se desenvolve ao longo de toda a vida escolar de crianças e adolescentes.

De acordo com o documento, não existe uma faixa etária pré-determinada para que se desenvolva esse trabalho, pois as manifestações da sexualidade infantil ocorrem desde muito cedo e são inerentes ao desenvolvimento humano. Suas expressões mais frequentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, nas curiosidades sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas,

nas piadas, assim como nas diferentes manifestações de gênero que ocorrem entre os jovens.

Para os PCN's (1999), essas manifestações também ocorrem no âmbito escolar sendo necessário que a escola, enquanto instituição educacional posicione-se clara e consciente sobre as referências e os limites com os quais devem ser trabalhadas as expressões da sexualidade da criança e do adolescente.

Um exemplo disto é a discussão acerca da orientação sexual proposta como tema transversal pelos PCN's, que deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica, cujo objetivo é transmitir informações, problematizar questões e ampliar o leque de conhecimentos e opções referentes à sexualidade, incluindo a adequação de posturas, ideologias, crenças e tabus, propiciando debates e discussões a ela relacionados, para que os próprios alunos escolham quais os posicionamentos que irão tomar.

Portanto, a orientação sexual destinada ao ensino fundamental que os PCN's abordam, deveria busca preencher lacunas nas informações que as crianças e jovens apresentam, proporcionando informações atualizadas do ponto de vista científico, dando-lhes a oportunidade de formarem opiniões do que lhes é apresentado, desenvolvendo atitudes coerentes com os valores que eles elegerem como seus (e pertencentes a sua cultura), ampliando conhecimentos a respeito da sexualidade humana, combatendo os muitos tabus e preconceitos, abrindo espaços para discussões de emoções e valores, elementos fundamentais para a formação de indivíduos responsáveis e conscientes por todas as suas iniciativas.

Portanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre os temas transversais, o que fica mais evidente é a função que designada à escola, que será a de transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade dos jovens e as diferenças de gênero, buscando contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores baseados nos direitos humanos, nos relacionamentos de igualdade, no bem-estar social e no respeito entre as pessoas das mais variadas culturas.

Neste sentido, revelando tal intenção os PCN's citam:

“Se a escola que se deseja deve exercer uma ação integradora das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para a sexualidade ligada à vida, à saúde, (...) que integra as diversas dimensões do ser humano.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, MEC, 1999).

Nesta perspectiva, o objetivo do trabalho de orientação sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Entretanto, esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. Desse modo, condicionados, aos ditames do Estado, que busca regular e/ou controlar as questões que lhes interessam.

Nesta perspectiva, a escola é, sem dúvida, uma das instituições que mais refletem as regras sociais, cuja atuação e funcionamento têm papel decisivo na construção do sujeito conforme a sociedade determina. É um local reconhecido pelo grupo social como transmissor de informações, habilidades e valores culturais, socialmente compartilhados. Ela (a escola) é um espaço de convivência e relacionamento, onde há uma presença nítida da sexualidade e das diferenças de gênero, seja através dos professores e das professoras, dos próprios adolescentes, das crianças, de homens e mulheres (...) de todos educados de diferentes formas.

Segundo Louro (1999), a escola junto com outras instâncias sociais, é uma entre as múltiplas instituições que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero. Para a autora a escola é uma instância social que exercita uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo. Esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno exercidas pelos sujeitos sobre si próprios,

havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.

Para Foucault (1995), o poder exercido pelo governo se constitui como um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ou seja, o exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, em governar, ou seja, estruturar o campo de ação dos outros. Logo, nos PCNs, há uma intenção de estruturar a ação dos alunos e alunas de modo que estes incorporem a mentalidade preventiva praticando-a.

Nestes termos, no que tange a escola, para Louro (1997):

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 81).

Partindo destas análises, ao enfocarmos o nosso país, observamos que ele enfrenta profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, configurando-se na sociedade capitalista como país dependente. Em decorrência, vive um processo histórico de disputa de vários interesses sociais, por vezes inteiramente opostos. Nesse processo, as políticas públicas se inserem na busca de minimizar as seqüelas do capitalismo que afetam todos os aspectos da vida dos indivíduos.

Diante deste panorama, na sociedade brasileira há um clamor para que as escolas passem a abrir espaços para o diálogo sobre assuntos diversos, fortalecendo suas idéias e permitindo que os jovens mostrem seus potenciais. E que suas famílias tenham condições de lhes oferecer um ambiente acolhedor e afetivo, que ensinem sobre suas origens e sua cultura, que cuidem deles para não assumirem responsabilidades precoces, respeitem os seus direitos e cobrem os seus deveres, participem ativamente da vida escolar de seus filhos, que corrijam algo que comprometa a integridade física, psíquica e moral e que sempre estejam abertos ao diálogo.

No tocante a categoria gênero, Louro (1999) coloca que foi inserida no campo educacional a partir da perspectiva da possibilidade de reconhecer que masculino e feminino são o resultado de construções sociais. Entende-se, portanto, que a educação está diretamente envolvida nesses processos de construção de “sujeitos de gênero”, o que permite questionar o lugar das práticas pedagógicas nas dinâmicas existentes entre a manutenção e a negação de hierarquias de poder estabelecidas entre os gêneros.

Para César (2009), no cenário educacional contemporâneo a educação e a orientação sexual tomaram rumos epistemológicos diversos, como a psicologia do desenvolvimento, a sociologia das representações sociais, a própria fisiologia da saúde, entre as mais diversas abordagens e combinações, como por exemplo, a prevenção de drogas e a sexualidade que representa uma parceria bastante usual nos projetos desenvolvidos.

Portanto, a sexualidade como fenômeno normal da vida humana, assim como as múltiplas diferenças socialmente construídas na perspectiva de gênero, tem de ser discutidas, compreendidas e redimensionadas, uma vez que as experiências observadas no ambiente escolar têm merecido reflexões, sobretudo, considerando a diversidade de cultura existente por todo país.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ABORDAGEM DA SEXUALIDADE E DO GÊNERO EM BAÍA DA TRAIÇÃO/PB

3.1 Baía da Traição/PB e os povos indígenas

O município de Baía da Traição no estado da Paraíba é considerado um dos mais antigos núcleos do processo de colonização do Estado da Paraíba. Atualmente é habitado por uma população composta de índios Potiguaras e não-índios oriundos da região. De acordo com Lima et al (1999), no século XVI época da conquista do estado os Potiguaras já habitavam o litoral norte paraibano.

O município foi emancipado em 02 de janeiro de 1962 no ano de 2006 sua população era estimada em 7.314 habitantes. A cidade se constitui como o território tradicional dos índios Potiguaras. O município está inserido na microrregião do Litoral Paraibano (93), ocupando uma área de 73 km², tendo como limites os municípios de Mataraca ao norte, Rio Tinto ao sul e a oeste, e a leste o Oceano Atlântico.

Atualmente, o município possui 23 aldeias que constituem reservas indígenas sob a proteção da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A partir da perspectiva histórica boa parte das terras foram usurpadas por grandes latifundiários da região.

O litoral da Baía da Traição em seu contorno, da foz do Rio Camaratuba à foz do Rio Mamanguape. A enseada da Baía da Traição, famosa pela sua beleza e tradição, onde, em 1625, suas dunas serviram de trincheiras às forças portuguesas na luta contra os holandeses. Tal acontecimento marcou profundamente a história do município que ficou denominada como tal a partir deste acontecimento.

A cultura do povo indígena que vive no município tem sido preservada através da dança do Toré, dos costumes e dos ritos religiosos, marcados pelo

processo de cristianização que significou um marco no processo de aculturação do povo Potiguara.

A economia do município é subsidiada pela pesca artesanal, pela agricultura e pelo turismo que vem se expandindo. A gestão municipal se organiza através das secretarias municipais de: Saúde, Assistência Social, Educação e Cultura, Administração e Finanças, Agricultura e Turismo.

3.1.1 O município de Baía da Traição/PB e a Educação

"A diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer." (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 331).

A pesquisa em tela traz importantes considerações acerca da constituição do município de Baía da Traição/PB, sobretudo, quanto ao seu aspecto educacional, que envolve uma complexa teia a partir da junção de sujeitos de diversas culturas, a exemplo dos índios Potiguaras e dos demais habitantes do município.

Nesta perspectiva, a educação em Baía da Traição é ofertada através da educação básica com a educação infantil, o ensino fundamental (ambos pelo sistema municipal), e o ensino médio ofertado pela rede estadual. Ainda possui a alfabetização e a educação de jovens e adultos.

A educação desenvolvida no município é considerada boa para o Ministério da Educação, uma vez que o município não é reconhecido como prioritário. Esta determinação de ser ou não prioritário, a partir do Índice de Desempenho da Educação (IDEB).

No ano de 2009 no âmbito municipal foram atendidos 1.362 alunos através de 11 escolas nas aldeias indígenas e 01 na zona urbana do município. Tem ainda 01 creche municipal. O sistema municipal de ensino atua com a

participação do Conselho Municipal de Educação que se articula com os outros conselhos municipais, dentre eles, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE), e conselhos escolares que atuam nas escolas municipais com mais de 50 alunos matriculados, somando 07 no total. (RELATÓRIO DE GESTÃO - SMEC, 2009).

Com relação às escolas da rede municipal, observamos no quadro 1 abaixo:

| QUADRO 1 - Relação das unidades municipais de ensino | | |
|---|--------------------------------------|----------------------|
| Nº | NOME DA ESCOLA | LOCALIZAÇÃO |
| 01 | Creche Curumim | Centro |
| 02 | EMEFM Antonio Azevedo | Centro |
| 03 | EMEF Dr. Antonio Estigarribia | Aldeia Forte |
| 04 | EMEF M ^a das Dores Borges | Aldeia Galego |
| 05 | Centro Social São Miguel | Aldeia São Francisco |
| 06 | EMEF Dr. Carlos Rodrigues | Aldeia Lagoa do Mato |
| 07 | EMEF Celina Freire Rodrigues | Aldeia Cumarú |
| 08 | EMEF Paulo Eufrásio Rodrigues | Aldeia São Miguel |
| 09 | EMEF Naíde Soares da Silva | Aldeia Laranjeiras |
| 10 | EMEF de Santa Rita | Aldeia Santa Rita |
| 11 | EMEF João Bezerra Falcão | Aldeia Tracoeira |
| 12 | EMEF Manoel Santana dos Santos | Aldeia Bento |
| 13 | EMEF Manoel Ferreira Padilha | Aldeia Silva |

FONTE: Relatório de Gestão 2009.

A maior parte das escolas citadas acima possui boa estrutura física, entretanto algumas delas tiveram de passar por reformas para melhor oferecer o ensino aos alunos, sobretudo às escolas das aldeias.

Uma grande questão que vem sendo discutida entre as comunidades escolares (lideranças indígenas, professores, gestores e educadores de um modo geral) localizadas nas aldeias, merece ser mencionada aqui. Diz respeito a não

regulamentação das escolas situadas nas aldeias como escola indígena, uma vez, que a nomenclatura não as define como escolas indígenas, entretanto as práticas metodológicas enfocam a realidade sócio-culturais dos povos indígenas Potiguaras. Neste sentido, devemos levar em consideração para tal questão em debate a miscigenação existente no município, logo, tais apontamentos merecem um maior aprofundamento.

Para esta pesquisa, delimitamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo (autorizada pelo Parecer 566/00 - Resolução N°. 2781/00 de 28/12/2000) que é reconhecida como a maior escola da rede. Ela encontra-se localizada no centro da cidade de Baía da Traição. A escola recebeu esse nome devido a uma homenagem prestada a um morador do município chamado de Senhor Antonio Ruviano de Azevedo, considerado amante das letras destacando-se na imprensa por ter publicado vários trabalhos.

A Escola Antonio Azevedo se constitui como a maior escola do município, uma vez que recebe alunos das aldeias e da zona urbana, oferecendo a educação infantil através da modalidade da pré-escola, o ensino fundamental (primeira e segunda fases), e ainda a alfabetização e a educação de jovens e adultos também na modalidade da primeira e segunda fase do ensino fundamental. É importante mencionar também a oferta do Atendimento Educacional especializado (AEE) que é desenvolvido na escola, mas recebe alunos com deficiências das demais unidades de ensino.

Atualmente a Escola Antonio Azevedo possui 680 alunos matriculados, distribuídos na educação infantil na pré-escola, no ensino fundamental e ainda na educação de jovens e adultos. O corpo docente é composto por 32 professores. A equipe de apoio técnico é formada pelo administrador escolar, três administradores adjuntos, e dois supervisores que também desempenham a função de orientador. Afora estes profissionais citados, a escola conta ainda com uma grande equipe de serviço de apoio.

Portanto, a escola supracitada foi alvo de nossa investigação, por possuir uma gama de elementos que se constituem a partir das experiências dos educadores, alunos e demais sujeitos que se envolvem no processo educacional.

3.1.2 Sexualidade e Gênero no município indígena de Baía da Traição/PB

A pesquisa em exposição traz a discussão acerca da perspectiva de gênero e sexualidade na educação escolar indígena. Revela entre outras questões os posicionamentos elencados nas falas dos entrevistados que participaram desta pesquisa. Estes correspondem aos educadores do município de Baía da Traição estado da Paraíba que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo universo da pesquisa.

A amostra da pesquisa corresponde a 20% do universo, ou seja, o grupo de educadores da escola, que por sua vez, utilizaram como critério de inclusão o interesse em participar desta pesquisa.

Com relação ao objeto de estudo desta pesquisa priorizamos a análise das manifestações da sexualidade e gênero na adolescência dos índios potiguaras inseridos na educação escolar do município de Baía da Traição/PB a partir da perspectiva dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo, revelando sua percepção sobre tais manifestações na educação escolar do referido município. Relacionando-se as contradições entre os índios e não-índios através de uma pesquisa de coletas de informações de cunho exploratório, uma vez que este espaço se constitui como espaço de interação entre alunos de ambas as raças e, por conseguinte tal processo de interação torna-se inevitável naquele universo.

A metodologia da pesquisa privilegia a abordagem quanti-qualitativa centrada na análise dos dados a partir do método crítico-dialético, que têm como referencial teórico o materialismo histórico, apoiando-se na concepção dinâmica da realidade e nas relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática.

Nesta perspectiva, quanto ao método crítico-dialético utilizado neste estudo, Richardson (1999), coloca que:

Existem algumas definições, sendo: o método como um procedimento regular, explícito e possível de ser repetido para conseguir-se alguma coisa, seja material ou conceitual, e o método sendo a forma de proceder ao longo de um caminho. (RICHARDSON, 1999, p. 29)

O procedimento metodológico adotado foi o da pesquisa exploratória e descritiva, que de acordo Gil (1995), a pesquisa exploratória é desenvolvida com objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Já a pesquisa descritiva que conforme Alyrio (2008) busca essencialmente a enumeração e a ordenação de dados, sem o objetivo de comprovar ou refutar hipóteses exploratórias, abrindo espaço para uma nova pesquisa explicativa, fundamentada na experimentação.

Para Gil (1986), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Na perspectiva de Lakatos e Marconi (1986), a pesquisa descritiva aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente.

Neste sentido, a escolha dos instrumentos de coleta de dados, quais sejam: roteiro de entrevista com perguntas abertas e fechada, constituiu-se como um passo relevante para a etapa seguinte que se configura na análise dos dados, onde optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa, conforme mencionou-se anteriormente.

Diante das questões postas anteriormente apresenta-se o perfil dos sujeitos entrevistados. Destarte, este dado revela que mais de 60% deles têm idade superior a 40 anos, o que demonstra também que os educadores possuem uma vasta experiência no campo educacional. Vejamos na tabela 1 abaixo:

| TABELA 1 – Idade dos Educadores pesquisados | |
|--|-------------|
| De 21 a 30 anos | 12,5% |
| De 31 a 40 anos | 25,0% |
| De 41 a 50 anos | 50,0% |
| Mais de 50 anos | 12,5% |
| TOTAL | 100% |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

Ainda se tratando do perfil dos sujeitos pesquisados, nos referimos a formação dos entrevistados, logo, é importante salientar que a maior parte dos educadores participantes da pesquisa são professores, portanto, podemos entender que as práticas desenvolvidas são repletas de experiências docentes. Tais dados são visualizados na tabela 2:

| TABELA 2 – Área de Atuação Profissional na Escola | |
|--|-------------|
| Gestor Escolar | 12,5% |
| Orientador/Supervisor Pedagógico | 25,0% |
| Professor | 62,5% |
| TOTAL | 100% |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

Com relação aos dados coletados acerca do objeto de estudo observa-se o posicionamento dos educadores de modo diverso e particular. Muitos questionamentos foram postos aos educadores.

Partindo para a discussão acerca da sexualidade, a pesquisa apresentou alguns pontos que podem concordar com Louro (1999), quando defende que:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos alunos, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e nas brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros, e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula, assumidamente ou não, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e, sobretudo dos alunos. (LOURO, 1999, p. 41)

Neste sentido, considerada questão relevante para o estudo a visão dos educadores acerca do entendimento da “sexualidade” foram coletadas, que estão exposto junto ao quadro 2, que revela as compreensões dos entrevistados acerca do conceito de sexualidade:

| QUADRO 2 – Entendimento dos educadores acerca do conceito de Sexualidade: | |
|--|--|
| 1. | É o conjunto das manifestações e de fenômenos da vida sexual das pessoas. |
| 2. | São as sensações, sentimentos e emoções que envolva a energia sexual. |
| 3. | Conhecimento do indivíduo a respeito do próprio corpo. |
| 4. | É o prazer que expressamos pelo parceiro (a) e o sentimento, as emoções. |
| 5. | São as tendências comportamentais expressas para a masculinidade ou feminilidade, condição de sexual. |
| 6. | É algo que precisa ser mais estudado para se tirar dúvidas que atingem ao público jovem, a sexualidade com muita responsabilidade. |
| 7. | Não Respondeu |
| 8. | São apenas as manifestações da vida sexual. |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

Diante das respostas colocadas pelos entrevistados acima, o que se pode observar são as divergências entre o que os teóricos apontam como sendo de fato “sexualidade”, entretanto, existem convergência em alguns aspectos, conforme vemos na concepção de Heilborn (2006):

A sexualidade pode ser pensada também a partir da articulação entre o nível mais amplo, societário, e a trajetória individual e biográfica dos indivíduos. Partimos do pressuposto de que a sexualidade é objeto de um processo de aprendizagem e este, por sua vez, é pautado tanto pelas concepções de gênero como pelo sexo anatômico do indivíduo. (HEILBORN, 2006, p. 39)

Outro questionamento levantado junto aos educadores entrevistados diz respeito ao conceito de “gênero”. Destarte, o quadro 3 abaixo revela a visão colocada nos questionários dos educadores pesquisados:

| QUADRO 3 – Entendimento dos educadores sobre o conceito de Gênero: | |
|---|--|
| 1. | É a categoria que se baseia na distinção natural dos sexos (masculino e feminino). |
| 2. | São as diferenças existentes entre homens e mulheres (masculino e feminino). |
| 3. | É a distinção dos seres em masculino ou feminino, quando relacionado ao meio em que se vive. |
| 4. | Não Respondeu |
| 5. | Diz respeito a fêmea ou macho, menina ou menino, homem ou mulher. |
| 6. | Com relação ao gênero humano entendo como espécie que apresentam caracteres comuns ao sexo masculino e feminino, ou seja, indica a que sexo pertence (masculino e feminino). |
| 7. | Se relaciona as diferenças existentes entre homem e mulher, masculino e feminino. |
| 8. | Não Respondeu |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

As concepções dos educadores sobre o conceito de gênero que está presente neste estudo revelam que eles associam o conceito de gênero, principalmente as distinções que há entre o sexo masculino e o sexo feminino. Revelando limitações acerca do verdadeiro significado do termo. Logo, esses argumentos não consideram os aspectos socioculturais que são apontados por teóricos que estudam esta temática. Logo, segundo Moraes (2008):

O termo “gênero” tem um conceito dinâmico que varia entre raças, culturas, classes e diz respeito às formas como as pessoas de diferentes culturas constroem os papéis masculinos e femininos. Os comportamentos e papéis de gênero, portanto, variam de acordo com o tempo e com as condições sócio-históricas. O conceito de gênero é utilizado como ferramenta política e sociológica de análise das relações entre os sexos, considerando-se que é no campo social que as relações sociais de gênero são construídas (MORAES, 2008, p. 86).

Nesta perspectiva, a questão de gênero está presente em todos os espaços na sociedade uma vez que observamos segundo Pena e Pitanguy (2003), a participação significativa das mulheres nos diversos níveis da educação escolar, os avanços constitucionais assegurando maior igualdade entre homens e mulheres no campo da família, do trabalho e dos direitos sociais, assim como transformações culturais levando a uma demarcação menos diferenciada entre o masculino e o feminino. Estes elementos têm contribuído para a redução das diferenças entre gêneros, no sentido de estabelecer, em alguns campos, expectativas de comportamento e oportunidades mais similares para homens e mulheres.

Para Louro (1997) não apenas as diferenças de gênero, mas também de sexualidade, etnia e classe são constituídas por distinções nas quais encontram-se no lócus elementos do processo educativo como: os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, entre outros presentes na escola. Portanto, todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão ao pensarmos as diferenças de sexualidade no âmbito escolar.

Sendo assim consideramos a relevância das diferenças no contexto escolar, e concordamos com Arendt (2005), quando afirma que:

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons poderiam comunicar as suas necessidades imediatas e idênticas. Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de “alteridade”, comum a tudo o que existe e que, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares. A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra (ARENDR, 1987, p. 188-189).

Partindo do pressuposto defendido pelos PCNs (1999), de que a diversidade marca a vida social brasileira, e que:

Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida. (PCNs, 1999, p. 125).

Desse modo, ao discutirmos as diferenças entre o modo como os alunos índios expressam sua sexualidade foi colocado pelos educadores as considerações observadas no quadro 4 abaixo:

| QUADRO 4 – Entendimento dos educadores de como os alunos índios tem expressado a sua sexualidade: | |
|--|--|
| 1. | Normalmente, como qualquer aluno adolescente. |
| 2. | Através de atos e vestuários ousados. |
| 3. | Se expressam de forma bastante objetiva, mostrando com clareza o modo como a compreende na sua essência. |
| 4. | Através de vestuários, da maquiagem (meninas), sapatos de saltos. Elas se vestem para chamar a atenção dos meninos. As meninas iniciam sua vida sexual muito jovem, por volta dos 12, 13 anos. |
| 5. | Da mesma forma que os não índios. |
| 6. | Tem se expressado como os demais sem diferença, tudo é relativo. |
| 7. | Normalmente. |
| 8. | Através de gestos e do vestuário. |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

As questões postas revelam que a sexualidade dos adolescentes se expressa evidentemente através do vestuário e da vaidade. Entretanto, as expressões da sexualidade dos alunos índios não diferem dos demais alunos inseridos na escola, demonstrando de fato como apontam vários estudos que o processo de miscigenação do povo indígena tem favorecido a perda de alguns costumes e valores.

No tocante as formas de expressar a sexualidade de acordo com metade dos pesquisados, existem sim diferenças entre meninas e meninos:

Na minha opinião, os meninos expressam sua sexualidade diferente das meninas. Os meninos se expõem mais, enquanto que as meninas são mais retraídas. (RE 03)

Para mim existem diferenças entre os meninos e as meninas na hora expressar a sua sexualidade. As meninas costumam exibir suas curvas para conquistar os meninos/homens. (RE 04)

Na minha opinião os meninos são mais expressivos (hormônios mais alterados). As meninas são mais moderadas, sabem disfarçar muito bem. (RE 06)

As formas de expressões são caracterizadas aqui como sendo o modo como os meninos e as meninas se expressam as semelhanças entre eles e as diferenças que marcam o comportamento.

No tocante a discussão acerca das múltiplas diferenças existentes na escola hoje, esta pesquisa procurou vislumbrar como os alunos índios se relacionam no cotidiano das práticas escolares junto aos demais alunos. Logo, os educadores colocaram que no espaço escolar as relações sociais ocorrem naturalmente entre índios e não índios.

Ao pontuarmos tal questão torna-se necessário, colocar que atualmente no desenvolvimento da educação escolar indígena observamos o revelar de um confronto significativo entre culturas que têm valores antagônicos. Estes estão pautados de forma conflitante para muitos educadores que tem em sua formação

e em sua prática escolar tanto a experiência na escola tradicional do sistema brasileiro de ensino, quanto a experiência da educação vivenciada nas aldeias. A escola, desde de sempre tem participado da construção de uma história que tanto teve seu papel na “integração” cultural dos povos indígenas brasileiros, isto é, à lógica da cultura européia, quanto da construção de verdades que desprezam a cultura destes povos e propagam a defesa dos interesses da sociedade capitalista.

Todavia, no que se refere ao tratamento destinado aos educandos por parte da escola alguns educadores o correspondente a 30% relataram que existem diferenças no tratamento que é oferecido pela escola para os alunos índios. No entanto, para a grande maioria que corresponde a 70% o tratamento dispensado é igual. Destarte, podemos observar o que está sendo colocado através das falas transcritas abaixo:

Sim, existem diferenças de tratamento, pois há um maior respeito pelo comportamento dos alunos índios. Alguns se relacionam apenas com os amigos de sua aldeia e são respeitados neste sentido, pois muitos ao chegarem na escola geralmente se mostram tímidos e fechados. (RE 04)

Não existe o tratamento diferenciado, são todos alunos com os mesmos direitos. (RE 05)

Nesta perspectiva, estas informações revelam que os educadores da Escola Antonio Azevedo observam no cotidiano de suas práticas no ambiente escolar que mesmo que timidamente, acabam existindo diferenças de tratamento entre educandos índios e não índios. Logo, a partir da fala contida no roteiro de entrevista Nº 04 os próprios alunos naturalmente se diferenciam uns dos outros. Tal fato se deve aos aspectos culturais que permeiam as comunidades indígenas locais.

Esta questão das diferenças que foram citadas pelos educadores pesquisados se dá em virtude dos costumes dos povos indígenas, uma vez que os hábitos cultivados nas aldeias são levados para outros espaços de socialização, a exemplo aqui da escola.

Desse modo, Meliá afirma que:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. (MELIÁ, 1999, p. 02).

Ao analisarmos as ações voltadas a “orientação sexual” dos alunos, observa-se que a definição do verbo orientar, nos remete a outros, como dirigir ou guiar, o que poderia levar educadores a julgar os comportamentos dos seus alunos como certos ou errados. Tal atitude diverge de ações sócio-educativas¹⁸. Estas ações apontam para a importância dos alunos refletirem a respeito de suas próprias atitudes, comportamentos e desejos, relacionando-os com o contexto social e cultural no qual estão inseridos.

Desse modo, apesar de estudos e pesquisas revelarem que a escola é promotora de saber, conhecimento e informação, nesta pesquisa foi questionado aos educadores se a escola desenvolve trabalhos e/ou ações sócio-educativas na área da sexualidade junto aos alunos. As respostas foram divergentes, pois 37% afirmaram que sim e 62% disseram que não. Vejamos os dados na tabela 3 abaixo:

TABELA 3 – Entendimento dos educadores quanto a trabalhos desenvolvidos pela escola na área da sexualidade junto aos alunos

| | |
|--------------|-------------|
| Sim | 37,5% |
| Não | 62,5% |
| TOTAL | 100% |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

Os dados demonstram que as ações educativas na área da sexualidade são pontuais, individuais e não fazem parte de uma proposta curricular coletiva

¹⁸ Para Carvalho et al. (2005), as ações sócio-educativas surgiram de múltiplas iniciativas. Estas ações apresentam-se com propostas, oferecendo atividades lúdicas, artísticas e esportivas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, visando a ampliação do universo cultural e a convivência em grupo. Elas são estratégias que têm por objetivo a potencialização da aprendizagem.

desenvolvida pela escola. No entanto, esses professores reconhecem a necessidade de desenvolver trabalhos voltados para esta área, porém, sentem-se inseguros tanto no modo de como desenvolver tais ações como na forma como estas serão interpretadas pelos pais e/ou responsáveis dos alunos, uma vez que o público da escola é repleto de uma diversidade imensa que envolve não apenas os cidadãos da zona urbana do município, mas também das aldeias. Estes, por sua vez, possuem seu próprio modo de educar seus filhos.

Diante de tais questões, compreendemos que os educadores possuem um importante aliado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no âmbito da sexualidade, tida com tema transversal. Estamos falando aqui dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual¹⁹ que defende que:

A escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho. Para garantir essa coerência, ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, a escola precisa estar consciente da necessidade de abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo. (PCNs, 1997, p. 297).

Para os PCNs é também a partir da escola – agora não mais apenas da família – que discutir a perspectiva da sexualidade e de gênero como tema transversal no âmbito escolar possibilitará aos educandos um suporte maior e imprescindível acerca dos desafios nesta área a qual estamos nos referindo nesta pesquisa.

Nesta perspectiva, a escola por meio do processo educativo pode contribuir imensamente diante desta temática. A educação conforme Freire (1995) vai além da noção de escolarização tal preconizada. Desse modo, já a escola passa a ser apenas um local importante no qual ocorre a educação, num processo pelo qual,

¹⁹ MEC, 1997.

homens e mulheres tanto produzem, como são produtos de relações sociais e pedagógicas específicas. Ou seja, não são apenas sujeitos que reproduzem as determinações da sociedade.

Ao nos reportamos a questão da família nesta conjuntura, sabemos que a ela é bastante importante no desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois é a família que colaborará para as ações mais efetivas por parte da escola, desde que participe da vida escolar dos filhos dentro e fora da sala de aula. Nesta perspectiva, perguntamos aos educadores se eles já foram questionados pela família dos adolescentes por está desenvolvendo atividades pedagógicas na área da sexualidade junto aos alunos. Destarte, 25% revelaram que já foram questionados enquanto 75% afirmam que não, conforme tabela abaixo:

TABELA 4 – Entendimento dos educadores sobre os questionamentos da família dos adolescentes a respeito do desenvolvendo atividades pedagógicas na área da sexualidade

| | |
|--------------|-------------|
| Sim | 25,0% |
| Não | 75,0% |
| TOTAL | 100% |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

Neste âmbito, concordamos com as concepções de Nunes (2000), quando afirma que até o século XVIII, diante dos altos índices de mortalidade infantil, a necessidade de combater a disseminação de doenças e a promiscuidade entre os jovens, as famílias sejam alvo das preocupações nesta área. Frente a este cenário o modelo de família se expande passando a atuar em todos os espaços da vida social de seus filhos.

Dos educadores pesquisados todos afirmaram que as famílias dos adolescentes participam das atividades realizadas na escola. O que demonstra que os argumentos de Nunes (op cit.) são reais e ainda nos dias de hoje também se colocam visíveis aos olhos da sociedade. Entretanto, no caso das

comunidades indígenas do município a participação da família na escola é uma prática que costumam ser preservadas, os índios participam e sempre interagem nas decisões tomadas pela instituição.

Com relação às diferenças entre a orientação sexual destinada aos alunos índios e os não índios a pesquisa também revela algumas questões. Estes dados podem ser observados na tabela 5 abaixo:

TABELA 5 – Entendimento dos educadores sobre as diferenças entre a orientação sexual oferecida pelos pais de adolescentes índios em relação ao não-índios

| | |
|--------------|-------------|
| Sim | 50,0% |
| Não | 50,0% |
| TOTAL | 100% |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

Diante das colocações pelos educadores acerca destas diferenças, observamos que eles argumentaram que os pais dos adolescentes índios oferecem orientação sexual aos seus filhos de modo diferente dos não-índios, eles afirmaram que embora sejam raras ainda ocorrem conversas acerca da sexualidade entre pais de alunos não índios. Isto ocorre diferente no caso das famílias índias, revelando portanto, que os povos indígenas tratam a sexualidade como algo natural, que parte do amadurecimento dos jovens.

Acerca da questão posta acima os educadores afirmaram que:

Em minha opinião, os pais índios são menos preparados do que os não índios. (RE 03)

Os alunos índios não têm orientação sexual dos pais. Eles são orientados pelos professores e amigos (alguns), o mesmo é em relação aos pais dos alunos não índios. (RE 04)

Não orientando seus filhos por vergonha de entrarem nesse assunto. Acham que é falta de pudor. (RE 05)

Os pais não tem diálogo com os filhos, eles mesmos precisam ser orientados. (RE 06)

Para mim ainda há muita falta de informação para repassar aos filhos. (RE 08)

No tocante ao preparo da escola como um todo para desenvolver um trabalho de orientação sexual junto aos alunos respeitando a diversidade existente é importante salientar que “os educadores reconheçam como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento” (PCNs, 1999, p. 302).

Portanto, de acordo com os PCNs para um consistente trabalho de orientação sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador.

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. Isso porque na relação professor-aluno o professor ocupa lugar de maior poder, constituindo-se em referência muito importante para o aluno. (PCNs, 1999, p. 302).

Assim, conforme Giroux (1997):

O processo educativo mediado pelo educador se dá por meio de várias maneiras nas quais a ideologia é estabelecida e legitimada por meio das mediações e determinações multidirecionais de cultura, classe, etnia, poder e gênero. (GIROUX, 1997, p. 68)

Conseqüentemente o autor considera que os educadores precisam descobrir em seus educandos como o significado da aprendizagem é ativamente construído através de múltiplas formações da experiência vivida, ou seja, a

trajetória cultural dos alunos não deve nem pode ser descartada, mas considerada neste processo educativo efetivado por meio das ações pedagógicas desenvolvidas através da escola.

Neste sentido, com relação ao preparo da escola para contribuir para o desenvolvimento da sexualidade de seus alunos, o quadro 5 revela alguns posicionamentos:

| QUADRO 5 – Entendimento dos educadores quanto ao preparo da Escola para contribuir no desenvolvimento da sexualidade de seus alunos: | |
|---|--|
| 1. | A escola está preparada devido à capacidade dos professores. |
| 2. | Não está preparada por ainda, não haver palestras e/ou campanhas informativas referente ao tema para capacitar as equipes. |
| 3. | A escola está preparada, pois orientando de forma lúdica sendo administradas estas atividades adequadamente. |
| 4. | Na maioria das escolas nossos alunos são índios e há um respeito por todos independentemente de sua etnia, índio ou não índio. |
| 5. | A escola não está preparada, pois precisamos de um profissional nessa área, ou seja, uma sexóloga, que tenha conhecimento da cultura indígena. |
| 6. | Não está preparada, pois até agora nada foi trabalhado neste sentido, acontece muito raro alguma palestra; outra forma não é do meu conhecimento como educadora. |
| 7. | Considero que não está preparada, pela falta de informações dos profissionais para discutir tal assunto. |
| 8. | Acredito que não está preparada, pois observamos a ausência de atividades nesta área. |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

Nesta perspectiva, quanto ao preparo da escola para contribuir para o desenvolvimento da sexualidade de seus alunos, respeitando a diversidade cultural existente conforme discutimos anteriormente, os dados revelam que 25% dos educadores colocaram que a escola se encontra preparada para contribuir no desenvolvimento da sexualidade de seus alunos, enquanto que 75% afirmaram que ela não se encontra preparada. Tais argumentos se devem ao fato dos educadores não se considerarem preparados para desenvolver trabalhos neste sentido, ou seja, a insegurança em abordar tal temática ainda é muito presente.

São muitas as conseqüências de uma sexualidade mal exercida pelos jovens. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Saúde, com relação a gravidez na adolescência o número de partos realizados na rede pública em gestantes de 10 a 19 anos caiu 7,9% entre os anos de 2007 e 2008. As maiores quedas aconteceram, principalmente, nas regiões Sudeste, seguida pela região Sul e Centro-Oeste. Todavia há regiões que não apresentaram queda. Portanto, estas informações nos levam a acreditar que são muitas as particularidades de cada uma das regiões brasileiras. Porém, a partir das desigualdades sócio-econômicas e cultural, o nível de pobreza geral, as inúmeras condições de vulnerabilidade e os elevados índices de exploração sexual infanto-juvenil, além da atividade sexual exercida cada vez mais precocemente, são alguns dos principais motivos para o alcance destes índices.

Outros dados também são relevantes, a exemplo das diferenças entre o comportamento sexual de meninos e meninas, onde o Ministério da Saúde (Pesquisa sobre Comportamento, Atitudes e Práticas Relacionadas às DSTs e Aids) divulgada em dezembro de 2009, detecta que a vida sexual deles começa mais cedo, uma vez que 36,9% tiveram relações sexuais antes dos 15 anos. No grupo formado pelas meninas, esse índice gira em torno de 17% ou seja, reduz pela metade.

Outra grande preocupação do Ministério da Saúde são as meninas entre 13 e 19 anos, pois as adolescentes são mais vulneráveis ao contágio da Aids que os meninos de igual faixa etária. Segundo o último Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde, divulgado em novembro de 2009, foram registrados mais casos da doença nas meninas entre 13 e 19 anos em relação aos meninos, desde 1998. Atualmente, a cada oito meninos infectados existem dez casos entre as

meninas. Antes, a proporção era de dez mulheres para cada grupo de 15 homens.

Considerando estes dados nacionais, questionou-se aos educadores se eles associam alguma problemática vivenciada pelos adolescentes no âmbito da sexualidade, por falta de orientação na escola, as respostas se dividiram, quando 50% afirmam que sim e os outros 50% afirmam que não.

Portanto, questionamos também quais eram os problemas que eles observavam. As respostas podem ser observadas no quadro 6 abaixo:

| QUADRO 6 – Entendimento dos educadores sobre as problemáticas vivenciadas pelos adolescentes no âmbito da sexualidade por falta de orientação: | |
|---|--|
| 1. | Não Respondeu |
| 2. | Existem diversos casos de gravidez precoce e DST's, e ocorre por que as instituições de ensino não discutem esta temática. |
| 3. | São muitas as problemáticas, por falta de orientação por parte dos pais. |
| 4. | Gravidez precoce, as DST's e Aids. A escola deveria oferecer palestras, oficinas e reuniões enfocando essas problemáticas. |
| 5. | Não Respondeu |
| 6. | As problemáticas são varias, isto por que os alunos carentes de esclarecimento aprendem uns com os outros de forma errada (entre eles) muitas vezes até de forma vulgar, o respeito já não se tem com seu próprio corpo. |
| 7. | Não Respondeu |
| 8. | Gravidez na adolescência. |

FONTE: Dados da Pesquisa, 2009.

Por último colocamos em pauta a questão das ações governamentais no âmbito das políticas educacionais e as ações dispensadas à área da diversidade cultural e das diferenças de gênero e sexualidade na escola. Neste sentido, perguntamos aos educadores pesquisados se eles tinham conhecimento de iniciativas por parte das políticas públicas no tocante aos subsídios oferecidos as escolas para lidarem melhor acerca desta temática. Logo, as respostas se dividiram, quando 50% disseram ter conhecimento apenas dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca dos temas transversais que discute pluralidade cultural e orientação sexual, enquanto os outros 50% afirmaram não ter conhecimento de ações nesta área.

Desse modo, constatamos que são de fato escassos os conhecimentos dos educadores para subsidiar um trabalho sobre a sexualidade. Para eles as limitações quanto ao tema são assumidas e questionadas, uma vez que esta temática de fato encontra-se presente do cotidiano escolar.

Os dados da pesquisa revelam de fato que a escola, assim como os educadores de um modo geral enfrentam muitos desafios para dirimir as inquietações dos educandos, e sanar as muitas dúvidas que aparecem no decorrer de suas práticas no cotidiano das escolas constituídas de uma imersa diversidade sócio-cultural.

Desse modo, pensar a educação fora do contexto sócio-cultural e longe dos desafios postos no âmbito da sexualidade e das diferenças de gênero é um grande equívoco, uma vez que este estudo tem revelado a necessidade de refletir sobre tantos elementos implícitos no campo educacional.

CONCLUSÃO

O grande desafio posto agora em se tratando da temática abordada neste estudo diz respeito a tecer as considerações finais acerca de um trabalho cujo fenômeno de análise se apresenta como novo e intrigante. Entretanto, algumas considerações são pertinentes, uma vez que o estudo trouxe elementos para reflexão, totalmente necessários para a proposta deste estudo.

A partir da perspectiva dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo, analisamos as manifestações da sexualidade e gênero na adolescência dos índios potiguaras inseridos na educação escolar do município de Baía da Traição/PB, relacionando-se as contradições entre os índios e não-índios, uma vez que como vimos anteriormente, este espaço se constitui como espaço de interação entre alunos de ambas as raças tornando-se por conseguinte inevitável tal processo de interação.

Diante das questões discutidas nesta pesquisa, vislumbramos que a educação indígena deveria partir do pressuposto de que as sociedades indígenas possuem mecanismos próprios para transmitir seus conhecimentos às novas gerações, incluindo seus costumes, sua visão de mundo, as relações com os outros. Sendo a educação para o índio um processo global natural ligado a sua cultura, entretanto, o que podemos observar é que tal conceito se distingue do que normalmente se entende por educação de tipo escolar.

O que visualizamos foi uma educação indígena específica de cada grupo e/ou comunidade, seja índia ou não, há também uma contraposição à idéia de que os índios não possuem uma educação. Logo, diante dos dados revelados no decorrer deste estudo, observamos que a educação escolar recebida pelas novas gerações indígenas, têm sido permeadas de um processo de aculturação quando há a miscigenação ainda no início da vida destes jovens.

Nestes aspectos, defendemos que a escola não é o único lugar para o exercício da aprendizagem não apenas das comunidades indígenas mas de todas as culturas, pois estas possuem seus modos próprios de educar. Sendo assim, a educação que a sociedade nacional tem dado para estas comunidades deveria

lhe ser complementar, e não substituta como temos observado nos últimos tempos.

Desse modo, constatamos neste trabalho o grande desafio que está posto aos educadores das mais diversas áreas, uma vez que trabalhar com diferentes culturas é um tema igualmente complexo, assumindo tal responsabilidade é de fato um grande desafio.

Contudo, as perspectivas relatadas e analisadas revelaram que o tema gênero e sexualidade na educação escolar indígena tem sido pouco explorado, isso ocorre em detrimento dos receios em abordar uma temática que tem sido polemizada e não naturalizada pela sociedade brasileira.

A particularidade indígena tratada nesta pesquisa passa neste contexto a ser ainda mais pertinente, pois se já é complicado debater temas como as diferenças de gênero e sexualidade entre jovens de uma mesma cultura, que dirá de culturas variadas como é o caso particular da Escola Antonio Azevedo.

Entretanto, torna-se imprescindível discutir acerca da reflexão trazida por este estudo, pois as políticas educacionais podem oferecer grandes contribuições de acordo com os educadores. Diante de tais argumentos, este estudo revelou entre outras questões que é preciso desenvolver um trabalho de valorização da cultura indígena, ao passo que está iniciativa pode colaborar para as múltiplas expressões vivenciadas pelos educandos índios num espaço de vivência com outros educando de culturas diferenciadas. Neste aspecto, caso não se preserve tais questões perdi-se um pouco da referência, ao passo que se valoriza a cultura do outro e se distancia cada vez mais a sua.

Logo, não estamos deixando de reconhecer aqui que a educação escolar indígena historicamente sempre esteve vinculada à presença da escola, seja religiosa ou laica, e do letramento visando à integração do índio para o trabalho e para o controle de suas terras. Mas defendemos a necessidade de complementar o processo educativo a partir das experiências trazidas pelos alunos, respeitando seus valores, costumes e sua cultura.

Assim, a sexualidade passaria a ser construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura de cada um, possibilitando

também a compreensão por parte desses jovens e não sendo compreendida como algo sem importância sem a necessidade de ser valorizada.

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança índia ou não se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. No caso dos grupos indígenas ser menino ou menina também é definido conforme os valores e costumes da comunidade indígena.

Destarte, a questão que nos move é a quem de fato cabe à responsabilidade de desenvolver este trabalho, uma vez que a escola não se sente motivada a debater tais questões e a abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. Ou caberá apenas a família.

Enfim, podemos colocar que aqui não se esgotam as possibilidades de pensar a prática dos educadores na Educação Escolar Indígena e sim, dar alguns indicativos sobre essa discussão que possam suscitar outras reflexões críticas, e outros posicionamentos teórico-metodológicos com possibilidades de encaminhamento em cada realidade sócio-cultural.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Barroso. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

Aquino, E. M. L.; Heilborn, M. Luiza; Barbosa, Regina M. & Berquó, Elza. **Gênero, sexualidade e a saúde reprodutiva: a constituição de um novo campo na Saúde Coletiva**. *Cad. Saúde Pública*. v. 19, supl. 2, Rio de Janeiro, 2003.

ARÌES, P. **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo. Brasiliense, 1987.

ÁVILA, M. B. **Direitos Sexuais e Reprodutivos: desafios para as Políticas de Saúde**. Disponível: www.soscorpo.com.br. Acesso em: 20 de março de 2008.

BARCELLOS, Lusival Antonio. **O Ressurgir dos Potiguaras**. (UFRN). Disponível: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0638.pdf>. Acesso: 10 de fevereiro de 2010.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2007.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso:

BERQUÓ, E. **O Brasil e as recomendações do Plano de Ação do Cairo**. In: BILAC e ROCHA. *Saúde Reprodutiva na America Latina e no Caribe*. São Paulo: Fiocruz, 1998.

BOTO, Carlota. **Iluminismo e Educação em Portugal: o Legado do século XVIII ao XIX**. In: STEPHANOU, Maria. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. I. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BOZON, M. **Sociologia da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3**. 10 de novembro de 1999.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST, AIDS. **Distritos Sanitários Especiais Indígenas – Diretrizes para Implantar o Programa de DST/Aids**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005c.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. 17 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei 10.172**. Brasília: 09 de janeiro de 2001.

BRASIL, MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 1994;

BRAVO, M. I. S e PEREIRA, P. A. P.(orgs.). **Política Social e Democracia**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRAVO, M. I. S. **As políticas brasileiras de seguridade social – Saúde**. In: Capacitação em Serviço Social e Política social, módulo 03. Brasília: UNB, CEAD, 2000.

BRAVO, M. I. S. **Política de Saúde no Brasil**. In: MOTA, Ana Elizabete (et al). **Serviço Social e Saúde: Formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.

CALEFFI, Paula. **Educação Autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão?** In: STEPHANOU, Maria. Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. I. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As Aulas Régias no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant (et al). **Avaliação: Construindo Parâmetros das Ações Socioeducativas**. São Paulo: Cenpec, 2005.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Prentice Hall, 2002.

CFESS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Conselho Federal de Serviço Social/ABEPSS, 2009.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve histórico.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

COSTA, D. C. **Política indigenista e assistência à saúde Noel Nutels e o Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas.** Vol. 3, Nº. 4. Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública, 1987.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania.** São Paulo: Papyrus, 1996.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **História da Sexualidade II: uso dos prazeres,** 6ª ed. São Paulo: Graal, 1985.

FREIRE, J. R. Bessa, Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: IBASE. **Educação escolar indígena em terra brasilis: tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira.** 2ª edição. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância: organização e notas de Ana Maria Araújo Freire.** São Paulo: UNESP, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** 2 ed. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1936.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6ª ed. SP: Ed. Moraes, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional: uma retrospectiva histórica.** In: _____. Escola, estado e sociedade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1979.

FREUD, S. **"Uma Teoria Sexual II"**. In Obras Completas. Madri: Biblioteca Nueva, 1967.

FUNASA, **Saúde Indígena**. Disponível: www.funasa.gov.br. Acesso em: 20 de março de 2008.

GAUDERER, E. C. **Sexo e Sexualidade da criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Record: Rodos Tempos, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDENBERG, M. **Homem-mulher: o que existe de novo**. In: O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde, V. I. São Paulo: Gente, 1999.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Da Aldeia ao Parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB**. Em Aberto, 1994.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Políticas Indigenistas: Introdução**. Disponível in: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas>. Acesso: 17/10/2009.

GUIMARÃES, F. R. **Como fazer? Diretrizes para elaboração de trabalhos monográficos**. 2º ed. Campina Grande: EDUEP, 2003.

HEILBORN, M. L. (org). **Sexualidade. O olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HEILBORN, Maria Luiza. **Tramas da sexualidade**. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, Janeiro-Abril, 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). In: www.ibge.gov.br. 2008.

LANGDON, E. J. *Salud y pueblos indígenas: los desafíos en el cambio de siglo. Revista Salud y Equidad: una mirada desde las ciencias sociales.* Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero.** In: HOLLANDA, B. H. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEI 8.080/90. **Sistema Único de Saúde.** Ministério da Saúde. Brasília, 1990.

LEI 9.263/96. **Planejamento Familiar.** Ministério da Saúde. Brasília, 1996.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê.** São Paulo: Cortez, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, Eunice Léa de. **A Política de Promoção da Igualdade de Gênero e a Relação com o Trabalho.** In: *Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios.* Brasília: Organização Internacional do Trabalho, OIT, 2010. 216 p.

MEADER, Robert E. **Índios do Nordeste: Levantamento sobre os Remanescentes Tribais do Nordeste Brasileiro.** Sociedade Internacional de Lingüística: Cuiabá/MT, 1976.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Edições Loiola, 1979.

_____. **Educação indígena na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>.

NUNES, E. (org.). **A saúde como direito e como serviço.** São Paulo: editora Cortez, 2002.

NUNES, S. A. **O Corpo do Diabo: entre a cruz e a caldeirinha.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PARKER, R. **Cultura, economia política e construção social da sexualidade**. In: O corpo educado, pedagogias da sexualidade. LOPES, G. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PENA, Maria Valéria Junho; PITANGUY, Jacqueline. **A questão de gênero no Brasil**. Banco Mundial/CEPIA: Brasília, 2003.

PINOTTI, J. **A Saúde da mulher**. São Paulo: editora Contexto, 1998.

Rago, Margareth. **Sexualidade e identidade na historiografia brasileira**. Disponível em: www.unicamp.br/aulas. Acessado em: 12/12/2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 20ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez/, 1990.

TASSINARI, Antonella M. I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

VIEIRA, J. G. **"A Im(pureza do sangue e o perigo da mistura: uma etnografia do grupo indígena Potyguara da Paraíba**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Paraná: UFPR, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição: 1985 - 1995**. Brasília: Liber Livros, 2008.

VILLELA, W. V. e ARILHA, M. **Sexualidade, gênero e direitos sexuais e reprodutivos**. In: BERQUÓ, E. (org.). Sexo e vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil. Campinas: UNICAMP, 2003.

Bases Legais da Educação Escolar Indígena:

- Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79;
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;
- Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999;
- Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999.
- Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

QUESTIONÁRIO

**PROJETO DE PESQUISA: SEXUALIDADE E GÊNERO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

APLICADO JUNTO AOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
BAÍA DA TRAIÇÃO/PB

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade:

- a) () Até 20 anos
- b) () De 21 a 30 anos
- c) () De 31 a 40 anos
- d) () De 41 a 50 anos
- e) () Mais de 50 anos

1.2 Estado Civil:

- a) () Solteiro (a)
- b) () Casado (a)
- c) () Separado (a)
- d) () Viúvo (a)
- e) () Divorciado (a)
- f) () Amasiado (a)

1.3 Formação Acadêmica:

- a) () Ensino médio completo
- b) () Ensino superior incompleto
- c) () Ensino superior completo: _____
- d) () Pós-graduação: _____

1.4 Cargo Ocupado na Instituição:

2. DADOS REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO

2.1 Quantidade de alunos por sexo em sala de aula:

- a) _____ Feminino
- b) _____ Masculino

2.2 Dos alunos que você leciona quantos são índios e quantos não são índios?

- a) _____ Índios
- b) _____ Não-índios

2.3 Os alunos índios se relacionam com os não índios no espaço escolar?

- a) () sim
- b) () não

2.4 Existe um modo diferenciado de tratar os alunos índios na escola?

- a) () sim
- b) () não

Qual? _____

2.5 O que você entende por sexualidade?

2.6 O que você entende por Gênero?

2.7 Como seus alunos tem expressado sua sexualidade?

2.8 Existe diferença na forma como os adolescentes índios e os não-índios expressão a sexualidade. Caso marque sim, diga quais:

a) () sim

b) () não

Quais: _____

2.9 Existe diferença entre as meninas os meninos na forma de expressar sua sexualidade. Caso marque sim, diga quais:

a) () sim

b) () não

Quais: _____

2.10 A escola desenvolve algum trabalho na área da sexualidade junto aos alunos?

a) () sim

b) () não

2.11 A família dos adolescentes já questionou alguma atividade realizada pela escola no âmbito da sexualidade?

a) () sim

b) () não

2.12 A família dos adolescentes participa e/ou interage na escola?

a) () sim

b) () não

2.13 Você observa diferenças entre a orientação sexual oferecida pelos pais de adolescentes índios em relação ao não-índios?

a) () sim

b) () não

Quais? _____

2.14 A Escola esta preparada para contribuir no bom desenvolvimento de sexualidade de seus alunos, respeitando a diversidade cultural existente:

a) () sim

b) () não

Por que? _____

2.15 Você associa alguma problemática vivenciada pelos adolescentes no âmbito da sexualidade, por falta de orientação na escola:

a) () sim

b) () não

Quais? _____

2.16 Você tem conhecimento de iniciativas por parte das políticas públicas no tocante aos subsídios oferecidos as escolas para lidarem melhor acerca da temática da sexualidade e gênero? Explique:

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA EDUCADORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BAÍA DA
TRAIÇÃO/PB

Instituição: Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Título do Projeto: Sexualidade e Gênero na Perspectiva da Educação Escolar Indígena

Pesquisador: Patrícya Karla Ferreira e Silva

Endereço: Rua Gov. Álvaro de Carvalho, 333, Centro, Mamanguape/PB.

Telefone: (83) 8804 1694 **E-mail:** patricyak@hotmail.com

O propósito desta pesquisa é contribuir para o entendimento e possíveis ações no âmbito da sexualidade e gênero dos adolescentes das comunidades indígenas não apenas a Potiguara, mas para tantas outras que se encontram em total contato com a cultura do homem branco e conseqüentemente vivenciam situações semelhantes.

O resultado deste estudo poderá possibilitar ou não a adoção de medidas concretas que contribuam para uma melhor compreensão acerca das manifestações da sexualidade dos adolescentes índios.

Este projeto foi aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa: Sexualidade e Gênero na Perspectiva da Educação Escolar Indígena

Este termo em duas vias, é para certificar que eu _____ concordo em participar voluntariamente da pesquisa mencionada.

Estou ciente de que o anonimato daqueles que preencherem este questionário poderão contribuir ou não para a

Estou ciente de que a pesquisa não implicará em riscos físicos à minha pessoa nem à comunidade da qual faço parte, porém poderá modificar comportamentos. Finalizando, sou sabedor de que terei todas as dúvidas respondidas a contento pelo pesquisador responsável.

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador: _____

Testemunha: _____

Local: _____

Data: ____/____/2009.