

Identities de gênero e etnolinguística nas experiências de educação superior de professoras indígenas no Brasil*

María del Pilar Miguez Fernández

Resumo

147

A pesquisa aborda as identidades de gênero e etnolinguísticas de professoras indígenas no processo de formação universitária por meio da análise de trajetórias de educação escolar. A metodologia é baseada em entrevistas e observações de processos de formação em espaços universitários em uma perspectiva de pesquisa-ação. A análise de identidades é feita com base nas experiências de formação e práticas profissionais nas comunidades em relação ao bilinguismo indígena (línguas indígenas e português) e à educação indígena intercultural. Os resultados destacam narrativas e práticas que valorizam o esforço e a inovação nos estudos superiores, uma organização individual e também social, envolvendo famílias e comunidades. Além disso, as alunas-professoras indígenas também se deparam com os papéis de mãe e estudante não dissociados, enfrentando dificuldades nas negociações com a família para realizar os estudos superiores. As análises indicam que mudanças promovidas pelos programas universitários favorecem o desenvolvimento das línguas indígenas e da educação bilíngue em língua nativa portuguesa (atitudes, ideologias) e a construção de um discurso acadêmico sobre educação pelas alunas-professoras indígenas.

Palavras-chave: identidade; gênero; bilinguismo; educação; indígenas.

* Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada no X Seminário Internacional Fazendo Gênero, realizado na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, em 2013.

Abstract

Gender and ethnolinguistic identities in university trajectories of female indigenous teachers in Brazil

The research addresses gender and ethnolinguistic identities of female indigenous teachers in the process of university through the analysis of career paths and education. The methodology is based on interviews and observations of education processes at university spaces from the action research perspective. The analysis of identities is done based on the training experiences and professional practices in communities related to the indigenous bilingualism (indigenous languages and Portuguese) and to the intercultural indigenous education. The results highlight narratives and practices that value the effort and innovation in higher studies, an individual, but also social organization, involving families and communities. Besides that, they indicate that the indigenous student-teachers play the roles of mothers and students; also, they face difficulties in negotiating with their families their access to higher education. The analyses indicate that changes promoted by university programs have favored the development of indigenous languages, bilingual education in Portuguese native language (attitudes, ideologies) and the construction of an academic discourse about education by the indigenous student-teachers females.

Keywords: identity; gender; bilingualism; education; indigenous.

Introdução

A socialização e a cultura influem na identidade de gênero, que se constrói ao longo da vida, sendo as etapas mais importantes a infância e a adolescência. Com base nos papéis, nos significados, nas práticas e nos discursos de gênero que se apresentam no nível social, se interiorizam de forma particular os significados de ser homem ou mulher.

A identidade de gênero, na vertente psicológica, pode ser entendida como a adaptação a modelos de comportamento segundo os papéis esperados para homens e mulheres, sendo acompanhada de formas de vida e de perspectivas de futuro. Os significados e as práticas de gênero são específicas em cada contexto social, cultural e histórico. As práticas sociais, ainda que possam ser as mesmas, têm significados distintos dependendo da etapa da vida e do sexo.

Com base em uma perspectiva de construtivismo social, García-Leiva (2005) assinala que o gênero como uma construção histórica e cultural é definido em um tempo e um lugar específicos, e podem haver diferentes construções de gênero no mesmo contexto cultural.

A definição de gênero enfatiza a distinção social baseada no sexo. Os símbolos culturais associados com feminidades e masculinidades envolvem representações

sociais e são delimitados, enquanto metáforas, por normativas de gênero. As interpretações e as relações de gênero em contextos históricos e culturais, segundo Scott (1996), precisam da ampliação das noções tradicionais, como as relações de parentesco e a troca de mulheres, para incorporar outras questões da economia e da política, como o trabalho e a educação, e para considerar a experiência pessoal e subjetiva.

Neste trabalho, as experiências de formação e de vida incorporam principalmente a perspectiva das mulheres participantes, mas também se tenta reconhecer alguns aspectos de participação dos alunos nas aulas e em outras atividades universitárias.

O significado de ser homem ou mulher é definido culturalmente e vai mudando ao longo dos períodos históricos. A identidade coletiva leva à ilusão de um grupo social, com limitações do feminino nas práticas e nos discursos em relação ao masculino, tangível e positivo (Serret, 2002). A formação superior indígena fornece experiências individuais e coletivas que apoiam uma maior aceitação de que as mulheres possam desenvolver trajetórias acadêmicas e laborais.

As pesquisas em educação de gênero e bilinguismo indígena ainda são recentes e referem-se a gênero e mulheres indígenas ou a níveis educacionais, destacando-se problemáticas como a alfabetização e a incorporação à formação profissional (Miguez, 2011, 2012). Alguns trabalhos seguem uma perspectiva qualitativa, tratando as identidades, as línguas ou as profissões ou bem as práticas das professoras (indígenas ou não) em contextos indígenas.

A pesquisa relaciona as trajetórias e identidades de estudantes universitárias e professoras de educação indígena, principalmente por meio de análises das narrativas, e foi desenvolvida mediante entrevistas, no contexto da observação e da participação nos processos de formação superior. Identificaram-se uma série de experiências da educação escolar, em particular os significados da sua formação universitária, e as mudanças que elas encontraram no seu desenvolvimento em diferentes contextos, e, de forma destacada, os significados que teve a formação com respeito à sua identidade linguística, indígena e de gênero.

A educação indígena a nível superior está em expansão no Brasil desde os anos finais da década de 90, o que se vincula com uma época de mudanças na participação das mulheres indígenas em campos profissionais, particularmente na educação.

As transformações sociais e culturais de gênero traspassam grupos sociais diversos. As análises específicas, contextualizadas, podem contribuir para a compreensão dos processos de mudança por que passam as mulheres e que também atingem as comunidades. As análises de gênero, por sua vez, podem enriquecer os estudos das trajetórias escolares, neste caso a nível superior.

Referenciais metodológicos

A pesquisa exploratória sobre identidade de gênero e etnolinguística desenvolveu-se com a participação de dois estudantes guarani do curso de

Licenciatura Indígena Intercultural da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse curso também é frequentado por estudantes kaingang e xoklêng. Os alunos e as alunas de licenciatura, na sua maioria, trabalham como professores em escolas indígenas. O trabalho também se refere a duas professoras tukano de educação básica que atuam numa escola no município de São Gabriel da Cachoeira. No primeiro caso, a pesquisa foi realizada no contexto da estadia em Florianópolis, nos períodos de setembro e de novembro a dezembro de 2012, ao acompanhar aulas na licenciatura citada; no segundo caso, o contexto foi a oficina sobre o ensino da leitura bilíngue que ministrei aos professores e às professoras tukano em setembro de 2012.

O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar elementos da identidade de gênero e a identidade etnolinguística de professoras indígenas em processo de formação superior e de professoras atuantes na educação básica. Consiste em um estudo de casos com perspectiva qualitativa, tomando-se como contexto os processos de formação. A metodologia envolveu entrevistas e observação participativa em salas de aula e outros espaços, realizadas em setembro e de novembro a dezembro de 2012: foram ministradas oficinas e realizadas atividades de acompanhamento, compartilhando temas de formação nas aulas com os professores e os estudantes, e visitou-se uma escola de educação básica guarani.

A narrativa das trajetórias escolares e profissionais constitui o marco particular para analisar as identidades de gênero e etnolinguística, assim como as práticas e os significados relacionados com a construção da identidade profissional de estudantes universitárias e professoras indígenas.

O ponto de partida é a ideia de que as narrativas individuais compartilham núcleos do sistema de crenças da coletividade, e por meio das trajetórias e da história dos sujeitos é possível interpretar valores, significados, crenças, atitudes e normas abundantes de conflito, mas que se apresentam no discurso como unidade, com continuidade da história pessoal.

A identidade como biografia pode ser mais rica que as identidades dadas pela comunidade ou pelos papéis sociais. São filtradas representações como a “ilusão biográfica” que atribui coerência e orientação intencional a diferentes eventos (Gimenez, 2004). Nas elaborações narrativas, é possível identificar elementos da cultura, sobretudo em situações interculturais. Uma limitante é que a elaboração feita em interação com o entrevistador/a pode ser menos rica do que se fosse em relações de maior intimidade, porque é possível que influa maiormente a autocensura pelas normas sociais.

Por outro lado, a observação dos processos de formação em geral, assim como da interação nas aulas, foram realizadas no contexto, de forma situada. A posição da investigadora foi de observadora participante nos processos de formação, em uma perspectiva de investigação-ação.

As técnicas utilizaram registros de tipo narrativo, sendo as seguintes:

- Entrevista semiestruturada com um fio condutor da vida escolar, principalmente na formação em educação superior, ou das experiências como docentes.

- Observação participativa em contextos de interação dentro e fora da sala de aula, em distintos ambientes da vida universitária e elaboração de diário de campo. As atividades nas salas de aula foram de acompanhamento e de trabalho de algum tema com a turma (professoras tukano e estudantes universitárias guarani e xoklém).

Análises e interpretação

Há elementos da construção de novos discursos de gênero e etnicidade pelas mulheres indígenas relacionados com a formação e a prática profissional. Os pontos destacados a seguir indicam alguns assuntos ou tópicos considerados na análise de dados, mas nesse processo os roteiros são uma forma de apresentação, e não necessariamente as categorias definitivas.

O esforço, a inovação

O esforço como requisito e como valor para fazer os estudos da licenciatura está presente nos programas de formação em diferentes aspectos:

- os deslocamentos;
- a aprendizagem de conteúdos complexos como ferramentas para a compreensão de diferentes visões culturais e para gerar as inovações necessárias na construção das escolas indígenas diferenciadas;
- uma aprendizagem maior de tipo linguístico, oral ou escrito, do português ou da língua indígena;
- se envolver em fases intensivas de aprendizagem;
- as mudanças do calendário das escolas de ensino básico onde a maioria trabalha como professor, que envolve também a organização das comunidades.
- valorização dos estudos de licenciatura e o interesse de voltar os conhecimentos acadêmicos para melhorar a educação indígena.

Também os/as professores/as dos programas de licenciatura se envolvem em um trabalho intensivo nas diferentes fases. É preciso fazer negociações institucionais, tanto para o financiamento quanto para a organização da estadia de estudantes na cidade ou na aldeia. No nível acadêmico, salientamos o trabalho colegiado e com a comunidade de estudantes no processo de construção de uma proposta diferenciada adequada aos diferentes contextos nos programas de licenciaturas indígenas da UFSC, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Embora apresentem diferenças nas propostas curriculares, que são específicas, existe uma adaptação às condições das turmas e à organização nas aldeias, e uma reflexão constante para a centralidade das culturas indígenas nos currículos.

No caso da Ufam, o assunto dos recursos é mais notório, já que as viagens para a realização das aulas são mais longas e custosas. Os estudantes se reúnem em alguma aldeia, assim como os docentes da licenciatura. No caso da UFSC, o deslocamento é complexo, principalmente para as estudantes mães que têm filhos/as pequenos/as.

O esforço também é apontado por outros autores:

Esses professores indígenas têm o objetivo de obtenção deste conhecimento outro, que envolve dificuldades, desgastes físicos, afastamento dos núcleos familiares, ingestão de alimentos “perigosos”. Sejam pais, mães ou filhos; lideranças e aprendizes xamânicos; enfrentam grandes obstáculos para adquirirem o conhecimento advindo da educação escolar. (Melo, 2013, p. 141).

O esforço também é parte da história escolar de alguns estudantes de licenciatura da Ufam, que estiveram nos internatos salesianos quando crianças.

Bilinguismo

Quanto ao bilinguismo, as atividades que envolvem as línguas indígenas são feitas com muito interesse pelos alunos/as, em colaboração, aprendendo juntos, motivados, embora alguns precisem de maior desenvolvimento de uma das duas línguas a nível oral, ou a nível escrito. Têm importância particular as habilidades da escrita em língua indígena para contribuir com as transformações de que precisam as escolas bilíngues indígenas do ensino básico e para o fortalecimento dos usos sociais da escrita. Até para uma melhor aprendizagem do português e para as crianças se tornarem bilíngues, é fundamental incluir o ensino na própria língua indígena. No caso dos/as alunos/as das licenciaturas, a sua escolarização esteve vinculada ao português; historicamente, a escola tem a língua portuguesa como língua de ensino.

O desenvolvimento do bilinguismo precisa de contextos de uso das línguas, o que pouco acontece com as línguas indígenas na escola, a qual, longe disso, tende ao ensino da língua da maioria da sociedade nacional, esquecendo a língua mais importante para as crianças aprenderem (Miguez, 2012). Segundo Cummins (2002), o desenvolvimento continuado das duas línguas é possível ao se ter oportunidades de usar ambas. O bilinguismo aditivo, que consiste no desenvolvimento de uma segunda língua sem deslocar a primeira, pode envolver vantagens cognitivas nos processos de metacognição, de leitura e de escrita, inclusive em outros conhecimentos, como os matemáticos (Baker, 1997; Hamers, Blanc, 2000). Nesse sentido, a escola pode ainda fazer muito por estudantes indígenas bilíngues, em diferentes níveis educacionais.

As interações com materiais acadêmicos em português no geral exigem aprender conceitos complexos mesmo para quem seja monolíngue desta língua. Os estudantes indígenas das licenciaturas podem precisar de ajuda fora da aula, como aconteceu com uma estudante que me pediu para explicar algumas partes de um texto. Isso pode ocasionar algum sentimento negativo, como um obstáculo para conseguir uma boa aprendizagem como se deseja, mas é parte de um processo de construção de conhecimento, embora se possam encontrar outras estratégias.

A pedido de professores da turma, estudantes elaboram propostas e realizam atividades em línguas indígenas, como a preparação e o desenvolvimento de apresentação escrita e oral de temas. Também estão envolvidos em atividades da sua própria cultura usando a linguagem indígena, como cantos, mas observei que um dos cantos era uma tradução de português para a língua indígena. Em uma das turmas, a construção de propostas pelos alunos ocorre com uma tensão: as propostas de maior uso da língua indígena geram resistências nos alunos não falantes, mas isso não significa que não valorizem a língua; todos concordam em procurar formas de fortalecer seu uso na sala de aula, mesmo com diferente intensidade, e se apoiam quando é preciso.

Observou-se uma tensão na turma ante a proposta de um aluno de usar as línguas indígenas e o português, a metade do tempo cada uma, embora isso não signifique que não se valorize a língua. Nessa turma, o professor me falou que os alunos são de diferentes aldeias, se distinguem porque uma parte é falante de língua indígena e outra parte apenas a entende.

Ser falante de uma língua indígena é valorizado e dá prestígio. Para alguns estudantes é uma aspiração e um desafio. As atitudes linguísticas influem no desenvolvimento do bilinguismo e, portanto, no futuro das pessoas (Grosejan, 2001).

Em alguns casos, a aprendizagem do português é continuada por meio da comunicação, principalmente para uso nas atividades acadêmicas.

De acordo com Melo (2013), alguns alunos não tinham um português fluente ao iniciar a licenciatura e tiveram que recorrer à tradução da língua nativa para o português oral. A mesma autora relata que outros jovens indígenas estão na situação inversa: aprenderam o português desde pequenos e necessitam melhorar a sua fluência na língua indígena.

O esforço para a aprendizagem também é notório, por exemplo, para a compreensão da linguagem de textos complexos, mais ainda quando o português é a língua na qual se tem maior competência linguística.

Nos processos educativos, a identidade dos/as alunos/as de comunidades minoritárias é relevante para os avanços acadêmicos, porque as práticas que valorizam as línguas e as culturas próprias fortalecem a aprendizagem de segundas línguas e a compreensão da cultura e de elementos de funcionamento da sociedade da maioria (Cummins, 2002).

Aspectos culturais

Na valorização das culturas indígenas pelas alunas, têm destaque as formas de educação das crianças nas suas culturas, e, ainda na escola, que em geral é mais flexível nas regras disciplinares (mesmo pela questão espacial, de uma escola sem fronteiras com as aldeias e os espaços rurais), e também para aceitar incorporar na escola algumas formas culturais valorizadas pela comunidade. Nesse sentido, no discurso das professoras se destacam as qualidades da infância indígena e a importância dos valores culturais, da visão do mundo e dos conhecimentos práticos dos povos indígenas para o desenvolvimento das crianças.

A educação das crianças nas aldeias indígenas se desenvolve na vida cotidiana, aprendem ao lado de outras pessoas adultas e jovens. Algumas formas de aprendizagem observadas numa escola guarani envolveram observação, habilidades, atitudes de trabalho e apoio mútuo, por exemplo, nas atividades conduzidas pelo pajé para consertar a calçada, o que permitiu a percepção da utilidade da escola.

As crianças indígenas brincam enquanto aprendem e também ensinam a outras crianças (Tassinari, 2009). Um desafio é procurar o balanço entre as atividades para o conhecimento local e cultural e aquelas para os conhecimentos universais que a escola propõe. Em outro aspecto, Tassinari (2009) enfatiza que as crianças indígenas têm um papel importante dentro das suas comunidades como mediadoras no grupo social, e as suas decisões tem implicações para a sociedade e para a vida das próprias crianças.

Em algumas aldeias guarani, o processo evolutivo vai desde o final da infância até a idade adulta sem uma fase da adolescência. Segundo as entrevistas, em várias aldeias guarani, a partir dos seis anos de idade, as meninas e os meninos se dedicam a aprender o que os prepare para a vida adulta; parte dessa preparação envolve responsabilidade, enquanto as crianças menores podem brincar. Para as meninas guarani, a menarca define o tempo de passagem da infância para a idade adulta, a partir da qual é possível criar uma família. As meninas aprendem a feminidade do seu entorno, principalmente por meio das mães.

Para Grossi, o gênero se constitui no cotidiano, tanto no plano das ideias quanto no das ações. Para esta autora, os ritos na construção da feminidade são menos violentos que os ritos das masculinidades, "pois eles não precisam separar as mulheres do mundo feminino, mas sim reforçar este vínculo pelo aprendizado das regras deste mundo" (Grossi, 2004, p. 9).

Por outra parte, no caso dos três programas de licenciatura, se estabelece um diálogo entre as culturas. Os alunos se esforçam em aprender e contribuem com conhecimentos das suas culturas, em um espaço de aprendizagem para professores e alunos. As formas de explicar o mundo são diferentes das da escola. Melo (2013, p. 140), destaca o conhecimento holístico da cosmologia guarani, onde tudo está interligado, e para os alunos "não há separação entre religião/espiritualidade e ciência".

Mediante currículos flexíveis, são incluídos preocupações e interesses, problemas e questões levantados pelos alunos. Nas licenciaturas da UFSC e da Ufam, observou-se que os projetos de investigação e intervenção de estudantes têm grande importância e são feitos nas escolas das aldeias. A gestão do tempo é diferente, com instrução e prática intensiva nas escolas, capacitando-os a refletir sobre o processo.

Durante a apresentação do tema "Planejamento linguístico e educacional" na UFSC, com estudantes guarani e xoklém, um aspecto que abordei foi a relação do analfabetismo com o monolinguismo na língua indígena entre as mulheres. Um estudante me perguntou as razões e eu joguei a questão de volta para o grupo, e um debate surgiu. Algumas respostas foram: porque as mulheres não querem estudar, querem casar enquanto estudam. Vários alunos e alunas não concordaram.

Um estudante e algumas alunas responderam também que era porque seus maridos não iriam deixar; alguns ainda disseram que as mulheres de sua cultura indígena eram responsáveis pela educação de crianças. Outro estudante mencionou o ciúme e vários concordaram que uma estudante deixou a licenciatura em razão do ciúme do marido. Uma estudante disse que algumas mulheres deixaram o estudo porque a comunidade interpreta que ela está ali não pelo estudo, mas sim por outra coisa; pensariam mal se vissem que as professoras se relacionam com os colegas, conversam ou saem para tomar uma cerveja, o que é normal. Esse tópico perturbou as alunas; a aula terminou depois das 21 horas e algumas ficaram a discutir o assunto, como uma delas me disse no dia seguinte.

É possível que as alunas analisem questões de gênero e de mudanças. Como aponta Grossi (2010), os papéis de gênero são mutáveis cultural e historicamente. Para esta autora, a identidade de gênero é algo complexo, que se constrói na socialização e remete à constituição do sentimento individual de identidade. Para Stoller (1978 *apud* Grossi, 2010, p. 8),

todo indivíduo tem um núcleo de identidade de gênero, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino. Este núcleo não se modifica ao longo da vida psíquica de cada sujeito, mas podemos associar novos papéis a esta "massa de convicções". Este núcleo de nossa identidade de gênero se constrói em nossa socialização.

A construção da identidade etnolinguística dos/as professores/as indígenas muitas vezes é contraditória, por exemplo, sobre as línguas de ensino na escola e a seus filhos. Alguns têm estado afastados das suas línguas e culturas e têm interesse em apreender a falar a língua indígena e a valorizar a cultura (Rebolledo, 2009).

Organização das comunidades

A unidade entre alguns povos indígenas é histórica; no caso de povos do Alto Rio Negro, estes compartilham visões do mundo e uma origem comum (Lasmar, 2005). O objetivo comum de melhoramento das escolas indígenas pode significar a reafirmação da identidade, ao compartilhar a formação com estudantes de outros povos indígenas.

Uma escola intercultural e diferenciada envolve não só uma concepção do currículo intercultural e bilíngue, mas também uma gestão escolar diferenciada, como administração do tempo, que deve acompanhar a organização das atividades e do tempo nas comunidades.

Assim, se fortalecem processos de identidade comunitária. Núcleos da identidade comunitária se encontraram presentes na identidade individual. Quando as professoras estudantes falaram, por exemplo, da importância da língua e da cultura indígena na escola, elas não só se consideraram parte de um povo indígena e de uma comunidade, mas também se colocaram em uma perspectiva de atuantes na transformação da escola para que seja uma escola indígena própria, olhando criticamente as situações e alternativas possíveis da educação.

Organização das mulheres

No aspecto organizativo, além da importância das organizações indígenas, da organização das comunidades e das universidades, pode-se destacar a organização das mulheres, como acontece com as professoras de Taracuí, organizadas em um projeto econômico, ou de uma professora-aluna guarani, que identifica organizações de mulheres não indígenas como influentes em suas visões sobre a educação das mulheres e dos direitos reprodutivos. De uma forma indireta, a formação das universitárias e das professoras fortalece as relações entre mulheres com novas perspectivas.

As escolhas das alunas-professoras são feitas considerando outros integrantes da comunidade, no plano social, e da própria família, no plano individual. Por exemplo, a escolha de um trabalho na educação, o que é valorizado na comunidade, pode significar, ao mesmo tempo, um meio para ganhar aceitação ao retornar ao povo indígena de origem, o que reforça a identidade étnica.

Por outra parte, algumas alunas que são professoras, em algum momento da sua trajetória escolar não tiveram a aceitação da comunidade por não cumprir com os papéis sociais tradicionais na família ou com os costumes da própria cultura. Mas também acontece, mais tarde, conseguirem certo reconhecimento por sua trajetória e por seu interesse na comunidade ou no seu povo indígena.

Os papéis de estudantes e de mães nas aulas

A vida nas salas de aula e em outros espaços da UFSC transcorre também com atividades de cuidado com as crianças, das quais participam os pais, se também são estudantes. É interessante observar que os pais contam com o apoio da turma, o que dá ideia de uma cultura coletiva de cuidado com as crianças, e não como acontece na sociedade ampla, onde essa responsabilidade é da mãe e do pai na família nuclear.

A vida escolar e a vida reprodutiva das estudantes não se opõem, como acontece no geral nas universidades, embora possa existir algum caso. Na UFSC, as mulheres frequentam as aulas com as crianças menores e as alunas contam com apoio, por exemplo, de alguma mulher que se desloca com a turma durante as fases de formação intensiva.

As estudantes que são mães viajam com crianças para ter aulas, geralmente acompanhadas pelos maridos ou outras mulheres que cuidam das crianças fora da sala de aula, embora estas possam ir e vir na aula de uma forma natural, ou seja, sem que ninguém fique surpreendido. Há solidariedade e apoio de companheiros e de companheiras. Mães com crianças pequenas as amamentam na sala de aula. Em outros contextos se pode perceber a maternidade como impedimento para os estudos e como uma situação de escolha, mas não é assim nas turmas da licenciatura, onde falaram para mim com alegria acerca de quem teve filho em cada curso intensivo e sobre quem terá no próximo.

A situação anterior, na UFSC, não significa que não exista conflito nesse tema nas aldeias, como se observou no debate sobre as razões da relação entre analfabetismo e monolinguísmo entre as mulheres indígenas.

Cláudia Fonseca (1995) coloca que as famílias têm diferentes composições e que nos tipos de famílias têm importância a sociabilidade, a escolha e o afeto – e atualmente podemos falar mais de famílias de acolhida que de adoção, fortalecendo esta ideia com alguns resultados das pesquisas da autora sobre infância e classes populares. Nessa linha, destacam-se a circulação das crianças com base em funções sociais compartilhadas por famílias ou comunidades e as relações de parentesco criadas por meio de práticas sociais também na existência de relações plurais de tipo parental. Esse tópico é sugestivo para pensar nas práticas de educação e cuidado das crianças nas comunidades indígenas em diferentes espaços sociais.

No âmbito da educação formal na universidade, as práticas de educação e cuidado da criança são compartilhadas, não só em relações de parentesco, mas também entre companheiras e companheiros da turma, que podem ter relações de parentesco ou não, principalmente mulheres. A articulação entre as práticas culturais de cuidado infantil e as práticas de sala de aula de acolhimento de crianças indígenas pode ser enriquecedora para a sociedade em geral.

Por outra parte, a possibilidade de colocar a saúde reprodutiva nas mãos das mulheres foi um tema relevante em uma entrevista, principalmente em relação à importância de as mulheres decidirem sobre quantos filhos desejam ter.

Relações familiares

As famílias e outras pessoas da comunidade são importantes para as decisões. Nos relatos da escolarização, uma professora falou do pai como inspirador de uma atitude de aprendizagem na vida e de luta pela superação. Os irmãos e as irmãs também podem ser figuras importantes, modelos de como se envolver em trabalhos remunerados.

Em outro aspecto, as mulheres têm uma posição de negociação para conseguir seus estudos, mesmo se eles são incentivados pela família ou pelo marido. Quando não há aceitação da família, as negociações entram em conflito e podem até mesmo representar riscos para as relações familiares, especialmente com o marido, tendo um custo para as mulheres. Entretanto, os estudos também são percebidos como um meio de melhora e de eventual autonomia econômica, o que as fortalece ante as situações de conflito.

Mulheres solteiras ou separadas têm encontrado uma forma de manter os filhos, mas todas elas se envolvem em ajudar as suas famílias e apoiar as suas comunidades.

Por outra parte, uma aluna universitária que é professora, em algum momento da sua trajetória escolar não teve aceitação da comunidade por não cumprir com as formas tradicionais dos papéis sociais na família ou com os costumes da própria cultura; porém, aconteceu que, mais tarde, alcançou certo reconhecimento por sua trajetória e seu interesse na sua comunidade ou no seu povo indígena.

Conseguir uma maior competência na língua indígena pode ter mais importância em determinados momentos, como no caso de relacionar-se com alguma comunidade que faz parte do próprio povo indígena, o que pode ser visto como um retorno à própria língua e cultura. Nesse retorno, também acrescenta-se a importância das práticas de ajuda mútua não apenas em ações dirigidas ao melhoramento da escola como parte de um trabalho formal, mas também para estabelecer novas relações que são semelhantes às das famílias. Um exemplo é dando moradia na sua casa a jovens que trabalham ou estudam no mesmo local, longe das suas aldeias, e essa convivência faz com que se gerem ou renovem relações entre eles, implicando fortalecimento das relações com as comunidades das aldeias de origem.

Essas formas culturais de relação conferem legitimidade ao retornar após um período de casamento com um homem não índio. Além disso, a ligação com uma comunidade do povo indígena, embora não seja a da sua família, pode ser vista como uma forma de relação entre cultura e origem comum.

Expectativas laborais e acadêmicas

A licenciatura gera, para as alunas, expectativas econômicas, o que chega a ser um fator importante para a decisão de estudar; o interesse se centra na família, em poder dar aos filhos o que estes precisam para ir à escola (roupas, por exemplo). As mulheres indígenas têm encontrado na educação a oportunidade de se formar e também de ascender a uma melhor condição econômica, em uma atividade de prestígio, como é a docência em escolas indígenas, ou na educação no geral, ou mesmo em outras áreas para favorecer aos povos indígenas, como o desenvolvimento sustentável.

Mesmo que não seja uma situação própria das mulheres indígenas professoras e estudantes de licenciatura, o trabalho para obter recursos econômicos é concomitante aos estudos, o que significa necessidade de uma maior organização, de negociações para os realizar, incluindo a aprovação das famílias e das comunidades.

Também pode acontecer de acharem uma disjuntiva entre manter boas relações com o parceiro, dando continuidade aos papéis tradicionais de gênero, e continuar com os estudos e outros trabalhos, pois a formação em universidades coloca essas mulheres em situação de maiores oportunidades no campo laboral, mesmo que ainda possam ser estreitas, e projeta seu potencial nas comunidades.

A licenciatura também representa a opção de realizar estudos de pós-graduação; um estudante da Ufam está procurando um mestrado para dar continuidade a seus estudos.

Na questão econômica, verificou-se em um caso que o interesse pelo campo da educação surge no desenvolvimento do trabalho, ultrapassando o interesse inicial de tipo econômico. Isso acontece também com trabalhos em outros campos, como o da saúde. Agora, elas falam de melhorar como docentes da escola indígena e da sua formatura para apoiar os mais jovens, no contexto das suas comunidades.

Mudanças promovidas pela licenciatura

Estudantes de graduação compartilham objetivos comuns, tais como a melhoria da educação indígena, que renova a unidade, a identidade etnolinguística e reforça as práticas culturais de apoio mútuo. O ambiente era propício para discutir questões de gênero, quando a autora se aproximou dele em uma aula. É de notar que as narrativas das alunas revelam a importância das relações de gênero nas suas carreiras.

As mudanças promovidas pela licenciatura são importantes. As alunas entrevistadas preocupam-se com a relação entre infância indígena e escola, como acontece com as turmas em geral, e acham que a Secretaria de Educação não leva em conta que as crianças indígenas têm particularidades não atendidas na escola. Para as alunas, a licenciatura as prepara para projetos educativos e para apoiar seu povo, para poder argumentar sobre seu próprio ponto de vista quanto à educação indígena diferenciada que está em construção nas escolas de diferentes níveis. Uma professora conseguiu ferramentas conceituais e argumentos para um discurso próprio que fortalece sua posição em relação às questões da educação indígena e a outros aspectos de sua cultura, o que se pode resumir como “poder dizer o que eu já sabia”.

Entre os assuntos mencionados, consideram que a licenciatura tem servido para valorizar as línguas nativas, para estabelecer um diálogo ante o conflito que existia entre as variantes. No caso do guarani, por exemplo, antes podia existir preconceito sobre as falas diferentes daquelas da própria variante, mas com a formação, as turmas compreendem o que é uma variante da língua, e as discussões e debates favorecem a elaboração da argumentação e a construção de diálogos.

Embora a língua de instrução e contato na universidade seja o português, as licenciaturas também dão espaço para línguas indígenas. Isso apoia o prestígio dessas línguas, fortalece as atitudes positivas e o interesse pela escrita ou por aprender melhor. Particularmente, apoia processos de fortalecimento da identidade etnolinguística, por meio do estudo das línguas e do bilinguismo, dos usos, da valorização e da legitimação das línguas indígenas nas aulas.

Falar a língua indígena confere identidade indígena. Uma aluna guarani falou da importância de ser falante de língua indígena ao relatar sobre uma pessoa que demonstrou legalmente ser indígena por saber escrever a língua, mostrando uma relação com os direitos para esses povos. Notou ainda que as comunidades podem acordar fortalecer as línguas indígenas, como aconteceu em uma comunidade onde decidiram que as crianças falariam na língua indígena até determinada idade, pelo menos.

As professoras têm assumido posições teóricas e práticas de como desenvolver a educação indígena diferenciada e têm construído um discurso positivo e alternativo para a educação indígena. Nesse sentido, a identidade tem se afirmado na identidade coletiva. Também a interação com os/as colegas professores/as ou com os/as estudantes universitários/as de outros povos indígenas fortalece a identidade étnica e linguística.

Outras situações conhecidas por meio de conversas informais com outras professoras, como a condição de mãe solteira, mostram que a formação universitária permite participar de novos contextos que enriquecem a construção positiva da própria identidade.

O bilinguismo fornece maiores oportunidades de envolver-se em projetos educativos indígenas, específicos e diferenciados, e aumenta as possibilidades de trabalho e participação em organizações. O bilinguismo permite o ensino das línguas como uma parte fundamental da cultura na educação formal e informal.

Conclusões

A identidade etnolinguística e a identidade de gênero são temas de grande complexidade. O estudo realizado em curto prazo permitiu apenas identificar alguns aspectos de como se envolvem as estudantes indígenas no processo de formação universitária em termos de práticas e papéis de gênero e, também, de mudanças na identidade como professoras e de significados das experiências, embora se precise de maior aprofundamento dos aspectos vislumbrados e das conexões com as culturas no processo de formação universitária.

Os estudantes e as estudantes de licenciatura kaingáng, xoklém e guarani valorizam a sua cultura e suas línguas indígenas, e pude observar uma vitalidade da cultura nos estudantes tukano, baniwa e nenghatu, e em Taracuí, aldeia tukano.

O esforço é um valor importante. A responsabilidade para com seus estudos e para a melhora das escolas indígenas enquanto escolas diferenciadas envolve um grande esforço para conseguirem a continuidade da sua formação – descolamento, afastamento, negociações institucionais, organização na comunidade e com a família, aprendizagens conceituais e práticas, interação com materiais complexos – e, no contexto acadêmico, dominarem uma língua que, às vezes, não é a usada cotidianamente, entre outros aspectos.

O desafio das equipes de docentes das licenciaturas para contribuir com a formação dos estudantes envolve diversos aspectos, por exemplo, o trabalho colegiado, a planificação e a gestão, além de uma posição não centralista em termos culturais, linguísticos, acadêmicos e pessoais. Esse processo foi notável nos programas de licenciaturas indígenas da (UFSC, Unochapecó e Ufam).

Algumas professoras têm participado em organizações de mulheres, em temas tanto de produção de artesanato quanto de saúde, e valorizam a educação das mulheres.

No estudo exploratório, em termos de identidade de gênero, podemos dizer que, ao contrário das universidades convencionais, na licenciatura da UFSC o papel de mãe e o papel de estudante não se apresentam como separados, e há um senso de comunidade em ambos os aspectos, mas a situação ainda se vive com conflito, particularmente nas aldeias, já que a responsabilidade de cuidar dos filhos é das mulheres.

A licenciatura está vinculada ao interesse por maior conhecimento e pela construção de escolas indígenas diferenciadas e por apoiar a educação nas suas comunidades, com uma melhor economia para as necessidades dos filhos e da família, e alguns estudantes têm expectativas de estudos de pós-graduação.

Especialmente no caso das mulheres, as relações familiares são fundamentais para a decisão de realizar os estudos universitários. São necessárias negociações com o esposo ou outros familiares, como a mãe, em situações de apoio ou conflito.

A formatura em licenciatura envolve a elaboração de um discurso educacional que valoriza as culturas indígenas e fortalece as reflexões e os conhecimentos para, como falou uma professora, “poder dizer o que eu já sabia”. Temas de valorização cultural que mostram elementos de identidade foram a educação das crianças indígenas e as línguas indígenas. Apresentam-se diversas situações de bilinguismo individual e social, que podem ser um desafio para transformar as escolas diferenciadas.

Os estudantes indígenas, no geral, têm maiores oportunidades de formação em licenciaturas indígenas do que em outros cursos. Algumas questões para aprofundamento são: As oportunidades de formação no campo da educação são maiores do que em outros campos para as mulheres? Essas oportunidades são maiores para as mulheres do que para os homens indígenas?

A educação escolar tem sido um campo onde as mulheres de diferentes sociedades participam, principalmente desde o século 20. Quais são os fatores comparáveis das mulheres na educação indígena com o processo histórico de participação das mulheres e dos homens na educação nas sociedades amplas? Quais são comparáveis na educação indígena do Brasil e do México?

O estudo de campo foi exploratório, ainda é preciso conhecer de forma mais profunda como as identidades etnolinguística e de gênero se articulam com a identidade como professoras atuantes nas escolas indígenas e como estudantes de licenciatura.

A limitação principal da pesquisa foi contar com pouco tempo para aprofundar os temas e para um maior conhecimento das experiências e formas de pensar culturais das estudantes, e para incluir nas entrevistas estudantes homens, além das três mulheres que participaram. Os tempos das entrevistas foram breves pelo fato de as alunas da UFSC se deslocarem a Florianópolis para assistir às aulas intensivas da licenciatura ou pela situação de participarem de uma oficina intensiva em Taracá, no caso de uma professora de ensino básico.

Deve-se notar que é necessário aprofundar os elementos das culturas, as perspectivas das comunidades indígenas, e abordar casos de alunos.

Referências bibliográficas

- BAKER, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1997.
- CUMMINS, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.
- FONSECA, C. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARCÍA-LEIVA, Patricia. Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, Málaga, v. 7, p. 71-81, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020873007>>. Acesso em: 18 jun. 2013.
- GIMÉNEZ, Gilberto. Cultura e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, México, DF, v. 66, n. esp., p. 77-99, 2004.
- GROSEJAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard College, 2001.
- GROSSI, Miriam. *Identidade de gênero e sexualidade*. 2010. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisa_do.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- GROSSI, Miriam. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, n. 134, p. 4-37, 2004. Disponível em: <<http://www.antropologia.ufsc.br/75.%20grossi.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. New York, Cambridge, 2000.
- LASMAR, Cristiane. *De volta ao lago de leite: gênero e transformação no alto Rio Negro*. São Paulo: Ed. Unesp, ISA; Rio de Janeiro: Nuti, 2005.
- MELO, Clarissa. A experiência no curso de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, Santa Maria, RS, v. 3, n. 1, p. 120-148, jan./jun. 2013.
- MIGUEZ, María del Pilar. Bilinguismo en una comunidad rural: un análisis de género en educación bilingüe. In: LARA, A. L. *Género en educación: temas, avances, retos y perspectivas*. México, DF: Plaza y Valdés, Universidad Pedagógica Nacional, 2011. p. 71-83. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3483/Miguez%20Género%20y%20bilingüismo.pdf?sequence=1>>. Disponível em: 25 maio 2012.
- MIGUEZ, María del Pilar. Educación indígena bilingüe y género: situación actual, avances y retos. In: SILVA, Jorge L. (Coord.). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*. México, DF: SCJN, Fontamara, 2012. p. 227-260. (Género, Derecho y Justicia). Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3484/Miguez%20genero%20pp%2024%20a%2043.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 set. 2012.

REBOLLEDO, Nicanor. *Cultura, escolarización y etnografía: los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. México, DF: Universidad Iberoamericana, 2009. (Colección Trabajos Destacados de Posgrado).

SCOTT, Joan. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: LAMAS, Marta (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, DF: PUEG, 1996. p. 265-302. Disponível em português em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf

SERRET, Estela. El género y lo simbólico: la constitución imaginaria de la identidad femenina. *Sociológica*, México, DF, v. 17, n. 50, p. 255-260, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026563015.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (Anpocs), 33., 2009. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anpocs, 2009. Disponível em: <<http://apm.ufsc.br/files/2011/05/129.pdf>>, <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=d_oc_view&gid=1935&Itemid=229>. Acesso em: 20 set. 2012

María del Pilar Miguez Fernández, mestra em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Querétaro, é professora pesquisadora da Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México D.F.

pilarm17@gmail.com

Recebido em 21 de outubro de 2014.

Aprovado em 31 de outubro de 2014.