

Professoras indígenas Kaingang: *formação inicial, profissão docente e empoderamento feminino*

Kaingang Indigenous teachers:
initial training, teaching work and women's empowerment

Profesoras indígenas Kaingang:
formación inicial, profesión docente y empoderamiento femenino

 **IVONE MARIA MENDES SILVA***

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute como professoras/professorandas Kaingang que estudam numa universidade pública sul-rio-grandense vivem e significam sua formação docente. Além das narrativas obtidas via entrevistas semiestruturadas individuais e grupais, foram analisadas fontes documentais, a partir dos estudos decoloniais latino-americanos, em diálogo com a epistemologia feminista, sobretudo a produção de pesquisadoras indígenas. As entrevistadas valorizam a formação docente em nível superior como espaço de empoderamento, construção de conhecimentos e relações sociopolíticas importantes para elas e suas comunidades, e vivenciam-na como experiência desafiadora. Entre os desafios citados por elas estão os conflitos decorrentes de opressões étnico-raciais, culturais e de gênero; dificuldades em conciliar estudos, vida profissional e criação dos/as filhos/as; exclusão socioeconômica e violações de direitos; além do distanciamento entre currículo acadêmico, cultura Kaingang e seus modos de produzir conhecimento, realidade que tensiona suas concepções sobre docência, educação escolar e o que/como ensinar nas escolas indígenas. O aperfeiçoamento institucional para garantia dos direitos indígenas,

* Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora no departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e docente permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: <ivonemmds@gmail.com>.

aliado ao diálogo intercultural dentro e fora da sala de aula, podem contribuir para o enfrentamento desses desafios.

Palavras-chave: Formação de professores/as indígenas. Ensino Superior. Mulheres indígenas. Gênero. Empoderamento.

ABSTRACT: This article discusses how Kaingang teachers who study at a public university in Rio Grande do Sul experience and signify their teacher training. In addition to the narratives obtained through individual and group semi-structured interviews, documentary sources were analyzed based on Latin American decolonial studies and in dialogue with feminist epistemology, especially the production of Indigenous researchers. The interviewees value higher education teacher training as a space for empowerment, construction of knowledge and sociopolitical relations that are important for them and their communities, and they argue this is a challenging experience. Regarding the challenges, there are conflicts arising from ethnic-racial, cultural and gender oppression; difficulties in balancing studies, professional life and raising children; socioeconomic exclusion and rights violations; apart from the distance among the academic curriculum, the Kaingang culture and their ways of producing knowledge, a reality that strains their conceptions about teaching, school education and what/how to teach in indigenous schools. Institutional improvements to guarantee Indigenous people's rights, combined with intercultural dialogue inside and outside the classroom, can contribute to overcoming these challenges.

Keywords: Indigenous teacher training. Higher Education. Indigenous women. Gender. Empowerment.

RESUMEN: Este artículo trata sobre cómo viven y significan su formación docente las estudiantes de la carrera docente y las profesoras Kaingang en una universidad pública de Rio Grande do Sul. Además de las narrativas obtenidas a través de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, se analizaron fuentes documentales, desde los estudios decoloniales latinoamericanos, en diálogo con la epistemología feminista, especialmente la producción de investigadoras indígenas. Las entrevistadas valoran la formación docente en educación superior como un espacio de empoderamiento, construcción de conocimientos y relaciones sociopolíticas importantes para ellas y sus comunidades,

y la viven como una experiencia desafiante. Entre los desafíos que citaron están los conflictos derivados de la opresión étnico-racial, cultural y de género; dificultades para conciliar estudios, vida profesional y crianza de los/as hijos/as; exclusión socioeconómica y violaciones de derechos; más allá de la brecha entre el currículo académico, la cultura Kaingang y sus formas de producir conocimiento, realidad que pone en tensión sus concepciones sobre la enseñanza, la educación escolar y qué/cómo enseñar en las escuelas indígenas. El perfeccionamiento institucional para garantizar los derechos indígenas, combinado con el diálogo intercultural dentro y fuera del aula, pueden contribuir a superar estos desafíos.

Palabras clave: Formación de docentes indígenas. Educación Superior. Mujeres indígenas. Género. Empoderamiento.

Introdução

A literatura acadêmica brasileira (FREITAS, 2008; MELO & ANTUNES, 2016; BRITO, 2016; BERGAMASCHI, DOEBBER & BRITO, 2018; FAUSTINO, NOVAK & RODRIGUES 2020) tem apontado a ocorrência, sobretudo nas últimas duas décadas, de uma ampliação da participação indígena feminina em espaços públicos diversos, incluindo os movimentos políticos de reivindicação de direitos. À medida que cresce esse engajamento na esfera pública, assiste-se também a uma maior participação das mulheres indígenas nas instituições de educação (básica e superior), seja na condição de professoras e gestoras seja na de estudantes.

No presente artigo refletimos sobre como as inter-relações entre *formação/profissão docente, mulheres indígenas e empoderamento* merecem uma maior atenção dos/as pesquisadores/as e profissionais da educação, mas também dos/das responsáveis pela formulação de políticas educacionais, considerando-se o cenário anteriormente descrito. Para a elaboração desses escritos, partimos da análise de narrativas produzidas por professoras e professorandas Kaingang vinculadas ao curso de Educação do Campo (ênfase em Ciências da Natureza, com regime de alternância) de uma universidade pública sul-rio-grandense sobre seus modos de viver e significar a formação para o exercício da docência.

A fundamentação teórica da pesquisa assenta-se nos estudos decoloniais latino-americanos em associação com a epistemologia feminista, além de contribuições de intelectuais indígenas brasileiros/as. Em consonância com pressupostos da abordagem qualitativa, foi empregada como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada individual e grupal, tendo sido realizada também pesquisa documental.

A produção de narrativas por parte das professoras/professorandas indígenas deu-se no contexto de entrevistas semiestruturadas individuais (duração aproximada de uma hora e meia) e grupal (duração de cerca de três horas) realizadas, de forma presencial, em março de 2020, quando a pandemia do coronavírus apresentava seus impactos sociais iniciais com efeitos sobre as instituições educativas (fechamento das escolas, interrupção ou alteração, para a modalidade on-line, de grande parte das atividades nas universidades etc.). Um cenário sócio-histórico no qual o projeto de desmonte do Estado e da política de assistência social brasileira, intensificado pelo governo de Jair Bolsonaro, ganhou contornos ainda mais dramáticos em função do surgimento de novos problemas sociais e das restrições de direitos fundamentais, especialmente aqueles legitimados por conquistas de grupos sociais historicamente desfavorecidos, como os povos indígenas (MOLINA, PEREIRA & SANTANA, 2024).

Para a seleção das participantes foi realizada a divulgação do estudo na universidade pública na qual trabalhávamos, de modo a identificar licenciandos/as indígenas que estariam dispostos/as a participar. Ao final do processo de divulgação, constatamos que a totalidade das pessoas que haviam se voluntariado eram mulheres Kaingang¹ que viviam em terras indígenas (aldeias Kandóia/Votouro, em Benjamin Constant do Sul/RS; Ligeiro, em Charrua/RS e Serrinha, em Nonoai/RS) e estavam matriculadas no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, ofertado em regime presencial especial, organizado em duas etapas (Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade), em consonância com a Pedagogia da Alternância. Doravante designadas por nomes fictícios por elas mesmas escolhidos, Rosa, Açucena, Dália, Violeta e Iris tinham, à época da pesquisa, idades entre 19 e 24 anos. Essas características etárias e de gênero correspondiam ao perfil da maioria do alunado que frequentava o curso em questão, uma vez que das 123 indígenas com matrícula ativa na Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Erechim, no ano de 2020 (total de 143 alunos/as), 70 eram mulheres, 65% delas com idade inferior a 35 anos. Duas das entrevistadas possuía experiência docente (experiências de trabalho como auxiliares pedagógicas, estágios curriculares e/ou extracurriculares cursados durante a graduação) e duas não.

Uma vez realizada a transcrição dos dados obtidos com as entrevistas, procedemos à análise de conteúdo do material (BARDIN, 1977), sendo, subsequentemente, realizado o cotejamento dos conteúdos analisados com a revisão da literatura especializada.

Além das narrativas obtidas por meio das entrevistas, fontes documentais – como o Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Educação do Campo, UFFS/Campus (PPC-LEDOC, 2019) e outros documentos oficiais (diretrizes e leis publicadas pelo Ministério da Educação referentes à formação de professores/as etc.) – foram analisadas, visando enriquecer a discussão aqui desenhada, uma vez que, conforme André Cellard, “muito frequentemente, ele [o documento] permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008, p. 295).

Levando em conta a complexidade dessas questões, buscamos abordar os resultados obtidos em nossa pesquisa fazendo uso de “enquadramentos interseccionais”² (COLLINS, 2015, p. 5) das categorias *pertencimento étnico-racial* (indígenas Kaingang) e *gênero* (mulheres/feminino) para nortear a análise que deu origem à discussão apresentada. O que implica reconhecermos que as experiências relatadas pelas entrevistadas são conformadas por sistemas de poder (racismo, sexismo/patriarcalismo, opressão de classe, etarismo etc.) que se entrecruzam, gerando eixos de subordinação, desigualdades e discriminações (CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2015). Ademais, compreendemos essas categorias (pertencimento étnico-racial e gênero) como um ângulo de visão a partir do qual podemos enxergar as mulheres indígenas como “seres tanto oprimidos como resistentes” (LUGONES, 2014, p. 942-943). O fato de a colonialidade³ “ainda estar conosco” (LUGONES, 2014, p. 239), constituindo uma peça fundamental na engrenagem capitalista, requer que pensemos criticamente a diferença colonial, tendo em conta as múltiplas facetas da colonialidade, as quais se alimentam do entrelaçamento de processos de opressão diversos. Ao mesmo tempo, faz-se necessário atentarmos ao modo como esses processos atingem objetiva e subjetivamente os/as sujeitos/as oprimidos/as e como eles/elas resistem. Afinal, são essas resistências que tensionam as hierarquias (sexistas/patriarcais, racistas/etnicistas etc.) e as configurações de poder que as sustentam (SANTIAGO & FARIA, 2021).

O termo *empoderamento*, por sua vez, emergiu em nossa pesquisa na voz das mulheres entrevistadas, que fizeram referência a ele diversas vezes. Também o pinçamos na produção de algumas das intelectuais indígenas consultadas, como Sandra Benites e Eunice Kerexu Yxapyry Antunes. Não deixamos de notar, em conjunto com outros/as autores/as (LEÓN, 1997; MARINHO & GONÇALVES, 2019), um crescente destaque dado ao termo nos estudos de gênero, o que provavelmente se deve ao fato de que o empoderamento feminino tem se configurado, em alguns contextos socioculturais, especialmente na realidade histórica contemporânea, “um desafio às relações de poder desiguais” (MARINHO & GONÇALVES, 2019, p. 2).

Buscando contribuir com o debate acadêmico e social sobre o tema, este artigo comporta duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A próxima seção traz apontamentos sobre o acesso dos/das estudantes indígenas ao Ensino Superior brasileiro; a segunda apresenta e discute os achados da pesquisa empírica.

Povos indígenas e formação docente em nível superior: um olhar mais detido para as universidades públicas e as políticas que as regem

Com o fortalecimento dos movimentos indígenas, ocorrido em nosso país especialmente a partir de 1970, a diversidade cultural, étnica e linguística dos povos indígenas brasileiros ganhou visibilidade, abrindo caminho para que demandas específicas

passassem a ser discutidas visando a formulação de políticas públicas sensíveis a essas especificidades. A isso sucederam-se conquistas legais materializadas em leis sancionadas pelo Estado, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2003), que favoreceram mudanças na própria relação desses povos com a educação escolar.

Com o Decreto nº 26 de 1991 (BRASIL, 1991) foi atribuída ao Ministério da Educação – MEC a responsabilidade de coordenar as políticas de educação escolar indígena no país, incluindo aquelas voltadas à formação de docentes indígenas e à organização das escolas indígenas, de modo a efetivar o direito dessas populações a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue. Com isso, a partir da década de 1990, mas sobretudo nos anos 2000, o Estado deu passos importantes, por meio de programas e recursos específicos, rumo à criação de oportunidades formativas, no âmbito da educação superior, voltadas a esse público. Os cursos de licenciaturas interculturais específicas, associadas ao Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas – Prolind, surgiram nesse processo, com universidades públicas situadas em diferentes regiões promovendo sua efetivação. Atualmente, há mais de 23 universidades federais e estaduais brasileiras que formam professores/as indígenas nessa modalidade. Outras iniciativas voltadas à formação inicial de professores/as indígenas despontaram na sequência, impulsionadas pela implementação de ações afirmativas pelas universidades. Com o respaldo da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como ‘Lei de cotas’, muitas instituições públicas e privadas fizeram alterações em suas normativas internas, passando a reservar cotas de vagas para estudantes indígenas, além de adotarem políticas de acesso e permanência diferenciadas para essas populações (SANCHES & LEAL, 2021; MENEZES, FAUSTINO & NOVAK, 2021; MARTINI & MAIO, 2023).

Ao realizarem sua análise da história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, Luiz Antônio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento (2012) concluem que o MEC, ao elaborar essas políticas, tem procurado dialogar com os/as próprios/as indígenas e outros/as atores/atrizes sociais (organizações não governamentais indigenistas, universidades, sistemas de ensino e instituições de pesquisa), “valendo-se, em grande medida, das experiências educativas das instituições indigenistas, sobretudo os denominados projetos ‘de autoria’ ou ‘alternativos’ de educação escolar realizados pelas ONGs” (OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2012, p. 776).

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, contexto educativo no qual se inserem as nossas entrevistadas, foi criada em 2010 e está estruturada em seis campi (abrangendo 396 municípios distribuídos nos três estados da região Sul). Para sua criação contribuíram as mobilizações populares e reivindicações dos movimentos sociais, organizações não governamentais – ONGs, igrejas etc. (NIEROTKA & TREVISOL, 2019). O Curso Interdisciplinar em Educação do Campo⁴ – Ciências da Natureza é uma das seis licenciaturas em funcionamento no Campus Erechim/RS e passou a disponibilizar vagas para a formação de professores/as em 2012, ano em que a UFFS concorreu ao edital

para implementação de licenciaturas em Educação do Campo, lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (então Secad, hoje Secadi) como parte de seus esforços para a consolidação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo. Mesmo ano de promulgação da ‘Lei de Cotas’, 2012 foi marcado ainda, em âmbito local, pela criação da comissão responsável pela elaboração da política indígena da UFFS (atualmente monitorada pelo Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas – PIN) e da intensificação do diálogo com as comunidades indígenas da região de abrangência da instituição, no sentido de conhecer suas necessidades e demandas educativas.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC-Ledoc (2019), a licenciatura em Educação do Campo é ofertada em regime de alternância (períodos de 15 dias de aulas na Universidade alternados com períodos de atividades nas comunidades), tem processo seletivo específico (oferecendo 40 vagas anuais) e funciona no turno integral. Destina-se à formação de professores/as em Educação do Campo e Educação Indígena, indo ao encontro de demandas provindas desses dois públicos (populações indígenas e do campo), numerosos na região. Os/as egressos/as ali formados/as podem atuar em escolas, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza, bem como na Educação de Jovens e Adultos e/ou em outros espaços educativos formais e não-formais.

Cabe frisar que, dos/das 172 acadêmicos/as indígenas matriculado/as nos cursos de graduação da UFFS – Campus Erechim/RS, em 2020 (ano da pesquisa), 123 estavam vinculados/as ao curso de Educação do Campo. Conforme apontado anteriormente, o número total de alunos/as com matrícula ativa no curso era, naquele ano, 143. O que denota a expressiva participação das/dos indígenas nesse curso.

Mulheres Kaingang na *Fronteira Sul*: como vivem e significam sua formação docente

As inter-relações entre formação universitária para o exercício da docência, empoderamento e gênero, apontadas pelas entrevistadas, será o recorte temático focalizado na presente seção.

Ao descreverem como se sentem face à oportunidade de cursar o Ensino Superior para atuarem como professoras, Iris, Dália e Rosa destacam a importância dessa formação para o empoderamento das indígenas, assim como das mulheres em geral que optem por esse caminho. Iris utiliza as expressões ‘sábia’ e ‘poderosa’ para definir a mulher que ‘batalha’ por um ‘futuro melhor’. E a ‘batalha’ na área da educação, segundo ela, é importante não só para indivíduos/as que a encaram, mas também coletivamente, para as comunidades indígenas. Nessa e em outras passagens de seus depoimentos, vemos

as entrevistadas defendendo a perspectiva de que a formação docente, em nível superior, contribui para ampliar e diversificar os saberes, conhecimentos e informações que as mulheres Kaingang possuem no presente, processo que pode levar à conquista futura de uma ‘vida mais digna’, assim como maior autonomia.

Pesquisadora: “Como é que vocês se sentem com o fato de estarem aqui na universidade [...] de estudarem aqui se preparando para serem professoras?”

Iris: “Me sinto, como posso dizer ... é gratificante. Isso torna a mulher indígena, não só a indígena, mas acho que todas as mulheres, torna ela mais sábia, independente. É uma mulher que batalha, que quer um futuro melhor! E essa batalha é importante também para a comunidade, porque hoje educação é tudo [...] Poderosaaaa!” (risos).

Dália: “Isso! Porque a mulher também pode, né?”

Iris: “A gente se espelha nas pessoas demais. Acho que todo mundo sonha em ter um emprego e viver bem, não digo ser rico, mas ter seu dinheiro, poder se alimentar pra viver uma vida mais digna, ser alguém. Acho que todo mundo sonha isso”.

Rosa: “Na verdade, o ser humano é dotado de saberes. Mas antigamente isso na mulher não era visto” (Entrevista grupal – 03/2020).

Em sua entrevista individual, Iris retoma essa discussão ao responder à pergunta sobre os conhecimentos que considera importantes e/ou necessários ao exercício da docência.

Iris: “A gente que é mulher também pode se empoderar, como eu falei na nossa conversa da outra vez, no grupo. A gente pode fazer a diferença pra mudar o que não tá bom na nossa vida, dos nossos filhos, no futuro dos indígenas, né? E a gente não tá aqui [na universidade] só pra aprender, não. A gente tem conhecimento pra dividir também, apesar de ter professor e colega que acha que a gente sabe é nada [risos]. Mas a maioria dos profe, assim, eles sempre incentivam nesse sentido, da gente expor o que sabe. Até porque é um curso que forma o professor, então a gente é incentivado a falar o que pensa, os nossos saberes, pra poder integrar com a ciência que a gente aprende aqui e depois vai ensinar pras nossas crianças [...] empoderar pra poder ... como posso explicar? Pra poder ... porque a escola na aldeia tem de ficar forte, nosso povo também, né?” (Entrevista individual – 03/2020).

A entrevistada faz alusão à responsabilidade que os cursos de formação docente voltados a estudantes indígenas devem assumir: a de criar espaços para troca/compartilhamento de conhecimentos, buscando superar as hierarquizações que sustentam o processo de classificação social vigente em nossa sociedade, que desqualifica/inferioriza os povos indígenas e seus modos de pensar, aprender e viver. Produzidas em consonância com o projeto da modernidade e naturalizadas, essas hierarquizações encaixam, no polo hegemônico, a figura do homem branco/ocidental-europeu/cristão/cis heterossexual, considerado superior; e no lugar de subalternidade, os seres humanos classificados como inferiores em relação ao polo hegemônico, ou seja, mulheres, indígenas, afrodescendentes, orientais, não-cristãos, não-heterossexuais, entre outros/as (QUIJANO, 2009; LUGONES, 2014; MIGNOLO, 2020).

A narrativa de Iris é bem ilustrativa da defesa dessa necessária integração entre os conhecimentos científicos que lhes são apresentados na universidade e os conhecimentos provenientes das culturas indígenas, mas outras participantes da pesquisa também deram ênfase a essa perspectiva em suas entrevistas individuais. A menção a preconceitos como o referido por Iris – “tem professor e colega que acha que a gente sabe é nada” – também se fez presente, assim como a queixa de que poderia ocorrer uma abordagem mais aprofundada na universidade, por dentro de alguma disciplina ou projeto de extensão, de conhecimentos relacionados a cultura e cosmologia Kaingang, já que elas (acadêmicas) atuarão como professoras em escolas dentro das aldeias, onde os processos de aprendizagem devem se dar de forma diferenciada, envolvendo toda a comunidade.

Avançando nessa discussão, estudiosos/as do tema como a antropóloga Antonella Tassinari (2022) têm apontado a pertinência de se questionar visões e práticas, hoje dominantes na formação docente, dificultando que realizemos e até cogitemos como possível a aproximação entre algumas formas de pensamento indígena (os conhecimentos ‘mitológicos’, por exemplo) e a educação escolar. Ao descrever sua experiência como professora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Tassinari relata ter ministrado uma disciplina cujo objetivo era abordar as origens dos termos *mito* e *mitologia* (entendida como ‘memória viva de um povo’), propondo a construção de uma reflexão conjunta com a turma de estudantes Kaingang sobre como mito e mitologia poderiam ser traduzidos para a língua materna deles/as. Uma experiência que se mostrou frutífera e envolveu, além das atividades desenvolvidas na universidade, outras propostas para o Tempo-Comunidade, com o objetivo de propiciar o aprofundamento da reflexão sobre o assunto junto à comunidade da qual cada estudante fazia parte.

Experiências análogas a essa não foram descritas por nossas entrevistadas, mas a entrevistada Rosa contou que o Componente Curricular que preparou os/as estudantes de sua turma para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC incentivou que eles/elas buscassem pensar objetos de estudo para seus trabalhos tendo em vista o que tinham aprendido sobre interculturalidade. Esse fato a levou a aproveitar seu estágio extracurricular numa escola indígena para realizar a pesquisa empírica do TCC, focalizando possíveis aproximações entre ciência e cultura indígena.

Rosa: “O que tem me marcado muito é... em relação ao meu TCC, o que eu vi quando apliquei o questionário. Eu apliquei o questionário junto com meu estágio. [...] O que que eu fiz, pensando na área da ciência, eu formada na área da ciência: como é que eu poderia desenvolver minhas aulas com meus alunos? [...] Na parte da física, eu trouxe a cultura do arco e flecha, o tiro da lança, pude interligar a força, a velocidade, né? E na química, o que eu trouxe, na química, eu pude trazer a elaboração dos modelos atômicos, feitos com materiais que a gente faz na nossa cultura, como semente que a gente usa pra fazer colares, essas coisas, artesanato. Isso chama muito a atenção deles [estudantes indígenas na educação básica], e motiva mais os alunos ao aprendizado. E na parte da biologia, eu estudei a erva moura, que é o famoso fuá, que a gente diz, né? aí a gente ia pro laboratório e os alunos podiam visualizar... enfim, assim eu pude interligar a cultura indígena junto com a área científica. E é isso

que tem me marcado bastante, porque a gente tem escutado comentário dos próprios indígenas que a maioria quer, a partir de se formarem aqui, querem voltar para as suas aldeias. Mas pensando assim, o que de conhecimento eu adquiri aqui na universidade? o que eu posso levar lá para a minha comunidade, pra aperfeiçoar mais ainda, pra contribuir bastante?" (Entrevista grupal – 03/2020).

Ao consultar o PPC do curso (PPC-LEDOC, 2019), de fato verificamos a referência ao conceito de interculturalidade como parte dos programas de alguns componentes curriculares, bem como no contexto da discussão crítica que serve de apresentação ao documento, onde são problematizadas as distribuições desiguais de poder que podem ocorrer na interação entre diferentes grupos/culturas e o papel da educação intercultural nesse cenário. O documento cita ainda a Resolução nº 2/2015 – CNE (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, do qual extrai vários princípios orientadores, entre os quais destacamos dois: “vi) ensino intercultural e bilíngue, valorização plena das culturas dos povos indígenas e manutenção de sua diversidade étnica; e vii) considerar para Educação do Campo e quilombola a diversidade étnico-cultural de cada comunidade” (PPC-LEDOC, 2019, p. 24).

Cotejando o documento em questão com a literatura científica, observamos que, ao longo da última década, cresceu o número de autores/as, especialmente na América Latina, que têm se dedicado a pensar o conceito de interculturalidade e a pesquisar a importância do diálogo intercultural na educação escolar (da Educação Básica ao Ensino Superior). Ilustrativa nesse sentido é a concepção de interculturalidade (sobretudo de interculturalidade epistêmica) pensada por Catherine Walsh (2019), que retoma o conceito referido pelo movimento indígena equatoriano e analisa sua aplicação na Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas – UINPI. Para esta autora, a interculturalidade epistêmica enquanto “prática política” assentada na confrontação dos conhecimentos indígenas e ocidentais pode fazer nascer a “pluriversidade”, em lugar do que hoje entendemos e praticamos como universidade. Essa “interculturalização” proposta é também uma crítica “à suposta universalidade do conhecimento ocidental” (WALSH, 2019, p. 16-17). A autora entende o diálogo crítico entre o pensamento/conhecimento indígena e as formas de conhecimento comumente associadas ao mundo ocidental como possível e necessário. Na forma de interculturalidade, “o conhecimento e o pensamento indígena não se encontram reificados, mas servem como base a partir da qual é possível ‘dialogar com’, revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente”. O que não implica “simplesmente se colocar o conhecimento em diálogo, mas em se adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação” (WALSH, 2019, p. 29-30).

Valéria Esteves Nascimento Barros (2016), ao problematizar o que implica abrir-se ao novo e conceber as mudanças que se fazem necessárias nos cursos de formação de professores/as indígenas em funcionamento na atualidade, afirma a importância de os/as

professores/as que assumem o papel de formadores/as enxergarem seus/suas alunos/as como “sujeitos que trazem consigo conhecimentos que poderiam ser compartilhados”, em lugar de os/as conceber como “pessoas que estão ali apenas para aprender” (BARROS, 2016, p. 117).

A isso Tassinari (2022) acrescenta a necessidade de transformar os modelos acadêmicos cristalizados aos quais, muito frequentemente, os/as professores/as formadores/as se apegam, ainda que essa transformação seja difícil. Em suas palavras:

De fato, se quisermos nos engajar num diálogo intercultural genuíno, seja com finalidades pedagógicas ou antropológicas, precisamos reconhecer os limites da nossa linguagem, permitir deslocamentos de sentidos para reconceitualizar essas categorias⁵, a partir da cognoscitividade dos/as estudantes indígenas (TASSINARI, 2022, p. 30).

Nesse sentido é que concordamos com a professora e pesquisadora guarani Sandra Benites (2017), quando ela argumenta que o empoderamento das populações indígenas e o fortalecimento de suas identidades e culturas é imprescindível para que, na educação escolar e na sociedade de maneira geral, a potência dos/das indígenas como sujeitos/as epistêmicos/as e atores/atrizes sociais seja reconhecida. Um empoderamento cuja função não é “dominar o outro”, mas garantir “autonomia de verdade” (BENITES, 2017, p. 62). Não obstante, Benites reconhece que esse é um trabalho complexo e desafiador, que demanda tempo e recursos apropriados, pois “implica também ensinar aos juruá [não indígenas] sobre a cultura de cada povo, sua história, seus anseios, suas visões sobre a educação e a vida” (BENITES, 2017, p. 62).

A fala de Benites (2017) sobre o tema empoderamento foi corroborada, em vários níveis, pelas narrativas de nossas entrevistadas, que descreveram experiências por elas vividas no curso de Educação no Campo (seja como parte das aulas – Tempo Universidade, seja no contexto das atividades propostas fora da Universidade – Tempo Comunidade) como promotoras de afetos/sentimentos e desejos/aspirações que aumentaram sua capacidade de agir no mundo com mais confiança e consciência crítica; em outros termos, que as empoderaram no âmbito pessoal e coletivo. Em diferentes passagens de seus depoimentos, apontam como a formação docente propiciada no contexto universitário as levou a produzir reflexões, decisões e ações promotoras de mudanças em suas formas de viver e perceber a realidade, assim como no modo como participam de processos de tomada de decisão na vida comunitária (aldeias indígenas).

Pesquisadora: “Vocês sentem que ao longo desses últimos anos, estando aqui frequentando o curso, mudaram de alguma maneira, em função de alguma experiência ou aprendizado construído na universidade ou a partir dela? Se sim, em que sentido?”

Dália: “Ter um espírito mais crítico. Ontem parece que eu tava escondida e hoje eu apareci. Trocou tudo. Parece que a gente sai com uma nova visão”.

Iris: *“Conhecimentos, né? E também não aceita tudo que a pessoa propõe a nós, né? A gente tem mais argumentos. Isso aí é bom”* (Entrevista grupal – 03/2020).

Todas apontaram, nas entrevistas individuais, que aprenderam muito, no curso e com a experiência universitária de maneira geral, sobre seus direitos como indígenas e como mulheres. Ao abordar essa questão, Dália narra a situação de outra licencianda indígena que teve de desistir do curso porque não tinha com quem deixar o filho pequeno no período das aulas. O marido dessa colega até havia demonstrado disposição em ajudá-la, mas em função da jornada de trabalho que cumpria, não conseguiu fazê-lo efetivamente; e a universidade não dispunha de centro de acolhimento/casa de passagem⁶, creche ou outras formas de apoio, nessa esfera, para estudantes com filhos/as. Dália, então, ponderou que sua visão sobre o assunto mudou muito após iniciar a formação na universidade, pois antes *“achava esse tipo de coisa normal”* e nem pensava que *“algo pudesse ser feito pra mudar a situação, como reivindicar creche ou repensar a divisão de tarefas em casa”* (ENTREVISTA, 2020).

Na entrevista grupal, a questão da desigualdade de gênero e das formas de suporte social com as quais as mulheres indígenas Kaingang podem contar foram assim discutidas:

Rosa: *“A gente tem a visão das nossas comunidades, né? Certas mulheres, sendo elas casadas, daí o marido não deixa [cursar o ensino superior]”*.

Iris: *“A gente é incentivada pelos nossos pais. Isso aí conta mais. Acho que pras gurias que são solteiras isso vale mais do que pra uma mulher casada”*.

Rosa: *“Porque tem uns que apoiam, mas tem uns que complicam”*.

Iris: *“Tem o caso aqui de umas gurias que vinham aqui de noite, estudavam a noite, mas aí pararam [...] Eu me sinto muito apoiada! O que me falta ... até em questão da bolsa [de estudos], essas coisas aí. Tipo, nunca chegou o caso de eu pegar emprestado de outra pessoa ou que nem é o caso de certas pessoas que até se prostituem, né? Das moças. Mas nunca cheguei a esse ponto. Minha família é muito unida, o meu pai sempre dá um jeito. Quando eu tô lisa, sem dinheiro, ele sempre arranja um dinheiro pra mim poder vir. Os nossos pais querem ver a gente formado e bem [...]. Esse dinheiro da bolsa auxilia. Então acho que seria muito difícil o indígena se manter na escola [sem essas várias formas de apoio]”* (Entrevista grupal – 03/2020).

Na interação grupal foi comentado também que as mulheres indígenas, de maneira geral, se interessam mais pelos estudos do que os homens indígenas, compondo maior presença quantitativa no Ensino Superior, mas que a evasão escolar entre elas, quando ocorre, é um fenômeno de resolução mais complicada quando comparada à situação masculina, por ter como causa problemas que concernem principalmente a responsabilização das mulheres pelo trabalho doméstico e pela educação dos/das filhos/as. Foram destacadas questões semelhantes às referidas por Rosa, com respeito à sobrecarga de trabalho que as acadêmicas-mães enfrentam.

É possível notar, como aponta Joan Scott ao definir o conceito de gênero, como as “relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 14) impactam as vidas dessas mulheres. Conforme os relatos permitem inferir, o gênero se apresenta como um elemento que cria especificidades na relação com a formação no Ensino Superior, influenciando a forma como mulheres e homens constroem suas trajetórias formativas e profissionais. As opressões de gênero (sobrecarga de trabalho – dupla jornada com assunção de tarefas no ambiente doméstico e fora de casa; desigualdade salarial; expectativas sociais de priorização da carreira escolar e profissão dos maridos e filhos/as etc.) exercem um papel importante nesse sentido, posicionando as mulheres, nas relações sociais, em lugares diferentes daqueles que os homens têm a possibilidade de ocupar. Além disso, tais opressões se articulam a outras vividas cotidianamente, como as de raça/etnia, condição econômica, idade/geração, dando origem a “um conjunto cruzado de desvantagens” ou atuando “para reduzir as oportunidades” a que elas têm acesso (BIROLI & MIGUEL, 2015, p. 51-52). O que pode repercutir em suas trajetórias biográficas, redundando, no contexto educacional, no enfrentamento de obstáculos e desafios diversos associados a uma ‘inclusão excludente’ ou mesmo à evasão escolar.

É emblemática nesse sentido a consideração feita por Eunice Kerexu Yxapyry Antunes, em texto escrito em coautoria com Clarissa Rocha de Melo, no qual discutem como a presença crescente das mulheres indígenas nas universidades tem repercutido nas sociedades indígenas, ao promover questionamentos e, em alguma medida, mudanças de crenças e práticas relacionadas ao papel feminino. A partir de sua experiência como acadêmica e liderança indígena, Kerexu avalia criticamente o modo como a instituição universitária lida com os desafios enfrentados pelas mulheres em geral. A seu ver algumas formas de mobilização social e política para enfrentamento do problema podem surgir do apoio/suporte que as próprias mulheres indígenas podem dar umas às outras, ao alimentarem um senso de coletividade:

Percebemos que a universidade não está preparada para lidar com “a parte da mulher”, seja ela indígena ou não. As mulheres, durante esse processo de formação, não conseguem dar conta de todas as regras a serem seguidas para o bom funcionamento da vida; elas sabem disso, se preocupam e buscam força nas outras mulheres indígenas (MELO & ANTUNES, 2016, p. 165).

Por fim, cabe pontuarmos que os resultados da pesquisa comentados nessa seção corroboram o que afirmam Paloma Marinho & Hebe Gonçalves (2019), apoiadas em Jo Rowlands⁷ (1995), sobre o empoderamento favorecido pela dimensão pedagógica e por experiências atreladas ao grupo/coletivo, em virtude do sentimento de pertencimento e/ou pelo fato de o poder de ação do/da indivíduo/a (*agency*) ser reconhecido e valorizado pelo/a outro/a. Esse ponto fica evidenciado quando as entrevistadas dizem que querem ser professoras para ajudar suas comunidades, especialmente as novas gerações de meninos e meninas Kaingang.

Ademais, no curso em Educação do Campo, as participantes da pesquisa têm podido constituir, segundo narram, relações sociais e políticas que contribuem para a valorização de suas identidades como indígenas e “sujeitos do campo” ou “os que vivem da terra”:

Açucena: *“Aqui circula gente de toda a região, dos movimentos sociais... é muito rico”.*

Pesquisadora: *“Rico em que sentido, Açucena?”*

Açucena: *“É que a gente acaba convivendo, passando informação, fazendo amizade. Nós indígena... índio, né, e os campesino, os quilombola, os atingido por barragem, os sem-terra, tudo precisa da terra pra viver e precisa lutar pra continuar vivendo da terra”.* (Entrevista individual, 03/2020).

Dessa e de outras narrativas obtidas na pesquisa pudemos depreender que é no coletivo e para o coletivo que a formação docente tem feito sentido para essas mulheres indígenas, à medida que se empoderaram com os conhecimentos e experiências construídos no curso, com o apoio dos/das colegas (indígenas ou não), dos/as professores/as, de seus familiares etc.

A relação entre empoderamento e dimensão pedagógica, à qual fizemos menção anteriormente, a partir das contribuições de Rowlands (1995) e de Marinho & Gonçalves (2019), também é referida por Manuel Gonçalves Barbosa (2019) ao refletir sobre o empoderamento como “orientação da educação”. No cerne de seu argumento está a ideia de que é preciso ter clareza sobre “que alternativas se colocam à educação em sua missão de empoderamento dos atores sociais” (BARBOSA, 2019, p. 8), pois não é qualquer empoderamento que deverá ser visado. Ele assim justifica seu raciocínio: “O empoderamento apenas interessado nos átomos sociais, isto é, nos indivíduos, não tem senão a ambição de os tornar funcionais à lógica dos mercados” (BARBOSA, 2019, p. 10). Na contramão desse movimento, os/as formadores/as de professores/as e, mais abrangentemente, as instituições educativas podem fomentar “um empoderamento crítico, emancipatório e transformador, assente na consciência das assimetrias e das desigualdades na distribuição do poder e dos recursos, e abrangendo dimensões individuais, sociais e políticas” (BARBOSA, 2019, p. 11).

Em sintonia com o pensamento de Barbosa (2019) e Rowlands (1995), podemos concluir, portanto, que apenas quando devidamente trabalhado na prática e contemplado em suas várias dimensões, o empoderamento pode constituir um horizonte para a educação. Processo que nossas entrevistadas demonstraram ser possível no contexto da formação docente em nível superior no Brasil. Nesse sentido, cabe reconhecermos que as ações promovidas por “agentes externos” (ROWLANDS, 1997 *apud* MARINHO & GONÇALVES, 2019, p. 3), como os cursos de formação e o próprio contexto universitário, propiciaram a emergência do empoderamento, mas sem perder de vista que as protagonistas desse processo são as mulheres que o experimentam: as professoras e professorandas indígenas Kaingang.

Considerações finais

A análise das narrativas que compõem o corpus desta pesquisa indicou que as acadêmicas Kaingang entrevistadas têm construído uma relação com a universidade marcada por aprendizados significativos, vínculos de pertencimento/reconhecimento e experiências de realização pessoal e empoderamento, ainda que essa relação seja também permeada por desafios.

Os resultados da pesquisa permitem entrever ainda a necessidade de gestores/as e profissionais da educação atuantes na formulação e implementação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas estarem atentos/as ao peso que as diferenças e desigualdades de gênero (e seu intercruzamento com processos racistas e etnicistas) exercem na forma como o direito à educação é vivido pelas populações indígenas.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Notas

- 1 As participantes da pesquisa são descendentes dos Kaingang que ocupam a região Sul do Brasil há mais de dois mil anos. Sobre o povo Kaingang que habita o Rio Grande do Sul, sobretudo a porção centro-norte e noroeste do estado, pesquisas historiográficas e arqueológicas levantam a suposição de que sua origem sejam os Guaianá, pertencentes à família linguística Jê, do Tronco Macro Jê, habitantes da região da bacia do rio Uruguai no período pré-colonial (BECKER, 1976).
- 2 Conforme Patricia Hill Collins, “o termo interseccionalidade se refere ao entendimento crítico de que raça, classe, gênero, sexualidade, etnicidade, nação, habilidade e idade operam não como unidades, entidades mutuamente exclusivas, mas como fenômeno reciprocamente construído que, em contrapartida, configura complexas desigualdades sociais” (COLLINS, 2015, p. 7, tradução nossa).
- 3 De acordo com Maria Lugones, a colonialidade se trata do “processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos” (LUGONES, 2014, p. 239).
- 4 De acordo com Alexandre Leite dos Santos Silva *et al.*, “A Educação do Campo é uma expressão que emergiu na década de 1990 e refere-se a um paradigma educacional contra-hegemônico que defende um projeto de educação e de desenvolvimento construído com a população camponesa, para os interesses dela, constituída por diversos coletivos no campo, como agricultores familiares e outros trabalhadores rurais, ribeirinhos, indígenas, assentados da reforma agrária, atingidos por barragens, dentre outros” (DOS SANTOS SILVA *et al.*, 2020, p. 5-6).
- 5 No caso específico discutido por ela no texto *Mitologia se Ensina na Escola? Reflexões a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFGO*, citado nesta seção, as categorias são mitos e mitologia, conforme destacado anteriormente.
- 6 Em 2020, quando a pesquisa foi realizada, não havia esse recurso na UFGO. Todavia, no ano passado (2024) a reitoria aprovou a construção do Centro de Acolhimento e Alternância da UFGO, Campus Erechim/RS. Também neste ano foi aprovada a construção de uma Casa de Passagem para estudantes indígenas no campus de Chapecó/SC. Ambos os projetos foram contemplados no PAC das universidades federais, que garantiu orçamento de aproximadamente R\$ 2 milhões para cada obra. O fato é que diversos/as atores/atrizes sociais – coletivos

indígenas, estudantes, professores/as e gestores/as da instituição engajados na luta pelos direitos indígenas e no estudo dos modos de vida dessas populações – têm se mobilizado nestes e em outros campi da instituição para reivindicar a criação de mais vagas nos cursos de graduação ofertados, visando a ampliação da presença indígena na universidade, assim como para a construção de centros de acolhimento/casas de passagem para os/as estudantes indígenas. Ilustrativo dessa mobilização em torno de pautas como as mencionadas tem sido o trabalho do Coletivo dos Estudantes Indígenas Moradores de Chapecó – CEIMCH/UFFS, descrito em reportagem de 03 de janeiro de 2025: <<https://diregional.com.br/diario-do-iguacu/2025-01-03-uffs-garante-novas-vagas-e-casa-de-acolhimento-para-estudantes-indigenas>>.

- 7 Jo Rowlands (1995), a partir dos estudos de gênero, define o processo de empoderamento feminino a partir de três dimensões: “*Dimensão pessoal* - desenvolvimento de autoconfiança e de crença nas próprias capacidades; abrandamento dos efeitos da opressão internalizada. *Dimensão dos relacionamentos/interpessoal* - desenvolvimento da habilidade de negociar e influenciar nas negociações e tomadas de decisão no âmbito dos relacionamentos interpessoais. *Dimensão coletiva* - ação coletiva baseada na cooperação; envolvimento político que pode acontecer em nível local ou em estruturas mais amplas” (ROWLANDS, 1995 *apud* MARINHO & GONÇALVES, 2019, p. 3; grifos nossos).

Referências

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Empoderamento político dos cidadãos. *Educação em Revista*, v. 35, p. e208794, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/dGzQCGss3WW6RN7DbJqcQWc/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Valéria Esteves Nascimento. Identidade e alteridade em contextos de interculturalidade. In: SILVEIRA, Nádia Helsi; MELO, Clarissa Rocha & JESUS, Suzana Cavalheiro (Orgs.). *Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p. 99-118.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele B.; BRITO, Patrícia O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan. 2018.

BECKER, Ítala Irene Basile. *O índio Kaingang no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo/RS: Instituto Archietano de Pesquisas – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1976.

BENITES, Sandra. *Viver na língua guarani nhandewa (mulher falando)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BIROLI, Flávia & MIGUEL, Luís Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, vol. 20, n. 2, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. *Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n.

124, p. 8-12, 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. *Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2012.

BRITO, Patrícia Oliveira. *Índigena-Mulher-Mãe-Universitária o estar-sendo estudante na UFRGS*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLLINS, Patrícia H. Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*. vol. 41: 1-20, aug. 2015. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-soc-073014-112142>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DOS SANTOS SILVA, Alexandre Leite *et al.* A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, p. e8088-e8088, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8088>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini & RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. *Revista Tempo e Argumento*, v. 12, n. 29, p. 01-30, 2020. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0103/11456>>. Acesso em 10 dez. 2024.

FREITAS, Maria Inês. Mulheres indígenas e a luta por direitos na Região Sul. In: CASTILHO, Ela Wiecko V. *de et al* (Orgs.). *Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas*, Brasília: Inesc, 2008, p. 47-54.

LEÓN, Magdalena. El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo. In: LEÓN, Magdalena (Org.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fé de Bogotá: T/M, 1997.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em out. 2024.

MARINHO, Paloma Abelin Saldanha & GONÇALVES, Hebe Signorini. Mulheres em situação de violência doméstica: aspectos referentes ao empoderamento feminino. *INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, v. 16, n. 2, p. 1-18, 2019.

MARTINI, Carma Maria & MAIO, Eliane Rose. Reflexões sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. e280034, 2023. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/275/27574386026/html/>>. Acesso em: jun. 2024.

MELO, Clarissa Rocha de & ANTUNES, Eunice Kerexu Yxapyry. Ser mulher e acadêmica guarani: corporalidade e espaços de circulação. In: SILVEIRA, Nádia Helsi; MELO, Clarissa Rocha & JESUS, Suzana Cavalheiro (Orgs.). *Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p.143-167.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosangela Celia & NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. *Revista*

Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6198/619869091010/html/>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projeto globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues & SANTANA, Jullyane Frazão. Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 41, 2024. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2083/1261>>. Acesso em: jan. 2025.

NIEROTKA, Rosilea Lucia & TREVISOL, Joviles Vitorio. *Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul* [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019, 181 p. I <<https://books.scielo.org/id/6qyg8/pdf/nierotka-9786550190071.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt>. 12 dez. 2024.

PPC-LEDOC - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Ciências da Natureza, Campus Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner/2019-0002>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 72-117.

ROWLANDS, Jo. Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. In: LEÓN, Magdalena (Org.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fé de Bogotá: T/M, 1997.

ROWLANDS, Jo. Empowerment examined. *Development in Practice*, v. 5, 2 ed, 1995.

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides & LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Licenciatura em Educação Básica Intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, n. 261, p. 357-375, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3TpT59mBYtFQ7GsPZX5NWpr/>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SANTIAGO, Flavio & FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e239933, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/qzyyYKFLrmdBfC3mMpkQvKL/>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1995.

TASSINARI, Antonella. Mitologia se Ensina na Escola? Reflexões a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 13-32, 2022. DOI: 10.5007/2175-8034.2022.e81138. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/81138>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, V. 05, N. 1, jan.-jul., 2019, p. 6-39.