

Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo

Moises Marques Prsybyciem¹, Almir Paulo dos Santos², Rejane Fernandes da Silva Vier³, Rosemari Monteiro Castilho Foggatto Silveira⁴

¹Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Departamento de Educação. RS-135, 200, Zona Rural. Erechim - RS. Brasil.

²Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. ³Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. ⁴Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

Autor para correspondência/Author for correspondence: moises.prsybyciem@uffs.edu.br

RESUMO. Este trabalho tem o objetivo de compreender o contexto das mulheres indígenas Kaingang no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, discutindo aspectos como as experiências educativas da participação feminina na construção do conhecimento científico e o empoderamento da mulher indígena com sua inserção na educação superior. A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa de natureza interpretativa e a pesquisa, em relação aos procedimentos técnicos, é bibliográfica e documental. Os dados foram construídos com a utilização da Proposta Pedagógica do Curso (PPC), da observação das experiências e do Registro Acadêmico da UFFS. Os principais resultados evidenciam que as mulheres indígenas-Kaingangs possuem uma elevada representatividade no curso de Licenciatura em Educação do Campo na formação de professoras/es na área de Ciências da Natureza, percebendo, assim, que a inserção da mulher Kaingang na educação superior contribui para a construção da autonomia, para o empoderamento e a resistência dos povos indígenas. Tais resultados apontam para a importância da participação feminina indígena na construção do conhecimento científico e sua resignificação, levando em consideração as dinâmicas sociais e culturais dos povos do/no campo.

Palavras-chave: Mulheres Indígenas Kaingangs, Formação de Professores, Empoderamento, Educação do Campo, Ciências da Natureza.

Educational experiences and empowerment of Kaingang indigenous women: teacher training in rural education

ABSTRACT. This work aims to understand the context of Kaingang indigenous women in the Interdisciplinary Course in Rural Education: Natural Sciences - Licentiate of Federal University of Southern Border (UFFS), Campus Erechim, discussing aspects such as the educational experiences of female participation in construction of scientific knowledge and the empowerment of indigenous women with their inclusion in higher education. The methodology used has a qualitative approach of an interpretive nature and the research, in relation to the technical procedures, is bibliographical and documentary. The data were constructed using the Pedagogical Proposal of the Course (PPC), the observation of the experiences and the UFFS Academic Registry. The main results show that the Kaingangs indigenous women have a high degree of representation in the course in Rural Education in the training of teachers in the area of Natural Sciences, thus realizing that the insertion of Kaingang women in higher education contributes to the construction of autonomy, empowerment and resistance of indigenous peoples. These results point to the importance of indigenous female participation in the construction of scientific knowledge and its re-signification, taking into account the social and cultural dynamics of the peoples of the countryside.

Keywords: Kaingangs Indigenous Women, Teacher Training, Empowerment, Rural Education, Natural Sciences.

Experiencias educativas y empoderamiento de las mujeres indígenas Kaingang: formación de profesoras/es en educación del/en el campo

RESUMEN. Este trabajo tiene el objetivo de comprender el contexto de las mujeres indígenas Kaingang en el Curso Interdisciplinario en Educación del Campo: Ciencias de la Naturaleza - Licenciatura de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), Campus Erechim, discutiendo aspectos como las experiencias educativas de la participación femenina en la construcción del conocimiento científico y el empoderamiento de la mujer indígena con su inserción en la educación superior. La metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo de naturaleza interpretativa y la investigación, en relación a los procedimientos técnicos, es bibliográfica y documental. Los datos fueron construidos con la utilización de la Propuesta Pedagógica del Curso (PPC), de la observación de las experiencias y del Registro Académico de la UFFS. Los principales resultados evidencian que las mujeres indígenas Kaingangs poseen una elevada representatividad en el curso de Licenciatura en Educación del Campo en la formación de profesoras/es en el área de Ciencias de la Naturaleza, percibiendo así que la inserción de la mujer Kaingang en la educación superior contribuye a la construcción de la autonomía, al empoderamiento ya la resistencia de los pueblos indígenas. Tales resultados apuntan a la importancia de la participación femenina indígena en la construcción del conocimiento científico y su resignificación, teniendo en cuenta las dinámicas sociales y culturales de los pueblos del campo.

Palabras clave: Mujeres Indígenas Kaingangs, Formación de Profesores, Empoderamiento, Educación del Campo, Ciencias de la Naturaleza.

Introdução

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC no contexto brasileiro vêm se fortalecendo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento educacional e social das comunidades do/no campo em todas as regiões do Brasil. Existem, atualmente, 36 (trinta e seis) instituições de educação superior que oferecem os cursos de LEdoC, a maioria por área de conhecimento – 32 (trinta e duas) instituições federais e 4 (quatro) instituições estaduais (Brasil, 2018). São 61 (sessenta e um) cursos de graduação de LEdoC em diferentes *campi* das referidas instituições. Dessas instituições federais, 29 participaram do Edital 02/2012, do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que visava desenvolver um conjunto de ações e de procedimentos para a melhoria do ensino, principalmente em relação à formação de professoras/es para as escolas do/no campo (Brasil, 2010).

Assim, ora se apresentam algumas universidades federais por região que oferecem LEdoC, sendo: i) no Centro-Oeste: Universidade de Brasília – UnB; ii) no Nordeste: Universidade Federal do Maranhão – UFMA; iii) na região Norte: Universidade Federal do Tocantins – UFT;

iv) na região Sudeste: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; e v) na região Sul: Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

A UFFS, *Campus* Erechim, desde a sua criação, defendeu a construção de uma universidade pública e popular, voltada para a superação das desigualdades sociais, especialmente em relação à população mais excluída do campo e da cidade. O Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura – CIEdoCCN-Licenciatura, emergiu das ações de incentivo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e tem como proposta a formação de professoras/es na área de Ciências da Natureza para atuarem em escolas do/no campo. O referido curso conta, atualmente, em sua maioria, com estudantes indígenas, sendo, predominantemente, a presença e representatividade das mulheres indígenas Kaingangs e de mulheres não indígenas.

Nesse contexto, apesar das inúmeras e constantes discussões que permeiam o cenário acadêmico, assim como inúmeros estudos relacionados à questão de gênero, esta pesquisa sobre a mulher indígena vai ao encontro de uma questão complexa, pois, além da dificuldade histórica da luta das mulheres por espaço em seus diversos

contextos sociais, também envolve um número maior de mulheres indígenas na educação superior, oriundas de comunidades indígenas, que, além de fortalecer seu reconhecimento social, econômico e político, fortalece também a autonomia da mulher que luta pelos direitos, por seu espaço em suas comunidades.

Muito além da discussão sobre o acesso às universidades, este estudo sugere a necessidade de uma reflexão sobre a possibilidade de retorno do trabalho desenvolvido pela academia nas comunidades a que pertencem essas mulheres e as possíveis contribuições efetivas dos conhecimentos ali produzidos para a população, uma vez que as mulheres indígenas Kaingangs participam da construção do conhecimento científico na universidade.

Este trabalho tem, portanto, o objetivo de compreender o contexto das mulheres indígenas Kaingangs no CIEdoCCN-Licenciatura, da UFFS, *Campus* Erechim, discutindo aspectos como as experiências educativas da participação feminina no cenário científico, a resistência e o empoderamento da mulher indígena com sua inserção na educação superior.

Cenário da inserção indígena na educação superior brasileira

A inserção indígena na Educação Superior e o modo como as universidades vêm respondendo a essa demanda é uma das questões centrais para a compreensão da participação e do empoderamento das mulheres indígenas Kaingangs na LEdoC. Ao adentrar na história, em seu espaço geográfico, seus costumes e tradições, vamos compreendendo as inquietações, os rumores e as lutas dos indígenas pelo espaço territorial que lhe foi usurpado as transformações culturais ocasionadas pelo desenvolvimento capitalista, como a necessidade de encontrar caminhos diferenciados de sobrevivência, não mais possível somente pela natureza: “A gente tem que ser como um rio. Não há empecilho no mundo que faça sair do seu percurso. Ele caminha lento, mas constantemente. Ninguém consegue apressar o rio. A natureza tem um tempo e nós devemos seguir o mesmo tempo dela” (Munduruku, 2004, p. 2). A entrada na Educação Superior da população indígena foi uma conquista, um caminho possível de esclarecimento sem perder seu percurso natural.

No processo de colonização feita pelos invasores europeus, registram-se inúmeros fatos desastrosos e bárbaros contra os povos que aqui habitavam. Denominados pelos europeus de “índios”, as mais diferentes etnias eram vistas como

seres inferiores comparados aos parâmetros científicos europeus da época. Alves (2004) explicita que, ao olharmos para a história, é possível identificar que sempre foi analisada aquela história escrita do ponto de vista do dominador, que considerava o seu domínio uma etapa gloriosa de conquista de uma civilização superior. Essas conquistas e invasões pelos colonizadores foram marcadas por massacres, destruição de suas moradias, escravidão, expulsão de suas terras, dentre outras. Muitos indígenas foram mortos por não aceitarem as mais cruéis imposições e outros escravizados. A resistência e vida naturalizada fazem do índio uma das marcas importantes de preservação de sua cultura e tradição, onde a “... enxada nunca se firmou na mão do índio, nem seu pé de nômade se transformou em pé de boi paciente e sólido”. (Freire, 1999, p. 95).

Os invasores europeus, ao chegarem às terras brasileiras, encontraram indígenas destituídos de pudor. Segundo Ribeiro (1995), as indígenas foram utilizadas pelos portugueses, tanto para a satisfação sexual, como para a expansão do “cunhadismo” “Ao engravidar uma indígena, isso tornava o estrangeiro parente dos outros indígenas da tribo. Dessa forma, aumentava a força de trabalho para carregar o pau-brasil que produzia o enriquecimento econômico” (Ribeiro, 1995, p. 80). Utilizavam-se do

corpo e da alma da mulher indígena sem a preocupação de as estarem machucando ou de estarem impondo a degradação feminina: “Quantas vezes essas mulheres choraram sem entender a brutalidade dos 'deuses barbudos' e 'fétidos' descidos das barcas misteriosas e distribuindo objetos interessantes”. (Ribeiro, 1995, p. 81).

Nessa realidade de mortalidades dos povos indígenas durante a invasão europeia, muitas crianças ficaram órfãs, como muitas mulheres se tornaram viúvas e muita sabedoria cultural, identidade, tradição foi ceifada. Uma das características culturais que segue na história é o respeito aos que têm mais idade. Trata-se da sabedoria ancestral, que é algo vital e de grande relevância para a memória indígena, preservando a manutenção de sua identidade. Essas características culturais perpassam as vidas das crianças e das mulheres, sendo essas mulheres consideradas “... próximas da mãe terra e muito preciosas por terem o dom de gerar a vida em si, perpetuando seu povo”. (Kauss & Peruzzo, 2012, p. 35) e as crianças ocupavam um espaço privilegiado na sociedade indígena, por integrar-se facilmente a seu ambiente natural, aprendendo desde a infância a ser parte da cultura, tradição e costumes da comunidade indígena.

O primeiro contato com o ensino escolar aos indígenas ocorreu com a chegada dos jesuítas no Brasil no ano de 1549. Ribeiro (1995) explicita que a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu de uma indígena, que pediu ao Padre Manoel da Nóbrega que ensinasse. Para os indígenas, as mulheres eram companheiras e não havia razões para não dar oportunidades educacionais a elas. Essa iniciativa, porém, não progrediu nos séculos seguintes por causa da cultura europeia sem essa visão de igualdade.

Somente com a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910, que surgiu uma rede de escolas para ensinar as primeiras letras aos índios, mas em português. Esse quadro se alterou posteriormente, 1967, com a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, pois foram criadas escolas bilíngues, com professores índios ministrando aulas da língua e cultivando também as tradições étnicas indígenas.

Quanto à educação superior, Paladino (2013) explicita que os principais movimentos indígenas pela educação superior se dão pela necessidade de formação de professores indígenas nesse nível. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) explicitam que as práticas educativas e o cenário escolar têm se

modificado com ampliação do número de escolas em terra indígenas e com professores pertencentes às comunidades, formados em cursos superiores com propostas curriculares e didáticas que contemplaram os saberes originários de cada comunidade.

Com a Constituição Federal de 1988 – CF/1988, os indígenas conquistaram legalmente o respeito quanto ao seu modo de ser, à sua diversidade cultural e o direito de se organizarem socialmente. Essa conquista promoveu diversas mudanças na vida dos indígenas, principalmente na educação escolar. Os aspectos legais contidos na Carta Magna romperam oficialmente com as “... políticas de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito às formas de organização social dos povos originários, às línguas, aos usos e aos costumes, assim como o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada”. (Bergamaschi, Doebber & Brito, 2018, p. 38). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDB/1996, possibilitou aos índios o direito de fato a uma educação escolar específica, com articulação dos sistemas de ensino para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, fortalecendo as suas práticas culturais e os processos próprios de aprendizagem. A LDB/1996 propiciou,

com isso, a possibilidade de recuperação de suas memórias históricas e “... a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas”. (Santos, Gobbi & Lopes, 2017, p. 72).

A década de 1990 é marcada por diversas discussões no âmbito da educação brasileira e por temas como multiculturalismo e interculturalidade, temas esses fundamentados por políticas internacionais. No bojo desse debate, as políticas de acesso a educação superior de populações historicamente excluídas tornam-se de extrema relevância. O interesse dos povos indígenas pela educação superior está relacionado ao enfrentamento de suas condições de vida e à luta pela sobrevivência, já não sendo possível pelos meios naturais da sua antiga tradição. A inserção na educação superior é mais uma das “... ferramentas para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários e do incremento de suas capacidades de negociação, dentro e fora de suas comunidades”. (Luciano, Oliveira & Hoffman, 2010, p. 8). Na verdade, no entanto, ações que de fato propiciaram o ingresso de estudantes indígenas na

educação superior surgiram por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e algumas instituições privadas e comunitárias.

No início da década de 2000 surgiu a “... primeira licenciatura indígena do país pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT de forma intervalar”. (Davi, Melo & Malheiro, 2013, p. 114). Logo depois, em 2004, surgiu o Programa Universidade para Todos – ProUni, do governo federal, importante porta de entrada para as instituições de educação superior privadas. Através da Lei Federal nº 12711/2012, as Universidades Federais e os IFES passaram a garantir o acesso de estudantes indígenas a educação superior através de cotas étnicas, o que deixou de ser apenas uma vontade política, passando a ser uma garantia de acesso. Atualmente, ainda muito incipiente, denota-se que a demanda pela educação superior para a formação de professores em licenciatura intercultural indígena vem se ampliando.

Assim, dois pontos nos parecem centrais: um que faz referência à CF/1988 para o cumprimento da educação diferenciada e bilíngue e o outro, a necessidade de aparato jurídico para a questão da luta pela terra. Faustino, Novak e Cipriano (2013) afirmam que a primeira universidade federal brasileira a estabelecer ações afirmativas para a

educação superior indígena foi a Universidade de Brasília – UnB, no formato de cotas e vagas suplementares para indígenas. Também merece destaque a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que, no ano de 2001, criou o Curso de Licenciatura Intercultural de nível superior, como uma das primeiras iniciativas de acesso diferenciado de indígenas a educação superior público do país. Em 2005, o governo federal lançou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena – PROLIND, programa divulgado pelo Edital nº 5 SESU/SECAD/MEC, convocando as instituições de educação superior do país a apresentarem propostas de projetos de curso de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas.

O objetivo do PROLIND foi apoiar projetos desenvolvidos em conjunto com as comunidades indígenas, tendo seu principal foco na formação em licenciatura para professores interculturais, proporcionando a permanência de estudantes indígenas em diferentes cursos. Faustino, Novak e Cipriano (2013) exemplificam que o Projeto Trilhas do Conhecimento no Museu Nacional analisou 213 instituições públicas de educação superior e registrou que 20% dessas instituições apresentam alguma forma de ação afirmativa para o ingresso

de indígenas na graduação, sendo que 28 delas são estaduais e 15, federais. Esses projetos focalizam estudos direcionados às línguas indígenas, questões relacionadas à gestão, com a valorização de suas culturas e a inserção no mercado de trabalho. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) apresentam que, em 2004, o montante da população indígena que cursava a educação superior era de 1.300 (mil e trezentos) estudantes em instituições privadas, com apoio da FUNAI. Em 2013, cresce a participação das universidades públicas, com 72 instituições que oferecem cursos de graduação e de pós-graduação, numa estimativa de 10 (dez) mil indígenas na educação superior.

Observa-se que, nas últimas décadas, ocorreu um crescimento do número de indígenas na educação superior. Embora tenhamos investimentos e ações governamentais, o maior movimento provém dos povos originários, que elegem a educação superior como um espaço de afirmação e de resistência e muitas universidades já estão aliadas a essa luta. Paladino (2013) apresenta que no Brasil existem 26 cursos de licenciatura interculturais nas universidades públicas para a formação de professores, como bacharelados específicos. Bergamaschi e Kurroski (2013) afirmam existir um descompasso regional acentuado no

oferecimento no número de vagas e de cursos para a educação superior indígena. Na região Norte do Brasil, onde vive grande parte dos indígenas brasileiros, apenas 35% de universidades oferecem vagas para estudantes indígenas. Já na região Sul do Brasil, com uma população indígena menor, 61% das universidades contam com a presença de estudantes indígenas, com 210 etnias de povos originários.

É nesse contexto que a Universidade Federal Fronteira Sul, a partir do Edital PRONACAMPO/2012, criou o CIEdoCCN-Licenciatura, com a proposta de formação de professores para atuarem em escolas do/no campo na área de Ciências da Natureza, priorizando a diversidade das populações do campo que ainda não tiveram oportunidade de ingressar na educação superior. A primeira turma iniciou no segundo semestre do ano de 2013. Nos últimos anos, um número cada vez maior de indígenas (a maioria mulheres indígenas) tem ingressado no curso, graças ao impacto positivo das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal, bem como dos movimentos dos próprios indígenas em ocupar um espaço que deveria ter iniciado há muito tempo.

A participação feminina na construção do conhecimento científico e a formação

de professoras/es na área de Ciências da Natureza para escolas do/no campo

Sabe-se, historicamente, que a Ciência sempre foi caracterizada como uma atividade predominantemente masculina (Chassot, 2004). Apenas algumas mulheres exerciam papéis de destaque, porém o acesso às discussões que aconteciam nas academias científicas era considerado restrito aos homens. Essa situação sofreu algumas modificações no século XVIII, com o acesso das mulheres nessa atividade. Entretanto, essas mulheres eram esposas ou filhas de homens que produziam Ciência (Leta, 2003). Para Chassot (2004, p. 13), "... ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres".

Após a segunda metade do século XX é que se evidencia uma mudança caracterizada pela necessidade de recursos humanos e com o momento social de luta pela igualdade de direitos entre os homens e mulheres (Leta, 2003). Fazendo uma leitura sobre esse histórico, Chassot (2004) questiona o fato de que nos dias de hoje, em pleno terceiro milênio, ainda são demarcados os espaços públicos e quais

profissões podem ser assumidas ou não pela mulher. Estudos apresentados por Leta (2003) destacam a participação feminina nas universidades e a conquista de um importante espaço no campo da Ciência e Tecnologia, apresentando que houve uma mudança na universidade brasileira em relação à frequência da mulher, pois as mulheres atualmente são a maioria em boa parte dos cursos de graduação e pós-graduação no país.

Apesar de todas as conquistas sociais das mulheres, ainda há uma necessidade de reivindicação de espaços e de condições igualitárias, principalmente na valorização da carreira e do trabalho da mulher no campo das Ciências. Diante desse contexto, pensar na formação de professoras/es de Ciências da Natureza para as escolas do/no campo é também pensar na formação do indivíduo numa perspectiva crítica e participativa, levando em consideração as necessidades e as especificidades dos povos do/no campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Partindo da necessidade de atender às atuais demandas sociais e culturais dos sujeitos do/no campo, a formação dos sujeitos se constitui uma preocupação central na formação de professoras/es. O ensino de Ciências, segundo Krasilchik e Marandino (2007), é caracterizado pela oscilação entre a necessidade acadêmica de

transmitir os conteúdos e os conceitos necessários para a formação do cidadão e a utilização dos conteúdos e conceitos na vida das pessoas.

Conforme Prsybyciem, Santos e Sartori (2017), o projeto de Educação do Campo sempre expressou a necessidade de formar professoras/es capazes de compreender as contradições científicas, culturais, ideológicas, tecnológicas, sociais, políticas, éticas e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem do/no campo, desenvolvendo práticas educativas e organizacionais que preparem esses professores/as para enfrentar essas diversas contradições, o que vai além da simples transmissão de conteúdos.

Para Pozo e Crespo (2009), há a necessidade de se atender a novas demandas de formação do sujeito, ou seja, de proporcionar aos futuros cidadãos procedimentos e capacidades de aprendizagem que atendam às atuais demandas sociais de forma contextualizada e interdisciplinar.

Prsybyciem, Santos e Sartori (2017) explicitam que, no CIEdoCCN-Licenciatura, ainda se encontram muitas demandas a ser melhoradas, tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão, porém ressalta-se que tanto os professores quanto os estudantes buscam construir conhecimento integrado com a realidade.

Inicia-se conhecendo a realidade de cada sujeito e de sua comunidade, para depois dialogar com os conhecimentos científicos e saberes e práticas populares, visando desenvolver e construir o conhecimento.

Dessa forma, vale ressaltar a importância de promover reflexões sobre a formação de professoras/es para a área de Ciências da Natureza, uma vez que, para atender aos desafios, é necessário que o/a professor/a também passe por um processo de formação condizente com as necessidades enfrentadas nas LEdoC. É muito importante que a formação de professoras/es dialogue com várias realidades, seja na busca da qualidade formativa e seja na transformação social, tão necessária.

Todavia, "... o ensino de ciências esteve dirigido, principalmente, a transmitir o corpus conceitual das disciplinas, os principais modelos e teorias gerados pela ciência para interpretar a natureza e seu funcionamento". (Pozo & Crespo, 2009, p. 46). Dessa forma, para a formação de professoras/es em uma LEdoC é necessário ir além, articulando os aspectos culturais, ideológicos, políticos, éticos, dentre outros e não apenas o corpus conceitual. O papel do/a professor/a na formação na área de Ciências da Natureza é complexo, pois envolve, além de conceitos, leis e teorias, a linguagem

científica a ser utilizada, todos os aspectos e contextos. Sendo assim, essa tarefa demanda, do/a professor/a, um processo de formação crítico e reflexivo (Ribeiro & Benite, 2013).

Assim, é necessário que a formação dos/as professores/as contemple não apenas os conhecimentos científicos, mas que potencialize a compreensão do mundo físico, como a formação para a cidadania e a participação de forma consciente do meio em que está inserido. Tais professores precisam estar formados para participar das tomadas de decisão coletivas na sociedade e, assim, de fato, se sentirem incluídos nela pela participação ativa, com argumentação no meio social.

De acordo com Krasilchik e Marandino (2007) muitas/os professoras/es e pesquisadoras/es defendem que o ensino de Ciências da Natureza deve ter por objetivo a formação do cidadão cientificamente alfabetizado e preparado para enfrentar os desafios de seu cotidiano a partir da reflexão e do uso de conhecimentos específicos.

Entende-se que a construção de conhecimentos começa durante a formação acadêmica, quando o professor desenvolve o hábito de refletir sobre a própria formação, não só àquela adquirida em sala de aula, mas àquela aprendida em suas pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos. Nesse momento, o professor está formando seu repertório de conhecimentos que

carregará ao longo de sua vida, com a necessidade de aprimoramento constante (Seixas, Calabró & Sousa, 2017, p. 290).

Abordar a reflexão sobre a formação de professoras/es de Ciências da Natureza considerando um contexto específico, como é o caso da mulher indígena Kaingang, é uma tarefa que vai ao encontro das discussões referentes à formação para a participação social na tomada de decisão, levando em consideração, nas discussões, os aspectos relacionados ao gênero, à discriminação e à desigualdade social na construção do conhecimento científico.

É de se enfatizar, então, que esses desafios complexos exigem dos/as professores/as, em sua prática pedagógica, o rompimento com conceitos de Ciência dogmatizados, lineares, fragmentados e descontextualizados da realidade dos estudantes do/no campo (Prsybyciem, Santos & Sartori, 2017). A formação de professores de Ciência precisa ir ao encontro da realidade dos sujeitos, para que possa ser transformada a partir dos conhecimentos científicos. Tanto a realidade dos estudantes como o conhecimento científico devem caminhar juntos, na formulação de novos saberes e conhecimentos.

Conforme os estudos de Grubits (2014) sobre a educação e políticas

públicas relacionadas às mulheres indígenas do Centro Oeste brasileiro, houve, nas últimas décadas, um significativo aumento do número de mulheres indígenas que buscam as universidades, mas que ainda mantêm contato com suas comunidades. Essas mulheres, além de manterem as suas tradições, contribuem para que outros membros de suas famílias também tenham acesso ao ensino e participem ativamente da tomada de decisões em seu meio.

Assim, considerando a importância do papel das mulheres indígenas Kaingangs perante as suas comunidades, acredita-se que o processo de formação de professoras/es deve ser comprometido com as suas realidades, visando à contribuição de fato para atender às necessidades e as demandas de suas comunidades. O ensino de Ciências da Natureza é a possibilidade de tratar de questões presentes na vida do sujeito e permitir sua participação na sociedade na qual está inserido, o que pode possibilitar a quebra de quaisquer barreiras relacionadas ao gênero ou à etnia.

Conforme Prsybyciem, Santos e Sartori (2017), os principais desafios de ser professor/a em escola do/no campo se referem à construção da identidade profissional, à responsabilidade político-social, como também à necessidade de compromisso com a transformação social,

visando torná-la mais justa, mais igualitária, inclusiva, humana e com menos preconceitos em relação a fatores como etnia, gênero, cor e orientação sexual.

Aspectos metodológicos

A abordagem metodológica utilizada na presente pesquisa é qualitativa, de natureza interpretativa (Moreira & Caleffe, 2008). Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental. É bibliográfica porque a fundamentação teórica básica empregada deriva de livros e de artigos publicados em periódicos sobre o tema. A pesquisa também é documental, uma vez que se utilizou de documentos e de registros (Gil, 1991).

Este estudo emergiu e foi desenvolvido no grupo de pesquisa intitulado "Educação e Desenvolvimento Social do Campo – UFFS", fazendo parte do projeto de pesquisa: “Concepções dos acadêmicos do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade”, aprovado pelo Parecer nº 2.393.063/Comitê de Ética da UFFS.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram vários os pressupostos teóricos que o orientaram, cabendo referir Arroyo, Caldart e Molina (2004),

Prsybyciem, Santos e Sartori (2017), Chassot (2004 e 2006), Krasilchik e Marandino (2007), Paladino (2013), Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), Santos, Gobbi e Lopes (2017), Luciano (2010), Faustino, Novak e Cipriano (2013), Davi, Melo e Malheiro (2013), Leta (2003). Esses fundamentos foram postos a dialogar com os dados e as experiências enfrentadas na LEdoC pelas mulheres indígenas Kaingangs e por mulheres não indígenas.

Os dados foram construídos com a utilização da Proposta Pedagógica do Curso – PPC (2013) e do Registro Acadêmico da UFFS/Campus Erechim (2017). Para o desenvolvimento deste trabalho, esta pesquisa foi estruturada em três momentos: no primeiro momento ocorreu o levantamento dos dados do registro acadêmico em relação ao número de turmas, número de estudantes, número de mulheres não indígenas e número de mulheres indígenas Kaingangs na LEdoC. O segundo momento foi o de organização das experiências educativas e das vivências das mulheres no CIEdoCCN-Licenciatura. E o último momento serviu para confrontar as ideias, as experiências e os dados, confronto do qual decorreram as reflexões e os resultados desta pesquisa.

A análise ocorreu pela leitura e releitura dos dados construídos no processo

de desenvolvimento da LEdoC/Erechim sobre as mulheres indígenas Kaingangs. Eles foram sistematizados por unidades de significado, observando as concordâncias e as discordâncias (Bardin, 1991). Dessa análise surgiram as duas categorias de análise: i) compreendendo o contexto das mulheres indígenas Kaingangs na LEdoC da UFFS/Erechim e ii) perspectivas de contribuições das mulheres Kaingangs na comunidade: experiências educativas e empoderamento.

Resultados e Discussões

Compreendendo o contexto das mulheres indígenas Kaingangs na LEdoC da UFFS/Erechim

A UFFS possui uma estrutura multicampi, com unidades localizadas na cidade de Chapecó/SC (sede), Erechim/RS, Cerro Largo/RS, Passo Fundo/RS, Realeza/PR e Laranjeiras do Sul/PR. O CIEdoCCN-Licenciatura do *Campus* Erechim/RS visa atender à necessidade de formação de professoras/es do/no campo na área de Ciências da Natureza para as escolas da região. Esse projeto de universidade pública e popular foi pensado visando a presença das classes populares e trabalhadoras na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, tendo como seu eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa, buscando

a transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região (PPC, 2013).

Assim, com os compromissos assumidos pela UFFS na luta pela superação das desigualdades sociais e regionais, foram construídas políticas diferenciadas de acesso ao CIEdoCCN-Licenciatura, por meio de edital específico (Edital N° 526/GR/UFFS/2018 - <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2018-0526>),

possibilitando o acesso à educação superior da população regional que mais precisa de políticas públicas. A LEdoC conta com a presença de povos tradicionais (indígenas Kaingang e Guarani), filhos de pequenos agricultores (agricultura familiar), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dos acampados e assentados de projeto de reforma agrária.

Na UFFS/Erechim, no segundo semestre de 2017, existiam 179 (cento e setenta e nove) estudantes com matrículas ativas no CIEdoCCN-Licenciatura. Desses, 147 (cento e quarenta e sete) são indígenas, o que corresponde a 82% dos estudantes do curso (Registro Acadêmico da UFFS, 2017). Atualmente, frequentam o curso estudantes de aproximadamente vinte e duas (22) comunidades indígenas da região

do Alto Uruguai Gaúcho (Ronda Alta, Nonoai, Cacique Dobre, Iraí, Charrua, Erebango, Engenho Velho, Planalto, dentre outros). Essas comunidades Kaingangs, muitas vezes, encontram-se desassistidas de políticas públicas, aumentando as condições de vulnerabilidade social e econômica, o que leva, por exemplo, ao alcoolismo e a suicídios.

As mulheres indígenas Kaingangs possuem uma elevada representatividade no Curso de LEdoC (ver Quadro 2), com cerca de 80 (oitenta) estudantes com matrícula ativa. Elas também estão buscando ocupar diferentes espaços em suas comunidades e na universidade, lutando e reivindicando políticas públicas sociais e educacionais, acessando a educação superior e atuando no magistério em diversas escolas indígenas. Essas mulheres estão ocupando esses espaços para, elas mesmas, mostrarem o sofrimento da violência e da marginalização a que foram relegadas desde a construção desta sociedade não indígena que começou na invasão europeia e continua até os dias de hoje (Kauss & Peruzzo, 2012). Esse grito de indignação pode ser encontrado no poema de Eliane Potiguara, no trecho:

Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro

Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantava
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo.
(Potiguara, 2004, p. 34-35).

Nesse sentido, a mulher Kaingang vem lutando pelo direito à educação, pelo respeito à sua cultura e identidade e, principalmente, denunciando esse processo de marginalização que os indígenas sofrem/ram. Assim, esse processo de inserção do indígena Kaingang na educação superior ocorreu pelas diversas lutas e reivindicações, sempre com participação das mulheres dos povos indígenas por políticas públicas.

Muitas das mulheres indígenas matriculadas no curso são estudantes-mulheres-mães-indígenas, o que fica evidente no cuidado com a criança (filhas/os acompanham a mãe) durante as aulas, bem como a sua força de mulher em não deixar de estar na universidade impressiona a todos. Com todas essas dificuldades, elas não desistem e perseguem seu sonho – o de concluir a educação superior e ajudar a sua comunidade com o seu conhecimento. Ser estudante-mulher-mãe-indígena tem proporcionado sensações, vivências e reflexões no anseio por estudar as origens, as histórias de vida e compreender as formas discriminatórias que a mulher

indígena sofreu ao longo da história e contribuído para que essas estudantes-mulheres-mães fortaleçam o empoderamento, no sentido de conquistar seu espaço de mulher no contexto social, político, cultural e econômico e de resistência pela equidade de gênero, igualdade de condições, discriminação, dentre outros.

Esse envolvimento da mulher indígena impressiona, pois outras mães precisam enfrentar a distância física de suas crianças sob os cuidados de outros membros de suas comunidades para estudar, gerando muito sofrimento, afetando inclusive o desempenho acadêmico. Schild (2016) apresenta que a mulher indígena é responsável pela educação das crianças, pelas atividades domésticas, educação e saúde, e muitas são as responsáveis pelas finanças em seus lares, para isso trabalhando com artesanato. Por isso é preciso vivenciar para compreender e fortalecer os espaços de discussão, ensino, pesquisa e extensão na CIEdoCCN-Licenciatura. Schild (2016) explicita que a altivez da mulher indígena nos momentos mais críticos e de discussões, mesmo com lágrimas nos olhos, não fraquejou nas suas falas e atitude.

Na CF/1988 e na LDB/1996, os indígenas tiveram legalmente reconhecidas

as suas dinâmicas sociais e culturais, com direito a uma educação escolar específica, respeitando suas especificidades e necessidades. Isso está em concordância com as reflexões de Paladino (2013), quando explicita que os principais movimentos indígenas pela educação superior ocorreram pela necessidade de formação de professoras/es indígenas em nível superior para atender às escolas de suas comunidades.

Para Kauss e Peruzzo (2012), os indígenas viviam/em em comunidades em que a terra era/é de todas as pessoas que ali habitam/vam e onde tudo era/é compartilhado. Tudo era/é organizado entre todos os membros da comunidade, inclusive as tarefas do cotidiano são divididas por idade e por gênero. A atribuição de tarefas específicas não significava inferioridade ou distinção de poder, mas, sim, são simplesmente, tarefas que precisavam ser feitas para o bem de todos da comunidade.

Nas comunidades, as mulheres indígenas Kaingangs desenvolvem atividades como o artesanato (confecção de cestas e balaios, fabricação de colares com sementes, filtro dos sonhos, dentre outros) e esses objetos são por elas comercializados com ajuda de seus filhos. Essa prática é um fator essencial para a preservação da cultura, a geração de renda

e a resistência social e cultural dos indígenas Kaingang.

O artesanato faz parte da cultura Kaingang, expressando sua visão de mundo e a forma de se relacionar com o meio. É uma atividade de caráter familiar, resultado do trabalho manual – feito a mão. O artesão possui os próprios meios de produção e desenvolve seu trabalho em conjunto com a família em todas as etapas, desde o preparo da matéria-prima até o acabamento final, passado de geração em geração (Ballivián, 2011).

Nesse contexto, além do artesanato, as mulheres indígenas Kaingang contribuem de outras maneiras para o

desenvolvimento de sua comunidade, participando, assim, da organização familiar e exercendo papel, muitas vezes, de liderança. Na educação, cerca de quinze (15) mulheres indígenas Kaingangs (18,8%) que fazem o CIEdoCCN-Licenciatura atuam como professoras em escolas indígenas, contribuindo com experiências educativas em relação à sua formação na universidade. Como já explicitado, elas são 57,5% do total de estudantes da LEdoC/Erechim, conforme os dados apresentados no quadro.

Quadro 1. Turmas, gênero e número de estudantes do CIEdoCCN - Licenciatura, na UFFS, *Campus* Erechim, com matrículas ativas em 2017.

Gênero	2017.2	2016.1	2015.2	2015.1	2014.2	2014.1	Nº de estudantes
Feminino	22	25	17	21	10	8	103
Masculino	17	14	19	14	6	6	76
Total de estudantes	39	39	36	35	16	14	179

Fonte: Autoria própria, construído com base nos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica - *Campus* Erechim/RS (2017).

Esse processo mostra a elementaridade das políticas públicas sociais e educacionais para a ascensão e o empoderamento da mulher indígena Kaingang na construção do conhecimento científico. Leta (2003), em seus estudos, destaca a importância da participação das mulheres nas universidades e na conquista

de espaço no desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. Para Chassot (2004), a Ciência sempre foi caracterizada como uma atividade masculina, ou seja, com restrição da participação feminina. Por isso, a necessidade de reivindicação de espaços e de condições igualitárias para a mulher, principalmente as mulheres

indígenas, que sofrem/ram um longo processo de violência e de marginalização social e cultural.

Conforme Prsybyciem, Santos e Sartori (2017), na construção do conhecimento científico e tecnológico na formação de professoras/es em Ciências da Natureza exige-se a ruptura de conceitos de Ciência lineares, fragmentados, como verdades absolutas e descontextualizadas da realidade dos estudantes do/no campo, uma vez que as/os professoras/es formadas/os em um LEdoC precisam

enfrentar diferentes contradições, levando em consideração as necessidades e as especificidades dos povos do/no campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

A participação da mulher (ver Quadro 2) na construção do conhecimento científico na formação de professoras/es na área de Ciências da Natureza para as escolas do/no campo exige discussões sobre gênero, sobre desigualdade social e sobre empoderamento da mulher.

Quadro 2. Mulheres no CIEdoCCN – Licenciatura, na UFFS, *Campus* Erechim, com matrículas ativas em 2017.

Raça	Indígenas Kaingangs	Pretos	Pardos	Branços	Não declarado
Porcentagem / Nº de alunas	77,67% (80)	1,94% (2)	3,88% (4)	15,54% (16)	0,97% (1)

Fonte: Autoria própria, construído com base nos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica - *Campus* Erechim/RS (2017).

Assim, das cento e três (103) mulheres com matrículas ativas no CIEdoCCN-Licenciatura na UFFS/*Campus* Erechim em 2017, oitenta (80) estudantes são indígenas Kaingang, duas (2) estudantes se autodeclararam pretas, quatro (4) estudantes pardas, dezesseis (16) estudantes brancas e uma (1) estudante não declarada. Para Luciano, Oliveira e Hoffman (2010), a inserção do indígena na educação superior é uma ferramenta para o empoderamento, para o fortalecimento dos conhecimentos originários, para uma

educação voltada para as suas especificidades, para a tomada de decisão e para o desenvolvimento das comunidades. Busca-se, portanto, um ensino de Ciência e Tecnologia mais democrático e inclusivo, visando a uma formação do cidadão cientificamente alfabetizado (Krasilchik & Marandino, 2007).

Perspectivas de contribuições das mulheres Kaingangs na comunidade: experiências educativas e empoderamento

A inserção da mulher indígena na educação superior no CIEdoCCN-Licenciatura, além de proporcionar um enriquecimento no ensino, pesquisa e extensão na universidade, pela interação com os/as professores/as-estudantes/as-comunidade, fortaleceu as experiências educativas e o empoderamento da mulher indígena Kaingang, em seu contexto social e cultural, ressignificando os conhecimentos, a linguagem, a autonomia da mulher. O desenvolvimento dos conhecimentos científicos, isso aliado aos saberes populares indígenas, potencializa experiências educativas e constitui na mulher indígena um empoderamento, tanto para reconstruir o respeito a identidade e cultura indígena, como a formulação de novos saberes, importante para os povos do/no campo.

Villacorta e Rodríguez (2002) entendem que o empoderamento é uma perspectiva que permite, às pessoas excluídas e discriminadas, a sua reinserção nos processos de desenvolvimento e a recuperação de poder para novamente viver com autonomia e legitimidade. Assim, no caso das pessoas e dos diversos grupos sociais que se encontram excluídos dos sistemas dominantes, reconstruir para elas uma consciência política responsável significa colocar o sistema financeiro e o Estado para atender aos interesses e às

necessidades dessas pessoas e desses grupos que mais precisam.

Nessa perspectiva, a inserção da mulher na educação superior tem contribuído para a construção da autonomia e, de certa maneira, do empoderamento, por ela conhecer-se e reconhecer-se como sujeito do conhecimento, reconstruindo a si mesma, sua cultura e fortalecendo a identidade no interior da comunidade indígena. Amaral (2010) explicita que as mulheres indígenas estão cada vez mais organizadas e politizadas, procurando seu espaço social com o objetivo de reafirmar sua identidade, segurança, saúde e respeito. É o resgate das lutas de nossos antepassados que nos faz cada vez mais lutar por nossos direitos que sejam justos.

Para Almeida (2015), a partir dos anos 1990, os movimentos sociais passaram a buscar o empoderamento de pessoas e de diversos grupos sociais que vivem em condições de extrema desigualdade social, econômica e política. Nessa mesma década ocorrem as primeiras inserções indígenas na educação superior, enquanto possibilidade de melhoria de sua estrutura de subsistência. Todavia, no processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a educação superior para os indígenas lhe possibilitou compreender as ideologias do sistema opressor, que

historicamente lhe retirou sua cultura, identidade e língua originária, bem como possibilitou perceber a necessidade de resgatar seu espaço social e sua identidade.

Kauss e Peruzzo (2012) afirmam que as mulheres indígenas estão desenvolvendo cada vez mais a seus conhecimentos. A pesquisa, o ensino e a extensão são instrumentos provindos da educação superior importantes para a luta pelos direitos da mulher indígena. Esse empoderamento e as experiências educativas construídas no processo formativo na educação superior certamente trazem, para a mulher indígena Kaingang, o reconhecimento que lhe foi tirado historicamente.

Conforme Villacorta e Rodríguez (2002, p. 47), o empoderamento é um processo que permite: a) “Assumir o controle de seus próprios assuntos; b) produzir, criar, gerar novas alternativas; c) mobilizar suas energias para o respeito a seus direitos; d) mudar as relações de poder; e) poder discernir como escolher; f) levar a cabo suas próprias opções”. Esse processo de empoderamento da mulher Kaingang pode ser estimulado com a sua inserção na educação superior pelas reflexões do seu papel como professora na educação básica na área de Ciências da Natureza e ou como cidadã em sua

comunidade, o que refletirá em sua prática pedagógica em sala de aula e na vida.

Em trabalho recente, Prsybyciem, Santos e Sartori (2017) evidenciam as perspectivas e os desafios na formação de professoras/es para as escolas localizadas nas comunidades indígenas e nas escolas do/no campo no CIEdoCCN-Licenciatura. Esses autores alertam para necessidade de articulação na área de Ciências da Natureza com a identidade cultural dos sujeitos, o choque de culturas (diferentes povos do campo e diferentes especificidades), a língua, os aspectos pedagógicos relacionados à organização e ao trabalho no regime de alternância – interação entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade.

Assim, as experiências educativas da participação da mulher indígena Kaingang na formação de professoras/es na Educação do Campo referem-se à ressignificação da construção do conhecimento nas Ciências da Natureza, levando em consideração o resgate da cultura, da culinária, dos costumes, dos valores e da identidade das comunidades indígenas. A confecção do artesanato é "trabalhada" nos espaços educativos (universidade-escola), sendo utilizada como ferramenta para abordar os conteúdos científicos, articulando com a cultura, identidade e o modo ver o mundo dos indígenas.

No CIEdoCCN-Licenciatura busca-se desenvolver os componentes curriculares de maneira interdisciplinar, utilizando, por exemplo, um ensino por meio de “temas geradores” (Freire, 2009) em alguns componentes. Com essas experiências educativas, as mulheres indígenas Kaingang podem desenvolver práticas pedagógicas que propiciem aos estudantes de suas comunidades uma visão mais crítica de mundo, acerca de situações da realidade que abrangem professoras/es e estudantes. Esses temas precisam ser postos à reflexão dos sujeitos para a respectiva tomada de consciência.

Já no III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul: Resistência e Emancipação Social e Humana (III SIFEDOC - iiisifedocerexim20.wixsite.com/iiisifedoc/gts) realizado na UFFS/Erechim, foi a primeira vez que se estruturou um grupo de trabalho na área, intitulado “Povos Tradicionais, Relações de Gêneros e Feminismos no Campo”. Esse grupo de trabalho visava discutir as condições e a qualidade de vida das mulheres indígenas, as desigualdades enfrentadas e as questões de gênero em diferentes espaços.

Portanto, o que se busca na formação de professoras/es na área de Ciências da

Natureza para as escolas do/no campo é possibilitar uma alfabetização científica crítica, humana e mais politizada, com a participação ativa das mulheres indígenas Kaingang na construção do conhecimento científico. Essa alfabetização é um processo que busca a participação democrática de todos os atores sociais, principalmente a participação da população mais excluída socialmente (indígenas, quilombolas...) no processo de tomada de decisão responsável, politizada e efetiva em diferentes contextos (Hodson, 1998).

Considerações finais

No desenvolvimento desta pesquisa percebeu-se que as mulheres indígenas Kaingang enfrentam diversas dificuldades para frequentar a educação superior, dificuldades como transporte no trajeto Comunidade-Universidade e vice-versa, a maternidade (filha/o acompanha a mãe/estudante nas aulas) e o preconceito. Mesmo assim, elas asseguram a maior representatividade no Curso LEdoC de formação de professoras/es na área de Ciências da Natureza, *Campus* Erechim. Tal representação se deve às políticas de acesso construídas para educação superior e pela autonomia desenvolvida pelas mulheres, que estão buscando, cada vez mais, ocupar seus espaços em diversos

setores sociais e de liderança em suas comunidades, denunciando as violências e o processo de marginalização sofridos pelos indígenas.

Percebe-se que a inserção da mulher indígena na educação superior contribuiu para o empoderamento da mulher e a resistência dos povos indígenas, uma vez que as experiências educacionais durante o CIEdoCCN–Licenciatura se refletem positivamente na prática pedagógica da futura professora em sala de aula, formando estudantes mais críticos/as pela discussão das diversas contradições enfrentadas pelos povos do/no campo, desenvolvendo, assim, sujeitos conscientes e capazes de mudar sua realidade.

Além disso, observa-se a importância da participação feminina na construção do conhecimento científico, para a ressignificação desse conhecimento, levando em consideração as dinâmicas sociais e culturais dos povos do/no campo. Com a participação da mulher na construção da Ciência e Tecnologia na universidade, é possível desconstruir e ressignificar o processo histórico em que a Ciência era uma atividade basicamente masculina, restrição que no mundo atual não tem mais sentido.

Dessa forma, fica evidente, nas experiências vivenciadas no curso em relação à vinda das mulheres indígenas

Kaingangs para a universidade, que esse processo tem provocado alguns impactos dentro e fora da aldeia e que demandam enfrentamentos conjuntos. Ainda assim, suas lideranças e familiares acreditam e continuam apoiando e incentivando essas mulheres à experiência da educação superior.

Há, portanto, a necessidade de as mulheres indígenas continuarem ocupando esses espaços, reivindicando condições igualitárias e justas na construção e na democratização da Ciência e Tecnologia, principalmente para as pessoas e grupos sociais excluídos e que mais precisam, o que pode ser realizado com uma alfabetização científica crítica humana e mais politizada.

Referências

- Almeida, A. C. (2015). O empoderamento de lideranças indígenas Kaingang no sul do Brasil. *Interações*, 16(2), 407-419. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-70122015215>
- Amaral, W. R. (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Alves, J. F. (2004). *A invasão cultural norte-americana*. São Paulo, SP: Moderna.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

- Ballivián, J. M. P. (2011). *Artesanato Kaingang e Guarani: Territórios indígenas*. São Leopoldo, RS: Oikos.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Trad.: Reto, L. A. & Pinheiro, A. Primeira Edição. Lisboa: Edições 10.
- Bergamaschi, M. A., Doebber, M. B., & Brito, P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, 99(251), 37-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>
- Bergamaschi, M. A., & Kurroschi, A. R. S. (2013). Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In Rosado, R. M., & Fagundes, L. F. C. (Orgs.). *Presença Indígena na Cidade: reflexões, ações e políticas* (pp. 1-20). Porto Alegre, RS: Hartmann.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal*. Brasília, DF: Saraiva.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Saraiva.
- Brasil. (2010). *Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, Decreto nº 7.352/2010*. Recuperado de: <http://pronacampo.mec.gov.br/>
- Brasil. (2018). *Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, Portaria Normativa MEC nº 40/2007*. Recuperado de: <http://emec.mec.gov.br/>
- Chassot, A. (2004). A Ciência é masculina? É, sim senhora!. *Revista Contexto e Educação*. Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Chassot, A. (2006). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí, RS: Ed. Editora Unijuí.
- David, M., Melo, M. L., & Malheiro, J. M. S. (2013). Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educ. Pesqui.* 39(1), 111-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100008>
- Faustino, R. C., Novak, M. S. J., & Cipriano, S. C. (2013). A Presença indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. *Revista Cocar*, 7(13), 69-81. Recuperado de: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocarr/article/view/243>
- Freire, G. (1999). *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Editora Atlas.
- Grubits, S. (2014). Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 116-125. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100013>
- Hodson, D. (1998). *Learning and Teaching Science: Approach Personalized a Towards*. Buckingham: Open University Press.
- Kauss, V. L., & Peruzzo, A. (2012). A inserção da mulher indígena brasileira na sociedade contemporânea através da literatura. *Espaço Ameríndio*, 6(2), 32-45. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/artic/e/viewFile/31868/23619>

Krasilchik, M., & Marandino, M. (2007). *Ensino de Ciências e cidadania*. São Paulo, SP: Moderna.

Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, 17(49), 271-284. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>

Luciano, G. J. S., Oliveira, J. C., & Hoffman, M. B. (Orgs). (2010). *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP. Brasília, DF: Cinep.

Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.

Munduruku, D. (2004). *Contos indígenas brasileiros*. Rio de Janeiro, RJ: Global.

Paladino, M. (2013). Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In Bergamaschi, M. A., Nabarro, E., & Benites, A. (Orgs). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 273-306). Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS.

Potiguara, E. (2004). *Metade Cara, Metade Máscara*. São Paulo: Global.

Pozo, J. L., & Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento ao conhecimento científico*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Interdisciplinar em Educação do Campo (Ciências da Natureza) - Licenciatura do Campus Erechim. (2013). Recuperado de: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner/2016-0001>

Prsybyciem, M. M., Santos, A. P., & Sartori, J. (2017). Formação de professores em Ciências da Natureza para escolas do/no campo na UFFS – campus Erechim: perspectivas e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(3), 941-964. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p941>

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro*. São Paulo, SP: Cia das Letras.

Ribeiro, E. B. V., & Benite, A. M. C. (2013). Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. *Revista Ciência & Educação*, 19(3), 781-794. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n3/16.pdf>

Santos, I. P. D., Gobbi, M. D. C. M., & Lopes, M. M. (2017). Formação do professor indígena em Humaitá, Sul do Amazonas. *Rev. Retratos de Assentamentos*, 20(2), 206-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2017.v20i2.273>

Seixas, R., Calabró, L., & Sousa, D. (2017). A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. *Revista Thema*, 14(1), 289-303. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.289-303.413>

Schild, J. (2016). *Mulheres Kaingang: seus caminhos, políticas e redes na Terra Indígena Serrinha*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Villacorta, A. E., & Rodríguez, M. (2002). Metodologias e ferramentas para implementar estratégias de empoderamento. In Romano, J., & Antunes, M. (Orgs.). *Empoderamento e direitos de combate à pobreza* (pp. 45-66). Rio de Janeiro, RJ: ActionAid Brasil.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/05/2018
Aprovado em: 12/09/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 30th, 2018
Accepted on September 12th, 2018
Published on December 23th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da versão final publicada.


Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Moises Marques Prsybyciem

 <http://orcid.org/0000-0001-8220-7416>

Almir Paulo dos Santos

 <http://orcid.org/0000-0002-9283-3178>

Rejane Fernandes da Silva Vier

 <http://orcid.org/0000-0001-9123-1725>

Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira

 <http://orcid.org/0000.0002-0432-5182>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Prsybyciem, M. M., Santos, A. P., Vier, R. F. S., & Silveira, R. M. C. F. (2018). Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1268-1293. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1268>

ABNT

PRSYBYCIEM, M. M.; SANTOS, A. P.; VIER, R. F. S.; SILVEIRA, R. M. C. F. Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1268-1293, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1268>