

## A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá

### Is the indigenous school gendered? Investigation about the life of Xakriabá women and female teachers

Isis Aline Vale Teixeira\*  
Ana Maria Rabelo Gomes\*\*

**Resumo:** O texto analisa o processo de escolarização e letramento entre os Xakriabá, povo indígena residente no norte de Minas Gerais, a partir de um recorte de gênero. Serão apresentados dados estatísticos da escola indígena Xakriabá e breves descrições da vida cotidiana. O principal objetivo é demonstrar que, apesar dos pontos de convergência entre a escola indígena Xakriabá e a escola não indígena brasileira no que tange à melhor progressão escolar das mulheres e à feminilização do magistério (ainda que não seja nos cargos hierarquicamente de comando), observam-se diferentes significados atribuídos ao processo de escolarização e letramento, pois se instalam em contextos com dinâmicas sociais, culturais e econômicas específicas.

**Palavras-chave:** Desigualdade de gênero. Educação escolar indígena. Xakriabá.

**Abstract:** The schooling and literacy process among the indigenous people Xakriabá in the northern region of the state of Minas Gerais, Brazil, is analyzed through the gender perspective. Statistical data on the indigenous school of the Xakriabá people and brief descriptions of their daily life are forwarded. Investigation demonstrates that, although the Xakriabá indigene school and the Brazilian non-indigene school converge with regard to better schooling progress in women and to the feminization of the professorship (although not in hierarchical commanding posts), different meanings exist within the schooling process and literacy. In fact, they were installed within contexts with specific social, cultural and economical dynamics.

**Keywords:** Gender inequality. Indigenous schooling education. Xakriabá.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: <isisaline@yahoo.com.br>

\*\* Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: <anagomes.bhz@terra.com.br>

## Introdução

Programas de escolarização dos povos indígenas no Brasil existiram de forma homogeneizadora e tutelar desde os primeiros contatos desses povos com a cultura ocidental até por volta de 1980, quando o panorama dos direitos dos índios começou a mudar, em consequência do fortalecimento dos movimentos indígenas organizados e da pressão das organizações civis de apoio ao índio (organizações locais, nacionais e internacionais). Os direitos indígenas foram oficializados na Constituição de 1988, através do reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, bem como das características específicas de seus processos de ensino/aprendizagem.

Iniciativas como o Decreto Presidencial n.º 26/81, de 1991 – que transferiu da Fundação Nacional do Índio – FUNAI para o Ministério da Educação – MEC a responsabilidade de garantir aos povos indígenas o direito à educação –, e a homologação das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena” (BRASIL, 1993), que garantiu aos índios o direito a uma educação específica, intercultural e bilíngue, também foram importantes por reforçarem as ações previstas na Constituição (LOPES DA SILVA, 2001).

A atual política de educação para os povos indígenas tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), mais especificamente, os artigos 78 e 79, que definem a oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, e o Decreto n.º 6.861/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais.

Entre outras questões, fica garantida às populações indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional (MATOS; MONTE, 2006). Progressivamente, as escolas indígenas têm sido incluídas nos programas governamentais de melhoria da educação. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se: a priorização da formação de professores, especialmente a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)<sup>1</sup>; a preparação e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados e a adaptação dos programas às realidades socioculturais das comunidades indígenas (MATOS; MONTE, 2006). É crescente o número de matrículas em escolas nas áreas indígenas, a ampliação das vagas por meio da extensão das séries e a inserção dos indígenas em cursos de nível superior e de pós-graduação<sup>2</sup> (LUCIANO, 2011; LEITE, 2010; GRUPIONI, 2008).

<sup>1</sup> Trata-se de um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de Educação Básica, criado pelo MEC em 2005.

<sup>2</sup> É importante destacar, conforme enfatizado por Leite (2010) que a inserção dos indígenas em nível superior

Estudos desenvolvidos nos últimos anos mostram que a produção acadêmica sobre educação escolar indígena tem sido marcada pelo aumento progressivo no volume das investigações, pela sua maior concentração no campo educacional e pela inclusão de estudiosos indígenas na produção intelectual. A análise dessa produção revela que, embora as concepções de educação escolar diferenciada e direito à diferença possam variar, elas constituem questões centrais tanto para o movimento indígena como para a construção de políticas públicas. Infelizmente, tal reconhecimento ainda não foi capaz de eliminar, nem mesmo diminuir o “fosso” existente entre as orientações legais e normativas e as realidades das escolas indígenas (GRUPIONI, 2008; D’ANGELIS, 2008; LUCIANO, 2011).

Para Grupioni (2008), há nisto um paradoxo, pois a produção acadêmica da educação escolar indígena, claramente marcada pelo engajamento político de seus autores (em sua maioria, vinculados, de alguma forma, aos processos sociais de implantação das escolas indígenas) não tem sido capaz de converter o conhecimento produzido em políticas públicas que efetivamente atendam às necessidades dos povos indígenas. Há dificuldade tanto por parte do Estado, cuja estrutura administrativa e burocrática dificulta o diálogo e o estabelecimento de mudanças, quanto do movimento indígena e de seus aliados, que ainda não conseguiu alcançar a articulação necessária e imprimir uma agenda de pressão para efetivar os direitos já conquistados.<sup>3</sup>

O avanço progressivo da educação escolar indígena tem se caracterizado pelas reivindicações dos povos em prol do reconhecimento do direito à manutenção de suas formas específicas de viver e pensar, de suas culturas e modos próprios de produção, armazenamento e transmissão de conhecimentos, decorrentes das dificuldades reais e concretas de implantação das escolas em áreas indígenas. Essas reivindicações se apoiam na importância das escolas para a realidade indígena, uma vez que estas se constituem como instrumentos para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias. Concretamente, essas questões podem ser visualizadas na multiplicação de associações de professores índios e na obtenção de melhor capacidade na discussão de questões relativas à educação escolar e à consciência da vinculação do destino de cada população a planos e processos extralocais que colocam a educação escolar como um dos elementos dos projetos de futuro das populações indígenas no país (LOPES DA SILVA, 2001; TASSINARI, 2001; MELIÀ, 1999; D’ANGELIS, 1999; LUCIANO, 2010, 2011; GRUPIONI, 2008).

Tassinari (2001, p. 48) enfatiza que a maioria dos trabalhos antropológicos não está atenta à questão da educação escolar, devido “à impressão geral e difusa de

---

deixou de ocorrer apenas em cursos de licenciaturas específicas para o magistério indígena, passando a incluir cursos regulares em universidades públicas.

<sup>3</sup> Luciano (2011).

que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena”. Ao contrário disso, as experiências de educação escolar indígena, principalmente em contextos de contato histórico entre índios e populações vizinhas, apontam para um movimento bilateral entre os conhecimentos veiculados pela escola e as tradições dos povos indígenas. As escolas indígenas seriam espaços privilegiados de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. Elas teriam a peculiaridade de transitar entre dois mundos – a cultura ocidental e as tradições indígenas – sem pertencer exatamente a nenhum deles; por isso poderiam ser definidas como espaços de fronteiras. Para Lenzi-Grillini; Castro e Gomes (2004), a consolidação de uma escolarização indígena nos parâmetros defendidos por lei implica compreender os mecanismos de reinterpretação que estão na base das elaborações e dos valores através dos quais os diferentes povos indígenas e as diferentes categorias de sujeitos, significam e dão sentido à escola e aos processos de transformação que estão ocorrendo em seu universo sociocultural. Ainda que tal projeto possa ser colocado em discussão, dadas as dificuldades na sua implementação e a morosidade com que parece avançar<sup>4</sup>, seu horizonte se mantém como uma orientação forte e merecedora de análise, especialmente em seus concretos desdobramentos junto às diversas comunidades indígenas.

No caso específico dos Xakriabá, povo indígena residente no Norte de Minas Gerais, os estudos desenvolvidos na última década (p. ex. LENZI-GRILLINI; CASTRO; GOMES, 2004; EVARISTO DOS SANTOS, 2006; PEREIRA, 2007; GERKEN; TEIXEIRA, 2006, 2008; GOMES, MACHADO, 2006) seguem essa perspectiva. De maneira geral, esses estudos têm demonstrado a emergência de alguns sujeitos mais escolarizados, no cenário da Terra Indígena, por apresentarem uma melhor capacidade de discutir questões internas (educação, saúde, movimento indígena, associações comunitárias, projetos sociais e assim por diante), assim como uma melhor compreensão da situação extra-aldeia, e por contribuírem efetivamente para a rearticulação das relações internas e externas<sup>5</sup>. Além disso, têm apontado divisões sexuais do trabalho, do saber e do poder, e, de maneira mais específica, as desigualdades de gênero no sistema escolar e a melhor progressão escolar das mulheres na Terra Indígena Xakriabá. Gerken e Teixeira (2006), por exemplo, observaram que as mulheres têm assumido o protagonismo em atividades que envolvem práticas de letramento, como reuniões, assembleias, associações comunitárias, projetos sociais, cursos e alguns rituais religiosos, como também ressaltaram

---

<sup>4</sup> Luciano (2010).

<sup>5</sup> Destacamos a participação de um grupo de professores e do atual cacique na candidatura, eleição e reeleição do atual prefeito de São João das Missões (ex-diretor de um dos três núcleos da escola indígena) e de vários vereadores.

a necessidade de desenvolver estudos específicos sobre a importância do gênero no processo de apropriação cultural da escrita entre os Xakriabá.

Os estudos mostram ainda que, no cenário contemporâneo dos Xakriabá, diferentes conhecimentos e atores sociais são mobilizados na luta para vencer os desafios impostos pelo modelo burocrático de gestão, para criar e desenvolver associações comunitárias e para implementar a educação escolar e o sistema de atenção à saúde de maneira específica e diferenciada. A parceria com ONGs e instituições públicas nacionais e estrangeiras, nesse caso, tem sido fundamental<sup>6</sup>.

Ao analisar esse quadro verificamos a necessidade de um olhar mais atento às formas de participação existentes, ao surgimento de atores sociais e políticos e, de maneira mais específica, ao impacto da escolarização e do letramento na vida das mulheres. O conhecimento do universo feminino, no atual contexto da consolidação da escolarização e do letramento, bem como as diferentes formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias sociais Xakriabá, constituíram o foco de análise de uma pesquisa etnográfica realizada entre 2006 e 2007, cujos dados serão parcialmente apresentados no presente texto<sup>7</sup>.

O povo indígena Xakriabá reside em território localizado no município de São João das Missões, no Vale do Peruaçu, Norte de Minas Gerais. Falantes do português, foram reconhecidos como indígenas e tiveram suas terras demarcadas e homologadas em 1987, após um longo processo de lutas e conflitos com fazendeiros da região<sup>8</sup>. A Terra Indígena Xakriabá se caracteriza por uma grande extensão territorial e pela divisão em regiões, aldeias e subaldeias<sup>9</sup>. Segundo dados do censo do IBGE (2010), a população local é de 7.936 indígenas, o que corresponde a cerca de 67,7% da população de São João das Missões<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Escobar (2012).

<sup>7</sup> Ver Teixeira (2008). Optou-se por manter os dados referidos ao período da realização da pesquisa uma vez que a simples atualização dos dados do censo escolar não seriam suficientes para informar o quadro analítico, que lança mão de dados sobre a economia local (MONTE-MOR; GOMES, 2005), não passíveis de serem atualizados. Cabe ainda ressaltar que os dados do censo escolar foram complementados e aferidos na pesquisa de campo, em função de sua imprecisão diante do panorama muito variado das escolas indígenas na TIX, o que também não foi possível fazer para o período após 2007; no entanto, podemos afirmar, com base em estudos mais recentes (ESCOBAR, 2012; SILVA, 2012), que as dinâmicas identificadas são presentes e as análises pertinentes. As diferenças e desigualdades de gênero continuam sendo um desafio para compreender o processo intensivo de escolarização dos Xakriabá e as suas complexas implicações.

<sup>8</sup> Santos (1997).

<sup>9</sup> De acordo com Escobar (2012), o número exato das aldeias e subaldeias se modifica ao longo do tempo, podendo ser identificado somente a partir do discurso local. Segundo essa autora, “as últimas informações prestadas pelo cacique deram conta de 31 definidas politicamente, ou seja, com a presença de um representante”.

<sup>10</sup> No entanto, conforme ressalta Escobar (2012), existe desacordo entre os números do censo do IBGE, do discurso local e de outras fontes.

Além de se pautar pelas referências da pesquisa de campo antropológica (MALINOWSKI, 1990; GEERTZ, 1989, 1997; CLIFFORD, 1998), a presente pesquisa buscou dialogar com autores que problematizam o uso da etnografia no campo educacional (GREEN et al., 2005). Foram realizadas três visitas à Terra Indígena entre 2006 e 2007. Em 70 dias de pesquisa de campo<sup>11</sup> foram realizadas observações participantes, entrevistas e análise de documentos, entre estes, os livros de registro da escola. O trabalho de campo foi definido, predominantemente, pela dinâmica cotidiana das aldeias e pelas atividades das mulheres. Além de realizar entrevistas e visitas domiciliares, com o objetivo de conhecer as famílias residentes nas aldeias, também acompanhamos as mulheres em diferentes contextos – por exemplo, nas tarefas domésticas, na escola, na produção de farinha de mandioca, na visita a parentes, nas consultas nos postos de saúde, nas atividades comunitárias (reuniões, rezas, casamentos, festas) e assim por diante.

Para abordar as questões aqui propostas, tomamos como referência a perspectiva de Scott (1995) no que tange ao gênero como categoria teórica utilizada para tratar um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e utilizados na compreensão do universo observado, incluindo as relações entre homens e mulheres. Categorias como homem e mulher e masculino e feminino não podem ser tratadas como pressupostos de investigação, mas sim, como produtos, uma vez que adquirem significados diferentes em contextos históricos e culturais específicos<sup>12</sup>. Em referência ao campo antropológico, buscou-se acompanhar a perspectiva relacional proposta por M. Strathern, para quem

[...]‘gênero’ [são] aquelas categorizações de pessoas, artefatos, eventos, sequências, etc. que se fundamentam em imagens sexuais – nas maneiras pelas quais a nitidez das características masculinas e femininas torna concretas as ideias das pessoas sobre a natureza das relações sociais. (STRATHERN, 2006, p. 20).

Partimos das argumentações de McCallum (1999), Lea (1999), Overing, (1999) e Lasmar (1999, 2005) quanto à importância de desenvolver uma perspectiva de análise que tenha como base a crítica ao modelo do antagonismo sexual e a substituição da noção de sociedade – enquanto conceito analítico de fronteiras delimitadas – pela análise das formas de socialidade, fazendo eco, assim, às proposições de Strathern (2006). Esse movimento foi fundamental, pois permitiu o redimensionamento do papel das mulheres ao enfatizar a complementaridade das relações de gênero e sua importância na compreensão da organização social.

<sup>11</sup> Os dados apresentados referem-se, majoritariamente, a três contextos específicos – Aldeia Barreiro Preto, Aldeia Caatinguinha e Aldeia Santa Cruz – onde foi possível aprofundar os laços com os indígenas e realizar um esforço investigativo de modo mais sistemático.

<sup>12</sup> Carvalho (2012).

Optamos por tratar aqui a temática do gênero como diferentes formas de participação das mulheres na organização social, sem adentrar em análises dos aspectos sociocosmológicos<sup>13</sup>. É preciso ainda levar em conta que, para os Xakriabá, a centralidade da comunidade é recorrentemente reafirmada, e que a forma de participação das mulheres vai estar imbricada na rede de parentesco mais ampla, rede que é marcada pela reciprocidade como princípio organizador da socialidade<sup>14</sup>. Dessa forma, aspectos da conjugalidade, assim como a fundamental importância das mulheres na condução cotidiana da vida da comunidade e na sua própria reprodução, devem ser sempre tratados em relação à sua posição feminina junto às demais categorias sociais.

Entendemos que a análise da participação das mulheres no contexto sociocultural dos Xakriabá só é possível mediante uma descrição minuciosa do cotidiano das aldeias. Conforme afirma Overing (1999), a observação do cotidiano pode apontar importantes elementos de análise, como o caso dos Piaroa, povo indígena analisado por ela cujas atividades rituais são realizadas como parte da vida cotidiana. Ao apresentar diferentes aspectos do cotidiano, pretendemos demonstrar os múltiplos espaços de atuação das mulheres, bem como os significados sociais associados às especificidades de gênero.

Neste contexto, a presente pesquisa visou compreender como as ideias sobre a diferença sexual entre os Xakriabá são engendradas simbolicamente em um campo cultural e social de relações, possibilitando diferentes formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias públicas. Ao focalizar a experiência das mulheres, pretendemos enfatizar aprendizagens, linguagens e identidades produzidas em diferentes formas de participação, no contexto das intensas e rápidas transformações socioculturais contemporâneas entre os Xakriabá, nas quais predominam a escolarização, o assalariamento e a experiência associativa.

Utilizaremos o conceito de participação em sua inter-relação com aprendizagem, como proposto por Lave e Wenger (1999). Para esses autores, a aprendizagem deve ser vista como uma dimensão da prática social, uma atividade situada e viabilizada por meio da participação legitimada, ou seja, como um processo de pertencimento a uma comunidade de prática. Na participação periférica legitimada, a possibilidade de aprender aparece engajada no processo mesmo de participação, e o significado do aprender é configurado através do tornar-se participante pleno de uma prática sociocultural compartilhada. Nesse sentido, a aprendizagem como participação não é somente uma condição para ser mem-

<sup>13</sup> Para alguns dos aspectos da cosmologia Xakriabá em relação às mulheres, abordados a partir de uma investigação sobre as crianças, ver Silva (2012).

<sup>14</sup> Overing (1984) apud Lasmar (2005, p. 62).

bro, mas é, ela mesma, uma forma de pertencimento que se transforma no tempo. Uma vez que os contextos de aprendizagem são também, e primordialmente, contextos de convivência, os participantes definem as relações tanto quanto são por elas definidos. De acordo com os autores, “ignorar esse aspecto é fechar os olhos para o fato de que aprendizagem envolve a construção de identidades” (LAVE; WENGER, 1999, p. 53). Tomar a participação como conceito ajuda a pensar quais relações sociais são estabelecidas em contextos determinados – comunidades de prática – em que essa interação entre homens e mulheres é determinante.

Quanto à produção teórica sobre o tema, podemos afirmar que nas sociedades indígenas, marcadas por processos históricos de mudança e por mecanismos de transferência, dominação e integração sociocultural, as mulheres estão submetidas a uma dupla invisibilidade etnográfica: enquanto mulheres e enquanto indígenas. Tal constatação se baseia, por um lado, nas argumentações de Lasmar (1999) sobre a necessidade de desenvolver estudos que possibilitem dar visibilidade às mulheres indígenas e desconstruir estereótipos e distorções; e por outro, na constatação de Oliveira Filho (1999) de que, na perspectiva de alguns estudiosos, a pesquisa e a reflexão sobre essas sociedades não oferecem muito interesse ou rentabilidade teórica.

Um dos maiores desafios do presente estudo é construir uma perspectiva de análise que, nos termos empregados por McCallum (1999, p. 157) *leve o gênero a sério*. Isto significa desenvolver um esforço interpretativo de entender o trabalho e a vida das mulheres sem pressupor valores ou significados associados a esses domínios, além de adotar uma postura que permita dedicar atenção às relações de gênero, bem com à etnografia de homens e de mulheres, tanto no trabalho de campo como na análise teórica e na escrita etnográfica.

Como já observado, no Brasil, a produção acadêmica sobre a educação escolar indígena específica e diferenciada é recente e, apesar de existirem estudos significativos sobre a temática, pesquisas que tratem a questão a partir de um recorte do gênero ainda são escassas. Por isso, para introduzirmos a discussão apresentaremos alguns dados sobre a escola indígena e, em seguida, dados sobre as formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias sociais dos Xakriabá.

## A escola indígena Xakriabá

Embora já existissem escolas em algumas aldeias da Terra Indígena Xakriabá desde os anos 30 dos séc. XX, a criação do Programa de Implantação



das Escolas Indígenas de Minas Gerais<sup>15</sup>, em 1995, representou um marco na história da escolarização desse povo, que pôde observar a universalização do acesso ao sistema escolar e seus impactos socioculturais.

O número de inscrições tem aumentado progressivamente desde a sua criação, em 1997, como escolas públicas estaduais de 1ª a 4ª séries, inclusive em função da extensão das séries que se iniciou em 2000. Em 2007 havia 2.439 estudantes matriculados em classes que incluíam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio, distribuídos em 34 unidades escolares e quatro sedes administrativas. Havia também dois programas de Educação de Jovens e Adultos.

A partir da análise dos livros de matrículas das escolas Xakriabá no período de 2004 a 2007 levantamos algumas informações sobre as diferenças de gênero no sistema escolar, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 1** - Distribuição dos estudantes Xakriabá por sexo e nível de ensino

| Dados gerais |         |         | Séries iniciais do Ensino Fundamental (Educação Infantil a 4ª) |         | Séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) |         | Ensino Médio |         |
|--------------|---------|---------|--|---------|---|---------|--------------|---------|
| ANO          | Meninas | Meninos | Meninas  | Meninos | Meninas                                       | Meninos | Meninas      | Meninos |
| 2004         | 945     | 915     | 654  | 771     | 253   | 139     | -            | -       |
| 2005         | 1316    | 1071    | 753  | 814     | 422   | 220     | 63           | 20      |
| 2006         | 1184    | 1026    | 661  | 751     | 390   | 241     | 72           | 18      |
| 2007         | 1399    | 1214    | 782  | 862     | 444   | 288     | 118          | 33      |

**Fonte:** Organizada pelas autoras.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental o número de matrículas de meninos é maior que o de meninas nos quatro anos analisados; mas nas séries finais do Ensino Fundamental o número de meninas é bem maior que o número de meninos, chegando a quase o dobro. Em 2004 eram 253 meninas e 139 meninos; em 2005, 422 meninas e 220 meninos; em 2006, 390 meninas e 241 meninos; e em 2007, 444 meninas e 288 meninos; e no Ensino Médio o número de meninas matriculadas chega a ser três vezes maior que o de meninos.

Os dados sobre o quantitativo de alunos entre os Xakriabá diferem significativamente das estatísticas nacionais da educação escolar indígena brasileira, embora se assemelhem aos dados das estatísticas da educação escolar brasileira não indígena. Se entre os Xakriabá existe uma predominância feminina, que se torna mais acentuada nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino

<sup>15</sup> O PIEI é responsável tanto pela construção e ampliação das escolas em áreas indígenas como pela formação dos professores indígenas em Minas Gerais.

Médio, no caso dos dados da educação escolar indígena nacional observa-se que essa predominância é masculina<sup>16</sup>.

Em 2007 havia 155 professores nas escolas Xakriabá, dos quais 105 eram mulheres e 50 eram homens. Os dados sobre o número de professores Xakriabá revelam também uma maioria feminina, mas apontam a predominância feminina na Educação Infantil e masculina no Ensino Médio<sup>17</sup>. Novamente, os dados mostram-se diferentes da tendência nacional da escolarização indígena, que aponta o predomínio de homens<sup>18</sup>.

Em face da escassez de estudos sobre a escolarização indígena a partir de um recorte de gênero e a semelhança das estatísticas educacionais Xakriabá e do sistema escolar brasileiro não indígena, as análises aqui apresentadas levarão em conta as discussões sobre a desigualdade de gênero na educação escolar no contexto não indígena. Cabe ainda lembrar que os Xakriabá, como muitos outros povos indígenas, têm longa experiência de contato com a escola não indígena (ou com o modelo escolar hegemônico), que acabou por se tornar uma das matrizes para compreender a forma peculiar como se desenvolveu a escolarização em seu território.

As discussões sobre o acesso e permanência no sistema escolar nacional, levando-se em consideração as relações de gênero e de raça/etnia e suas implicações na sociedade, apontam uma progressão ligeiramente melhor das mulheres no sistema escolar, uma progressão interrompida e acidentalizada para indivíduos de estratos sociais e raciais subordinados e a feminilização do magistério (ROSEMBERG; AMADO, 1992; ROSEMBERG, 1996, 2001; SILVA et al., 1999; CARVALHO, 2003, 2004; ALTMANN, 1999; LOURO; MEYER, 1993; ALMEIDA, 1996). Em geral, os estudos chamam a atenção

---

<sup>16</sup> Comparamos os dados do Censo Escolar da Educação Indígena no Brasil em 1999 e 2005. No censo escolar de 1999, 54,2% dos estudantes indígenas, eram do sexo masculino e 45,8%, do sexo feminino; já em 2005, eram 52,2% de estudantes do sexo masculino e 47,8% do sexo feminino. No Censo Escolar 2005, em todos os níveis de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos, o percentual de estudantes do sexo masculino era maior que o de estudantes do sexo feminino, sendo que a diferença era menos acentuada na Educação Infantil (meninos: 50,12%; meninas: 49,87%) e mais acentuada nas séries finais do Ensino Fundamental (meninos: 54,67%; meninas: 45,33%) e no Ensino Médio (meninos: 58,05%; meninas: 41,94%) (Cf. INEP/MEC, 2007).

<sup>17</sup> Em 2007 havia uma predominância feminina na educação infantil (17 mulheres e 04 homens) e masculina no Ensino Médio. Se, em termos absolutos, existia uma igualdade de valores (14 mulheres e 14 homens), em termos relativos, a concentração de homens é maior que a de mulheres (28% dos homens e 13,33% das mulheres).

<sup>18</sup> Em 1999 havia 3.998 professores/as, dos quais 3.059 (76,5%) eram indígenas e 939 (23,5%) eram não índios. Se entre os indígenas havia predominância masculina entre os docentes (homens: 49% e mulheres: 26,7%), entre os não indígenas a predominância é feminina (homens: 6,8% e mulheres: 16,7%) Em 2005 havia 8.431 docentes, dos quais se estimava que 90% fossem indígenas; no entanto os resultados do censo não permitem avaliar o percentual de professores indígenas e não indígenas, nem o percentual de homens e mulheres (INEP/MEC, 2007).

para a complexidade dos fenômenos educacionais e para a ideia de que a compreensão das relações entre a educação e as divisões de gênero só terá avanço mediante o aprofundamento dos significados atribuídos à constituição da identidade de gênero dentro e fora da escola e aos fatores que a elas se associam, por exemplo, raça e classe social.

Carvalho (2003) discute três fatores que possivelmente explicariam as diferenças nos níveis de escolarização e aproveitamento de meninos e meninas na escola. O primeiro se refere à evasão masculina em função da participação nas atividades produtivas e no mercado de trabalho; o segundo diz respeito à incompatibilidade entre os modelos de masculinidade socialmente construídos e aprendidos na família quanto às exigências escolares<sup>19</sup>; e o terceiro refere-se à tendência das instituições escolares a atribuir o fracasso escolar ao trabalho ou à família, eximindo-se da responsabilidade e impedindo a criação de um espaço de reflexão sobre as atitudes dos/as educadores/as e das crianças nos espaços escolares e as variadas práticas que possibilitam a formação de modelos femininos e masculinos.

Ao analisar teses e dissertações sobre as diferenças do desempenho escolar entre os sexos produzidas no Brasil entre 1993 e 2007, Carvalho (2012) ressalta que a maioria dos estudos não considera as crianças dos setores médios e das escolas particulares, privilegia majoritariamente o ponto de vista das professoras e não articula gênero a outros determinantes sociais. Em geral, o comportamento indisciplinado é colocado como a principal razão para as dificuldades escolares dos meninos. A maioria dos estudos tem dificuldade em estabelecer um distanciamento crítico que possibilite ampliar as análises para além da reprodução de uma identidade de gênero construída fora da escola e apenas valorizada ou reproduzida pela instituição. A autora ressalta a importância da escola como contexto em que os processos de socialização de gênero das crianças são construídos e a necessidade de desenvolver estudos que considerem o ponto de vista das crianças, nos termos utilizados por ela, “como as próprias crianças veem as relações entre ser menino ou menina e ter bom ou mau desempenho escolar, e como influenciam seus colegas?” (CARVALHO, 2012, p. 158).

Artes e Carvalho (2010) confrontam dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) – 2006 com o discurso majoritário que associa os problemas de desempenho dos meninos a fatores externos à escola, especialmente à inserção no mercado de trabalho. Embora exista uma maior defasagem entre idade e anos de estudo entre os meninos, o que indica as dificuldades na trajetória escolar, a inserção no mercado de trabalho não é suficiente para explicar tal defasagem, pois está presente na vida de meninos e meninas. Daí

---

<sup>19</sup> Assim, “os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ‘ser aluno’” (CARVALHO, 2003, p. 189).

a necessidade de desenvolver estudos que levem em consideração a discussão de masculinidades nas relações dentro da escola, pois os “fatores externos não são suficientes para explicá-lo” (ARTES; CARVALHO, 2010, p. 71).

Na mesma linha de argumentação podemos situar o estudo de Brito (2006), que, ao refutar as explicações que tendem a identificar as diferenças de gênero no sistema escolar como consequência da socialização diferenciada de meninos e meninas, destaca a importância de considerar a construção de masculinidades e feminilidades, dentro e fora da escola, articuladas ao pertencimento social dos estudantes e com implicações diferenciadas para o sucesso ou fracasso escolar.

Almeida (1996), Rosemberg e Amado (1992) e Ferreira (2004) analisam a constituição do trabalho docente e sua vinculação com a identidade de gênero. Para esses estudiosos, a profissão docente só pode ser compreendida como resultado de uma construção social e histórica, cujas especificidades ocasionaram transformações que possibilitaram, gradativamente, o maior ingresso das mulheres no universo escolar, seja como alunas, seja como docentes.

Tendo por base essas considerações, analisaremos alguns elementos que estão relacionados às diferenças de gênero no sistema escolar Xakriabá. O que poderia explicar a melhor progressão escolar feminina? Qual o impacto desse fenômeno no contexto sociocultural dos Xakriabá? Como interpretar a dominância das mulheres no quadro de professores?

Durante as entrevistas realizadas com professores(as), lideranças e pais/mães de alunos(as), observamos que a desigualdade de gênero no sistema escolar foi explicada pela dificuldade masculina em compreender o universo escolar e pela melhor adaptabilidade das mulheres, cujas atividades poderiam ser mais facilmente conjugadas com as atividades escolares. No caso dos meninos, seria impossível conjugar as duas atividades, devido à necessidade de assumir as responsabilidades de sustento das famílias, o que significa abandonar a escola para trabalhar na roça ou fora da Terra Indígena<sup>20</sup>. Esses argumentos corroboram resultados de algumas pesquisas que buscam explicar as diferenças nos níveis de escolarização de meninas e meninos na escola (ANDRADE; VASCONCELOS, 2004; ALMEIDA, 1996; ROSEMBERG; AMADO, 1992; FERREIRA, 2004; VIANA, 2000). Além disso, sugerem uma íntima relação entre o universo

---

<sup>20</sup> Em investigação anterior, quando procuramos mapear as experiências que antecederam a entrada da escola indígena, chegamos a identificar a primeira pessoa da comunidade local (quando ainda não havia o reconhecimento da terra indígena) que atuou como professor: tratava-se de um senhor que participou como alfabetizador nas campanhas do Mobral, ainda nos anos 1970. Já nessa época, os motivos alegados para ele não dar prosseguimento à atividade foram a baixa remuneração e a necessidade de manter sua família (Cf. LENZI-GRILLINI; CASTRO; GOMES, 2004).

doméstico e o escolar, o que justifica a melhor adaptabilidade das mulheres; e uma associação entre o papel masculino e a administração e o sustento das famílias, o que embasa a necessidade de os meninos se inserirem desde jovens nas atividades produtivas.

Não obstante, ao assumir tal explicação, corremos o risco de negligenciar a complexidade da discussão sobre os significados sociais dos gêneros. Compreender tais questões exige uma análise mais aprofundada das formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias sociais dos Xakriabá, com o objetivo de evidenciar como as ideias sobre a diferença sexual são simbolicamente produzidas nas relações cultural e social.

### **Cotidiano, trabalho e relações de gênero entre os Xakriabá**

Entre os Xakriabá, tanto os homens, como as mulheres são responsáveis pelo sustento de suas famílias, que, na maioria das vezes, são bastante numerosas. É comum a convivência entre várias gerações, com o intuito de prover o sustento e preparar as crianças e os mais jovens para a vida adulta. Após o casamento, é comum o casal ir morar na casa dos pais do noivo ou em casas construídas em terrenos próximos.

A agricultura e o cuidado com o gado são atividades valorizadas socialmente e associadas ao universo masculino. Mesmo aqueles que possuem emprego formal (profissionais da escola, agentes indígenas de saúde, funcionários da prefeitura Municipal de São João das Missões, por exemplo), ou que desenvolvem outros tipos de atividades (pedreiros, serventes, carpinteiros, por exemplo) mantêm suas cabeças de gado e suas roças, que são cuidadas por eles mesmos ou por familiares. Aos homens também é reservada, tradicionalmente, maior responsabilidade nas discussões políticas, daí sua maior participação em reuniões de lideranças, nas associações comunitárias e no contato com agentes externos, como representantes de ONGs e de instituições públicas.

Em conversa com uma liderança, perguntamos o que uma pessoa precisaria saber para ser reconhecida como Xakriabá. A partir de sua resposta é possível pensar elementos importantes sobre o lugar da roça na vida dos Xakriabá:

Tem que conhecer a cultura, né. Em primeiro lugar, tem que conhecer o serviço de pequeno, né, porque quando chega o momento pra ele tá nesse conhecimento, já tem que conhecer de pequeno a escola... depois da escola, lá pelos quatorze anos, conhecendo também a cultura da roça, aí pelo quatorze ano já tem o direito de tá entrando já, junto com os pais, olhando como que o pai trabalha, como que o pai planta, como que o pai colhe a roça, né? Esse já é um futuro pra ele, né? Como que o pai vai roçar uma roça, como que o pai vai derrubar uma roça, então nisso ele já tá fazendo, né, e fazendo aos

pouquinho porque quando ele treinar bastante, quando ele praticar bastante, ele já vai fazer por ele mesmo... e aquilo ali é um caminho, uma estrada da família... é... chama estrada da família, né... A estrada da família, aquilo ali... vai formando, igual, vai casar, vai arrumar seus filhinho ali, igual tá aqui essa daqui, essa daqui eu falei pra ela que ela é uma muiç e um homem. (Risos) Ela vai pra roça trabalhar de foice, de machado, ela vai ensinando eles... (risos) é o caminho da estrada de um e de outro, né? (Sr. E., Aldeia Caatinginha, 24 de setembro de 2007).

Na passagem acima o senhor E. apresenta elementos importantes para pensar o que caracteriza a preparação de um Xakriabá para a vida adulta, através de uma metáfora, que ele denomina “estrada da família”. Sua argumentação sugere que a família seja a base da formação das pessoas. Ela seria, ao mesmo tempo, um meio e um fim. Seria um fim porque constituir família – casar e ter filhos – deve fazer parte do projeto de vida das pessoas; e seria um meio porque é no seio da família que a criança aprende gradativamente o que é importante conhecer para tornar-se adulto Xakriabá.

O conhecimento do trabalho na roça é destacado como um dos mais importantes na preparação da pessoa adulta. Um elemento que chama a atenção são os sujeitos do conhecimento. Se em relação a quem aprende não é possível precisar o gênero, em relação a quem ensina o gênero está definitivamente marcado. É o pai quem deve ensinar. Ora, se ambos – mulheres e homens – trabalham na roça, por que somente os homens teriam autoridade para ensinar aos mais jovens? Ensinar o trabalho na roça aos mais jovens seria a tarefa masculina na educação dos filhos? Interessante notar que quando E. aponta o exemplo de T., que é separada do marido, ele a define como uma mulher e um homem ao mesmo tempo, o que justifica sua frase posterior, que é ela quem vai ensinar aos filhos tanto o trabalho masculino como o feminino: *“Ela vai pra roça trabalhar de foice, de machado, ela vai ensinando eles... (risos) é o caminho da estrada de um e de outro, né?”*

As mulheres geralmente se responsabilizam pela organização e fluxo das atividades cotidianas da família – por exemplo, quem vai para a escola, quem vai para a roça, quem vai ficar cuidando da casa, e assim por diante. Elas cuidam da casa, dos filhos, das lavouras e do gado, e na ausência do homem são auxiliadas pelos parentes próximos. Geralmente elas contam com redes de solidariedade feminina que permitem a participação em atividades fora do espaço doméstico – por exemplo, o trabalho na roça, na escola ou no sistema de saúde e a participação em cursos de formação e reuniões comunitárias. Em épocas de plantio e colheita famílias inteiras se mobilizam na realização das atividades.

As mulheres Xakriabá constituem uma importante fonte de trabalho na roça – primeiro, porque raramente saem da Terra Indígena, em contraste com a realidade de migração dos homens, e segundo, porque quando se casam elas deixam de trabalhar na roça da sua família de origem para trabalhar na roça do

marido ou da família dele. Quando o marido está ausente, seja por passar longos períodos fora da Terra Indígena, seja por estar impossibilitado de trabalhar, são elas que organizam as atividades. Mesmo mulheres que possuem trabalho fixo assalariado costumam ajudar a família nas atividades agrícolas.

As mulheres Xakriabá são preparadas não apenas para desenvolver as atividades domésticas, mas também, se necessário, para assumir as tarefas do marido e da família dele. Elas preparam os alimentos e também participam diretamente de sua produção, além de trabalharem na roça, fazendo farinha, plantando horta e cuidando dos animais domésticos (principalmente porcos e galinhas). Elas se envolvem com maior intensidade também no cuidado cotidiano com a saúde dos membros da família e na preparação das crianças para a vida adulta. Geralmente assumem tarefas como benzer, dar remédios caseiros, procurar o pajé ou o posto de saúde, levar as crianças para rituais religiosos e festas tradicionais e possibilitar momentos de participação em diferentes práticas culturais locais.

Por todo o exposto, entendemos que a mulher Xakriabá não pode ser considerada apenas mão de obra complementar ao trabalho masculino, como por vezes é afirmado no discurso local; pelo contrário, ela é fundamental na regularidade e desenvolvimento do trabalho, principalmente se levarmos em consideração o quadro de ausência masculina decorrente das migrações.

Uma estadia mais prolongada na Terra Indígena permite observar a sazonalidade da ausência masculina decorrente das migrações. Um número significativo de homens – jovens e adultos – sai todos os anos da Terra Indígena para trabalhar em lavouras de cana-de-açúcar em Mato Grosso e no Interior de São Paulo, permanecendo meses fora de casa. Esse tipo de migração está relacionado à busca pela melhoria da renda familiar, uma vez que os salários oferecidos na Terra Indígena são considerados baixos e não permitem o sustento das famílias, em sua maioria, numerosas. A busca da renda monetária como forma de melhoria das condições de vida foi se instalando progressivamente ao longo das últimas três décadas, começando pela população masculina – incisivamente marcada, no momento atual, por essa orientação – e está na origem dos processos migratórios. A migração feminina, embora venha aumentando, ocorre em menor frequência que a masculina e é investida de mais cuidado. Geralmente, elas saem para estudar e trabalhar como empregadas domésticas ou babás na casa de algum parente ou conhecido, num sistema de troca de favores. Algumas mulheres que saíram para estudar, ao retornarem à Terra Indígena foram escolhidas pelas comunidades como professoras ou agentes indígenas de saúde.

As diferenças de gênero observadas nos processos migratórios apontam um quadro de ausência masculina, que é fundamental para a constituição das formas de participação das mulheres no contexto atual da Terra Indígena. Uma das

consequências mais importantes está no fortalecimento do vínculo das mulheres com os processos de mudança que constituem a atual configuração sociocultural dos Xakriabá. Entre os dados mais significativos destacam-se as observações de (LENZI-GRILLINI; CASTRO; GOMES, 2004) e Gerken e Teixeira (2006, 2008) sobre a maior participação delas no sistema escolar – como profissionais ou como alunas – e no sistema de saúde, nos rituais e festas tradicionais, nas reuniões e associações comunitárias. Esse fato está relacionado tanto à melhor progressão escolar feminina, uma vez que a escolarização é pré-requisito para a escolha dos profissionais<sup>21</sup>, como aos significados da escolarização e do letramento para homens e mulheres.

A gente vê hoje aqui que as mulheres hoje no Xakriabá, elas são mais, tem mais professor é mulher, homem é mais menos! E a gente vê que quem trabalha mais aqui no Xakriabá são as mulheres, os homem são mais lentos. Por que que os homens não envolvem muito de trabalhar no Xakriabá? Porque eles começam a estudar e depois eles casam muito novo também, né, e aí já pega família, aí às vez não quer ficar estudando porque às vez não tem um salário em casa e a mulher também não tem e aí ele tem que sair pra fora. Então eles estão abandonando a escola pra poder casar novo, pra poder trabalhar fora pra bancar aquela família. E aí ficam as mulheres lutando, trabalhando nas roça e vão tentando estudar também, né, que a gente tá vendo que tem muíé aí que cuida dos filho, ainda cuida da roça e ainda vai estudar. E aí ela pensa assim: *Eu tenho vinte e cinco ano e não tenho nem a primeira série, nem a segunda, mas será que um dia, daqui uns trinta ano, será que eu não arruma serviço nessa comunidade?* Vai estudar que daqui trinta ano cê pode arrumar um serviço! (T., Aldeia Caatinguinha, 25 de setembro de 2007, grifo das autoras).

O trecho de entrevista transcrito acima é representativo das explicações apresentadas por professores, pais de estudantes e jovens Xakriabá acerca das diferenças de gênero no sistema escolar. De maneira geral, acredita-se que as meninas se adaptam melhor ao universo escolar, sendo mais quietas e atenciosas nas aulas, enquanto os meninos têm mais dificuldades de aprender e compreender o universo escolar; e que as atividades femininas, mais ligadas ao universo doméstico, podem ser conjugadas com as atividades escolares, o que não acontece com os meninos, que precisam, desde muito jovens, assumir as responsabilidades de sustentar sua família. Tais explicações relacionam-se à construção social dos papéis de gênero, uma vez que, conforme já referido, durante as investigações observamos que as mulheres têm um papel fundamental no sustento das famílias, seja assumindo responsabilidades no cuidado da roça e do gado, seja atuando nos trabalhos fixos assalariados, especialmente na escola (professoras, auxiliares de secretaria e de serviços gerais) e no sistema de saúde (agentes indígenas de saúde).

---

<sup>21</sup> Os profissionais da escola e da saúde são escolhidos em assembleias comunitárias. Para saber mais sobre esse assunto, consultar Evaristo dos Santos (2006).



A ausência masculina possibilitou às mulheres uma maior participação em reuniões comunitárias, cursos de formação e ocupação de cargos e espaços. Deve-se registrar que a participação das mulheres começou a ocorrer de maneira mais efetiva a partir da implantação da escolarização e das unidades básicas de saúde. A realização de assembleias comunitárias para a escolha dos profissionais da escola e dos postos de saúde impunha a presença da comunidade e, em consequência das migrações, a presença feminina tornou-se progressivamente mais expressiva. Na ausência dos homens, o voto feminino, até então desprezado, tornou-se precioso.

A participação permitiu que elas reconhecessem a importância desses momentos na divulgação e discussão de informações pertinentes à comunidade, tais como a escolha de representantes e a formação de alianças. Neste sentido, participar é, sobretudo, aprender (LAVE; WENGER, 1999), e aprender não está relacionado somente ao conteúdo explícito que está sendo trabalhado, mas ao domínio de novos espaços, à autovalorização e à construção da identidade. Por isso a presença de algumas mulheres em funções públicas (empregos formais, cargos de liderança, cargos nas diretorias de associações e assim por diante) constitui um estímulo para outras mulheres, que passam a participar mais efetivamente de reuniões e associações comunitárias.

Pode-se dizer que, progressivamente, a participação das mulheres nas reuniões comunitárias tem se transformado de uma participação periférica em uma participação plena, num processo que constitui um modo de ganhar acesso às fontes do entendimento por meio do envolvimento crescente na comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1999).

A ocupação de cargos de gestão é tradicionalmente impedida às mulheres, devido à necessidade de deslocamento entre aldeias, ao contato com diferentes instituições, e às saídas constantes da Terra Indígena. Essas tarefas seriam mais facilmente assumidas pelos homens, devido à sua menor responsabilidade com as tarefas domésticas e com o cuidado das crianças. Da mesma forma, o deslocamento dentro e fora da Terra Indígena é tradicionalmente dificultado às mulheres, em função da divisão sexual do trabalho, que impõe a elas maior responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelo cuidado com as crianças. Tais argumentos ajudam a compreender por que a ocupação feminina em cargos políticos<sup>22</sup> ainda se limita a casos isolados e situações temporárias<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Na organização política Xakriabá, o cacique representa externamente a comunidade como um todo, sendo responsável também pela articulação e solução de conflitos internos e externos. Cada aldeia tem o seu conselho, composto pelos chefes das famílias da comunidade, bem como tem o seu representante, a liderança tradicional, com as mesmas funções do cacique quanto às questões internas da aldeia. As novas lideranças constituem-se de pessoas com habilidades para tratar de questões externas específicas, por exemplo, a negociação e articulação com ONGs e com o Estado.

<sup>23</sup> Durante a realização da presente pesquisa uma mulher ocupava o cargo de segunda liderança de aldeia e outra era vereadora no município de São João das Missões. Atualmente, não ocupam mais esses cargos. O único cargo ocupado por mulheres são as direções do núcleo escolares.

Que não seja agora, que não é só os homens, acaba de acreditar que não só os homens também tem oportunidade de tá trabalhando, hoje a mulher também tem sua voz ativa também, tem uma luta de guerra também, então... isso ajuda muito a gente também, a gente espera que também ela vai ajudar muito, tá trabalhando também, elas não vai ficar em casa, né? (T, Aldeia Caatinginha, 25 de setembro de 2007).

Tradicionalmente, os homens têm se inserido numa “luta de guerra” que, entre outras causas, está relacionada às demandas dos Xakriabá enquanto povo indígena, mais especificamente, à luta pela terra e pelo reconhecimento identitário. As mulheres se inserem numa “luta de guerra” que, além da luta dos homens, incorpora questões específicas do gênero. Trata-se de uma busca por superar as restrições sociais no acesso à autoridade, ao prestígio e a valores culturais, que são prerrogativas masculinas.

A *luta de guerra* dos homens sempre esteve atrelada a demandas relacionadas à luta pela terra e pelo reconhecimento identitário. As mulheres, ao ocuparem cargos de gestão ou participarem das instâncias públicas, sugerem temáticas mais específicas, como o combate ao alcoolismo, a criação de creches e a merenda escolar. Conforme observa Monagas (2006, p. 229), é neste sentido que os “temas da vida privada aparecem como problemas de ordem pública” e as demandas das mulheres indígenas “vão de encontro aos anseios feministas através do *slogan* ‘o pessoal é político’”. Ao afirmar que os homens “*fizeram muito besta das mulheres*” e que “*elas estão buscando muito mais coisas que os homens*”, T. aponta não apenas para a especificidade das demandas femininas, mas também para as dificuldades dos homens em atender essas demandas.

Nas associações comunitárias, por exemplo, observamos que as mulheres tinham dificuldades em assumir cargos de gestão e propor ações e pautas de discussão. Nas diretorias de associações comunitárias, embora as mulheres representassem quase a metade dos participantes, seu papel estava mais ligado ao desenvolvimento de tarefas que requeriam o domínio da leitura e da escrita, como a confecção de carteirinhas, a preparação de livros de ata e a contratação e pagamento de pessoal.

A ocupação feminina nos trabalhos assalariados implica em mudanças nas formas de organização da rotina familiar. Essas mudanças ocorrem de diferentes maneiras e estão relacionadas às obrigações assumidas pelas mulheres em consequência do trabalho, à necessidade de sair da terra indígena para participar de cursos de formação e às constantes reuniões comunitárias ou de trabalho. Se no caso do trabalho na roça, por exemplo, a mulher geralmente acompanha o marido e os filhos, o mesmo não acontece no caso dos trabalhos assalariados. A rotina estabelecida pelo trabalho tem impacto importante na rotina familiar e permite a observação de configurações antes não existentes, como as situações em que a mulher sai para trabalhar e o marido fica em casa.

O fato de trabalhar fora de casa não exime a mulher das obrigações domésticas, e por vezes é preciso reorganizar as atividades, seja por meio da contratação de outras mulheres, seja por meio de redes de solidariedade e ajuda entre vizinhas e parentas. Grossi e Miguel (2001, p. 185) assim analisam como os arranjos domésticos que permitem à mulher trabalhar fora constituem formas privilegiadas de analisar as relações de gênero na sociedade:

Essa rede de apoio e solidariedade é comum nas camadas populares e sociedades indígenas, com especificidades para cada caso. No entanto, o tema da transferência de responsabilidades para outra pessoa (a empregada doméstica ou a rede de parentesco, conforme o contexto) é tema bastante controverso. De um lado a delegação de tarefas a outras mulheres pode acabar perpetuando a divisão do trabalho por gênero, advogando o confinamento das mulheres ao universo privado e deixando aos homens o cumprimento da política e demais tarefas do espaço doméstico. De outro lado, acredita-se na exploração entre as próprias mulheres, como uma das militantes negras presente no Seminário em Brasília referiu-se à questão através do slogan ‘atrás de uma grande mulher há sempre uma grande empregada’.

Se, por um lado, a remuneração das atividades domésticas evidencia a monetarização das relações, como consequência também do processo de escolarização e letramento, por outro, não podemos desconsiderar que a (inegável) baixa remuneração (ou, até mesmo, a ausência de remuneração) revela, entre outras realidades, a desvalorização do trabalho feminino e a possível exploração de umas mulheres pelas outras.

Ao analisarmos as explicações locais para a maior ocupação das mulheres na escola e nos trabalhos fixos assalariados, verificamos uma tendência a desqualificar o saber e a atuação da mulher. A ocupação de homens e mulheres no cargo de agente indígena de saúde é um exemplo interessante a ser analisado. De acordo com dados da Prefeitura Municipal de São João das Missões, 49 homens já foram contratados como agentes indígenas de saúde, e desses, apenas 13 ainda permaneciam no trabalho em 2007. Entre as mulheres a rotatividade era menor: somente 8 das 44 contratadas haviam deixado o trabalho até 2007. Geralmente, os homens pedem demissão do cargo de agente indígena de saúde para trabalhar fora da terra indígena, na maioria dos casos, no corte de cana, em lavouras do interior de São Paulo e Mato Grosso, como revelado no trecho de entrevista abaixo:

Deixou, teve uns que deixou! Deixou! Porquê? Porque falaram que era pouco, que tinha família e disse que o que eles ganhavam não dava pra nada e que era melhor eles irem cortar cana, eles ganhavam muito mais! E, na verdade, é pouco mesmo! [...] Tem uns que desistiu. Professor do mesmo jeito, da mesma forma. [...] porque... a maioria é mulher e a mulher fala assim: eu vou cortar

cana? Pra onde!? Prefiro ganhar pouco, mas eu tô ganhando...” (J., Aldeia Santa Cruz, 07 de outubro de 2007).

Para entender o trecho acima devemos pensar que o cuidado com a educação e a saúde entre os Xakriabá tem sido tarefa predominantemente feminina. O que, na verdade, mudou é a remuneração desses trabalhos.

No cenário atual dos Xakriabá evidencia-se a reorganização dos padrões de subsistência, da vida cotidiana e das relações sociais a partir da lógica dos serviços pagos. A busca pela renda monetária, predominante no universo masculino nas migrações, passa então a integrar o universo feminino, a partir da implementação da escolarização e do sistema público de saúde. Em outros termos, observa-se uma progressiva monetarização das relações, que já existia antes na relação com o mundo externo, mas se intensifica internamente com o processo de escolarização e letramento.

Cumpramos observar que tal processo não ocorre sem conflitos. Um dos exemplos mais marcantes desta realidade diz respeito ao caso das parteiras. Mais do que uma profissional do parto, a parteira Xakriabá é uma tradicional figura de autoridade do conhecimento. Ela incorpora várias funções, sendo, ao mesmo tempo, rezadeira, benzedeira e raizeira. As práticas tradicionais tratam o parto como um processo investido no conjunto das relações sociais, e não em um momento específico, como é o caso do parto realizado em hospitais. Durante as investigações ouvimos vários relatos de conflitos entre profissionais do sistema de saúde e as parteiras, as quais, inclusive, tiveram que participar de cursos de formação e estavam percebendo a redução de sua atuação junto às mulheres. Os conflitos que atualmente vêm se desencadeando entre o saber das parteiras e os profissionais do sistema de saúde decorrem das diferenças de concepção no que diz respeito ao parto e ao trabalho da parteira. Ao reduzir o parto a um momento específico e a parteira a mera “profissional do parto”, o sistema de saúde acaba por desqualificar o saber de uma tradicional figura de autoridade Xakriabá.

## **Maternidade, trabalho e escolarização**

A participação em diferentes atividades comunitárias, a sobrecarga de trabalho, o constante e ininterrupto processo de formação acadêmica, a necessidade de conjugar atividades domésticas e fora de casa, o sentimento de culpa por abandonar companheiros e filhos, a interferência do trabalho na vida pessoal e as constantes cobranças da comunidade são elementos que fazem parte da vida da professora Xakriabá. Esses elementos nos levaram a refletir sobre a necessidade de analisar mais cuidadosamente o impacto do trabalho, da escolarização e das diferentes formas de participação na vida dos Xakriabá e, mais especificamente, na vida das mulheres.

Durante a realização da presente pesquisa identificamos vários casos de adoecimento psíquico entre as professoras Xakriabá, que culminaram, inclusive, em afastamentos para tratamento de saúde. Interessante observar que, neste mesmo período, não identificamos nenhum caso de afastamento para tratamento de saúde entre os professores por motivo de adoecimento psíquico.

É importante esclarecer que, em sua maioria, os(as) professores(as) Xakriabá ingressaram na carreira docente muito jovens e começaram a trabalhar antes mesmo de concluir as primeiras etapas de formação acadêmica. A formação docente vem ocorrendo de maneira contínua e, muitas vezes, emergencial, para atender às necessidades da Escola Indígena Xakriabá<sup>24</sup>. Conforme enfatiza Gomes (2006, p. 317), “é marcante a forma incisiva como os próprios Xakriabá implementam a expansão da escolarização, sem que se tenha, no momento, uma análise mais clara das implicações de um processo conduzido com tal rapidez”. Desde que iniciaram o processo de formação acadêmica, a maioria dos/as professores/as não consegue usufruir de férias ou de qualquer tipo de descanso mais prolongado. Além disso, grande parte ainda tem que ocupar mais de um cargo na escola e se deslocar de uma aldeia para outra. Por tratar-se de uma situação nova para as mulheres, conjugar vida profissional, formação acadêmica, pressões comunitárias e vida pessoal, nem sempre ocorre sem conflitos, o que nos leva a pensar na importância dos papéis de gênero no adoecimento da mulher docente<sup>25</sup>.

Atualmente existe um forte movimento de defesa da educação infantil e da construção de creches na Terra Indígena, sob a justificativa da necessidade de criar espaços de guarda para as crianças em função do trabalho feminino fora de casa. Ao discutir o processo de implantação da educação infantil e de creches na Terra Indígena Xakriabá, Pereira (2007) apontou a existência de diferentes

---

<sup>24</sup> Inicialmente, os/as professores/as foram formados, pelo PIEI, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). A implementação das séries finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, do Ensino Médio, decorrente, principalmente, da pressão das lideranças e comunidades, ocorreu sem o preparo prévio dos/as professores/as, cuja formação ocorreu por meio de um curso emergencial realizado durante as férias escolares. É importante esclarecer que os cursos de formação docente oferecidos aos professores indígenas geralmente ocorrem em formato modular, com atividades acadêmicas ao longo de todo ano letivo e aulas presenciais no período das férias escolares.

<sup>25</sup> Um dos primeiros casos identificados foi o de uma professora de 26 anos, casada e mãe de duas filhas pequenas, que abandonou o Curso de Licenciatura Indígena da UFMG. Em conversas mais reservadas com a coordenação do curso, ela admitiu que estava com depressão e por isso não tinha condições de realizar o curso. Ao reconstruirmos seu percurso de formação, compreendemos o impacto da formação acadêmica e do trabalho em sua vida cotidiana. Ela começou a trabalhar aos 15 anos, deslocando-se, diariamente, por 5 km para dar aulas fora de sua aldeia. Em seu entendimento, a juventude, a pouca experiência de trabalho e as pressões da comunidade também constituíam desafios a serem enfrentados. Até o ingresso no Curso de Licenciatura Indígena, a formação acadêmica foi constante, paralela à atuação docente e à vida pessoal (ela casou-se e teve duas filhas); mas a situação tornou-se insustentável quando ela teve que desmamar a filha para participar de uma etapa do curso. Após esse episódio, ela adoeceu e resolver abandonar o curso.

discursos e a relação desse fenômeno com a escolarização, o engajamento político e a luta pela afirmação identitária. A discussão sobre a educação escolar infantil inclui a relação da criança com o ambiente familiar, com os processos de transmissão cultural e com os mecanismos de reelaboração identitária. Esta constitui, inclusive, uma das bases para a construção da educação escolar indígena Xakriabá de forma específica e diferenciada, que, no discurso dos professores indígenas, materializar-se-ia pela ideia de que a melhoria no atendimento escolar das crianças só seria possível mediante um esforço de aproximação entre a escola, a família e a comunidade.

Criar espaços institucionais de guarda é também criar novas oportunidades de emprego, o que não deixa de ser uma escolha política. A reivindicação desses espaços leva em consideração não apenas a sua real necessidade, mas também as implicações e os valores simbólicos envolvidos na presença de instituições como creches e escolas nas aldeias. Nesse sentido, cabe pensar por que a reivindicação pela educação infantil não deve ser analisada somente como um mecanismo de solução para um “problema” decorrente da profissionalização das mulheres. Trata-se, sobretudo, de uma importante consequência do processo de implantação e efetivação da escola indígena com professores(as) indígenas e de uma estratégia de valorização do saber feminino para além do âmbito do doméstico – afinal, entre os Xakriabá, educar as crianças é uma tarefa predominantemente feminina!

Esse aspecto remete ao que Faria Filho (2003) chama de “escolarização do social”, ou seja, a produção de referências e significados sociais a partir da forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos. A ideia de “escolarização do social” indica a importância de refletir sobre as referências e significados sociais produzidos no processo de escolarização entre os Xakriabá e o impacto que estes têm causado na vida das mulheres e no cotidiano das famílias.

Em 2007, das 105 professoras Xakriabá, apenas 18 não tinham filhos e, na verdade, tratava-se de um grupo de mulheres mais jovens, a maioria com idade entre 21 e 26 anos. Em média, as professoras tinham dois filhos, embora o número de filhos variasse de zero a sete. No caso das agentes indígenas de saúde, dentre as 36 mulheres, apenas quatro não tinham filhos, e também estavam entre o grupo de mulheres mais jovens. Em média, essas mulheres tinham três filhos.

Durante festas tradicionais e reuniões comunitárias era comum observar crianças circulando pelos espaços ou acomodadas nos colos das mães. O momento comunitário é também o momento da amamentação, do cuidado, da socialização e da aprendizagem. No entanto, esse importante aspecto da organização social e cultural dos Xakriabá parece estar sendo negligenciado durante os cursos de formação e aperfeiçoamento profissional. No tocante aos cursos de formação de professores e agentes indígenas de saúde, os quais ocorrem fora

da terra indígena, existem opiniões divergentes quanto à presença e ausência das crianças. No curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fae/UFMG), por exemplo, durante as etapas intensivas, que aconteciam na Faculdade de Educação da UFMG, em Belo Horizonte, era possível observar como as mães assumiam rotinas diferenciadas para cuidar de suas crianças. É importante ressaltar que, desde o início, o Colegiado do Curso<sup>26</sup> aconselhava as mães a não levarem seus filhos, especialmente os maiores de cinco anos, nas etapas intensivas, em Belo Horizonte. Essa questão gerava conflitos entre mães de crianças de diferentes idades, entre mães que preferiam deixar os filhos na Terra Indígena e aquelas que faziam questão de que eles a acompanhassem, e ainda entre homens e mulheres indígenas.

A separação entre os universos infantil e adulto, tão comum no cenário urbano e não indígena, nem sempre ocorreu entre os Xakriabá, e mais recentemente tem se tornado um problema. Essa separação parece se inserir gradativamente na nova realidade sociocultural do grupo, a qual, ao implicar em um novo lugar para a mulher, parece não levar em consideração a condição da maternidade. Esse aspecto denota a dificuldade, já denunciada por Melià (1999), em estabelecer ações de implementação da educação escolar indígena sem negligenciar as formas locais de negociação e transmissão de saberes, assim como os sistemas de pensamento. Nesse contexto, faz sentido, então, argumentar sobre uma suposta penalização da maternidade.

Ao mesmo tempo, a participação das mães e das crianças nas reuniões comunitárias e nos cursos de formação não pode ser analisada somente em termos de sobrecarga das responsabilidades femininas e de sua associação com o cuidado das crianças e com o doméstico. Pesquisas recentes (p. ex. PEREIRA, 2007; GERKEN; TEIXEIRA, 2006) chamam a atenção para a presença das crianças em diferentes espaços sociais, sendo esta uma importante dimensão da organização sociocultural local. Pode-se dizer que, ao valorizarem a participação das crianças nas reuniões comunitárias e nos cursos de formação, as mulheres possibilitariam a inserção delas (as crianças) em comunidades de práticas específicas (LAVE; WENGER, 1999). Assim, a participação das crianças nas reuniões comunitárias e nos cursos de formação constitui um exemplo da especificidade da participação das mulheres. Os homens Xakriabá, habitualmente, não levam com tanta frequência as crianças para participar desse tipo de evento público. É justamente quando as mulheres passam a participar das instâncias públicas que se percebe a presença das crianças.

---

<sup>26</sup> O Colegiado do curso é composto por lideranças indígenas, professores não indígenas e professores (que também são estudantes) indígenas.

## Considerações finais

O processo de escolarização e letramento entre os Xakriabá tem ocasionado intensas e rápidas transformações nas formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias públicas, impondo, principalmente, a reorganização dos padrões de subsistência, da vida cotidiana e das relações sociais a partir da lógica dos serviços pagos e, conseqüentemente, novos papéis sociais aos gêneros.

Partimos de dados sobre as diferenças de gênero no sistema escolar, mais especificamente sobre a melhor progressão escolar feminina e a predominância das mulheres em atividades que requerem o uso de habilidades de leitura e escrita. A melhor progressão escolar das mulheres Xakriabá foi explicada pelos indígenas em função de uma melhor adaptação ao universo escolar e de uma suposta dificuldade dos homens em compreender esse universo, além do fato de que as atividades femininas, mais ligadas ao universo doméstico, poderiam ser conjugadas com as atividades escolares. No caso dos meninos, seria impossível conjugar as duas atividades, haja vista a necessidade de assumir as responsabilidades de sustento das famílias, o que significa abandonar a escola para trabalhar na roça ou fora da Terra Indígena.

Os dados aqui apresentados nos ajudaram a compreender que tais argumentos não são suficientes para explicar as diferenças de gênero no sistema escolar dos Xakriabá. Entre outras questões, observamos que tanto os homens como as mulheres participam das atividades produtivas e contribuem para a manutenção das famílias. O que, na verdade, pode e deve ser explicitado é o impacto das diferenças de gênero do sistema escolar nas formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias sociais deste povo indígena. Neste caso, merece destaque a situação paradoxal vivida pelas mulheres ao reconhecerem a conquista de novos conhecimentos e espaços de atuação, e, ao mesmo tempo, chamarem a atenção para a sobrecarga de trabalho e responsabilidades, para a penalização da maternidade e para a existência de “zonas interditas de participação”.

Ressaltamos a complexidade do tema aqui tratado e a necessidade de desenvolver novos estudos que possibilitem aprofundar o conhecimento sobre a sociedade Xakriabá e as relações entre homens e mulheres, de forma a fundamentar melhor a discussão sobre o processo de escolarização e letramento e as possíveis desigualdades de gênero decorrentes ou nele intensificadas.

A questão do gênero nas escolas indígenas ainda não tem merecido a devida atenção, mas esperamos que o presente estudo possa ajudar a delinear um campo fecundo de investigações capazes de contribuir para o avanço das



discussões em relação tanto ao impacto da educação escolar em áreas indígenas como nas desigualdades de gênero no sistema educacional brasileiro. Em relação ao caso específico dos Xakriabá, destacamos ainda a necessidade de desenvolver estudos que analisem a desigualdade de gênero no sistema escolar a partir da perspectiva das crianças, conforme recomendações de Artes e Carvalho (2010).

## Referências

- ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ALTMANN, H. Maria(s) e homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1999.
- ANDRADE, M. C. M.; VASCONCELOS, F. A mulher professora: gênero e constituição da identidade docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27ra.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2005.
- ARTES, A.; CARVALHO, M. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 41-74, jan./jun. 2010. DOI: 10.1590/S0104-83332010000100004
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena**. Brasília, 1993.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2009. Seção 1. p. 23.
- BRITO, R. dos S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0100-15742006000100006
- CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100013
- \_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S0100-15742004000100002
- \_\_\_\_\_. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 1, jan./abr. 2012. DOI: 10.1590/S0103-73072012000100010
- CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XXI**. Organização de José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

D'ANGELIS, W. da R. Contra a ditadura da escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 18-25, dez. 1999. DOI: 10.1590/S0101-32621999000200003

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena? A gente precisa ver. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 28-31, out. 2008.

ESCOBAR, S. A. **Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos**: entre o “desenho da mente”, a “tinta no papel” e a “mão na massa. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

EVARISTO DOS SANTOS, M. M. **Práticas instituintes de gestão das escolas Xakriabá**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FARIA FILHO, L. M. de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, T. N.; VEIGA, C. G. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

FERREIRA, M. O. V. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 391-410, maio/ago. 2004. DOI: 10.1590/S0100-15742004000200006

GERKEN, C. H. de S.; TEIXEIRA, I. A. V. Práticas de letramento e recriação da memória coletiva Xakriabá. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Católica de Goiás; Universidade Federal de Goiás, 2006.

GERKEN, C. H. de S.; TEIXEIRA, I. A. V. Recriação da memória coletiva na cultura Xakriabá: reflexões a partir da Festa de Santa Cruz. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 2, n. 2, p. 322-330, fev. 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

\_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, A. M. R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000200010

GOMES, A. M. R.; MACHADO, A. M. **A cultura invisível nas salas de aula e na vida cotidiana de crianças e adolescentes Xakriabá**. 2006. 21 f. Relatório final de pesquisa. PROBIC/FAPEMIG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

GREEN, J. et al. A etnografia como lógica de investigação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GROSSI, M.; MIGUEL, S. M. Transformando a diferença: as mulheres na política. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 167-206, 2001. DOI: 10.1590/S0104-026X2001000100010

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2012.

INEP/MEC. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4078#>>. Acesso em: 01 fev. 2008.

LASMAR, C. Mulheres indígenas: representações. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p. 143-156, 1999.

\_\_\_\_\_. **De volta ao lago de leite**: gênero e transformação no Alto Rio Negro. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LEA, V. R. Desnaturalizando gênero na sociedade Mebengôkre. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p.143-156, 1999.

LEITE, L. H. L. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 195-212, jan./jun., 2010.

LENZI-GRILLINI, F.; CASTRO, M. G.; GOMES, A. M. R. La scuola tra gli xacriaba: tra sviluppo economico e innovazione didattica. **Antropologia**, Milano, v. 4, n. 4, p. 95-116, 2004.

LOPES DA SILVA, A. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global/FAPESP, 2001. p. 9-25.

LOURO, G. L.; MEYER, D. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.

LUCIANO, G. J. dos S. Os saberes indígenas e a escola: é possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural? In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MCCALUM, C. Aquisição de gênero e habilidades produtivas: o caso Kaxinawá. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p. 143-156, 1999.

MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance dessa pesquisa. In: ZALUAR, A. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 39-61.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 69-111.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p.11-17, dez. 1999. DOI: 10.1590/S0101-32621999000200002

MONAGAS, Â. C. S. **União, luta, liberdade e resistência**: as organizações de mulheres indígenas da Amazônia brasileira. 2006. 245 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MONTE-MOR, R. L. M.; GOMES, A. M. R. **Conhecendo a economia Xacriabá**. Relatório de Pesquisa. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

OLIVEIRA FILHO, J. P. A problemática dos índios misturados e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In:\_\_\_\_\_. **Ensaios em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999. p. 99-123.

OVERING, J. Dualism as an expression of difference and danger: marriage exchange and reciprocity among the Piaroa of Venezuela. In: KESINGER, K. (Org.). **Marriage practices in lowland South American societies**. Urbana: Univ. of Illinois Press, 1984. p. 127-155.

\_\_\_\_\_. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 81-107, abr. 1999. DOI: 10.1590/S0104-93131999000100004

PEREIRA, C. E. **Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá**: a emergência da educação infantil. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

\_\_\_\_\_. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-538, 2001. DOI: 10.1590/S0104-026X2001000200011

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

SANTOS, A. F. M. **Do terreno dos caboclos do Sr. João à Terra Indígena Xakriabá**: as circunstâncias da formação de um povo, um estudo sobre a construção social de fronteiras. 1997. 304 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, C. A. D. da. et al. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999. DOI: 10.1590/S0100-15741999000200009

SILVA, R. C. **Circulando com os meninos**: Infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

STRATHERN, M. **O Gênero da dádiva**: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global/ FAPESP, 2001. p. 44-70.

TEIXEIRA, I. A. V. **Conhecendo a vida das mulheres Xakriabá: gênero e participação.** 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VIANNA, C. P. Professores e professoras: identidade e ações coletivas em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>> Acesso em: 13 mar. 2007.

*Recebido em 09/05/2012*

*Versão final recebida em 27/08/2012*

*Aceito em 25/10/2012*