

Web Revista Linguagem,
Educação e Memória

ISSN 2237-8332

A colonização das sexualidades indígenas e a história da educação (sexual) no Brasil

La colonización de las sexualidades indígenas y la historia de la educación (sexual) en Brasil

Isabella Nara CostaAlves¹

Resumo: O artigo trata do processo de colonização das sexualidades indígenas e a história da educação (sexual) no Brasil, apontando a colonização como um processo que impõe a “heterossexualização da nação” e diversas formas de opressão aos povos originários. Utilizando fontes históricas e antropológicas, fazemos uma imersão ao Brasil pré e pós-colônia a partir das discussões presentes na oitava edição do jornal “Lampião da Esquina”, compartilhamos conhecimentos sobre patriarcado, racismo e LGBTfobia, advindos da colonialidade, presentes atualmente dentro e fora das aldeias, que oprimem os povos originários, assim como suas expressões gênero-sexual-diversas. Neste artigo, reunimos também referências acerca da educação escolar (índigena ou não) e as discussões atuais sobre educação sexual presentes na pedagogia feminista, *queer* e decolonial. Concluimos este artigo afirmando nossa oposição ao governo Bolsonaro, especificamente sua política anti-indígena e LGBTfóbica, bem como a importância da vacinação em massa das comunidades originárias e da educação escolar como espaço de resistência.

Palavras-chave: Povos indígenas; colonização; gênero; sexualidades.

Resumen: El artículo aborda el proceso de colonización de las sexualidades indígenas y la historia de la educación (sexual) en Brasil, señalando la colonización como un proceso que impone la “heterossexualización de la nación” y diversas formas de opresión contra los pueblos originarios. Utilizando fuentes históricas y antropológicas, nos sumergimos en el Brasil pre y poscolonial a partir de las discusiones presentes en la octava edición del diario “Lampião da Esquina”, compartimos conocimientos sobre el patriarcado, el racismo y la fobia LGBT, que surge de la colonialidad, y que están actualmente presentes dentro y fuera de los pueblos, que oprimen a los pueblos originarios, así como sus expresiones de género-sexual-diversas. En el siguiente tema, recogemos referencias sobre la educación escolar (sean indígenas o no) y las discusiones

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE/PPGEDU). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas em educação, raça, gênero e sexualidade Audre Lorde (GEPERGES/UFRPE). Participante do Grupo de Pesquisa: Discursos, subjetividades e Educação (PPGEDU/UFPE). Bolsista pela concessão de bolsas de Pós-graduação pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). E-mail: isabellanarac@gmail.com

actuales sobre educación sexual presentes en la pedagogía feminista, queer y decolonial. Concluimos este artículo afirmando nuestra oposición al gobierno de Bolsonaro, específicamente su política anti-indígena y LGBT fóbica, así como la importancia de la vacunación masiva de las comunidades originarias y la educación escolar como espacio de resistencia.

Palabras claves: pueblos indígenas; colonización; género; sexualidades.

1 Introdução: primeiras aproximações

As mulheres ficaram chocadas, mas foram pensando, [...] e em pouco tempo ficaram animadíssimas para começar a matar os homens.

- *Quem vai ser a primeira a matar? Quem vai matar hoje?*

- *Sou eu, sou eu! [...]*

Daqui a pouco não ia restar homem nenhum, só as mulheres! Elas não sentiriam falta de namorar, de deitar com aqueles-com-quem-sempre-brincavam? Teriam outras brincadeiras? (A cantiga “koman” ou moqueca de maridos)

Em janeiro do ano de 1979, o jornal *Lampião da Esquina* - primeiro noticiário de cunho homossexual impresso de ampla circulação do Brasil - estampava em sua capa, em sua oitava edição: “ÍNDIOS - eles eram puros, saudáveis e transavam numa boa, aí chegou o homem branco e então...”. A edição destacava nas matérias “Como aprender com os índios” e “Terra Papagalorum” os processos de colonização (e conseqüentemente de etnocídio da população indígena), assim como as políticas indigenistas ao longo da história do Brasil. O *Lampião*, proveniente na época da abertura política (1978-1981), ressaltava em suas reportagens, além do público “guei”² (ainda não havia a discussão de incluir a sopa de letrinhas LGBT+), também outras comunidades minoritárias, tais como as mulheres, população negra, povos originários, entre outras; notoriamente o periódico já utilizava o que conhecemos atualmente como uma visão *interseccional* - quando atravessamos nossas pesquisas e vivências por diversos marcadores sociais (gênero, raça, sexualidade, localização geográfica, religiosidade, entre outros).

Os Estudos Culturais advogam pela importância de estudar a história como não linear, “vinculada de forma não-problemática ao progresso, mas como uma série de rupturas e deslocamentos. A História, nesse sentido, torna-se descentrada, mais complexa e difusa” (GIROUX, 1995, p. 99). Portanto, a história da educação sexual no Brasil, através do viés dos Estudos Culturais, pode ser lida de uma perspectiva transnacional e intercultural, como leitura crítica das conjunturas globais, nacionais e regionais - como

² Importante destacar que o jornal *Lampião*, ao invés de utilizar a palavra *gay*, preferia empregar o termo “guei”, assim como *bicha* e homossexual, como crítica à linguagem anglo-saxã do Norte-Global (TRINDADE, 2018).

acreditamos que o Lâmpião da Esquina se sobressai na história do movimento LGBTQ+ em terras tupiniquins.

Conforme Ribeiro Junior (2018), não se acredita mais numa escrita da história desencarnada, despolitizada, livre de ideologias. Pensar a história das mulheres, da população indígena, da comunidade LGBTQ+ e da educação sexual ainda é estar sob suspeita de uma história amadora, menos politizada e até mesmo menos verdadeira. Porém, entendemos esta como aposta e luta política, em um processo de reconstrução em busca de reformular a escrita hegemônica, através da pergunta: *Quem faz a história?*

Pensando sobre como abordar a história da educação sexual no Brasil, buscamos compreender que mecanismos contam e subvertem uma narrativa hegemônica e, imbuída das teorias feministas *queer* decoloniais, não há conjuntura possível de análise que não seja a que resgata a memória dos povos originários dessas terras tupiniquins, considerando estes como primeiros³ professores do Brasil, apesar de ainda ouvirmos nos cursos de educação que os mestres-escola, ou jesuítas, iniciaram a educação formal nesse país, “*condescendentes*, pois vieram ‘salvar’ da barbárie povos que viviam de modo primitivo” (CASTRO, 2018, p. 142). Nesse sentido, diante uma perspectiva decolonial, priorizamos a educação autóctone na tentativa de ressignificar novas narrativas sobre a história da educação sexual no Brasil, partindo do princípio de que a aprendizagem é um processo para além do que podemos conhecer e chamar atualmente de escolarização formal.

Necessário notar que, ao longo deste trabalho, colocamos em questão a utilização de expressões como “índios” e “tribo”, uma vez que, como argumenta Raminelli e Silva (2014, p. 324) “seja qual for a aceção desses termos, não há dúvida de que, em sua utilização, se buscava fugir das concepções que, por muitos séculos, dividiram a humanidade em chaves explicativas binárias, ou seja, cristãos e pagãos ou civilizados e selvagens”. Nesse sentido, preferimos usar expressões como “povos originários”, “indígenas”, “comunidades”, etc.

Para esta empreitada, utilizamos como principal fonte bibliográfica o livro “*Existe índio gay?*” - a colonização das sexualidades indígenas no Brasil, de Estevão R. Fernandes (2019), em que, além de sua rica contribuição histórica sobre o assunto, ainda traz um importante conceito que adotamos como princípio deste ensaio, a “heterossexualização da nação”, que será abordada e aprofundada no próximo tópico. Trevisan (2018), um dos fundadores do

³ Estaremos utilizando o pronome neutro “e” em certas ocasiões da pesquisa, indicando uma linguagem inclusiva para pessoas gênero-diversas.

Lampião da Esquina, também se tornou um importante manancial acadêmico sobre a sexualidade indigenista brasileira pré-colonial, interessando sua abordagem, sobretudo como condição de compreender a história como processo não-linear, de registro não-neutro.

No tópico seguinte, argumentamos a diversidade epistêmica indígena como marco-zero da história da educação sexual do nosso país, quiçá da história da educação (no geral, em sentido amplo). As epígrafes e citações presentes neste artigo são elencadas por Trevisan (2018), assim como estão presentes no livro *Moqueca de Maridos: mitos eróticos indígenas*, de Betty Mindlin, que reúne contos narrados e traduzidos por seis povos do Norte do Brasil, o que também remonta uma perspectiva educacional existente na tradição oral⁴, contados de geração em geração.

2 “Aí chegou o homem branco e então...”: o processo (pré-)colonial de “heterossexualização da nação”

Não satisfeitos com esta vida de brutos, nem bastando esta liberdade para saciar a vontade venerea, são incessantemente dados ao peccado da sodomia, tendo-se por mais graves os que mais a frequentam; e não admitindo differença entre agente e paciente; motivo por que com a mesma publicidade o executam.
(Gabriel Soares de Sousa, *Revista do Instituto Histórico e Geographico do Brazil*, 1587)

Entre os Guaycurús ha homens que affectam todos os modos das mulheres; vestem-se como ellas, occupam-se em fiar, tecer, fazer panellas & etc. A estes chamam de ‘Cudinas’, nome que dão a todo animal castrado; e verdadeiramente elles são meretrizes desta nação, que faz uso do peccado amaldiçoado por São Paulo, e outros que impedem a propagação humana. [...] Os Guaycurús chegavam-se aos nossos, e pondo-lhes as mãos nos hombros como por amizade os sacudiam, e conforme a sustancia que encontravam, assim ficavam junto a elles aquelles que julgavam necessários a matar. Tantas demonstraões não despertavam nos portuguezes a lembrança das grandes perdas que os bárbaros lhes tinham feito. O interesse de comprarem as bagatellas que os gentios traziam lhes entorpecem o entendimento: se não foi a divina providência, que nelles quis castigar os peccados que foram a causa de subverter-se Sodoma e Gomorra.
(José Manoel do Rosário, 1795)

O processo colonizador imposto aos povos originários trata-se de um “plano de civilização”, baseado na negação e extermínio de suas cosmovisões e epistemes, incluindo hábitos linguísticos, alimentares, educativos, sexuais e religiosos e suas demais formas de socialização comunitária, processo e projeto esse ainda hoje em repercussão. A visão colonizante, desde o mito renascentista do “bom selvagem” até a atribuição animalesca aos povos originários, está articulada com a religião cristã e seu “puritanismo ocidental”, que davam grande importância à virgindade, ao celibato, ao matrimônio, entre outras

⁴ A associação das comunidades indígenas, sob o olhar do colonizador, com as amazonas e os ciclopes, seres mitológicos presentes nas narrativas européias relacionados ao “limiar do mundo”, também por suas práticas sexuais (FERNANDES, 2019).

concessões (TREVISAN, 2018). Essas discussões já estavam presentes na edição 8 do *Lampião* (Capa na figura 1).

Conforme o *Lampião* (1979) aponta, “eles eram puros, saudáveis e transavam numa boa”: as tribos autóctones tinham vivências sexuais extremamente diversas, que poderemos compreender atualmente através das expressões de homossexualidade, bissexualidade (atração afetivo-sexual por mais de um gênero), pansexualidade (atração afetivo-sexual por todos os gêneros), poligamia, poliandria, entre outras formas de sexualidade consideradas “libidinonas”. O historiador Abelardo Romero os chamou de “devassos no paraíso”.

Trevisan (2018), em grande processo “escavador” da diversidade sexual no Brasil, consegue explorar as práticas (que podemos considerar também como educativas) dos povos originários, tais com a tranquila nudez, a narrativa das “façanhas sexuais” em diversas aldeias, afeição da “sodomia” entre os Tupinambás e os Bororós; a existência de *cudinas* (homens castrados com papéis de gênero ligados às mulheres) entre os Guaicurus; homens-mulheres e mulheres-homens na tribo Botocudo; a “magia” transmitida pelas sensualidades dos xamãs brasileiros; as *tribades* (mulheres indígenas em “papéis” masculinos), tribos de mulheres guerreiras e *icamiabas* (mulheres sem marido), entre outras experiências que os cristãos consideravam “pecado nefando”, evidentemente atribuído ao paganismo.

O historiador holandês Gaspar Barléu, observando a sexualidade dos “silvícolas”, fez a afirmação universal: *ultra equinoxialem non peccari* [para além do equador, não há pecador], uma vez que, ao mesmo tempo que manifestava o horror à luxúria pagã através da Inquisição, também indicava a fascinação⁵ à permissividade, em que a cidade do Recife, durante o período holandês (século XVII), era considerada o maior centro de prostituição da América. O pregador francês Vicente Soler relatou em uma carta, no ano de 1636: *Il me semble que je suis dans Sodome, et encore pis* [Pareço estar em Sodoma, e pior ainda].

Nesse sentido, entendo que tal imposição se insere em um conjunto de ações que busca(va)m normalizar a vida indígena, incluindo aí a sexualidade, sendo aquelas sexualidades fora dos parâmetros desejáveis pela metrópole - consequência - e não diretamente a causa - da visão dos indígenas como

⁵ O padre Manuel da Nóbrega relatou, no ano de 1551, que “andam muitos filhos dos cristãos pelo sertão perdidos entre os gentios, e sendo cristãos vivem em seus bestiais costumes”. Em 1645, o viajante francês Pierre Moreau descreveu que, durante a breve ocupação holandesa em Pernambuco, “todos levavam vida lasciva e escandalosa: judeus, cristãos, portugueses, holandeses, ingleses, franceses, alemães, negros, brasileiros, tapuias, mulatos, mamelucos e crioulos coabitavam promiscuamente”, algo também confirmado pelo cronista Simão de Vasconcelos (TREVISAN, 2018).

selvagens, incivilizados, inferiores, degenerados etc. Dito de forma direta, minha hipótese é de que os índios fossem perseguidos não por serem “sodomitas” ou “pederastas”, mas fundamentalmente por serem índios, sendo essa característica de sua sexualidade compreendida em relação a um conjunto de outros caracteres a partir dos quais os índios eram interpretados e a dominação sobre eles justificada: antropófagos, polígamos, ébrios, preguiçosos, fracos etc. (FERNANDES, 2019, p. 21).

Compreender a dinâmica colonial significa levar em conta diversos aspectos, entre eles a sexualidade, em que o autor supracitado evidencia, dentro do espectro da *colonização das sexualidades indígenas* como processo de “heterossexualização indígena” e, conseqüentemente da “heterossexualização da nação”, como processo brutal de imposição das sexualidades ibéricas na base de que a missão jesuítica e da Coroa Portuguesa, fundamentada na doutrinação cristã, uma vez que considera esta como *contra naturam* [contra natureza]. Destarte,

[...] o corpo ameríndio reflete sua natureza corrompida, sendo justamente sobre ele (o corpo ameríndio) que residirá a atenção dos missionários jesuítas no Brasil. A cauinagem, a luxúria (incluindo a sodomia), a nudez, os rituais antropofágicos, a poligamia etc. serão os aspectos sobre os quais a Companhia de Jesus atuará de forma mais enfática. [...]. [Porém] para os jesuítas tratava-se de uma intervenção não *no* corpo ameríndio, mas na alma *através* do corpo (FERNANDES, 2019, p. 64 e 65).

Nota-se a conversão do “pecado nefando” e de suas práticas - ou seja, a conversão religiosa e a regulação da sexualidade indígena faziam parte do projeto de nação missionário, entendida inclusive como semelhante à tarefa dos primeiros apóstolos de Jesus (Paulo, João, Pedro e Tiago), sob a forma de “expulsar os demônios”, falar nova língua, adorar o Deus cristão, adequar sua sexualidade ao matrimônio conjugal monogâmico heterossexual cristão.

O projeto de *civilização* dos povos originários, segundo Fernandes (2019), engendra um novo tipo de moradia, vestimenta, reenquadramento sexual e familiar, associando-se às fronteiras raciais, em que raça e sexualidade são importantes ferramentas classificatórias no manejo colonial como forma de regulação à ordem burguesa, através também do casamento interétnico⁶ entre indígenas (sobretudo mulheres) e colonos. O autor destaca que as “formas embrionárias” dos conceitos de liberalismo, nacionalismo e cidadania já despontavam como “laboratórios da modernidade”, portanto era essencial para a metrópole submeter as comunidades originárias aos ideais de trabalho, consumo e

⁶ “Os resultados dos casamentos interétnicos são reportados como frustrantes. Se a proposta era ‘civilizar’ os índios, os brancos se ‘barbarizam’ muito mais facilmente.[...] Ócio, bebedeiras, lassidão de costumes, recuso ao trabalho e outros ‘enredos com o gentio’ são as observações mais comuns entre ouvidores e religiosos que comentam a questão” (SAMPAIO, 2011, p. 127-130 *apud* FERNANDES, 2019, p. 99).

disciplinarização (características do que viria a ser o capitalismo industrial), entendendo estes como “modos de vida” desses povos (similar ao ócio e vadiagem), o que incluía proibir também a nudez.

O processo “civilizatório” dos povos originários passou por remodelagens ao longo da história do Brasil, em que justifica-se a dominação colonial através não somente de conceitos religiosos, mas também científicos. Nas análises sobre o processo de mestiçagem, já no século XIX, acreditava-se que as características de inferioridade (física, moral e mental) destes povos iriam sobressair no alicerce formativo do povo brasileiro.

A partir desta ideia, ganha força o pensamento eugenista no Brasil, em que se buscava o “aperfeiçoamento das raças” através do ponto de vista reprodutivo e do casamento entre homens e mulheres, visando o controle da vivência sexual para a melhora da economia do país. Surgem duas correntes: 1) a “tese da degenerescência”, teoria que defende que o homem teria nascido branco, civilizado e cristão e que se degenerou progressivamente para “selvagem” e 2) a teoria da evolução das espécies darwinista que se transforma como análise não somente entre humanos e animais, mas entre as “raças” (o darwinismo social) em que, na lei de que “somente os fortes sobrevivem”, os indígenas iriam deixar de existir com o passar do tempo por serem povos bárbaros.

Valores universais pautados nos saberes científicos em voga tratarão de imprimir uma nova ordem moral a partir da qual território e população virão a ser integrados a um projeto nacional. Em princípio, tendo por base o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo social, a ação republicana nas esferas da saúde e da educação tratará de inscrever os povos indígenas à nação por meio de campanhas sanitárias, rituais cívicos, inserção de novos hábitos alimentares, noções de higiene, trabalho e padrões morais; sendo que tal *modus operandi* repercutirá diretamente na normalização das sexualidades indígenas (FERNANDES, 2019, p. 140).

Portanto, o que Fernandes (2019) chama de “heterossexualização da nação” significa respectivamente a *colonização das sexualidades indígenas*, referindo-se “preliminarmente a processos de heterossexualização compulsória e heteronormatividade daqueles povos, tendo por base pressupostos científicos, teológicos, sociais e culturais” (FERNANDES, 2019, p. 138). Ciência entrelaçada aos marcadores de raça e sexualidade, a partir da noção de que as *degenerescências* (inclusive os “desvios sexuais”) são hereditárias, momento em que a eugenia, associada com a modernidade ganha força no século XX como saída para o “atraso brasileiro”, sendo a raça o alvo das discussões científicas no país, perguntando-se qual o lugar dos negros, indígenas, mestiços, caboclos e sertanejos, que eram associados, através da ideia de uma “sexualidade degenerada”, como portadores de

doenças como a sífilis, a tuberculose, o alcoolismo, além de demais patologias de ordem mental e moral.

3 Reverberações do Brasil de ontem para o Brasil de hoje: movimentos sociais, mulheres indígenas, LGBTfobia dentro e fora das aldeias e educação indígena

Hoje, mergulho em busca de um termo que me defina dentro da minha própria cultura. Ser uma mulher indígena que ama outra mulher, para mim é resistir triplamente a um sistema colonizador (Yacunã Tuxa, @velcrochoque)

Evidenciamos até aqui, as intervenções do colonialismo de não aceitação das sexualidades indígenas e também, as bases teóricas e políticas utilizadas pelo estado para a dominação desses povos. Consideramos importante para esse momento, evidenciar o Movimento de Mulheres brasileiras, Movimento de Mulheres negras e Movimentos Indígenas enquanto movimentos sociais protagonistas de conquistas importantes e de contínuas lutas por seus direitos. Assim, estamos pensando as relações de gênero a partir dos feminismos.

De acordo com Sueli Carneiro (2003), o Movimento de Mulheres do Brasil é muito respeitado e reconhecido no mundo todo, assim como suas pautas são referências para diferentes grupos de mulheres a nível internacional. A união de mulheres foi de suma importância para a quebra de paradigmas que destituiu o pátrio poder quando na Constituição de 1988 foram contemplados 80% das propostas desse movimento; dessa forma, avançamos e radicalizamos nosso status jurídico no Brasil.

Entendemos a importância da organização das mulheres no sentido das lutas e contribuições pela democratização do estado de direitos das mulheres e das políticas públicas criadas a partir dessa organização. Como afirma Sueli Carneiro: “Destaca-se, nesse cenário, a criação dos Conselhos da Condição Feminina, órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres” (CARNEIRO, 2003, p. 117). Consideramos o destaque da autora de extrema importância em relação ao lugar de subalternidade que nos foi imposto pelo patriarcado para outros de lutas, combate, resistência e busca por igualdade de gênero. Conquistamos o direito de denunciar as violências doméstica e sexual que deixaram de ser esfera privada e passam para a esfera pública. Sueli Carneiro (2003) nos diz que esse deslocamento faz com

que a administração pública introduza novos organismos, como as Delegacias Especializadas no atendimento à Mulher (DEAMS) e tantos outros.

Para além da luta de combate à desigualdade salarial e acesso aos lugares de poder, como candidatura em partidos políticos adquiridos a partir do direito à reserva de vagas e tantas outras; as feministas também lutaram e lutam pelo direito à sexualidade, pela liberdade e autonomia do seu próprio corpo. Podemos citar, por exemplo, a legalização do aborto como direito a ser conquistado no Brasil. Nesse sentido, há que se reconhecer o quanto o Movimento Feminista foi e é importante até os dias atuais. “Um dos orgulhos do Movimento Feminista brasileiro é o fato de, desde o seu início, estar identificado com as lutas populares e com as lutas pela democratização do país (CARNEIRO, 2003, p. 118).

De acordo com a autora, outras formas de opressão sofridas por mulheres não foram consideradas pelo Movimento Feminista brasileiro. Esse movimento começa com mulheres brancas de classe média alta que marcharam reivindicando direito ao voto democrático e melhoria de salário, enquanto a maioria das mulheres negras brasileiras exercia as funções de empregadas domésticas e babás de seus filhos. As pautas das mulheres negras e das mulheres indígenas não eram contempladas pelas mulheres brancas do movimento feminista brasileiro. Foi na falta dessas especificidades que surge o enegrecimento do feminismo, pois

Em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de recorrer às diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Concordamos com a afirmação da autora e entendemos que, considerando que o movimento de mulheres está inserido em um país com grande pluralidade étnica e cultural, as ações com bases ocidentalizadas contribuem para a manutenção e fortalecimento do racismo estrutural e estruturante existente no Brasil. Dessa forma, a partir dessas lacunas dentro do movimento feminista brasileiro, as mulheres negras recorrem à pauta inicial de enegrecimento do feminismo como algo necessário e urgente. Esse termo destaca suas trajetórias, pautas, lutas dentro do feminismo brasileiro, mas precisamente alertando a sociedade sobre sua condição de ser, mulher, negra e em sua grande maioria pobres. Ou seja, as mulheres passam a mobilizar o pensamento da interseccionalidade de raça, classe e

gênero, com essa mobilização passam a pensar estratégias de lutas e ações antirracista dentro do movimento como pauta importantíssima e necessária no Brasil.

Segundo Lélia Gonzalez (2020), os primeiros grupos de mulheres negras surgem dentro do Movimento Negro mais fortemente na década de 70, vários encontros de mulheres foram realizados para discussões sobre o racismo, machismo, sexismo e exclusão da comunidade negra e etc. A autora relata os desafios que mulheres negras vivenciaram inclusive dentro do próprio Movimento Negro, por parte dos homens negros que exerciam práticas sexistas da ideologia dominante, contudo, essas divergências estavam postas e eram discutidas de forma mais igualitária, diferentemente do Movimento de Mulheres. Como afirma González

Nossas experiências com o Movimento de Mulheres se caracterizavam como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos muitas vezes éramos consideradas “agressivas” ou “não feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão e exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal - estar: afinal, dizíamos que a exploração do trabalho assalariado permitiu a “liberação” de muitas mulheres para se engajarem nas lutas “da mulher” (GONZÁLES, 2020, p. 94).

A realidade da mulher negra e suas lutas citadas acima pela a autora deixa explícito a disparidade das pautas das mulheres do Movimento feminista em relação as pautas das mulheres negras, houve nítida ocidentalização nas bases do feminismo brasileiro mesmo que alguns setores do movimento feminista tenham prestado apoio e solidariedade para divulgar as lutas e até colaborar com o feminismo negro, ou seja, com o movimento de mulheres negras. A intelectual, ativista e mulher negra Lélia Gonzalez foi pioneira em pensar a situação da mulher negra a partir da raça, classe e gênero no Brasil. Nos Estados Unidos, a ativista e intelectual Angela Davis (2016) em seu livro Mulher, Raça e Classe nos traz as consequências estruturais da opressão às mulheres e as relações de poder, desigualdades de gênero, racismo e formas de resistência elaboradas pelas mulheres negras para superar tais práticas.

Angela Davis e Lélia González são mulheres referências para todos os movimentos de mulheres negras nacional e internacionalmente. Ambas intelectuais, estiveram nos movimentos sociais, na linha de frente ao enfrentamento ao racismo e todas as formas de opressão que as mulheres e povo negro vem vivenciando há décadas. Assim, abriram portas e caminhos necessários para (re)pensarmos na necessidade de reconhecer as

desigualdades e criar a partir da interseccionalidade, formas de resistência, empoderamento e planos de ações que possam mudar essa triste realidade, reconhecer a pluralidade e acima de tudo, respeitar.

A nossa sociedade como resultado da organização e mobilizações dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa seu desenho: O Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas, etc. As minorias (maiorias) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, portadoras de necessidades especiais e etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos (SILVA, 2012, p. 1).

A reflexão do professor Doutor Edson Silva nos alerta sobre a importância das mobilizações e tomada de consciência dos diferentes povos e movimentos sociais. Dessa forma, possibilita um abalo na estrutura do estado hegemônico e suas teorias eurocêntricas de exclusão que desde a invasão dos portugueses e todo processo de colonização e escravização que perseguem, oprimem e tentam estabelecer uma identidade nacional única, negando a sociodiversidade. Mas, como bem afirma o autor, esses povos e movimentos sociais e principalmente os movimentos de mulheres do Brasil lutam por direitos e respeito. O movimento indígena é composto por várias lideranças, as mulheres indígenas somaram forças e conquistaram o espaço de lutar por suas comunidades a partir das especificidades de cada uma. Esse movimento surge com maior força a partir da década de 70 e com organização de assembleias onde lideranças discutiam a condição de exclusão que vivem perante o estado.

Diante do exposto sobre os feminismos, como mulheres indígenas enxergam esse movimento? Vejamos abaixo algumas discussões. De acordo com a indígena e advogada que atua em defesa dos direitos dos povos e mulheres indígenas Potyra Tê Tupinambá (2019):

As feministas se unem e se apoiam, mas o indígena tem um olhar diferenciado que, talvez, só convivendo ou sendo indígena para entender. Ele não é sozinho, tem muitos atrás dele. Então, esse pertencimento e essa força fazem com que eu não me identifique com o feminismo. Eu acho que não existe um feminismo só. A mulher que mora na cidade está em um contexto diferente do nosso, que vivemos na aldeia. Assim como nosso contexto é diferente daquele das indígenas que vivem no contexto urbano. Então, acho que a gente tem que falar de vários feminismos. Cada povo é diferente. Não podemos dizer que indígena é tudo igual (Site Geledés, Entrevista com a indígena Potyra Tê Tupinambá, 2019).

A indígena e advogada Potyra nos chama atenção para a necessidade de pensarmos em feminismos e pluralidades étnicas das mulheres indígenas, suas especificidades e respeito pela realidade de cada uma. Além disso, ela nos fala que “o

indígena não é sozinho, tem muitos atrás dele”, o que podemos entender que para além da ancestralidade tão essencial para os povos originários, as lutas individuais e coletivas de suas comunidades são basilares para suas (re)existências. Vejamos outra importante contribuição da indígena Maria Arian Pataxó que é Cacique da Aldeia Dois Irmãos em Prado, na Bahia, ela afirma que

Às vezes, as mulheres pensam que violência é só física, mas vários tipos de violência atingem os indígenas, psicológica, física e moral. Tem a violência territorial e a violência educacional. A grande violência que eu, como mulher indígena sofro, é causada pelo homem branco por território. Nos ameaçam para sairmos das nossas áreas, que estão dentro da demarcação indígena. Como Cacique, a minha responsabilidade é sobre tudo que acontece na minha comunidade: educação, saúde, sustentabilidade e moradia. É para que as pessoas, que precisam de segurança, sejam respeitadas, possam sobreviver, ter o espaço delas, estudar, terem sua terra demarcada, sua cultura, tradição e crenças garantidos. É por isso que luto e não me canso de lutar (Site Geledés, Entrevista com a Cacique Maria Arian Pataxó, 2019, 02/05/2019).

O lugar de poder de liderança da Cacique Maria Arian Pataxó e sua condição de mulher indígena, lhe faz vivenciar diversas formas de violência como ela mesma cita acima. Concordamos que a luta coletiva pela demarcação de terras indígenas é um destaque que ela chama de violência territorial cometida pelo homem branco, lembramos que, desde a invasão colonial os indígenas vivenciam essa forma de opressão. Outra consideração da Cacique é a violência educacional e aqui reforçamos a colonialidade operando desde sempre, como vimos, a catequização dos povos e permanece atualmente no sistema educacional brasileiro, nos livros didáticos e nos discursos racistas de governantes. A falta de abrangência do dever do estado na efetivação da educação escolar indígena como direito e dever do estado, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena prevista no parecer 13/2012.

A educação escolar indígena, enquanto um direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do bilinguismo e multilinguismo e, em uma política de territorialidade, ligada a garantia do direito à terra, a auto-sustentabilidade das comunidades e a efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional. Consideramos importante destacar que, embora o estado não cumpra efetivamente seu dever com a questão educacional dos povos originários, muito já se avançou nessa questão a partir da resistência e das lutas das lideranças/povos indígenas, alguns movimentos sociais e intelectuais acadêmicos indígenas e não indígenas (BRASIL, 2012, p. 7).

Nesse sentido, uma das conquistas foi o parecer 13/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que teve como relatora indígena

do povo Potyguara do Ceará, Rita Gomes do Nascimento que é pedagoga, especialista em gestão escolar, mestra em educação, doutora em educação, pós doutora no Programa de Estudos Pós Doutorais (PEP) da Universidad Nacional Tres de Febrero/Argentina (UNTREF/AR), foi conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação entre 2010 e 2016. Ela também exerceu o cargo de Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena de 2012 a 2015 e de diretora de Políticas de Educação no Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais de 2015 a 2019 no Ministério da Educação. Além disso, ela é pesquisadora, vinculada a grupos de pesquisas, Conselhos Editoriais com publicações de artigos em capítulos de livros, periódicos e revistas especializadas (informações coletadas no currículo lattes na plataforma do CNPq).

Para nós, enquanto mulheres, educadoras e acadêmicas, evidenciar o percurso educacional da indígena e professora pós-doutora Rita Gomes do Nascimento, nesse texto, é importante por sabermos que a trajetória de mulheres, e mais especificamente de mulheres indígenas e negras, no contexto acadêmico e espaços de poder são marcados por resistências e lutas. É também, uma forma de evidenciar que os povos originários estão juntos, lutando pela mesma causa e direitos seja nas aldeias, seja no parlamento, seja nos setores públicos, mas estão resistindo. Assim, é uma forma de dizer que a líder do povo Pataxó, Cacique Maria Arian Pataxó não está sozinha, ela anda de mãos dadas com seu povo e todas(os) indígenas do Brasil.

Outra importante conquista do Movimento Indígena e Movimento Negro no campo educação/escola, foi a alteração da maior lei da educação nacional a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que, em seu artigo 26 A instituiu a Lei nº11.645 de março de 2008 para a obrigatoriedade de incluir nos currículos escolares da educação brasileira o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Indígenas. Consideramos importante enfatizar que a Lei nº 11.645/2008 foi precedida pela Lei nº 10.639/2003 do artigo 26A da LDBEN e que obriga as instituições de ensino formal incluir em seu currículo os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira. Somente no ano de 2008 houve a alteração. A referida lei informa que cabe às instituições escolares, gestão e mais precisamente as(os) educadoras(es) realizar a efetivação e ao estado e secretarias fiscalizar.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

As considerações acima são da professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva e nos faz perceber que, a educação das relações étnico-raíças para ser implementada todas(os) as(os) envolvidas(os) devem ter posicionamento político e pedagógico para garantir o exercício dos direitos de suas(seus) estudantes, para o ensinar e aprender, deve-se inclusive, procurar a descolonização de suas mentes/saberes e buscar na formação inicial e continuada, elementos de aprendizagens formativas necessárias para as práticas educacionais antirracista. “Tratar, pois, de ensino e aprendizagem, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (SILVA, 2007, p. 491). Essa é uma forma de romper com o saber único ocidentalizado, eurocêntrico que foi por muitos anos e continua sendo basilares na educação formal brasileira.

Entendemos os desafios permanentes no contexto educacional e social, pois o racismo e opressões operam transitando entre a escola e sociedade, a escola não pode ser o único lugar de dismantelamento dessa estrutura mas também, não pode negar sua responsabilidade socioeducacional. Corroboramos com a professora doutora Denise Botelho quando ela afirma que “a educação não é a única possibilidade de transformação das mentalidades sociais, mas tem importante papel na superação de atitudes retrógradas e reacionárias, tais como o racismo” (BOTELHO, 1999, p. 32). A efetivação dessas leis propõe a inclusão das epistemologias afro-brasileira, africanas e indígenas, tanto a oralidade quanto a escrita desses povos devem ser contempladas, as suas lutas e conquistas devem ser evidenciadas e espaços devem ser abertos para que falem por si mesmos. Assim, a educação deve garantir os direitos de aprendizagem das(os) suas(seus) estudantes e comunidades.

3 As epistemes indígenas e os primeiros educadores do Brasil em uma perspectiva queer decolonial

*Professora, me desculpe/ Mas agora vou falar/ Esse ano na escola/ As coisas vão mudar
Nada contra ti/ Não me leve a mal/ Quem descobriu o Brasil/ Não foi Cabral
Pedro Álvares Cabral/ Chegou 22 de abril/ Depois colonizou/ Chamando de Pau-Brasil
Ninguém trouxe família/ Muito menos filho/ Porque já sabia/ Que ia matar vários índios
Treze Caravelas/ Trouxe muita morte/ Um milhão de índio/ Morreu de tuberculose
Falando de sofrimento/ Dos tupis e guaranis/ Lembrei do guerreiro/ Quilombo Zumbi
Zumbi dos Palmares/ Vítima de uma emboscada/ Se não fosse a Dandara/ Eu levava chicotada
(MC Carol - “Não foi Cabral”)*

O processo de colonização brasileira envolvia diversos dispositivos que demandam parâmetros de civilização, modernidade e burguesia, também remodelando tecnologias da(s) sexualidade(s) como nova regulamentação imposta pela metrópole, em que a relação, bem como o binarismo homem/mulher era considerado um dos pilares da moral cristã. Portanto, era fundamental, segundo Fernandes (2019) tornar as comunidades originárias não somente “vassalos”, mas conforme as normas dos povos ibéricos. Nesse sentido, raça e sexualidade eram marcos identitários para hierarquização e classificação, o que incluía o próprio questionamento da *humanidade indígena*. Quanto mais estes se afastam das epistemes originárias e incorporam do modelo de “progresso” - através das vestes, da catequese e da educação - mais cristãos, civilizados e humanos eram considerados.

Destarte, as práticas sexuais consideradas criminosas e pecaminosas, como aquelas que diferem da heterossexualidade e da monogamia, eram punidas e consideradas como “patologia social”, não somente por ideais religiosos, mas também científicas, algo que iniciou no Brasil-colônia - com a categoria “sodomia” - e perdurou ao longos das décadas, em que no século XVIII a política de policiamento da sexualidade era regra. No caso da colonização, “uma visada mais racional e gradualmente mais ‘científica’ sobre as ‘raças’ indígenas, não apenas em seus apetrechos, roupas, armas, mas também no tocante de sua vida sexual, virá a dar as justificativas para as ações de ‘civilização’” (FERNANDES, 2019, p. 111 e 112). Esse processo tem diversas referências históricas: o policiamento do aumento da “reprodução”, diminuição do tempo de lactação das mulheres das comunidades originárias, a tortura como coerção de crimes e de práticas xamânicas, a punição da “sodomia indígena”, controle militar das aldeias, tráfico de crianças indígenas, escravização e demais práticas violentas.

Desde o processo de colonialismo até o século XVIII, o grande debate era a decisão da colonialidade por duas vias: o extermínio das comunidades originárias, sobretudo as consideradas mais “bravas”; ou “civilizá-los” e introduzir nas sociedade política como mão-de-obra. Sobretudo a partir da política indigenista de José Bonifácio no século XIX, analisando as dificuldades de catequese e educação (aprender a vestir-se, conversão ao catolicismo através do trabalho, escrever e contar, hábitos de higiene e musicalização), o que significa ausência de *freio religioso* e *civil*, inicia-se a narrativa do colonizador de que os indígenas eram entregues “à preguiça”: eram sedentários,

irrefreáveis, abstraídos à bebedices, à poligamia, à antropofagia, ao divórcio e demais práticas consideradas *contra naturam*.

A educação, a saúde, a higienização, o civismo, as campanhas sanitárias, os padrões morais, a disciplinarização dos corpos, as mudanças nos hábitos alimentares etc. constituem formas de imprimir nos indivíduos a marca da *nação* e de sua respectiva ordem moral. [...], tratava-se de se integrar território e população manipulando corpo e território a fim de se inscrever o ideal civilizatório que se buscava. [...] à heterossexualidade compulsória, uma das faces obscuras do processo de colonização, reorganizando redes de parentesco indígenas, como também refazendo arranjos de poder, cosmologia, divisão de trabalho etc. Mais que isso, são mecanismos de incorporação compulsória ao sistema colonial em todas as suas matizes - morais, políticas, sociais, econômicas etc. - baseadas em um sistema de poder cuja base reside em um ideal de civilização amparado em ideais de progresso, nação e raça (FERNANDES, 2019, p. 167).

Não à toa, aprendemos nas aulas de história sobre o Brasil-colônia que os “índios” eram preguiçosos e que este era o motivo pelo qual os portugueses “trouxeram” os africanos na condição de escravizados. Percebemos aqui uma prática de *epistemicídio*⁷ feita pela instituição escolar contra dois povos e suas cosmovisões. Já na graduação em Pedagogia, as aulas de História da Educação começavam a datar dos jesuítas em diante, desprezando a diversidade epistêmica das comunidades indígenas, processo que perdura ainda nos dias atuais, em que a escola e a universidade privilegiam ferramentas teórico-metodológicas euro-cientificistas, como a racionalidade, a escrita, a dualidade corpo/mente, o binarismo homem/mulher e heterossexualidade/homossexualidade. Percebemos a evidência das produções acadêmicas que enfocam a teoria *queer* de uma perspectiva indigenista:

Tornar a Amazônia *queer* é um projeto teórico. *Queer* no sentido de mover-se além de categorizações e fronteiras políticas. *Queer* no sentido de tornar visível como o colonialismo e sexualidade interagem dentro da lógica perversa da modernidade. Pesquisadores expuseram a heteronormatividade do colonialismo, insistiram no valor de descolonizar estudos *queer* e *queerificar* os estudos descoloniais. As sexualidades amazônicas lançam luz na complementaridade das perspectivas *queer* e indígena para pensar a modernidade global (PICQ e TIKUNA, 2015, p. 1 *apud* FERNANDES, 2019, p. 51).

Nesse sentido, as autoras advogam que, especificamente entre os Tíkuna, a relação afetivo-sexual entre mulheres ou entre homens faz(ia) parte do cotidiano, ao passo que uma notável heterossexualidade compulsória é impulsionada, nos dias atuais pela atual abordagem de educação sexual no Brasil, caracterizada majoritariamente pelo discurso

⁷ “É fetiche epistemicida omitirmos clivagens racistas, sexistas e cisheteronormativas estruturadas pelo Ocidente cristão” (AKOTIRENE, 2019, p. 28).

biológico-higienista, que utiliza de raízes eugênicas, como métodos sanitários de saneamento, higiene e prática esportiva como forma de incentivar a “identidade nacional” da “civilização brasileira”, mudando-se o discurso de que o atraso cultural não era de ordem racial, mas um problema de “ignorância”, na tentativa de *nacionalizar* os indígenas em povos que estão em transição para tornar-se trabalhadores nacionais.

A partir da pós-graduação, com o conhecimento das teorias *queer* e decoloniais, bem como as discussões sobre gênero, sexualidade e currículo, “novas” ou melhor, desprestigiadas e “esquecidas” formas de aprendizagem e narrativas surgem no repertório da ciência da educação. Nas palavras de Midlin (2014):

Nunca é demais insistir, na escola e em outras ocasiões, na importância de manter e estimular narrativas orais, a transmissão do conhecimento pela fala e pela memória, e não apenas pela escrita. Escrever muda o modo de pensar, de aprender, conhecer e narrar, mas as letras são hoje parte do nosso mundo, instrumento de domínio da sociedade. Estudar nas escolas é um desejo da maioria das comunidades indígenas. A escrita e a tradição oral não são incompatíveis quanto se imaginava há algumas décadas. A sociedade tecnológica é também oral, com rádios, gravadores, discursos políticos, vídeos, que podem ser usados para o renascimento de raízes culturais (MINDLIN, 2014, p. 24).

Portanto, o registro dos contos sexuais é uma forma de argumento de uma afirmação cultural, pelo direito à diversidade epistêmica, haja vista a riqueza de tradições, diferenças e línguas nas terras tupiniquins. A colonização das sexualidades indígenas é um aspecto ainda ignorado pelas ciências sociais (FERNANDES, 2019), a partir de pontos de vistas de homogeneização, nacionalização, embranquecimento e patriotismo; contexto que podemos visualizar desde a época colonial e também atualmente, através da pandemia do coronavírus⁸, através da omissão do Governo Bolsonaro (2018 -), cortando ações assistenciais, bem como pela ausência de políticas federais para evitar o contágio e a escassez de dados; não por coincidência, a COVID-19 chegou nas aldeias através de invasores (SOCIOAMBIENTAL, 2020).

Atualmente, a contagem de mortes de indígenas pela COVID-19 é feita pelas suas próprias comunidades e associações, assim como, historicamente, os casos de assassinato e suicídio por LGBTfobia no Brasil; contar e recolher seus corpos infelizmente é uma característica dessas populações. Diante de uma perspectiva interseccional, viver como indígena e LGBTQ+ no Brasil é símbolo de resistência, simplesmente por existir em uma cultura de naturalização da morte, em que “o colonialismo ainda opera nas brincadeiras, no

⁸ A COVID-19, doença derivada do coronavírus, espalhou-se pelo mundo através da propagação contagiosa desde o final de 2019. Até o momento da escrita deste trabalho, o Brasil é o epicentro da doença.

preconceito, nas agressões e nas mortes que, ainda hoje, indígenas LGBTQ+ sofrem, dentro e fora das aldeias” (FERNANDES, 2019, p. 178).

É necessário lembrar que o mais antigo registro de uma morte por homofobia no Brasil, no ano de 1614, foi do indígena tupinambá Tibira do Maranhão; através da Inquisição Cristã, teve seu corpo amarrado na boca de um canhão - cenário de espetacularização da morte (TREVISAN, 2018). Desde 2014, o Grupo Gay da Bahia (GGB) (conforme figura 2), solicitou a canonização de Tibira pela Igreja Católica como o primeiro mártir “guei” das Américas.

Além da questão pandêmica, outros questionamentos já cerceiam as discussões sobre a colonização das sexualidades indígenas. A perspectiva *two-spirit* é uma crítica anticolonial e anti-hegemônica dxs indígenas dos Estados Unidos e do Canadá, uma categoria anti-essencialista (dos binarismos homem/mulher e hetero/homosexual, que apresentam oposição), mas baseando-se no pensamento de uma complementaridade que teria sido esquecida conforme o avanço civilizatório. No Brasil, a homo/bi/trans/panssexualidade indígena ainda é vista como “perda cultural” inclusive dentro das próprias aldeias; contudo, segundo alerta Fernandes (2019), é preciso ter cuidado em não essencializar o fenômeno *two-spirit* como única saída para a compreensão das sexualidades indígenas, sendo interessante trabalhar esta discussão segundo as epistemes das comunidades originárias do nosso país, entendendo as aproximações e afastamentos de acordo com cada corpo social.

Consideramos importante destacar que a educação é um direito de todas(os) e dever do estado, como abordamos no capítulo anterior. Esse direito foi adquirido a partir de lutas dos diversos movimentos sociais e, os povos originários conquistaram o direito de criarem suas escolas e currículos de forma que atendam suas reais necessidades e especificidades. Além disso, a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena devem constar nos currículos das escolas de todo país obrigatoriamente como foi determinada pela Lei nº 11.645/2008 da LDBEN (1996). A escola na condição de instituição social está diretamente ligada à sociedade como um todo e não pode se isentar em atender e problematizar questões importantes que as(os) estudantes vivenciam dentro e fora do muro escolar.

As práticas escolares para o silenciamento dos corpos é outra questão importante a ser discutida pois, “as representações dos corpos masculinos e femininos são questionadas dentro e fora das instituições escolares” (DIAS, 2014, p. 105). Esses

questionamentos permanecem influenciando as relações sociais e assim, desenvolve-se o que o autor chama de pedagogia da sexualidade. Essa pedagogia, ao nosso ver, também pode ser chamada de pedagogia da sexualidade silenciada, pois falar do corpo, do desejo, do erotismo e suas práticas não é aceitável no ambiente escolar. De acordo com o autor acima, existe uma dificuldade entre educadoras(es) em falar e resolver questões ligadas com o corpo, feminilidades e masculinidades. São questões que essas(es) educadoras(es) geralmente não dizem como lidam e ainda segundo ele

Talvez suas trajetórias familiares, escolares e sociais tenham lhes ensinado a anular a representação dos seus corpos, por isso reproduzem a necessidade de avaliar, categorizar e educar os corpos de meninos e meninas para a anulação da sua sexualidade, com o pressuposto de que a sala de aula não é um lugar para a representação do desejo, mas sim, de negar o corpo (DIAS, 2014, p. 105).

Entendemos que a lógica colonial de controle das sexualidades afetou e continua afetando tanto a escola enquanto instituição formal e as relações que se dão nesse espaço, quanto, permanece afetando, também, as comunidades indígenas e toda a sociedade brasileira a partir dessa lógica heteronormativa. Consequentemente, exclui e afasta indígenas de seus povos, de suas aldeias e parentes pois, suas comunidades também foram invadidas por essas práticas excludentes das identidades de gênero que impõe a heterossexualização da nação. Em relação aos povos originários, reafirmamos essa realidade a partir das contribuições de Fernandes (2016) quando ele afirma que

Entendo que a heterossexualidade compulsória chegava às aldeias não apenas por meio da imposição de castigos físicos (como ocorria nas missões jesuíticas) mas também por meio de políticas de casamentos interétnicos, rituais cívicos, imposição de padrões morais, de códigos de vestimentas, cortes de cabelos, nomes próprios, gestão da reprodução física, divisão do trabalho, pela educação, racialização, civilização, nacionalização e integração. Essas técnicas incidiam diretamente enquanto colonização das sexualidades nativas (FERNANDES, 2016, p. 6).

Muitos são os desafios para superar a descolonização do pensamento imposto pelo poder hegemônico. vários povos indígenas seja nas aldeias ou nos centros urbanos travam lutas por suas comunidades e pelos seus direitos, de ser, de saberes e fazeres independente dos espaços que ocupem, há resistências. Há também um movimento de indígenas que busca romper com a imposição social a respeito de suas sexualidades. Corroboramos com as contribuições de Fernandes (2016), em uma entrevista para a Revista Híbrida cujo título é “Como a colonização tentou apagar a sexualidade indígena no Brasil” lançada em 19/04/2020,

Por outro lado, história e memória são processos dinâmicos e vários e vários indígenas têm, hoje, redescoberto a importância de recuperar esses percursos em suas nações. Não como forma de “justificarem sua sexualidade”, mas para compreenderem como, historicamente, a colonização lhes impõe determinados papéis. A visão que o colonizador tem sobre como é um indígena não se encaixa no indígena de carne e osso. Imaginamos alguém numa aldeia da Amazônia, isolado do mundo, com um cocar e pintado. O homem viril caçador e a mulher cuidadora da família e artesã.

A partir da afirmação de Fernandes, observamos a importância de nos aliarmos às lutas e resistência que os povos originários vem travando há séculos, o racismo, sexismo, LGBTfobia e todas as formas de opressão. Devemos estar atentas(os) às pautas e sempre abrir espaços (sem falar pelos povos) e lugares de poder para que possam ocupar, expressar e reivindicar seus direitos. Assim, é o mínimo que podemos fazer enquanto não- indígenas, mas também, enquanto estado, garantir esses direitos a todas as comunidades. Enquanto isso, a luta continua, seja nas aldeias, seja no movimento de mulheres, seja no movimento indígena brasileiro, seja no movimento LGBT+ indígenas.

4 Considerações finais: “E o Brasil, pátria amada, pra onde vai?”

Toda essa destruição não é a nossa marca, é a pegada dos brancos, o rastro de vocês na terra
(Davi Kopenawa Yanomami)

A minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história.
Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.
(Ailton Krenak)

Interessamos-nos em pesquisar sobre a colonização das sexualidades indígenas como forma de compreender as raízes da “heterossexualização da nação”, partir dos estudos de gênero, sexualidade e currículo, em que parece-me ser indiscutível resgatar o processo histórico de colonização e civilização do nosso país, na perspectiva de que “sexualidade e colonização não é um binômio desconhecido para quem quer se interesse por estudos coloniais” (FERNANDES, 2019, p. 178). Sobretudo a partir da noção de interseccionalidades, ou seja, de que marcadores sociais como raça, gênero e sexualidade estão fortemente entrelaçados (AKOTIRENE, 2019), nos debruçamos a estudar o processo de colonização das sexualidades indígenas como forma de compreender os desafios educacionais que o Brasil passa atualmente, de descaso com as ciências humanas, de negacionismo, de ascensão da famigerada “ideologia de gênero”, de descontrole com a pandemia de COVID-19.

Além disso, investigar o processo de colonização das sexualidades indígenas nos parece imprescindível para compreender os fundamentos da resistência LGBTQ+ no Brasil, que infelizmente, como argumenta Trindade (2018), continua baseando-se em narrativas euro-estadunidenses, como a Revolta de Stonewall (1969), famoso levante popular dos direitos LGBTQ+ em Nova York, Estados Unidos. Imbuídas das discussões que atravessaram este artigo, percebemos a importância de levantar dados históricos do nosso país e do continente latino-americano, que possuem suas próprias narrativas, jornadas e personalidades.

A tradição oral, inclusive em uma (re)contação de histórias, revelou-se através da pesquisa como uma forma de educação (sexual) poderosa; contudo, é uma metodologia ainda distante da escola; se o processo de institucionalização da educação se desenvolveu de forma branco-eurocentrada e dessexualizada, portanto, a presença desses epistemes no currículo foram excluídas: a escola continua trabalhando o “Dia do Índio” de forma exótica, os gêneros textuais presentes privilegiam a escrita e a educação sexual no Brasil é majoritariamente biológico-higienista (do homem branco que faz sexo com sua esposa apenas para procriação; um ideal que não se sustenta).

A escola ainda está cerceada pela narrativa colonial (assim como a formação em Pedagogia), contando a história a parte da perspectiva do colonizador em “contraponto aos ‘negros’, às mulheres, e, no caso específico da América, aos selvagens, antropófagos, nus, ateus, sodomitas, idólatras [...]” (FERNANDES, 2019, p. 173); contudo, novas epistemologias tensionam estes padrões, tais como as decoloniais, as *queer*, as feministas, entre outras, voltando o olhar para as *feridas coloniais*, de acordo com os ensinamentos de Anzaldúa (1987). A literatura apresenta-se como uma importante ferramenta metodológica para a discussão desses saberes, sobretudo se tratando de temas considerados tabu, como a sexualidade, respeitando e adequando de acordo com a idade e a realidade de educandos e educandas, de indígenas e não-indígenas.

Sabemos que as mudanças nas matrizes curriculares são necessárias e que o contexto atual é inóspito, porém a disputa e o conflito são o cerne da política, inclusive a educacional; utilizar literatura infanto-juvenil de autorxs feministas, negrxs e indígenas, utilizar xs mesmxs na bibliografia (das escolas, dos cursos de graduação e pós-graduação e dos grupos de pesquisa), bem como questionar os “clássicos” (que por vezes reforçam pensamentos racistas e sexistas), empregar práticas ameríndias em sala de aula (sentar no chão, fazer círculos, aplicar brinquedos e brincadeiras, trabalhar oralidade e memória),

questionar a ausência das temáticas de gênero e sexualidade e a forma como a escola aplica o “Dia do Índio”, o “Dia da Mulher”, o “Dia da Consciência Negra”, discutir religiões de matriz afroameríndia, entre outras ferramentas teórico-metodológicas são formas de desafiar o currículo colonial, androcêntrico e brancocentrado, tensionando os discursos normativos.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ALEIXO, Isabela (2019). Existe feminismo indígena? Seis mulheres dizem pelo que lutam. Revista Geledés, em questão de gênero por Isabela Aleixo no O Globo, 02/05/2019. <https://www.geledes.org.br/existe-feminismo-indigena-seis-mulheres-dizem-pelo-que-lutam/> Acesso em: 06/04/2021.

BOTELHO, Denise. Educadores e relações raciais. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo, 9 (2), 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 13/2012. Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena. DOU, 15/06/2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08/04/2021.

BRASIL. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil., 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em 24/03/2021.

CARNEIRO, S. (2003). Mulheres em movimento . *Estudos Avançados*, 17(49), 117-133. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 01/04/2021.

CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. Revista Fundamentos, vol. 1, nº 1. Teresina, 2018. In: *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe; tradução Heci Regina Candiani. - ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

Dias, A. F. (2014). Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas? Revista *Tempos E Espaços Em Educação*, 103-112. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2958>

FERNANDES, Estevão R. *“Existe índio gay?”: a colonização das sexualidades indígenas no Brasil*. 2 ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

GIROUX, Henry A. *Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KER, João (2020). Como a colonização tentou apagar as sexualidades indígenas no Brasil. *Revista Híbrida*, Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/2020/04/19/como-a-colonizacao-tentou-apagar-as-sexualidades-indigenas-no-brasil/> Acesso em 25/03/2021.

LAMPIÃO DA ESQUINA – EDIÇÃO 8. Rio de Janeiro: *Lampião*, ano 1, n. 8, jan. 1979. Disponível em: <https://www.ibdsex.org.br/collection/lampiao-da-esquina-edicao-8/>. Acesso em: 30 março. 2021.

MINDLIN, Betty. *Moqueca de maridos: mitos eróticos indígenas*. 1 ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RAMINELLI, Ronald; SILVA, Bruno da. *Teorias e imagens antropológicas na Viagem Filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira (1783-1792)*. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. Hum, v. 9, n. 2, p. 323-342, 2014.

RIBEIRO JÚNIOR, Benedito Inácio. Estudos queer na historiografia brasileira (2008-2016). In: *História e teoria queer*. 1ª ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

SILVA, Edson. Povos indígenas: Culturas e o ensino a partir da lei 11.645. *Revista Historien UPE/Petrolina*, v. 7, p. 39-49, 2012. Publicado in: www.revistahistorien.com Acesso em: 30/03/2021.

Silva, P. B. G. e. (2008). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, 30(3). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>

SOCIOAMBIENTAL. *COVID-19 e os Povos Indígenas*. 2020. Disponível em: https://covid19.socioambiental.org/?gclid=Cj0KCQjw3duCBhCAARIsAJeFyPWTjRR7jCL8BZ7RzTeocobzJZrPud1u2DzelPMc0ch66JhAtBW8Td0aAnsNEALw_wcB. Acesso em: 21/03/ 2021.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 4ª ed - Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

TRINDADE, Ronaldo. A invenção do ativismo LGBT no Brasil: Intercâmbios e ressignificações. In: *História do Movimento LGBT no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2018.

UOL. *Primeira vítima de homofobia registrada no Brasil foi índio morto em 1614*. Universa. Diversidade. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/01/indio-tupinamba-lgbt-foi-a-primeira-vitima-de-homofobia-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola> . Acesso em: 04/04/2021.

Recebido em 19/04/2021

Aceito em 21/11/2021