

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: SABERES E DEMANDAS
INDÍGENAS NAS IFES BRASILEIRAS**

LETÍCIA PEREIRA MENDES NOGUEIRA

Santo Antônio de Pádua

2023

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: SABERES E DEMANDAS
INDÍGENAS NAS IFES BRASILEIRAS**

LETÍCIA PEREIRA MENDES NOGUEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a. Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Santo Antônio de Pádua

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

N778f Nogueira, Leticia Pereira Mendes
Formação de Educadores do Campo: saberes e demandas indígenas nas IFES brasileiras / Leticia Pereira Mendes Nogueira. - 2023.
142 f.

Orientador: Francisca Marli Rodrigues de Andrade.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 2023.

1. Educação do Campo. 2. Povos Indígenas. 3. Formação de Educadores do Campo. 4. Produção intelectual. I. Andrade, Francisca Marli Rodrigues de, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD - XXX

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: SABERES E DEMANDAS
INDÍGENAS NAS IFES BRASILEIRAS**

LETÍCIA PEREIRA MENDES NOGUEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Francisca Marli Rodrigues de Andrade – PPGEn / UFF (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Jacqueline de Souza Gomes – PPGEn / UFF (Membro Interno – Titular)

Prof.^a Dr.^a. Maria Cristina Macedo Alencar – PROFLETRAS / UNIFESSPA
(Membro Externo – Titular)

Prof.^a Dr.^a. Rosani de Fatima Fernandes – CIDHA / PPGD / UFPA
(Membro Externo – Suplente)

Prof. Dr. Marcos Marques de Oliveira – PPGEDU / UFF (Membro Interno – Suplente)

Santo Antônio de Pádua

2023

AGRADECIMENTOS

Para mim, finalizar mais uma etapa da minha formação é motivo de muita alegria e gratidão. Assim, quero agradecer a Deus pela vida e por até aqui ter me sustentado. Agradeço à minha mãe Jussara e ao meu pai Edilson por todo apoio e amor. Agradeço a cada uma das pessoas da minha família: avós, irmãos, primas/os, tias/os. Amo muito vocês!

Quero expressar também minha gratidão ao Programa de Pós-graduação em Ensino do INFES/UFF pela oportunidade de poder cursar o mestrado. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pela bolsa que me possibilitou dedicar integralmente à pesquisa. Sou muito grata, ainda, a todas/os professoras/es que tive o privilégio de conhecer e reencontrar ao longo do mestrado.

Agradeço aos amigos que conheci na turma de mestrado. Vocês são incríveis! Agradeço, de forma muito especial, à minha orientadora Francisca Marli. Serei eternamente grata por sua ajuda, paciência, incentivo e amizade. Muito obrigada, Marli! Conte sempre comigo. Agradeço, também, a colaboração e disponibilidade de cada um dos professores que compuseram e compõem as bancas de qualificação e defesa da dissertação.

Enfim, sou muito grata a todas as pessoas que direta e indiretamente me ajudaram e estiveram comigo ao longo de todo esse caminho. Muito obrigada!

RESUMO

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC's) têm como um dos seus objetivos contribuir para a formação de educadores engajados com as lutas dos povos do campo, entre estas, as lutas dos povos indígenas. Considerando esse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo principal conhecer e analisar o processo de inclusão dos saberes, das histórias e das demandas dos povos indígenas nos cursos de formação de Educadores do Campo. Para atender a esse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa com enfoque exploratório, cujo produto final foi estruturado em formato *Multipaper*, contemplando três artigos. O processo de coleta de dados integrou duas etapas: a) *aplicação de um formulário* destinado às coordenações dos 87 cursos de Educação do Campo, ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país; b) *análise documental* dos projetos pedagógicos e dos componentes curriculares – ementas das disciplinas obrigatórias e optativas de cursos de Educação do Campo, com habilitação em Ciências Sociais e Humanas – que representam as cinco regiões do país. As informações obtidas por meio das duas técnicas de coleta de dados foram analisadas a partir da literatura relacionada à formação de educadoras/es do campo e de professoras/es indígenas, sob a ótica dos estudos decoloniais. Essas análises podem ser consideradas essenciais para a construção de um panorama nacional sobre a formação de educadores do campo, em perspectiva da Interculturalidade.

Palavras-chave: Educação do Campo; Povos Indígenas; Formação de Educadores do Campo.

ABSTRACT

The Degrees in Rural Education (LEDOC's) have as one of their objectives to contribute to the training of educators engaged with the struggles of rural peoples, among them, the struggles of indigenous peoples. Considering this context, the main objective of this research is to know and analyze the process of inclusion of knowledge, stories and demands of indigenous peoples in training courses for Rural Educators. To meet this objective, we carried out a qualitative research with an exploratory approach, whose final product was structured in Multipaper format, comprising three articles. The data collection process included two steps: a) application of a form for the coordination of the 87 Rural Education courses offered by the Federal Institutions of Higher Education (IFES) in the country; b) documental analysis of pedagogical projects and curricular components – menus of mandatory and optional subjects of Rural Education courses, with specialization in Social and Human Sciences – representing the five regions of the country. The information obtained through the two data collection techniques were analyzed from the literature related to the training of rural and indigenous teachers, from the perspective of decolonial studies. These analyzes can be considered essential for the construction of a national panorama on the training of rural educators, from the perspective of Interculturality.

Keywords: Rural Education; Indigenous Peoples; Training of Rural Educators.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Autorização do Comitê de Ética.....	126
ANEXO II - Formulário.....	129
ANEXO III - Quadro com os links de acesso aos projetos pedagógicos e ementas dos cursos.....	135
ANEXO IV - Quadro objetivos gerais e específicos dos cursos.....	136

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
PP	Projeto Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano de implementação e modalidade de funcionamento do curso.....	38
Gráfico 2 - Habilitação e localização institucional dos cursos.....	39
Gráfico 3 - Número de vagas ofertadas por ingresso e regime de matrícula.....	40
Gráfico 4 - Matrículas ativas das/os estudantes e docentes dos cursos.....	42
Gráfico 5 - Preenchimento das vagas do curso por estudantes e docentes indígenas.....	44
Gráfico 6 - Projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre os povos indígenas.....	48
Gráfico 7 - Disciplinas obrigatórias e optativas específicas sobre os povos indígenas.....	49
Gráfico 8 - Assistência estudantil às/aos estudantes das LEDOCs nas IFES.....	53
Gráfico 9 - Fortalecimento da Interculturalidade na formação de Educadores do Campo.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do formulário enviado às coordenações das LEDOCs.....	33
Figura 2 - Localização das IFES da pesquisa.....	34
Figura 3 - Critérios adotados no processo de escolha dos cursos analisados.....	68
Figura 4 - Localização dos cursos.....	69
Figura 5 - Palavras-chave.....	93
Figura 6 - Disciplinas do Núcleo de formação geral referente aos Povos indígenas.....	94
Figura 7 - Disciplinas do Núcleo Específico referente aos Povos indígenas.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Direito dos povos indígenas.....	23
Quadro 2 - Perfil da pessoa que respondeu ao formulário.....	36
Quadro 3 - Objetivos Gerais dos cursos de Educação do Campo.....	70
Quadro 4 - Objetivos específicos dos cursos analisados.....	72
Quadro 5 - Projetos institucionais e/ou iniciativas referentes aos povos indígenas nos cursos de Educação do Campo	77

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problema e objetivos da pesquisa.....	15
1.2 Referencial teórico da pesquisa.....	17
1.3 Delineamento metodológico.....	19
II. POVOS INDÍGENAS E DIREITOS FUNDAMENTAIS: ALGUMAS NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	22
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS DEMANDAS DOS POVOS INDÍGENAS NAS IFES: COMUNIDADES ACADÊMICAS E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS..	27
1.1 Introdução.....	27
1.2 Metodologia.....	31
1.3 Análise dos resultados.....	35
1.3.1 Perfil dos cursos participantes da pesquisa.....	35
1.3.2 Representatividade indígenas na comunidade discente e docente das LEDOCs.....	41
1.3.3 Povos indígenas nos componentes formativos curriculares das LEDOCs.....	47
1.3.4 Políticas Institucionais de assistência estudantil nas IFES que ofertam as LEDOCs.....	52
1.3.5 Ações e iniciativas voltadas ao fortalecimento da Interculturalidade na formação de Educadores do Campo.....	56
1.4 Considerações finais.....	59
2. POVOS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	62
2.1 Introdução.....	62
2.2 Metodologia.....	65
2.3 Análise dos resultados.....	70
2.3.1 Iniciativas e projetos institucionais: povos indígenas nos projetos pedagógicos.....	76
2.4 Considerações finais.....	85
3. POVOS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: O QUE DIZEM OS COMPONENTES CURRICULARES?.....	87
3.1 Introdução.....	87

3.2 Metodologia.....	90
3.3 Análise dos resultados.....	93
3.3.1 Disciplinas do Núcleo Específico relacionadas aos povos indígenas.....	98
3.4 Considerações finais.....	106
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO.....	109
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXOS.....	127
ANEXO I: Autorização do Comitê de Ética.....	127
ANEXO II: Formulário.....	130
ANEXO III: Quadro com links de acesso aos projetos pedagógicos e ementas dos cursos.....	136
ANEXO IV: Quadro objetivos gerais e específicos dos cursos.....	137

I - INTRODUÇÃO

Em sua luta pelo direito a uma educação que atenda seus interesses políticos, sociais e educacionais, os Movimentos Sociais do Campo obtiveram importantes conquistas no âmbito das políticas públicas brasileiras. Entre essas políticas, destacamos três programas que impactaram, diretamente, na consolidação das políticas públicas de Educação do Campo: a) Programa Nacional de Educadores na Reforma Agrária (PRONERA) – criado no dia 16 de abril de 1998 pela Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária; b) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) – instituído em 2007 pelo Ministério da Educação em parceria com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); c) Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) – estabelecido pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (SANTOS; SILVA, 2016; BRASIL, 2010a). Conforme destacou Santos e Silva (2016, p. 144), esses Programas, específicos da Educação do Campo, “vêm contribuído, direta e indiretamente, na formação de educadores para as escolas do campo brasileiras”.

As políticas de formação de Educadores do Campo buscam reconhecer os direitos e as demandas dos povos do campo na sua diversidade (CALDART, 2012), incluindo, também, as pautas dos povos originários. Para termos uma ideia da dimensão e da ampla diversidade dos povos originários, de acordo com os dados do censo demográfico de 2010, existem 817 mil indígenas autodeclarados, 305 etnias diferentes e 274 línguas, o que denota a diversidade dos povos indígenas nos países (IBGE, 2012). As nações indígenas, de acordo com pesquisas de Maher (2006), possuem como uma de suas principais reivindicações o direito à educação escolar diferenciada, visto que, após o contato com outras culturas e séculos de violências decorrentes do processo de colonização, os seus modos de vida encontram-se ameaçados. Associada à essa reivindicação, insere-se a demanda pela formação específica de professoras/es indígenas, pois, para que existam escolas indígenas que contemplem as necessidades específicas das comunidades, é necessário “que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena. Esse profissional, entende-se, seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade” (MAHER, 2006, p. 23).

No Brasil atual, conforme foi sinalizado na pesquisa de Gorete-Neto (2018, p. 1340), “o desenvolvimento de políticas públicas que garantam aos povos indígenas

entrada e permanência nas instituições de ensino superior é relativamente recente”. Dentre tais políticas, podemos citar a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), no ano de 2005, que visa apoiar:

Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão, promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, e possibilitem a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas (BRASIL, 2008a).

Além do PROLIND, destacamos a existência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, os quais objetivam atender às demandas sociais e educacionais da diversidade dos povos do campo – contemplando, assim, os povos originários. Diante dessas políticas públicas e considerando o cenário brasileiro atual de genocídio indígena e ecocídio (TERENA; DUPRAT, 2021), sinalizamos a importância da Educação do Campo para o fortalecimento das pautas políticas, sociais e ambientais dos povos originários no processo de formação de educadores – sobretudo, as reivindicações pela valorização dos seus saberes ancestrais e pelo direito à educação intercultural. Por essa razão, entendemos que a formação de Educadores do Campo apresenta-se como uma das propostas voltadas às demandas dos povos originários; em especial, com a inclusão dos saberes indígenas nas universidades e, portanto, sua contribuição para a construção de uma educação que dialogue com os interesses específicos voltados à efetivação dos seus direitos fundamentais.

1.1 Problema e objetivos da pesquisa

Diante do contexto apresentado, o referido estudo se propõe a construir uma discussão baseada na seguinte questão de pesquisa: como as Instituições Federais de Ensino Superior estruturam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no sentido da inclusão das histórias, das culturas, das lutas e dos saberes dos povos indígenas em seus processos formativos acadêmicos? Na busca por respostas para essa pergunta, estabelecemos o seguinte objetivo: conhecer e analisar, com base em um referencial teórico que envolve Educação do Campo e Estudos Decoloniais, o processo de inclusão

dos saberes, das histórias e das demandas indígenas nos cursos de formação de Educadores do Campo ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o panorama nacional de formação de Educadores do Campo nas IFES, no que diz respeito aos programas institucionais e às ações políticas das IFES brasileiras voltadas aos direitos dos povos indígenas e à Interculturalidade;
- Identificar, a partir do projeto pedagógico, o processo de inclusão dos saberes, das histórias e das culturas dos povos indígenas nos cursos de Educação do Campo;
- Analisar como as histórias, culturas e conhecimentos dos povos originários têm sido incluídos nos componentes curriculares do curso, isto é, nas disciplinas obrigatórias e optativas.

A proposição dos objetivos específicos apresentados insere a pesquisa na esfera dos direitos educativos voltados à Interculturalidade. Em virtude disso, a reivindicação dos povos originários por uma formação específica de professores oriundos das próprias comunidades, e, por conseguinte, a presença desses povos nas universidades, apresenta o desafio de repensar, de acordo com Baniwa (2019, p. 67), “como esta instituição superior formadora pode possibilitar a coexistência lado a lado e a circulação, interação, aplicação e reconhecimento mútuo entre distintos saberes, pautados em distintas bases e lógicas cosmológicas, filosóficas e epistemológicas”. Com a ampliação de algumas políticas institucionais reparativas – tais como o PROCAMPO, PROLIND e PRONACAMPO –, as Instituições Federais de Ensino Superior deparam-se, então, com o desafio de promover o diálogo entre diferentes saberes. Logo, a relevância desta pesquisa evidencia-se, justamente, por buscar compreender como a Universidade, em especial os cursos de Educação do Campo, tem assumido o desafio de promover o diálogo entre diferentes conhecimentos.

Os resultados obtidos com a presente pesquisa poderão ser utilizados em perspectivas dos macros e micros espaços; em outras palavras: pelas instâncias nacionais que pensam e organizam as diretrizes educacionais de formação de professores, os processos avaliativos dos cursos e das universidades, entre outros aspectos. Igualmente, pelas próprias Instituições Federais de Ensino Superior e seus respectivos cursos, no sentido de: reavaliarem os componentes curriculares e os projetos formativos – no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão; repensarem as ações políticas e as iniciativas

institucionais de inclusão dos direitos, demandas e presença dos povos originários. A pertinência desta pesquisa se acentua, também, em função do racismo estrutural e das violências institucionais históricas contra os povos indígenas nas instituições educativas e para além delas.

1.2 Referencial teórico da pesquisa

A presença dos povos indígenas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras supõe a reestruturação, em diferentes aspectos, dessas instituições “fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado” (BANIWA, 2019, p. 67). Essa reestruturação implica, entre outros elementos, repensar os componentes teóricos dos currículos dos cursos universitários – em especial, os currículos dos cursos de formação de educadoras/es, os quais, na maioria das vezes, desconsideram os diversos saberes provenientes das experiências diversificadas que acontecem em contextos educativos afastados dos grandes centros (ALENCAR, 2010). Entre esses saberes, encontra-se a pluralidade cultural indígena que, ao longo do processo histórico, foi considerada como inferior e subalterna pela lógica do modelo eurocêntrico de construção de conhecimento (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

Principalmente na última década, o desafio de repensar os componentes curriculares para, então, incluir os conhecimentos de diferentes bases epistemológicas tem sido um fenômeno observado nos cursos de Educação do Campo. Nesse sentido, Molina (2017, p. 592) destacou que o curso de Educação do Campo traz como proposta “uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar”. Em outras palavras, ao considerar que as políticas e os programas nacionais voltados à Educação do Campo se destinam à pluralidade das populações do campo, a matriz formativa dos cursos procura abranger disciplinas que abordam, também, a diversidade dos saberes desses povos, uma vez que:

A diversidade das estratégias de produção material da vida existentes no campo em nosso país exige políticas de formação docente também diferenciadas que saibam reconhecer as especificidades desses sujeitos, como, por exemplo, os indígenas, os quilombolas, os camponeses, entre tantos outros que têm o direito a uma educação de qualidade social que respeite e integre seus modos de vida aos processos educativos escolares (MOLINA, 2017, p. 602).

A diversidade das populações do campo e de seus saberes apresenta-se como um elemento central na proposta pedagógica, política e epistemológica da Educação do Campo. Logo, a formação de Educadores do Campo, conforme sinalizou Arroyo (2012a, p. 361), deve “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos”. Ao legitimar esses saberes nos currículos formativos, esses cursos possibilitam uma concepção plural e intercultural de formação (ARROYO, 2012a); isto é, uma formação ampliada que permite o reconhecimento da diversidade das populações do campo e, por conseguinte, dos distintos saberes produzidos ao longo de suas vivências.

Na concepção de Caldart (2012, p. 262), os cursos de Educação do Campo, em suas práticas, “reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza humana e social da diversidade de seus sujeitos”. Além disso, a Educação do Campo propõe uma “crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento” (CALDART, 2009, p. 38). Na esfera das Licenciaturas em Educação do Campo, a crítica à hierarquização epistemológica materializa-se, entre outros aspectos, pela construção de um currículo plural que permite a inclusão dos saberes, das pautas, das demandas e dos direitos das populações do campo. Portanto, inclui a presença e as reivindicações dos povos indígenas nas universidades, entendendo que tal presença “pode e deve abrir possibilidades concretas para o diálogo intercultural ou interepistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos” (BANIWA, 2019, p. 67).

No contexto do diálogo intercultural, na percepção de Baniwa (2019), todos sairiam ganhando, uma vez que, ao reconhecer que a ciência não é perfeita e absoluta, poderia complementar e ampliar o seu portfólio com outros conhecimentos; ou seja, ela ficaria mais rica, mais forte, mais plural e menos incompleta. Concretamente, ganharia em termos de diversidade e de pluralidade com os avanços reais voltados ao fortalecimento da Interculturalidade. O conceito de Interculturalidade, que adotamos nesta pesquisa, constitui-se como uma estratégia ética, política e epistêmica, colocando os processos educativos como algo fundamental (CANDAU; RUSSO, 2010). A importância dos processos educativos na proposta da Interculturalidade ocorre por meio dos elementos que promovem “o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre

diferentes conhecimentos” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166). Acreditamos que é a partir dessa compreensão de Interculturalidade que a concepção de formação de Educadores do Campo, principalmente na última década, tem sido construída nas IFES.

A literatura apresentada sinaliza, portanto, que as Licenciaturas em Educação do Campo podem possibilitar uma formação plural de educadoras/es. Os componentes curriculares dos cursos permitem a valorização dos aspectos epistemológicos da diversidade dos povos do campo e os seus respectivos saberes. A partir disso, os cursos de Educação do Campo podem construir um projeto de educação que inclua e fortaleça as demandas dos povos indígenas, principalmente no que se refere ao direito à educação escolar. Em uma perspectiva intercultural, existem possibilidades concretas das Licenciaturas em Educação do Campo promoverem o diálogo entre conhecimentos de diferentes bases epistemológicas. Por essa razão, a ideia de Interculturalidade, que buscamos resgatar nesta pesquisa, significa “abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados [...] dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética” (BANIWA, 2019, p. 60).

1.3 Delineamento metodológico¹

A pesquisa realizada adotou o enfoque qualitativo, com características da pesquisa exploratória descritiva. A etapa de coleta de dados contemplou duas etapas: *aplicação de um formulário via Google Forms e análise documental*. Assim, esta pesquisa partiu de uma visão mais ampla – formação de Educadores do Campo – para uma visão mais específica – inclusão das demandas indígenas na formação de Educadores do Campo. Para responder à questão-problema apresentada nesta pesquisa, adotamos duas técnicas de coleta de dados:

- (1) A primeira técnica consistiu na aplicação de um formulário destinado às coordenações dos 87 cursos de Educação do Campo, ofertados pelas IFES no país, de acordo com as informações disponíveis no portal e-MEC – do Governo Federal (BRASIL, 2022). O envio do formulário foi direcionado via

¹ A proposta de pesquisa apresentada foi elaborada com base na Resolução 510/2016 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos em Ciências Humanas e Sociais, cujo projeto de pesquisa foi submetido à avaliação ética, no âmbito da Plataforma Brasil, sob o número de protocolo 5.436.025 (conforme Anexo 1).

e-mail e em grupos de WhatsApp às coordenações e às secretarias dos cursos, com a disponibilização do link do formulário no Google Forms. A estrutura do formulário é composta por 29 questões relacionadas ao objetivo da pesquisa;

- (2) A análise documental foi a segunda técnica utilizada no processo de coleta de dados, contemplando os documentos oficiais das Licenciaturas em Educação do Campo das Instituições Federais de Ensino Superior – o projeto pedagógico dos cursos e as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas² dos mesmos. No processo de escolha dos cursos que seriam analisados os documentos, foram definidos os seguintes critérios: a) habilitação em Ciências Humanas e Sociais; b) disponibilização dos documentos oficiais dos cursos nos *sites* das IFES; c) representatividade regional – escolhemos cursos que representassem cada uma das regiões do Brasil.

Com base nos critérios apresentados, as universidades que contemplaram os pré-requisitos, no que diz respeito à análise documental, foram: *Norte* – Universidade Federal do Pará (UFPA); *Nordeste* – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); *Centro-Oeste* – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); *Sudeste* – Universidade Federal Fluminense (UFF); *Sul* – Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS). Também escolhemos os dois únicos Institutos Federais que ofertam cursos de Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais: o Instituto Federal do Pará (IFPA) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Os resultados obtidos em cada fase da pesquisa, assim como as suas devidas análises, foram sistematizados neste documento final da dissertação. A dissertação foi escrita em formato *Multipaper*, sendo composta por três artigos: I) no primeiro, apresentamos os resultados referentes à aplicação do formulário; II) no segundo, detalhamos os resultados das análises dos projetos pedagógicos dos sete cursos que formam parte da pesquisa; III) por fim, no terceiro, fizemos a exposição dos resultados das análises dos componentes curriculares desses sete cursos. Os resultados foram analisados com base nas contribuições teóricas da literatura que se inscreve no contexto da Educação do Campo, Interculturalidade e Estudos Decoloniais. Com isso, buscamos

² O Quadro com os links de acesso aos projetos pedagógicos e ementas dos cursos está disponível no Anexo III da dissertação.

construir diálogos e análises potentes, trazendo para o debate as contribuições epistemológicas de Gersem Baniwa, Miguel Arroyo, Mônica Molina, Roseli Caldart, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Cástro-Gomez, Rita Nascimento, Célia Xakriabá, Edson Kayapó, entre outros.

A partir deste estudo, buscamos elaborar análises que sinalizem como os cursos analisados abordam a diversidade dos sujeitos do campo em seus processos formativos. De igual maneira, procuramos construir reflexões analíticas sobre a forma como esses cursos têm contribuído para o fortalecimento de ações antirracistas dentro e fora dos espaços escolarizados. Logo, a relevância social da pesquisa inclui, também, o propósito de fornecer às agências nacionais de educação, às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aos coletivos e às organizações não governamentais de controle social e, em especial, aos cursos de Educação do Campo, um panorama nacional contendo uma análise sobre a implementação das políticas públicas em Educação de Campo, no que diz respeito à inclusão das demandas dos direitos fundamentais dos povos indígenas. Para além disso, a pesquisa busca contribuir com o processo de consolidação do campo científico da Educação do Campo, na sua perspectiva interdisciplinar e decolonial, o qual tem fomentado discussões teóricas e políticas voltadas às lutas antirracistas e de efetivação dos direitos humanos das populações do campo na sua diversidade.

II – POVOS INDÍGENAS E DIREITOS FUNDAMENTAIS: ALGUMAS NOTAS INTRODUTÓRIAS

Historicamente, os povos indígenas foram vistos pelo Estado brasileiro sob a ótica do discurso integracionista. Entendia-se que ser indígena era uma condição transitória e que, por consequência, os povos originários desapareceriam conforme “fossem gradativamente incorporados à sociedade nacional” (BARRETO; SANTOS, 2017, p. 95). Fundamentadas nesse discurso, as políticas indigenistas adotadas pelo Estado Brasileiro desde a invasão do Brasil até a promulgação da Constituição Federal de 1988 resultaram em práticas de etnocídio e genocídio dos mais diversos povos indígenas (ANDRADE; CARIDE, 2016; BELFORT, 2016). Tais práticas “contribuíram com a dizimação em massa destes povos e respectivas línguas, configurando um crime de lesa humanidade sem precedentes na História” (BELFORT, 2016, p. 15). O Estado brasileiro chegou a ser condenado pelo Tribunal Bertrand Russell, em 1980, pelo crime de genocídio contra os povos indígenas (FERNANDES, 2016).

Na década de 1970, porém, o movimento indígena assume o protagonismo na luta por seus direitos e questiona o caráter integracionista das políticas indigenistas do Estado brasileiro (GONZAGA, 2022). A partir daquela década, começam a requerer do Estado a adoção de políticas e legislações que atendam às reivindicações dos povos indígenas. Como resultado destas reivindicações, os povos originários obtiveram o reconhecimento de seus direitos em importantes documentos, legislações e tratados nacionais e internacionais, os quais podem ser visualizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Direitos dos povos indígenas

Principais documentos, legislações e/ou tratados sobre os direitos indígenas	Alguns artigos e/ou trechos dos documentos
<p>Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 – Estatuto do Índio</p>	<p>Art. 2º Cumpre à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos: I - estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação; [...] IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes;</p> <p>Art. 47º. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.</p> <p>Art. 48º. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.</p>
<p>Constituição Federal do Brasil de 1988</p>	<p>Art. 210º § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p> <p>Art. 231º: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.</p> <p>§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.</p> <p>§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.</p>
<p>Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (1989)</p>	<p>Art. 3º: 1. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação.</p> <p>Art. 7º: 1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.</p> <p>Art. 27º: 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.</p>
<p>Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007)</p>	<p>Art. 3º: Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.</p> <p>Art. 15º: 1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos; 2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade.</p>

	Art. 21º: 1. Os povos indígenas têm direito, sem qualquer discriminação, à melhora de suas condições econômicas e sociais, especialmente nas áreas da educação, emprego, capacitação e reconversão profissionais, habitação, saneamento, saúde e segurança social.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB	Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.
Parecer CNE nº 14/1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999)	Objetivo do Parecer: contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país.
Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008	Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 - Lei de Cotas	Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)	Enfatiza o estudo das temáticas indígenas nas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais no ensino fundamental e médio. Exemplos: Geografia, 7º ano: Habilidade (EF07GE03) selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. Ciências Humanas e Sociais aplicadas no ensino médio: Habilidade (EM13CHS601) identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Fonte: Elaboração nossa.

Percebemos que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas reconhecem os direitos específicos reivindicados por esses povos e instituem parâmetros para a criação de demais instrumentos legais. Assim, como desdobramentos da Constituição de 1988 e dos referidos tratados internacionais, são viabilizadas e implementadas algumas leis e programas no âmbito da educação escolar direcionadas aos povos indígenas e valorização de suas histórias e culturas. Destacamos, no Quadro 1, a Lei nº 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegura aos povos indígenas o direito à educação escolar bilíngue e intercultural, com currículos, programas e materiais didáticos específicos, de acordo com as culturas dos povos originários. Tal direito deverá ser considerado por todo o Sistema de Ensino do país (BRASIL, 1996). Quanto à Educação Superior, a LDB também afirma que as universidades públicas e privadas deverão oferecer assistência estudantil às/aos estudantes indígenas, bem como desenvolver pesquisas e programas especiais que as/os atendam (BRASIL, 1996).

Ainda no Quadro 1, ressaltamos a Lei nº 12.711 de 2012 – Lei de Cotas –, por meio da qual é instituído o sistema de cotas nas universidades do país, possibilitando o ingresso de pessoas indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Conforme argumenta Belfort (2016), o sistema de cotas representa uma alternativa para a inclusão de grupos sociais desfavorecidos, principalmente em relação às oportunidades educacionais. E, desse modo, contribui também para a “superação de desigualdades socioeconômicas, originadas em decorrência do processo histórico a que foram submetidos, pelos quais têm se mantido à margem da sociedade” (BELFORT, 2016, p. 41). Entendemos a relevância da Lei de Cotas quando observamos os resultados da pesquisa desenvolvida por Freitas e colaboradores (2022) sobre as políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras no ano de 2020. De acordo com a pesquisa mencionada, como efeito direto da Lei nº 12.711/2012, as Instituições Federais de Ensino são mais racialmente inclusivas do que as Instituições Estaduais.

O critério de inclusão racial foi fortalecido com a Lei de Cotas, uma vez que esta determina que a proporção de Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) de cada Estado deve estar devidamente representada nas Universidades Federais (FREITAS *et al.*, 2022). A pesquisa mostra que as Universidades Federais reservam 31% das vagas para recortes raciais; por sua vez, as Universidades Estaduais reservam 19,7% das vagas. Não podemos esquecer, todavia, “que o sistema de cotas criado pelas universidades é fruto de uma

proposta e reivindicação sistemática e longa dos povos e comunidades, e não um gesto espontâneo, democrático e bondoso do Estado” (BARRETO; SANTOS, 2017, p. 87). No que diz respeito à valorização das culturas e das histórias dos povos originários, pontuada tanto na Constituição de 1988 quanto na Convenção 169 da OIT e na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, destaca-se a implementação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

A Lei nº 11.645/2008 determina a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas Afro-Brasileira e Indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio do país (BRASIL, 2008b). Com a aplicação dessa Lei, viabiliza-se a “revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação” (KAYAPÓ, 2019, p. 72). Desse modo, enquanto política curricular, a Lei nº 11.645/2008 deve ser uma ferramenta utilizada para “descolonizar os currículos” (TROQUEZ, 2022). Observamos no Quadro 1 que a orientação desta Lei reverberou na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – visto que a BNCC recomenda que sejam trabalhadas as histórias, culturas e direitos dos povos indígenas nas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais do Ensino Fundamental e Médio. Isso pode contribuir para a construção de uma educação escolar e currículos mais inclusivos, especialmente no tocante à diversidade dos povos indígenas.

Com base nas legislações apresentadas, constatamos que os direitos indígenas são amplamente reconhecidos pelo ordenamento jurídico. Contudo, o desafio consiste na efetiva implementação dos direitos já consagrados (BELFORT, 2016). No que tange à educação escolar, conforme explicitam os documentos e Leis citados, os povos indígenas demandam que sejam asseguradas as condições para acessarem à educação formal em todos os níveis, inclusive o acesso à Educação Superior. Isto é, demandam, especialmente, que os programas e serviços de ensino considerem suas necessidades específicas e contemplem suas histórias, conhecimentos e culturas. Ademais, demandam, também, que as IES ofereçam políticas de assistência estudantil que possibilitem aos povos indígenas o acesso e a permanência nas Instituições de Ensino Superior.

1 CAPÍTULO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS DEMANDAS DOS POVOS INDÍGENAS NAS IFES: COMUNIDADES ACADÊMICAS E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

Resumo: A Política Nacional de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352/2010, tem como um de seus resultados a implementação dos cursos de Educação do Campo nas IFES. A realização desses cursos tem possibilitado, em certa medida, que os sujeitos historicamente afastados dos espaços universitários – como os povos indígenas – passem a ocupá-los. Dado esse contexto, esta pesquisa possui como objetivo: conhecer como os cursos de Educação do Campo, implementados nas IFES, têm contemplado os povos indígenas em suas políticas institucionais, nos componentes formativos curriculares e promovido ações voltadas à Interculturalidade. Metodologicamente, realizaremos uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. No processo de construção dos dados, aplicamos um formulário – via plataforma Google Forms – destinado às coordenações dos cursos de Educação do Campo ofertados pelas IFES de todo o país. Aderiram à pesquisa dez IFES: UFRB, IFPA, UFT, UFF, UNIR, UnB, UFPA, UNIPAMPA, UFPI e UFTM. Os resultados principais da pesquisa apontam a pouca presença de pessoas indígenas entre as/os estudantes e docentes das LEDOCs. Igualmente, tais resultados indicam que a temática indígena tem sido pouco trabalhada nos componentes formativos curriculares dos cursos dessas instituições, algo que tem dificultado o fortalecimento da Interculturalidade na formação de Educadores do Campo. Ademais, os resultados sinalizam que as políticas de assistência estudantil direcionadas às/aos estudantes das LEDOCs necessitam ser ampliadas e fortalecidas pelas IFES, para que a universidade seja democratizada.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Educadores do Campo; Povos Indígenas; Decolonialidade; Interculturalidade.

1.1 INTRODUÇÃO

As Licenciaturas em Educação do Campo têm, como uma de suas principais características, a vinculação de seus processos formativos com os modos de vida e reivindicações das populações camponesas (MOLINA; SÁ, 2012). Entre essas populações a serem consideradas no processo formativo do curso inserem-se os povos indígenas, uma vez que o Decreto nº 7.352/2010 assinala que a Política Nacional de Educação do Campo também se destina aos povos da floresta (BRASIL, 2010a). Assim sendo, os cursos de Educação do Campo, ao apresentarem-se como uma possibilidade para a formação universitária dos povos da floresta, devem também atentar-se às reivindicações destes no processo formativo de Educadoras/es do Campo.

Os povos indígenas, em seus processos de resistências e lutas pela preservação de suas vidas e territórios, têm incorporado e ressignificado diferentes elementos e perspectivas culturais. Um desses elementos representa a presença física de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior, as quais “vem superando o ideal integrador e ‘civilizador’ de outrora para se transformar numa demanda necessária à valorização da cultura e à emancipação desses povos” (BRITO, 2009, p. 60). Na compreensão de Luciano (2009), a formação universitária para os povos indígenas configura-se como uma importante ferramenta de reivindicação de direitos, bem como na busca por apoio para resolução dos problemas e denúncia das violências que esses povos enfrentam atualmente, sendo os principais objetivos dessa formação universitária:

O primeiro – instrumentalizar os indígenas com os conhecimentos técnicos e científicos para nivelar as relações de diálogo e de negociação de seus direitos. O segundo – possibilitar acesso e apropriação adequada de conhecimentos técnico científicos necessários para melhorar as condições de vida das comunidades; o terceiro é instrumentalizar os indígenas de conhecimentos técnicos e tecnológicos que os auxiliem na gestão adequada e qualificada de seus territórios e de seus recursos naturais. Por fim, a universidade é vista como espaço instrumental para aperfeiçoar, enriquecer e complementar os conhecimentos e saberes tradicionais. (LUCIANO, 2009, p. 33)

Percebemos também a importância da formação universitária indígena quando consideramos a visão racista que ainda persiste contra os povos indígenas na nossa

sociedade. Em uma reportagem da BBC Brasil³, veiculada em julho de 2020, indígenas das comunidades Xavantes e Bororo, no interior do Mato Grosso do Sul, denunciaram ataques preconceituosos feitos em um grupo de WhatsApp. Por meio de áudios e mensagens de texto com cunho racista, moradores do município de General Carneiro acusaram os indígenas de serem os responsáveis pela disseminação da COVID-19 na região. Nas mensagens e áudios preconceituosos, foi dito que os indígenas não eram gente, que não tinham cultura e religião, além de terem afirmado que os mesmos deveriam ficar ‘trancados’ nas aldeias. Os indígenas moradores da cidade ficaram preocupados com os possíveis ataques às suas aldeias que poderiam ser fomentados por esses discursos preconceituosos.

Os discursos racistas são frutos de um projeto de dominação colonial que, ao longo dos séculos, faz com que o racismo ganhe projeções impensáveis no imaginário social; ou seja, “a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2021, p. 65). O racismo é definido por Silvio Almeida (2021) como uma forma sistemática de discriminação, fundamentada na ideia de raça e que se evidencia através de práticas conscientes ou inconscientes, as quais resultam em desvantagens ou privilégios para determinado grupo racial. Nas Instituições de Ensino, o racismo contra os povos indígenas é reproduzido, entre outras formas, quando os conhecimentos ancestrais produzidos por esses povos são desconsiderados nos processos formativos por não pertencerem ao modelo eurocêntrico de produção de conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Nesse sentido, Walsh (2007, p. 29) afirma que “el tratamiento dado a los estudiantes afros e indígenas dentro de la sociedad, reforzado en la escuela, es como gente que no piensa en el sentido “intelectual”, una negación”⁴.

Devido essa visão apontada por Walsh (2007) sobre povos indígenas, apesar destes terem conquistado o direito constitucional à educação escolar diferenciada, de acordo com suas particularidades e anseios, existem ainda obstáculos que impedem sua concretização; principalmente quando consideramos o ensino universitário. Um dos obstáculos evidencia-se no questionamento de Edilson Baniwa (2012, p. 121), quando este indaga como estudantes indígenas de diferentes etnias conseguirão produzir

³ “‘Isso não é gente’: os áudios com ataques a indígenas na pandemia que se tornaram alvos do MPF”. Reportagem disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53541373>>.

⁴ Neste trabalho, adotamos uma perspectiva política de integração das línguas faladas no contexto da América Latina. Desse modo, optamos por não realizarmos a tradução para o português das citações em espanhol.

conhecimentos acadêmicos ou literários a respeito de suas culturas, dentro das universidades “cuando estos pueblos ni siquiera han sido reconocidos o visibilizados en las universidades donde se encuentran estudiando?”. A ausência de reconhecimento e visibilização dos povos originários nas Instituições de Ensino, portanto, dificulta o compartilhamento de seus conhecimentos nos espaços acadêmicos. A falta de acesso a uma educação diferenciada afeta, ainda mais, a autoestima cognitiva e moral dos estudantes indígenas nesses espaços (BANIWA, 2019).

Além da falta de reconhecimento e invisibilização dos seus conhecimentos, estudantes indígenas também encontram outras dificuldades no acesso às IFES, tais como: dificuldades financeiras para arcar com os custos de alimentação, aluguel e deslocamento de suas comunidades; preconceitos dos não indígenas; e outras violências (PEIXOTO, 2017; LIMA, 2020). Essas dificuldades, por vezes, não são contempladas pelas IFES no momento de receberem os povos indígenas em seus cursos universitários; o que pode impedir estudantes indígenas de acessarem e continuarem nos cursos. A problemática dessa questão resulta mais preocupante quando, de acordo com Baniwa (2019), negar aos povos indígenas o acesso às Instituições de Ensino é uma das formas mais perversas do racismo, exclusão e de condenação humana e sociopolítica, pois a negação do direito à educação escolar e universitária aos povos indígenas “tornaria o futuro existencial desses povos mais incerto e obscuro” (BANIWA, 2019, p. 66).

Ao entendermos o racismo como um dos tentáculos da violência da colonialidade e do capitalismo, podemos considerar a proposta da Interculturalidade como necessária para a construção de espaços mais democráticos e plurais e que combatam o racismo contra os povos indígenas. No campo da educação escolar e universitária, a Interculturalidade refere-se a “um posicionamento metodológico e epistêmico, de inclusão do ‘outro’, do discurso, do que está fora dos cânones e lógicas eurocêntricas” (URQUIZA; CALDERONI, 2017, p. 09). A Interculturalidade, assim, questiona os processos educativos desvinculados das realidades socioculturais dos diferentes sujeitos que participam ou podem vir a participar dos ambientes escolares e universitários (CANDAU, 2012).

Em uma proposta que também questiona os processos formativos desassociados do contexto sociocultural dos sujeitos aos quais se destina, as Licenciaturas em Educação do Campo procuram assumir as especificidades destes sujeitos na Formação de Educadoras/es (ARROYO, 2007). A ideia de formação que está sendo elaborada nesses

cursos pretende superar as visões inferiorizantes sobre as populações do campo e, desse modo, “avançar para posturas de reconhecimento e diálogo entre modos de pensar” (ARROYO, 2012a, p. 365). A partir do exposto, esta pesquisa procura contribuir com o debate epistemológico sobre Educação do Campo e povos indígenas, no prospecto das políticas institucionais e da Interculturalidade.

1.2 METODOLOGIA

Um dos resultados das demandas educativas apresentadas ao Estado pelos Movimentos Sociais do Campo foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o qual auxilia a implementação dos cursos de Educação do Campo nas Instituições públicas de Ensino Superior no país (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Realizado com a colaboração das IFES, o Procampo tem a finalidade de assegurar as condições necessárias para a consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES. O referido programa também abrange ações de ensino, pesquisa e extensão com temáticas significativas para a autonomia e reconhecimento das populações do campo e de seus modos de vida (BICALHO, 2018). Desse modo, um dos principais objetivos desse curso consiste em formar educadoras/es qualificados a atenderem às populações do campo em suas especificidades e contribuir para a valorização de suas culturas e conhecimentos.

No âmbito do reconhecimento das populações do campo destacamos os povos indígenas, os quais têm pleiteado uma educação escolar e universitária diferenciada que considere a sua diversidade e os seus modos de vida nos processos formativos. Conforme ressalta Luciano (2009, p. 33), o sistema educacional precisa de profundas mudanças, uma vez que “a estrutura e os métodos adotados pelas universidades estão muito distantes de corresponder a esses anseios e demandas indígenas”. As mudanças no sistema educacional, aludidas por Luciano (2009), encontram justificativas quando consideramos as práticas e processos formativos que produzem o epistemicídio; isto é, “os saberes esquecidos, marginalizados e perdidos, em detrimento dos processos que favorecem os interesses hegemônicos”, cujo propósito consiste em desenraizar os povos indígenas das suas identidades e territórios (ANDRADE, 2019, p. 04).

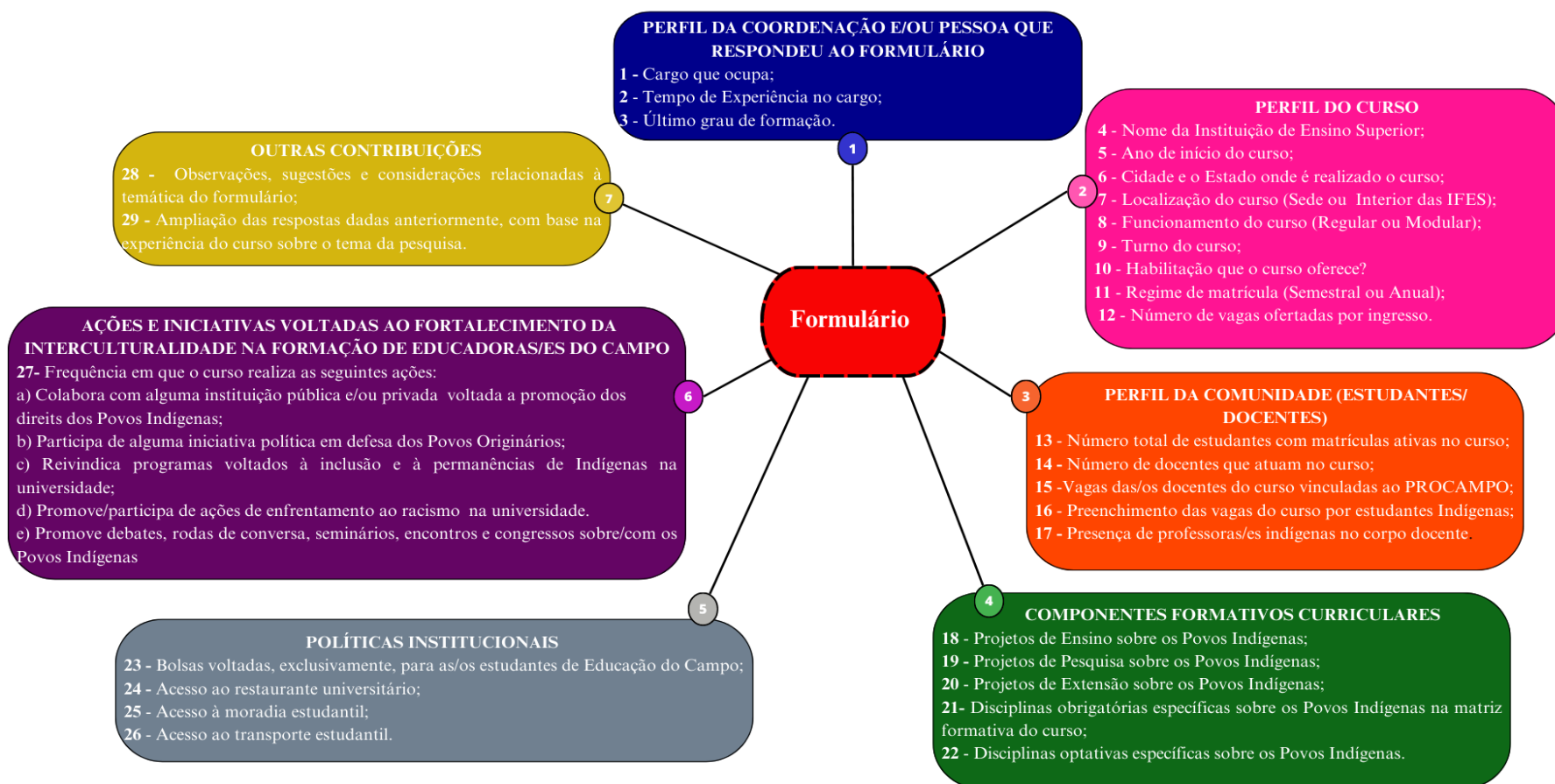
Assim, ao considerarmos a implementação das LEDOC’s nas IFES a partir do Procampo, e a importância de inserir os povos indígenas nos processos formativos do

curso, essa pesquisa tem por objetivo conhecer como os cursos de Educação do Campo, implementados nas IFES, têm contemplado os povos indígenas em suas políticas institucionais nos componentes formativos curriculares e promovido ações voltadas à Interculturalidade. Na busca contemplativa do objetivo elencado, a proposta metodológica do artigo apresenta-se em formato de pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. Desta forma, a perspectiva da pesquisa qualitativa busca compreender um determinado fenômeno em profundidade e, por isso, realiza descrições, análises e interpretações dos resultados, com base no caráter subjetivo (ALVÂNTARA; VESCE, 2008). Por sua vez, o enfoque exploratório atende à finalidade de “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa adotou a técnica de construção de dados com base na aplicação de um formulário destinado às coordenações dos 87 cursos de Educação do Campo, ofertados por 34 IFES no país, de acordo com as informações disponíveis no portal e-MEC – do Governo Federal (BRASIL, 2022). No processo de construção do formulário, incluímos a etapa de validação pautada no método “*ad hoc*”. A validação consiste em uma análise detalhada do conteúdo do instrumento de pesquisa, entre outros aspectos, com objetivo de verificar se os itens propostos se constituem em uma amostra representativa do assunto que se deseja pesquisar (HERMIDA; ARAÚJO, 2006). Sendo assim, o conteúdo, a estrutura, o tamanho e a ordem das perguntas receberam as sugestões e avaliações de dois Grupos de Pesquisa⁵ com experiências no campo estudado – tal como sugerido por Andrade (2023). Finalizada essa etapa, a estrutura final do formulário contemplou 29 questões relacionadas ao objetivo da pesquisa, conforme exposto na Figura 1:

⁵ Agradecemos às contribuições do Grupo de Pesquisa “Observatório sobre Inclusão” da UFF, coordenado pela Profa. Jacqueline Souza; e ao grupo de pesquisa “Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão” do IFPA, coordenado pela Profa. Miranilde Neves.

Figura 1 - Estrutura do formulário enviado às coordenações das LEDOCs



Fonte: Elaboração nossa.

As sugestões e as avaliações recebidas no processo de validação possibilitaram construir um consenso de opiniões sobre o instrumento, bem como adequá-lo aos objetivos da pesquisa, de acordo com o julgamento intuitivo que se foi consolidando com base no constructo teórico da pesquisa e nas respostas dos grupos que validaram o instrumento. Por sua vez, o processo de envio do formulário ocorreu no período de abril de 2022 a fevereiro de 2023 da seguinte forma: a) e-mail – envio para todas as coordenações e para alguns docentes, cujos contatos foram possíveis; b) WhatsApp – envio de mensagens no grupo “LEDOCs IES Brasil”, o qual concentra 67 participantes que atuam como professoras/es dos cursos de Educação do Campo de diversas instituições, e, também, envio direcionado para contatos individuais. Em relação à participação, das 34 IFES que ofertam os cursos, apenas 10 instituições responderam ao formulário. A localização destes cursos pode ser visualizada na Figura 2:

Figura 2 – Localização das IFES da pesquisa



Fonte: Elaboração nossa.

Apesar da pesquisa não ter obtido o número de respostas esperadas, entre as 10 IFES que aderiram a ela encontramos representantes das cinco regiões do país. Assim, na

região Norte, tivemos a colaboração de quatro Instituições: UFPA (dois cursos), UNIR (dois cursos), UFT (um curso) e do IFPA (um curso). A região Nordeste foi representada pelos cursos da UFPI (um curso) e UFRB (um curso). Na região Sudeste, participaram os cursos da UFTM (dois cursos) e da UFF (um curso). Por sua vez, representando a região Sul e Centro-Oeste, obtivemos respostas, respectivamente, dos cursos da UNIPAMPA (um curso) e da UnB (três cursos). No total, a pesquisa obteve respostas de 15 cursos. Os resultados obtidos com a contribuição dessas 10 IFES serão discutidos e analisados a partir de um marco teórico que contempla a Educação do Campo, a Decolonialidade e a Interculturalidade.

1.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O movimento da Educação do Campo assume o compromisso de exercer pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes às diferenças e aos direitos dos povos do campo, especialmente no âmbito das políticas educacionais (CALDART, 2012). No sentido de considerar as diferenças dos povos do campo, enfatizamos a necessidade da Interculturalidade ser considerada nas políticas educacionais para os povos originários. De acordo com Troquez (2022, p. 110), devemos lutar pela “construção de políticas públicas, de projetos e de práticas de interculturalidade crítica que materializem as conquistas legais voltadas para os anseios/interesses, conhecimentos e valores dos povos indígenas”. Nesse contexto, entendemos que as LEDOCs, portanto, devem contemplar a Interculturalidade no processo formativo de Educadoras/es do Campo, onde a mesma, desta forma, torna-se objeto central nas análises dos dados a seguir, associada a outros aspectos que favorecem ou dificultam a sua composição.

1.3.1 Perfil dos cursos participantes da pesquisa

As Licenciaturas em Educação do Campo têm desempenhado uma importante tarefa ao buscarem trazer para dentro das IFES a diversidade presente entre os povos do campo e das florestas. Construídas a partir da atuação direta dos movimentos sociais, podemos declarar que as LEDOCs se enquadram “no movimento contra-hegemônico de transformação das políticas públicas de educação no Brasil” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 471). Nessa transformação, os primeiros cursos de Educação do Campo foram implementados nas IES no ano de 2007, por meio de projetos pilotos do Procampo, os

quais foram realizados em quatro IFES: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2011).

A partir dessas primeiras experiências, o Procampo foi ampliado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁶, e novos editais foram divulgados nos anos de 2008⁷, 2009⁸ e 2012⁹ convocando as IES a apresentarem projetos para a implementação das LEDOCs em suas instâncias. Em virtude dessa expansão, atualmente as LEDOCs são ofertadas em todas regiões do Brasil por 34 IFES, além da oferta por algumas IES estaduais e municipais (ANDRADE *et al.*, 2022; BRASIL, 2023; PAULA, 2023). Em nossa pesquisa – para conhecermos como as IFES que ofertam os cursos de Educação do Campo têm contemplado os povos indígenas em suas políticas e processos formativos – obtivemos respostas correspondentes aos cursos de 10 IFES. O perfil das pessoas que respondem ao formulário pode ser visualizado no Quadro 2:

Quadro 2 - Perfil da pessoa que respondeu ao formulário

Cargo / Função	Instituição	Tempo de experiência	Formação
Coordenação	UFRB	Mais de 1 ano e menos de 3 anos	Doutorado
	IFPA	Mais de 1 ano e menos de 3 anos	Mestrado
	UFT	Mais de 3 anos e menos de 5 anos	Doutorado
	UFF	Mais de 3 anos e menos de 5 anos	Doutorado
	UNIR	Até 1 ano	Doutorado
	UnB	Mais de 1 ano e menos de 3 anos	Doutorado
	UFPA	Mais de 3 anos e menos de 5 anos	Doutorado

⁶ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta em 2019 no governo Bolsonaro, pelo ex-Ministro da Educação Vêlez Rodriguez. Porém, no atual governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a SECADI foi restabelecida por meio do Decreto nº 11.342. Mais informações disponíveis em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75631-lula-autoriza-reestruturacao-do-mec-com-volta-da-diversidade-e-inclusao>.

⁷ Edital nº 2, de 23 de abril de 2008 - Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de Ensino Superior para o Procampo: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf >.

⁸ Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf >.

⁹ Edital de seleção nº xxx/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 2012: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192 >.

Docente	UNIPAMP A	Mais de 5 anos	Doutorado
	UFPI	Mais de 5 anos	Doutorado
	UFTM	Mais de 5 anos	Doutorado

Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

A dificuldade em obtermos as respostas dos cursos de Educação do Campo pode ter alguns significados. Entre esses significados destacamos, como possível dado relevante, a não afirmação das ausências. No entendimento de Molina e Hage (2016), devido à expansão e institucionalização dos cursos de Educação do Campo, é preciso investigar se nestes cursos estão sendo mantidas estratégias de ingresso que assegurem o acesso dos povos do campo à Educação Superior. Ao considerar o argumento de Molina e Hage (2016), compreendemos que as coordenações dos cursos, ao não contribuírem com suas respostas, reforçam – em certa medida – a falta e a negação de informações sobre o perfil dos estudantes e, de modo mais preciso, como os povos indígenas têm sido contemplados e acolhidos nas IFES com a expansão das LEDOCs. Conseqüentemente, a falta de informações dificulta a elaboração de um panorama mais próximo da realidade que indique as existências e/ou ausências de programas institucionais e ações políticas direcionadas aos direitos dos povos indígenas e à Interculturalidade nos cursos de Educação do Campo.

Em relação as 10 respostas obtidas com o formulário, conforme apresentado no Quadro 2, é importante mencionarmos que estas equivalem ao total de 15 cursos com diferentes habilitações: Ciências da Vida e Natureza; Ciências Agrárias; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens, Artes e Literatura; e Matemática. Isso porque algumas IFES ofertam mais de um curso de Educação do Campo. As respostas das 10 IFES correspondem a: a) da Universidade de Brasília (UnB) – 3 (três) cursos; b) Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – 2 (dois) cursos; c) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – 2 (dois) cursos; d) Universidade Federal do Pará (UFPA) – também correspondem a 2 (dois) cursos. A fim de conhecermos mais detalhadamente os cursos que participam da pesquisa, apresentaremos algumas informações sobre o perfil destes nos gráficos abaixo:

Gráfico 1 - Ano de implementação e modalidade de funcionamento do curso



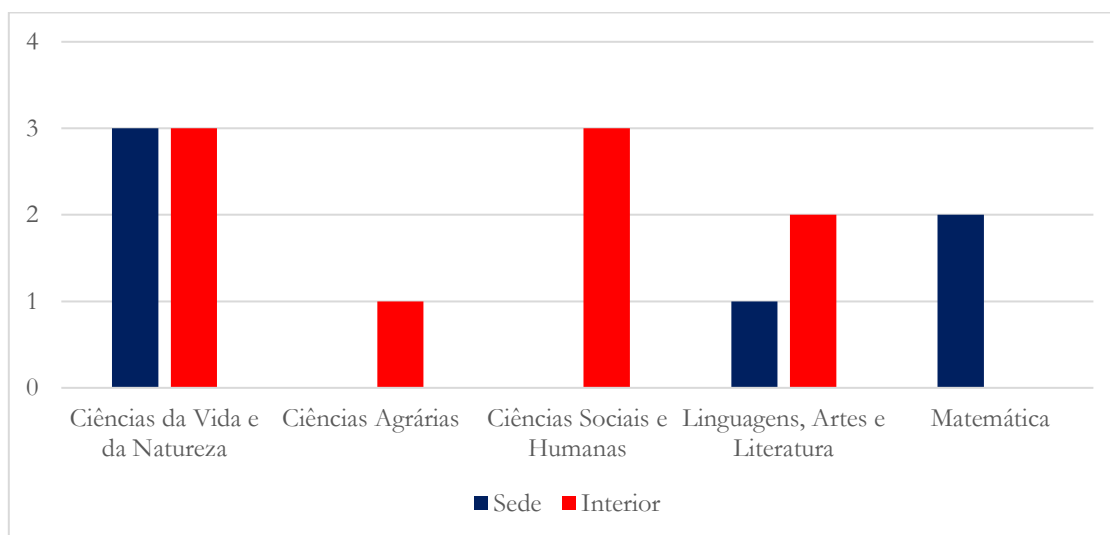
Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

Os dados apresentados no Gráfico 1 indicam que, dos cursos participantes da pesquisa, o mais antigo é o da Universidade de Brasília (UnB), implementado em 2007; e o curso mais recente é o do Instituto Federal do Pará (IFPA), sendo implementado em 2020. Os demais foram instituídos entre os anos de 2012 e 2015, o que evidencia a consolidação da Política de Educação do Campo, após a assinatura do Decreto nº 7.352/2010. Conforme os dados destacam, a partir do referido Decreto acontece a expansão do Procampo, principalmente por meio do Edital nº 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC (BRASIL, 2012a), o qual aprovou 44 novos cursos a serem realizados pelas IFES (BRASIL, 2012b). Na mesma medida, os dados também sinalizam a baixa expansão desses cursos após o ano de 2015; ou seja, em um contexto de mudanças políticas estruturais no Brasil, com restrições de políticas públicas e programas sociais voltados à classe trabalhadora.

Apesar da conjuntura política adversa após o ano de 2015, os dados reunidos no Gráfico 1 confirmam a importância do Decreto nº 7.352/2010, do Procampo e demais políticas da Educação do Campo para a garantia do direito à Educação Básica e Superior dos povos camponeses na sua diversidade. Isso porque a maioria das LEDOCs foram implementadas nas IFES a partir dessas políticas. Ademais, os dados expostos no Gráfico 1 destacam que, das 10 IFES, quatro ofertam os seus cursos de Educação do Campo no formato modular: UFPI, UNIR, UnB e UFPA. Nas outras seis IFES os cursos funcionam na modalidade regular. Essas informações sobre o funcionamento dos cursos colocam em

evidência a diversidade e as estratégias pedagógicas de aproximação das IFES às necessidades das/os estudantes. Em outras palavras, o entendimento de que as/os sujeitas/os do campo são plurais e, portanto, os cursos devem organizar sua estrutura pedagógica de modo a favorecer o acesso e a permanência dessas/es sujeitas/os na Universidade. Entre essas estratégias estão presentes, também, a localização institucional e as habilitações ofertadas por esses cursos, conforme exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Habilitação e localização institucional dos cursos



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

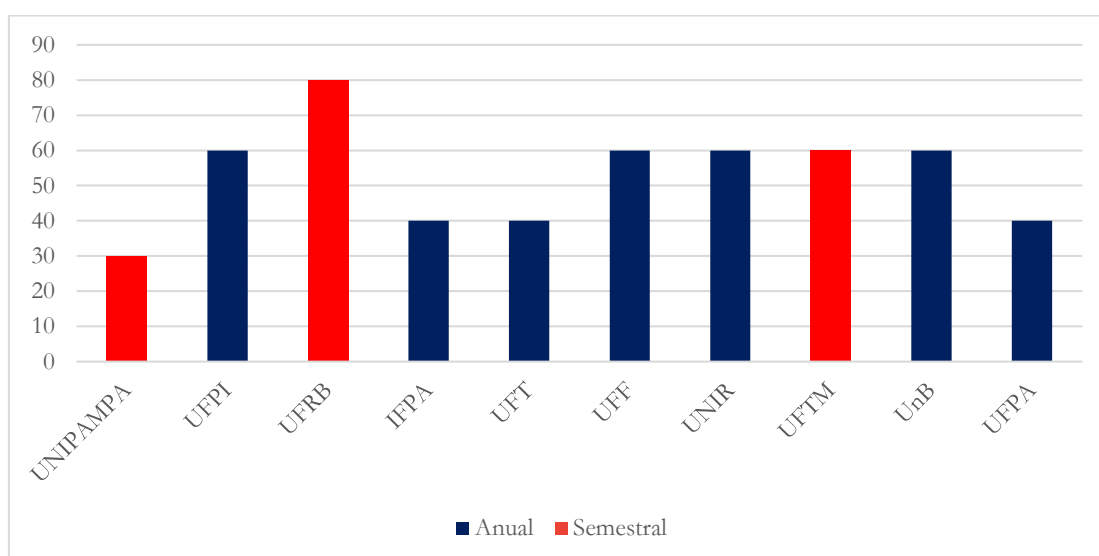
No Gráfico 2, os dados indicam que a habilitação mais oferecida pelos cursos que participaram da pesquisa é de Ciências da Vida e da Natureza, representando um total de 6 (seis) cursos ofertados pelas seguintes IFES: UNIPAMPA, UNIR, UFTM, UnB, UFPI e UFPA. Em seguida, as habilitações que mais aparecem na pesquisa é Ciências Humanas e Sociais juntamente com Linguagens, Artes e Literaturas, apresentando cada uma delas o total de 3 (três) cursos. Assim, a habilitação em Ciências Humanas e Sociais pertence aos cursos da UFF, UNIR e do IFPA. Por sua vez, os cursos com habilitação em Linguagens, Artes e Literaturas são realizados pela UFT, UnB e UFPA. Em menor número aparecem os cursos com as habilitações em Matemática e Ciências Agrárias, representando cada um deles, respectivamente, um total de 2 (dois) cursos e 1 (um) curso. Os cursos com habilitação em Matemática são ofertados pela UFTM e UnB, e aquele com habilitação em Ciências Agrárias é ofertado, unicamente, pela UFRB.

Quanto à localização dos cursos, observamos, no Gráfico 2, que a maioria está localizada em campi do interior, sendo estes os cursos desenvolvidos pela: UNIPAMPA, UFF, UFRB, IFPA, UFT, UNIR e UFPA. Os cursos localizados nas sedes das IFES são

ofertados por três instituições: UFPI, UFTM e UnB. O fato de a maior parte dos cursos estar localizada em campi das IFES no interior, relaciona-se, de certo modo, ao processo de democratização e interiorização do Ensino Superior, iniciado em 2003, e que possibilitou a criação de campi das IES em localidades do interior. E, conseqüentemente, a oferta desses cursos no interior. Nesse processo de interiorização das IFES, destacamos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Um dos principais objetivos do Reuni consistiu em ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior, em especial, por meio da descentralização das IFES, aumento das vagas e criação de novos cursos de graduação, entre outras ações (BRASIL, 2010b). Como resultado da expansão da Rede Federal de Educação Superior e do Reuni, no período de 2003 a 2010, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi (BRASIL, 2010b). Portanto, podemos dizer que o Reuni desempenhou um papel importante para que as LEDOCs também estejam presentes no interior. Entendemos essa importância quando consideramos o argumento de Arroyo (2007, p. 169) ao afirmar que as/os Educadoras/es do Campo devem ter preparo específico sobre a realidade do campo, e, portanto, “para a formação desse corpo profissional será urgente a interiorização da educação superior”. No sentido da interiorização e da ampliação de vagas na Educação Superior, no Gráfico 3 apresentaremos o número de vagas oferecidas por ingresso e o regime de matrícula das LEDOCs.

Gráfico 3 - Número de vagas ofertadas por ingresso e regime de matrícula



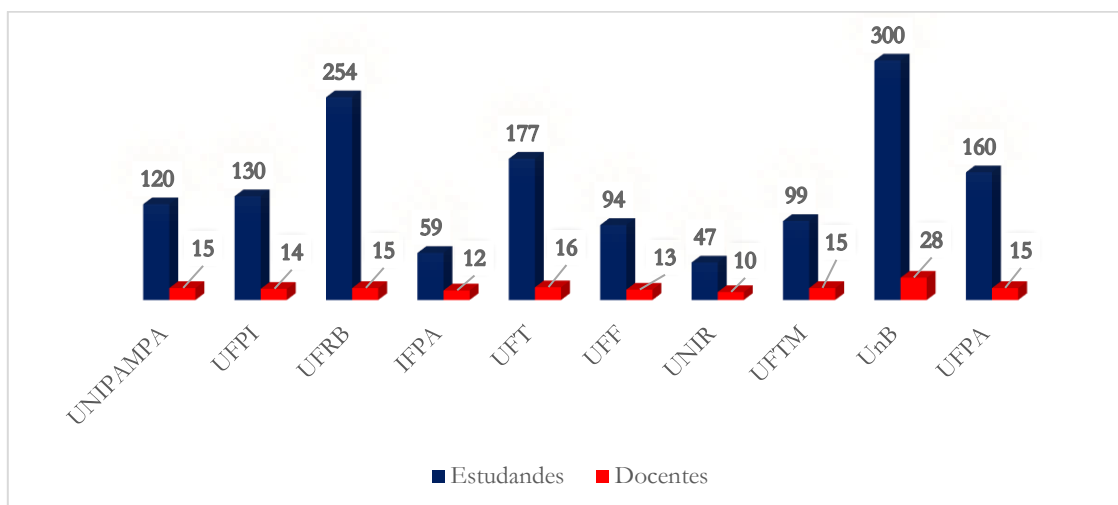
Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

Identificamos no Gráfico 3 que o curso de Educação do Campo da UFRB é o que possui o maior número de vagas por ingresso; isto é, 80 (oitenta) vagas ofertadas semestralmente. Por sua vez, o curso da UNIPAMPA, a princípio, parece disponibilizar o menor número de vagas, com o total de 30 (trinta) vagas ofertadas por semestre. No entanto, ao analisarmos com mais atenção os dados do Gráfico 3, verificamos que o curso da UNIPAMPA oferta mais vagas ao ano do que os cursos do IFPA, da UFT e UFPA, os quais ofertam 40 (quarenta) vagas anualmente. Assim, ao considerar as vagas totais ofertadas por ano, o curso da UNIPAMPA totaliza 60 (sessenta) vagas de ingresso ao ano – 30 (trinta) vagas por semestre – enquanto os cursos do IFPA, UFT e UFPA disponibilizam somente 40 (quarenta) vagas ao ano. As demais IFES oferecem 60 (sessenta) vagas de modo anual em seus cursos; exceto a UFTM, que disponibiliza 60 (sessenta) vagas de ingresso semestralmente.

1.3.2 Representatividade indígena na comunidade discente e docente das LEDOCs

As Licenciaturas em Educação do Campo justificam-se enquanto uma ação afirmativa para reparação da desigualdade histórica imposta aos povos do campo, no que se refere ao acesso à educação escolar básica e superior (ARROYO, 2012a). Dessa forma, as LEDOCs possibilitam que grupos minoritários politicamente, outrora afastados das IES, ocupem os espaços acadêmicos e afirmem o direito à educação escolar. Para os povos indígenas, a universidade é vista como um lugar importante ao fortalecimento de suas pautas. Nas palavras de Célia Xakriabá (2018, p. 56), “ocupar, marcar e demarcar o espaço no meio acadêmico é sem dúvida uma ferramenta de luta, além de nos empoderar nesse espaço de diálogo onde os saberes se encontram”. Sendo assim, em nossa pesquisa também buscamos conhecer se os povos indígenas estão presentes na comunidade de estudantes e docentes das LEDOCs. Com o intuito de fazermos uma melhor interpretação dos dados relacionados à presença de pessoas indígenas nos cursos, conheceremos, primeiro, a totalidade de estudantes e docentes nas LEDOCs participantes da pesquisa:

Gráfico 4 - Matrículas ativas das/os estudantes e docentes dos cursos



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

Em relação ao número de estudantes com matrículas ativas, observamos no Gráfico 4 que os cursos de Educação do Campo da UnB possuem o maior número: com 300 (trezentos) estudantes ao total. Importante lembrar que as respostas da UnB correspondem a três cursos de Educação do Campo, com habilitações em Ciências da Vida e da Natureza, em Linguagens, Artes e Literatura e em Matemática. Esse fato pode nos ajudar a entender o quantitativo expressivo de estudantes nas LEDOCs da UnB. Em seguida, os cursos que aparecem com maior quantitativo de estudantes são os da UFRB, UFT e UFPA, apresentando, respectivamente, os números de 254 (duzentos e cinquenta e quatro), 177 (cento e setenta e sete), 160 (cento e sessenta) estudantes com matrículas ativas. Por outro lado, os cursos do IFPA, com 59 (cinquenta e nove) estudantes e da UNIR, com 47 (quarenta e sete), são os que apresentam o menor quantitativo de estudantes.

Quanto ao número de docentes dos cursos, a UnB também apresenta o maior número, com 28 (vinte e oito) professoras/es. Os demais cursos mantêm uma média de 12 (doze) a 15 (quinze) docentes atuantes; com exceção da LEDOC da UNIR, que também possui o menor quantitativo de docentes atuantes: 10 (dez) no total. Ao fazermos uma análise sobre o preenchimento de vagas nos cursos, considerando os dados apresentados no Gráfico 3 e no Gráfico 4, observamos que uma grande parte das vagas ofertadas por estes cursos não é preenchida. Sendo assim, as LEDOCs que possuem maior quantidade das vagas ofertadas não preenchidas são: a) UNIR – com 193 vagas, o que

representa **80,41%** das vagas; b) UFTM – com 381 vagas, representando **79,37%** das vagas; c) IFPA – 101 vagas, representando **63,12%** das vagas; d) UFRB – 396 vagas, representando **61,87%** das vagas; e) UFF – 146 vagas, representando **60,83%** das vagas; f) UNIPAMPA – 120 vagas, representando **50%** das vagas. Esses dados apontam que mais da metade das vagas ofertadas pela maioria das LEDOCs da pesquisa não são preenchidas, o que pode indicar vários fenômenos, tais como: baixa procura pelo curso; ausência de políticas de assistência estudantil; dificuldades da comunidade estudantil do curso em permanecer na universidade; alta evasão das/os estudantes; entre outros.

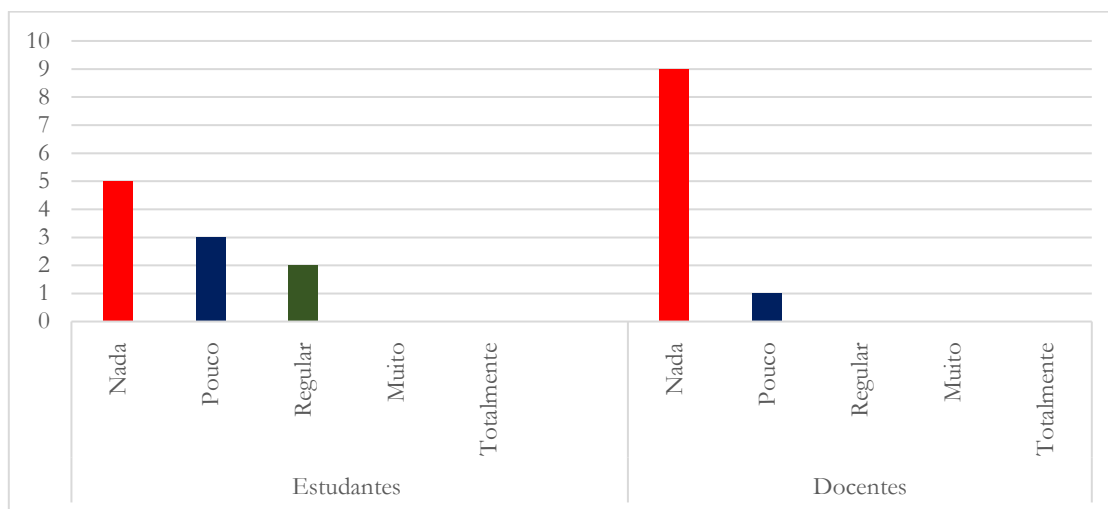
As LEDOCs da UFPA e da UnB são as que apresentam o maior preenchimento das vagas ofertadas e, conseqüentemente, deduzimos, o menor número de evasão das/os estudantes. Assim, a LEDOC da UFPA, de acordo com a média, possui somente 17 vagas não preenchidas, representando **9,60%** das vagas ofertadas (177 vagas)¹⁰. A LEDOC da UnB, por sua vez, dispõe apenas de 20 vagas não preenchidas, o que representa **6,25%** da média das vagas ofertadas (320 vagas). Outra informação importante diz respeito à média docente/estudante, a qual indica a proporção do número de estudantes por docente nas LEDOCs. Os dados sinalizam que a LEDOC da UFRB apresenta a maior média: 16.9 estudantes por docente. Enquanto que a LEDOC da UNIR detém a menor média: 4.7 estudantes por docente no curso.

Os demais cursos possuem as seguintes médias: UFT – 11; UnB – 10.7; UFPA – 10.6; UFPI – 9.2; UNIPAMPA – 8; UFF – 7.2; UFTM – 6.6; IFPA – 4.9. Podemos observar que, de modo geral, as LEDOCs não possuem uma “média alta” na razão docente/estudante. O que pode indicar que as/os estudantes destas LEDOCs dispõem de um maior apoio pedagógico por parte das/os docentes dos cursos. Ao fazermos uma relação desses dados com a localização dos cursos, isto é, considerando se estão localizados na sede ou interior, percebemos que as LEDOCs instaladas nas sedes das IFES, a saber: UFPI, UFTM e UnB, não possuem uma média destoante das outras LEDOCs localizadas em campus do interior. Ressalta-se, inclusive, que as LEDOCs da UFRB e da UNIR apresentam a maior e menor média docente/estudantes,

¹⁰ As médias apresentadas não representam, necessariamente, números reais. Isso porque cada curso tem suas próprias dinâmicas de funcionamento, formas de ingresso. No cálculo da média de preenchimento das vagas usamos apenas três variáveis: o período médio de formação no curso (4 anos), o número de vagas ofertadas anualmente e o número de estudantes com matrículas ativas. O número de preenchimento das vagas, no entanto, pode ser maior ou menor a depender da quantidade das matrículas de estudantes desperiodizados. Ademais, devemos considerar também os impactos da recente pandemia da COVID-19 nas IES, a qual fez com que muitos estudantes trancassem suas matrículas para retornarem em outro período. Não consideramos, porém, esses aspectos no cálculo da média.

respectivamente: 16.9 e 4.7, ambas estão localizadas no interior. No gráfico a seguir, voltaremos nossa atenção à presença de estudantes e docentes indígenas nos cursos:

Gráfico 5 - Preenchimento das vagas do curso por estudantes e docentes indígenas



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

As informações expostas no Gráfico 5 permitem-nos constatar que, na maioria das LEDOCs participantes da pesquisa, existe pouca ou nenhuma presença de indígenas entre as/os estudantes e docentes. Em relação às/aos estudantes, por exemplo, os cursos ofertados pela UFRB, IFPA, UFF, UFTM e UnB não possuem nenhum estudante indígena. Quanto a essa ausência de indígenas nos cursos, a coordenação do curso da UnB nos explicou que a referida LEDOC atua em quatro núcleos territoriais onde há maior presença de quilombolas e assentadas/os da Reforma Agrária: Distrito Federal, Kalunga, Flores de Goiás e Formosa/noroeste mineiro. Portanto, devido à localização dos cursos, o corpo discente da LEDOC da UnB é constituído por estudantes quilombolas e assentadas/os da Reforma Agrária, os quais também fazem parte do público-alvo do curso.

Com base nessa informação da LEDOC da Universidade de Brasília, podemos pensar que, talvez, um dos motivos que explique a falta de estudantes indígenas nos cursos seja a localidade onde estes atuam. Em um estudo realizado por Andrade e Nogueira (2022) foi verificado, também, que a LEDOC da UFF foi implantada em um campus do interior que está distante dos territórios indígenas localizados no Estado do Rio de Janeiro. Logo, pode ser que as LEDOCs estejam geograficamente distantes dos territórios indígenas, o que dificulta, em certa medida, que os povos indígenas frequentem os cursos. A coordenação da LEDOC da UFRB também informou que a maioria das/os

estudantes é quilombola, e que não existe uma procura de estudantes indígenas pelo curso. Em vista desses dados, ressaltamos que os cursos com maior número de estudantes com matrículas ativas – UNB e UFRB –, conforme observado no Gráfico 4, não possuem nenhum estudante indígena. O que nos leva a refletir se as IFES, por meio dos cursos de Educação do Campo, têm, de fato, atendido aos povos originários ou, no mínimo, possibilitado a sua presença nos cursos.

Apesar da inexistência de indígenas em metade dos cursos participantes da pesquisa, verificamos no Gráfico 5 que os cursos de algumas IFES possuem uma quantidade pouca ou regular de estudantes indígenas com matrículas ativas. Sendo assim, os cursos de Educação do Campo da UFPI, UNIR e UFPA são os que contêm poucos discentes indígenas. De acordo com a coordenação da LEDOC da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), existem somente três pessoas indígenas cursando o curso. Por outro lado, os cursos da UNIPAMPA e da UFT são os que possuem maior presença desses povos originários, apresentando uma quantidade regular de estudantes indígenas matriculadas/os. A LEDOC da UNIPAMPA, de acordo com as informações do docente que respondeu ao formulário, possui, aproximadamente, 30 (trinta) estudantes indígenas da etnia Kaingang. Isso significa que 25% das/os estudantes do curso de Educação do Campo da UNIPAMPA são indígenas; ou seja, um quantitativo expressivo, considerando a pouca ou nenhuma presença indígena nas demais LEDOCs da pesquisa.

Apesar da participação considerável de estudantes indígenas no curso da UNIPAMPA, o docente da LEDOC que respondeu ao formulário sinalizou que esses/as estudantes encontram dificuldades para estarem mais presentes no campus da universidade – isso porque a comunidade de origem destas/es está localizada a cerca de 600 km de distância do campus onde está o curso, o qual localiza-se no município de Dom Pedrito – Rio Grande do Sul. Esse dado reitera que a distância geográfica entre os campi das universidades e as comunidades indígenas têm sido uma das maiores barreiras à presença indígena entre as/os estudantes das LEDOCs. Tal dificuldade, além de impedir que os povos indígenas estejam nos cursos, também impede a presença destes cursos nas comunidades indígenas.

Quando analisamos os dados relacionados às/aos docentes das LEDOCs, notamos que a existência de docentes indígenas é praticamente nula; apenas uma IFES possui professores/as indígenas atuantes no curso: a Universidade Federal do Pará (UFPA). A ausência de profissionais indígenas nas LEDOCs da pesquisa indica que estes cursos

ainda não contemplam uma importante demanda do movimento indígena: que é justamente a inclusão de indígenas como docentes na Educação Superior (NASCIMENTO, 2021). Tal demanda, de acordo com a pesquisadora e educadora indígena Rita do Nascimento (2021, p. 83), consiste em uma estratégia que “contribuirá para a incorporação de uma maior pluralidade de saberes, conhecimentos, cosmovisões, formas de aprendizagem, de ensino, de pesquisa e de gestão na Educação Superior”.

Apesar dessa demanda do movimento indígena, “o número de profissionais indígenas que atuam nessa área é inexpressivo, a quantidade de docentes indígenas, por exemplo, não chega a uma dezena” (NASCIMENTO, 2021, p. 83). Podemos constatar essa situação nos dados expostos no Gráfico 5 – no curso da UFPA –, onde existe a presença de indígenas como docentes, mas, ainda assim, é em um quantitativo baixo. Na compreensão de Mato (2020), a ausência de estudantes e docentes indígenas nas IES resulta de processos complexos e de longa evolução histórica, os quais vão desde a expropriação de seus territórios até a dificuldade de acesso a uma educação escolar básica de qualidade. Além, evidentemente, do racismo contra os povos originários. Assim, estes problemas geram “inequidad y exclusión, y constituyen causas estructurales de la escasa participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, autoridades y funcionarios de las universidades” (MATO, 2020, p. 05).

Um dos principais objetivos dos cursos de Educação do Campo é, precisamente, reverter estes processos históricos de produção dos povos do campo como inferiores e à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica (ARROYO, 2012a). Todavia, entendemos que a pouca representatividade de estudantes e docentes indígenas nas LEDOCs impede que tal objetivo seja atingido de modo pleno – em especial quando consideramos o argumento de Almeida (2021) ao dizer que a representatividade de grupos minoritários no ambiente acadêmico desempenha um papel relevante no combate à discriminação e ao racismo contra estes grupos. O autor afirma que a representatividade das minorias no espaço acadêmico poderia “propiciar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias possam ser repercutidas” (ALMEIDA, 2021, p. 110), e, ainda, desfazer as narrativas discriminatórias e coloniais que colocam as minorias, tais como os povos indígenas, em locais e posições de subalternidade (ALMEIDA, 2021).

Na luta pela construção de narrativas mais inclusivas no espaço universitário, podemos questionar como viabilizar a presença indígena na comunidade estudantil e

docente das LEDOCs, uma vez que os dados da pesquisa destacam a baixa representatividade desses povos nos cursos que participaram da pesquisa. Nesse sentido, Mato (2020) e Nascimento (2021) nos apontam alguns caminhos. De acordo com Mato (2020), para que aumente a participação indígena nos cursos superiores torna-se necessário: a) a realização de programas de extensão social universitária, direcionados ao fortalecimento das comunidades indígenas e das Instituições de Ensino fundamental e médio que as atendem; b) estabelecer sedes das universidades em localidades próximas às comunidades indígenas; c) criar programas de ações afirmativas que estimulem e favoreçam o ingresso, a formação e a conclusão exitosa dos cursos pelos estudantes indígenas, entre outras ações.

De modo semelhante, Nascimento (2021) assinala que uma das estratégias possíveis para a existência de docentes indígenas nas IES seria a inclusão das/os indígenas na Lei 12.990 de 2014¹¹, a qual reserva cotas para pessoas negras nos concursos públicos federais. A partir dessas sugestões, podemos dizer que para uma participação expressiva dos povos indígenas nas IFES e nas LEDOCs demanda-se iniciativas por parte dos cursos, das IES e do próprio Estado. Quando pensamos nas LEDOCs, tais iniciativas, que colaboram com a presença de estudante e docentes indígenas, se fazem ainda mais necessárias, dado que o curso é voltado para os povos do campo e busca contemplá-los em suas especificidades e diversidade – principalmente ao considerarmos que há poucos estudantes e docentes indígenas nas LEDOCs, conforme indicam os dados apresentados do Gráfico 5.

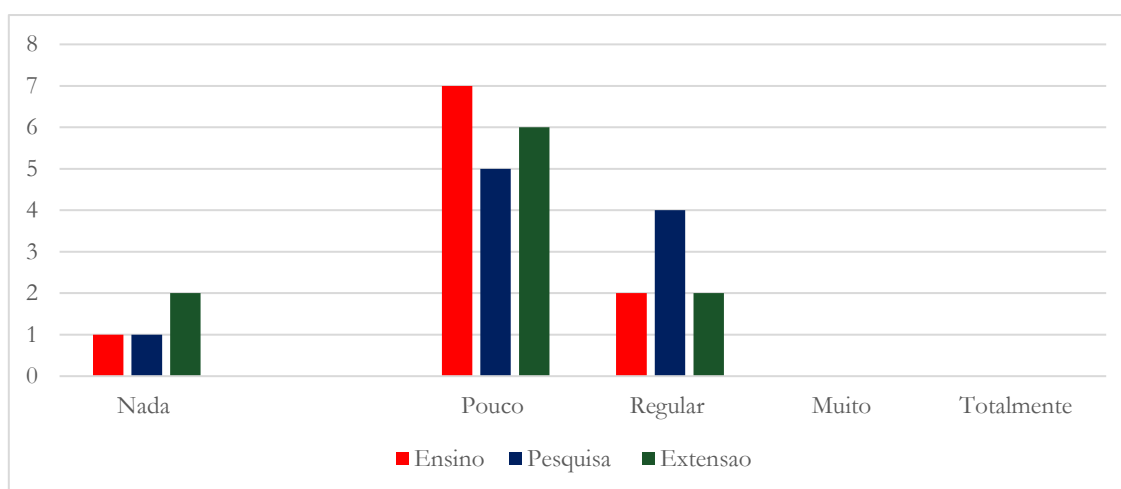
1.3.3 Povos indígenas nos componentes formativos curriculares das LEDOCs

Uma dificuldade encontrada pelos povos indígenas nas Instituições de Ensino Superior revela-se no desencontro de perspectivas epistemológicas entre a racionalidades dos saberes indígenas e a racionalidade dos conhecimentos considerados científicos (LUCIANO, 2009). Na compreensão de Luciano (2009, p. 32), esse desencontro somente poderá ser resolvido com “uma mudança nas bases normativas e epistêmicas das disciplinas e da instituição”. Nessa lógica, em suas pesquisas sobre a situação da

¹¹ Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014: reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Mais informações em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>.

Educação Superior indígena no Brasil, a pesquisa de Paladino (2012) demonstra que as mais bem-sucedidas ações de estímulo à permanência de indígenas nas IES envolvem, entre outras ações: projetos de pesquisa e extensão em que as/os estudantes indígenas participam como estagiários ou pesquisadores e valorização dos conhecimentos indígenas. Sendo assim, buscamos conhecer se as LEDOCs têm realizado tais ações considerando os povos originários em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. O resultado pode ser observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre os povos indígenas



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

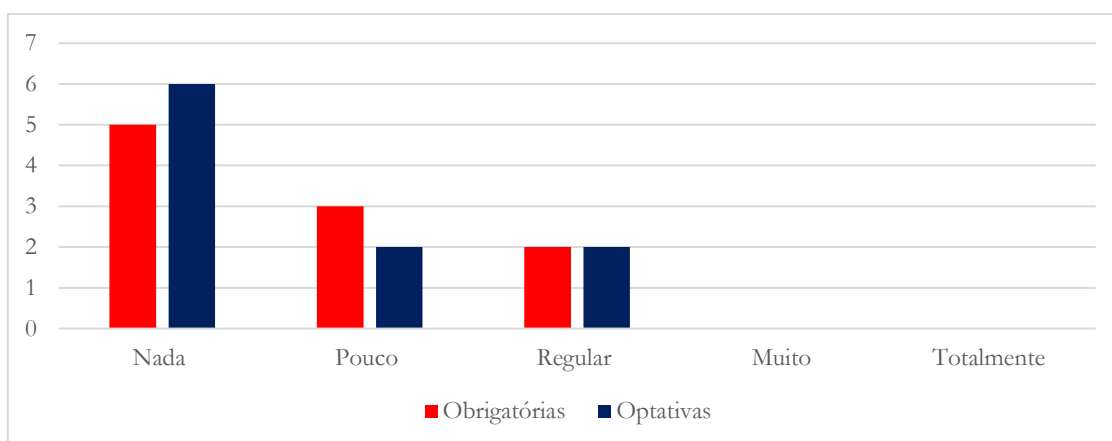
O Gráfico 6 destaca que a maioria dos cursos desenvolvem poucos projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados aos povos indígenas. Por outro lado, as LEDOCs que realizam uma quantidade regular de projetos voltados aos povos originários são: a) *Ensino* – UFT e UFF; b) *Pesquisa* – UNIPAMPA, UFT, UFF, UFPA; c) *Extensão* – UNIPAMPA e UFT. Os dados enfatizam que o curso da Universidade Federal do Tocantins (UFT) é o único que desenvolve projetos sobre os povos indígenas nos três âmbitos – *ensino, pesquisa e extensão*. Importante lembrarmos também que o curso da UFT, junto com o da UNIPAMPA, são os que possuem maior quantitativo de estudantes indígenas. O que nos leva a pensar que a presença das/os estudantes indígenas nos cursos contribui para a realização de projetos que busquem contemplá-los. Nessa perspectiva, Nascimento (2022, p. 45) assinala que a criação de ações afirmativas e a entrada de estudantes indígenas nas universidades “também têm instigado docentes e pesquisadores a incorporarem a temática em suas práticas”.

Desse modo, podemos também considerar que a pouca realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados aos povos indígenas nas demais LEDOCs reflete, de

algum modo, a ausência dessas/es estudantes nos cursos. A LEDOC da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), por exemplo, não oferta nenhum projeto – seja de ensino, pesquisa ou extensão – relacionado aos povos originários. Esse curso, de acordo com os dados da pesquisa, não possui nenhum estudante indígena. Ao deixar evidente essa relação, os dados da pesquisa indicam a possibilidade de existência de uma matemática perversa; ou seja, a *ausência de estudantes indígenas é igual a ausência de projetos*. Isso nos leva a considerar a existência de lógicas de “*espelhamento*”, as quais fortalecem as ausências, os apagamentos e, de modo mais sistemático, alimenta o racismo estrutural.

Os dados da pesquisa nos indicam, também, que algumas LEDOCs ainda não atendem outra relevante demanda dos povos indígenas, no que tange à Educação Superior. Concretamente, a introdução de “novas perspectivas metodológicas, de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a diversidade e complexidade das formas contemporâneas de vida dos povos indígenas” (PALADINO, 2012, p. 193). Isso favorece a circulação e a consolidação de vários equívocos e representações racistas em relação aos povos indígenas. Ao mesmo tempo, fragiliza a criação de consensos repertórios, de manutenção e ampliação de direitos e de políticas públicas voltadas a esses povos, no que diz respeito aos seus direitos fundamentais. A ausência dessas novas perspectivas epistemológicas também se revela nas componentes curriculares – disciplinas – referentes aos povos indígenas nas LEDOCs da pesquisa, conforme exposto no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Disciplinas obrigatórias e optativas específicas sobre os povos indígenas



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 7 destaca que, em sua maioria, os cursos participantes da pesquisa não possuem nenhuma disciplina obrigatória ou optativa relacionada aos povos originários.

Assim, os cursos que não oferecem nenhuma disciplina referentes aos povos indígenas são: I) *obrigatórias* – UFTM, UFPI, UFRB, UNIR e UFPA; II) *optativas* – UFTM, UNIPAMPA, UFPI, UFRB, UNIR e UFPA. As LEDOCs que dispõem de poucas disciplinas são: I) *obrigatórias* – UFT, UNIPAMPA e UnB; II) *optativas* – IFPA e UnB. E os cursos que possuem uma quantidade regular de disciplinas sobre os povos indígenas são: I) *obrigatórias* – IFPA e UFF; II) *optativas* – UFT e UFF. Podemos verificar que os cursos da UNIPAMPA e UFT, apesar de terem maior presença de estudantes indígenas, ofertam poucas disciplinas obrigatórias. Em relação às optativas, o curso da UNIPAMPA não oferece nenhuma, e o da UFT as oferta em quantidade regular. Assim sendo, os dados enfatizam que mesmo nas LEDOCs em que há estudantes indígenas, as histórias, culturas e saberes desses povos ainda são poucos trabalhadas nas disciplinas dos cursos.

Os dados da pesquisa destacam, também, que os cursos que têm uma quantidade regular de disciplinas obrigatórias ou optativas referentes aos povos indígenas – IFPA e UFF – são os cursos com habilitação em Ciências Humanas e Sociais; exceto o da UFT, que possui a habilitação em Linguagens, Artes e Literatura. Esse dado da pesquisa pode nos confirmar que as LEDOCs com habilitações na área de exatas e biológicas, tais como Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Agrárias, e Matemática são as que menos trabalham a temática indígenas nas disciplinas. Enquanto as LEDOCs com habilitações na área de Ciências Humanas e Sociais, geralmente, promovem mais as histórias, as culturas e os saberes dos povos originários em suas disciplinas.

Contudo, a coordenação da LEDOC da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), cujo curso oferece habilitação em Ciências Agrárias, nos informou que tem sido trabalhado no curso textos de pesquisadoras/es indígenas e de pesquisadoras/es não indígenas que abordam a temática dos povos originários. Principalmente textos sobre ações afirmativas na universidade, diálogo de saberes, Interculturalidade, educação indígena, processos de territorialização e territorialidades específicas. De igual modo, a coordenação da LEDOC da UnB também nos informou que tem experimentado a temática dos povos originários em disciplinas como Etnomatemática e Conflitos Estruturais Brasileiros. Essas informações podem ser um indicativo positivo de que, apesar das LEDOCs com habilitação em exatas e biológicas ainda não trabalharem de modo expressivo a temática indígena, tais cursos têm feito um esforço em reverter essa situação e, portanto, incluam as temáticas indígenas na formação das/os Educadoras/es do Campo, mesmo que de modo gradual. O indicativo levantado ganha mais consistência

com as informações repassadas pelo curso de Educação do Campo em Ciências Agrárias da UFRB e pelos cursos com habilitações em Ciências da Vida e da Natureza e Matemática da UnB. Tais cursos têm buscado incorporar a temática indígena nas disciplinas, conforme indicam as informações obtidas com a pesquisa.

Independente da habilitação que os cursos ofereçam, Arroyo (2015) argumenta que a Educação do Campo e a Educação Indígena somente se efetivará se, na formação destas/es educadoras/es, houver a construção de currículos que considerem as culturas, conhecimentos, concepções, valores produzidos pelos movimentos sociais do campo e – entre os quais – do movimento indígena. As LEDOCs, portanto, a fim de concretizarem o projeto educacional proposto pela Educação do Campo, devem buscar contemplar a riqueza dos saberes e das culturas indígenas em sua matriz formativa. Devemos considerar, porém, que mesmo os cursos procurando incluir novas epistemologias, histórias e saberes dos povos originários nos componentes formativos curriculares, as IES ainda apresentam resistência em reconhecer essas outras perspectivas de ensino (ARROYO, 2012a). O que também explica, em certa medida, a ausência de temáticas indígenas nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e nas disciplinas, mesmo em cursos como a Licenciatura em Educação do Campo.

No que diz respeito à diversidade epistemológica, Mato (2010, p. 109) ressalta que, na América Latina, são poucas as IES que incorporam os saberes, as línguas e modalidades de aprendizagem dos povos indígenas “en sus planes de estudio, y que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades”. Quando não são considerados os saberes, as culturas, formas de aprendizagem das/os indígenas nos componentes curriculares, as IES auxiliam uma espécie de política de integração intelectual (BARRETO; SANTOS, 2017). Tal política, de modo irresponsável, acontece quando as IES que promovem políticas de acesso diferenciado para as/os estudantes indígenas, supõem que as diferenças epistemológicas desaparecem quando o acesso à universidade é conquistado. Em outras palavras, que “o sujeito indígena perde suas referências cosmológicas, perde o seu jeito de ser e pensar [...] Essa não é uma política de integração intelectual?” (BARRETO; SANTOS, 2017, p. 95-96).

Apesar do desejo de “integração intelectual” – presentes nas práticas educacionais das Instituições de Ensino –, as/os indígenas continuam sendo indígenas ao entrarem e

saírem dos cursos universitários; com suas cosmologias, histórias e culturas. Compreendemos, então, que uma das principais maneiras para contemplar as especificidades dos povos indígenas nas IFES e nos cursos é por meio da Interculturalidade – mas uma Interculturalidade tal como é proposta pelas/os indígenas. Isto é, que os conhecimentos e culturas não indígenas sejam interculturalizados na educação escolar e universitária destinada aos indígenas, sendo colocados “no diálogo com os conhecimentos e saberes tradicionais” (NASCIMENTO, 2017, p. 378). Concretamente, que a Educação Indígena esteja presente na educação escolar e universitária indígena.

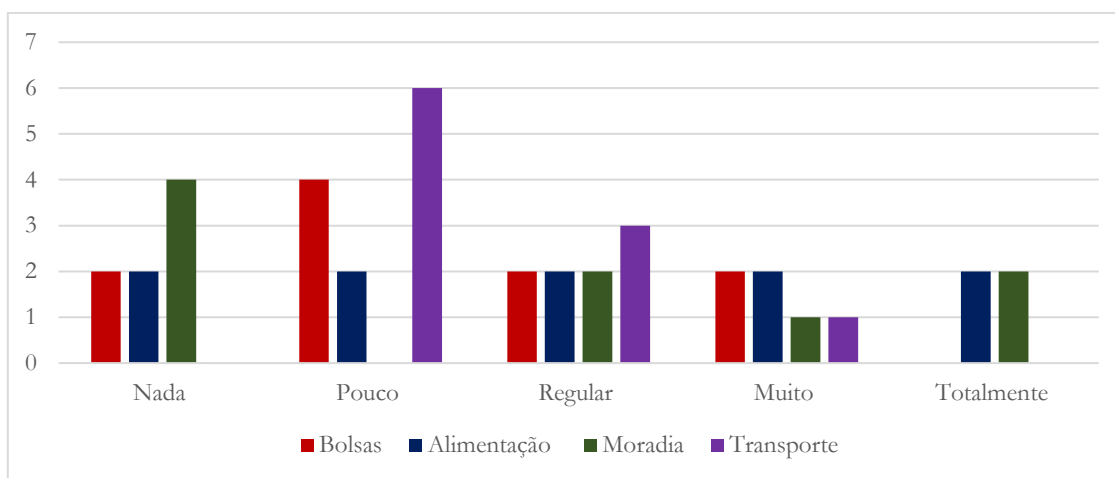
Para atingir esse intuito, na concepção de Nascimento (2022), torna-se fundamental interculturalizar a Educação Superior, ressignificando suas práticas, teorias e normas e currículos, de acordo com as sociodiversidades existentes. Essa interculturalização, em especial nas LEDOCs, resulta ainda mais importante quando reconhecemos que os povos indígenas veem a Educação Superior como um espaço de afirmação de suas identidades (AMADO, BROSTOLIN, 2011). Nesse sentido, Célia Xakriabá (2018, p. 102) pontua que um dos grandes desafios das/os estudantes indígenas nas IES têm sido “não permitir o desbotamento da nossa identidade quando transitamos no território acadêmico, precisamos ainda como uma flecha certa indigenizar os lugares que ocupamos”. Por essa razão, entre outras, destacamos que os componentes curriculares dos cursos de Educação do Campo, tais como os projetos de ensino, pesquisa e extensão e as disciplinas precisam se adequar à diversidade indígena. Caso contrário, favorece-se e mantém a perspectiva colonial de invisibilização e subalternização das histórias, dos saberes e das culturas dos povos originários nos espaços acadêmicos.

1.3.4 Políticas institucionais de assistência estudantil nas IFES que ofertam as LEDOCs pesquisadas

As Instituições Federais de Ensino Superior têm possibilitado o acesso dos povos do campo, das águas e das florestas ao Ensino Superior por meio de algumas políticas cruciais, tais como a Educação do Campo. Entretanto, “o direito de acesso não encerra o compromisso social das instituições universitárias” (BELTRÃO; CUNHA, 2011, p. 34). Com a entrada destes novos sujeitos nas IFES, demanda-se a implementação de políticas de assistência estudantil que visem a permanência e a finalização dos cursos por estas/es

estudantes. As políticas de assistência estudantil têm por objetivo propiciar condições equitativas de permanência na Educação Superior; isto é, minimizar as diferenças de caráter socioeconômico, cultural e pedagógica entre as/os estudantes (COSTA, 2010). No que se refere às/aos estudantes indígenas, as principais dificuldades que enfrentam para permanecerem nos cursos universitários são: transporte, alimentação, aquisição de material didático e moradia (BELTRÃO; CUNHA, 2011). Considerando estas dificuldades, voltamos nossa atenção às políticas de assistência estudantil direcionadas às/aos estudantes das LEDOCs nas IFES. O resultado pode ser observado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Assistência estudantil às/aos estudantes das LEDOCs nas IFES



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 8 apresenta dados variados no que diz respeito à assistência estudantil proporcionada as/os estudantes das LEDOCs. Esses dados demonstram que as políticas de assistência estudantil direcionadas às/aos discentes das LEDOCs ainda precisam ser consolidadas. Enquanto algumas IFES dispõem de uma quantidade regular ou total, outras dispõem de pouca ou nenhuma política de assistência estudantil às LEDOCs. No que se refere às IFES, cujos cursos possuem estudantes indígenas – UFPI, UNIR, UFPA, UNIPAMPA e UFT –, os dados suscitam algumas informações detalhadas. As/os estudantes dos cursos da UFPA e UFPI têm pouco acesso às políticas de bolsas específicas, alimentação e transporte. Por sua vez, as/os estudantes da LEDOC da UFPI não possuem nenhum acesso à moradia estudantil. A LEDOC da UFPA não respondeu a essa questão do formulário. As/os estudantes da LEDOC da UNIR – com um total de três estudantes indígenas – têm acesso ao transporte estudantil, dispõem de acesso regular às bolsas específicas, mas não têm nenhum acesso à alimentação e à moradia.

As/os estudantes dos cursos da UNIPAMPA e da UFT, os quais possuem uma quantidade regular de estudantes indígenas, possuem muito acesso às bolsas específicas e pouco acesso ao transporte estudantil. Referente às políticas de alimentação e moradia, as/os estudantes da LEDOC da UNIPAMPA têm acesso total à alimentação e acesso regular à moradia; e as/os estudantes da LEDOC da UFT possuem muito acesso à alimentação e moradia. Com base nesses dados, constatamos que a UNIPAMPA e a UFT têm assumido o compromisso social de assegurar a permanência das/os estudantes nos cursos por meio das políticas de assistência estudantil. Pois, exceto em relação ao transporte, onde as/os estudantes têm pouco acesso, as demais políticas são acessadas de modo regular, total ou quase total pelas/os estudantes das LEDOCs. Essa assistência estudantil pode ser um fator que está possibilitando a presença regular de estudantes indígenas nos cursos dessas duas IFES.

Identificamos também que, entre as 10 IFES, cujos cursos responderam ao formulário, a Universidade de Brasília (UnB) é a que mais oferece assistência estudantil às/aos estudantes da Educação do Campo. De acordo com a coordenação da LEDOC da UnB, as/os estudantes têm acesso regular às bolsas específicas e ao transporte, muito acesso à alimentação por meio do restaurante universitário e acesso total à moradia estudantil. Não por acaso, a UnB é a IFES que apresenta o maior número de estudantes na LEDOC: 300 ao total, conforme apresentado no Gráfico 4. O que indica a importância dessas políticas para viabilizar a presença das/os sujeitas/os do campo nas IFES. Apesar de não ter nenhum estudante indígena atualmente na LEDOC da UnB, de acordo os dados expostos no Gráfico 5, compreendemos que o apoio estudantil fornecido às/aos estudantes favorece o possível ingresso de indígenas e a continuidade destes nos cursos.

Por outro lado, as/os estudantes da LEDOC da Universidade Federal Fluminense (UFF) não possuem nenhum acesso às bolsas específicas, alimentação e moradia estudantil, dispendo de acesso regular ao transporte. A ausência, quase total, de assistência estudantil à comunidade discente do curso pode explicar, de certo modo, porque na LEDOC da UFF não há estudantes indígenas. Pois, embora a UFF possibilite o ingresso dos povos do campo em suas instâncias, ainda não têm garantido a permanência destes na LEDOC. Na visão de Nascimento (2022), quando as formas de acolhimento a estudantes indígenas referem-se somente à entrada nas universidades, constitui-se, muitas vezes, um ato de “inclusão excludente”. Ocasionalmente, em alguns casos, “situações de estigmatização, desrespeito e invisibilidade em virtude da não

adequação das Instituições de Educação Superior (IES) às necessidades desses estudantes que, em alguns casos, abandonam os cursos” (NASCIMENTO, 2022, p. 35-36).

O indígena Nei Xakriabá (2021, não paginado) confirma o argumento de Nascimento (2022) quando relata: “Minha experiência mostra que não adianta só ter vagas indígenas oferecidas pela universidade, sem termos também as condições para que possamos fazer o curso”. O público-alvo das LEDOCs, portanto, tais como os povos indígenas, demandam que as IFES que ofertam estes cursos implementem políticas de assistência estudantil direcionadas que contemplem suas dificuldades específicas. Referente às dificuldades específicas das/os estudantes indígenas, destacamos o último relatório da Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES – 2018¹². Esse documento informa que a quantidade de indígenas que não residem no município onde estudam é a maior dentre os segmentos da população brasileira. Assim, o referido relatório mostra que o percentual de indígenas aldeados que não moram na localidade onde estudam é 32,9% e 24,8% entre indígenas não aldeados/as; enquanto que entre os brancos o percentual é de 20,5% (FONAPRACE, 2019).

A partir dessas informações, podemos inferir que as políticas de assistência estudantil – relacionadas à alimentação, ao transporte, às bolsas e à moradia – tornam-se imprescindíveis para as/os estudantes indígenas estarem nas IFES e nas LEDOCs. No entanto, os dados do Gráfico 8 sinalizam que as/os estudantes das LEDOCs ofertadas pela UFPI, UNIR, UFF e UFTM não têm nenhum acesso à moradia estudantil. E em relação ao transporte estudantil, mais da metade das IFES participantes da pesquisa destinam às/aos estudantes das LEDOCs pouco acesso a ele. Entendemos, desse modo, que as políticas de assistência estudantil destinadas à comunidade estudantil das LEDOCs precisam ser ampliadas pelas IFES. Em especial quando consideramos a afirmação de Arroyo (2012a) ao dizer que os cursos de Educação do Campo e suas/seus estudantes, muitas vezes, são mantidos à margem do funcionamento das universidades. Resultando,

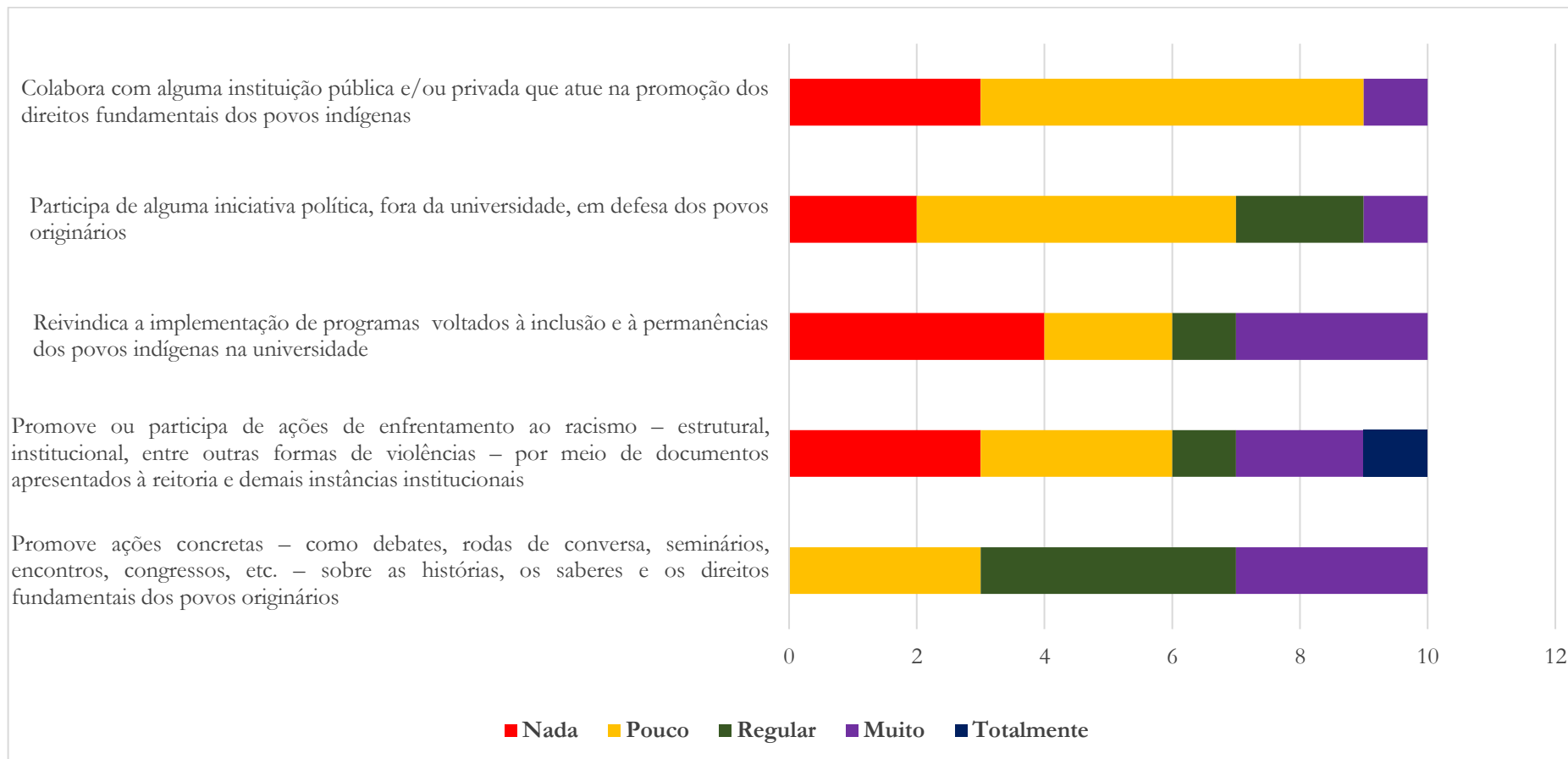
¹² A Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das IFES é realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). O Fonaprace, criado em 1987, é composto por pró-reitores, sub-reitores e decanos responsáveis pelos temas comunitários e estudantis das Universidades Federais. Esse levantamento de dados sobre as/os estudantes da rede federal tem a finalidade de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos mais de um milhão de estudantes da graduação pública federal. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/fonaprace>>; <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>>.

por parte destas Instituições, na reprodução do “trato histórico marginalizado desses coletivos” (ARROYO, 2012a, p. 361).

1.3.5 Ações e iniciativas voltadas ao fortalecimento da Interculturalidade na formação de Educadores do Campo

Os povos indígenas, ao estarem nas IES, têm utilizado esse espaço para denunciar o racismo e as violações de seus direitos nos seus territórios e nos demais espaços que ocupam; denunciam, inclusive, o racismo institucional presente nas universidades (PEIXOTO, 2017; ALMEIDA, 2021). Em vista dessas denúncias dos povos originários, buscamos também conhecer se os cursos de Educação do Campo têm endossado essas denúncias. Isto é, conhecer se as LEDOCs realizam ações que promovem os direitos fundamentais dos povos indígenas, o combate ao racismo e, conseqüentemente, o fortalecimento da Interculturalidade na formação de Educadores do Campo. Verificamos o resultado da pesquisa no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Fortalecimento da Interculturalidade na formação de Educadores do Campo



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

Os dados expostos no Gráfico 9 indicam que as LEDOCs, em grande parte, colaboram pouco com alguma instituição que atue na promoção dos direitos indígenas. Somente a LEDOC da UFT respondeu que tem colaborado muito com outras instituições a fim de promover os direitos indígenas fundamentais. No que se refere à participação em iniciativas políticas, fora da universidade, que defendem os direitos dos povos originários, o resultado quase que se repete. A LEDOC da UFT, mais uma vez, afirmou participar muito de tais iniciativas políticas; e as LEDOCs de duas IFES participam de modo regular – UFF e UnB. Os cursos das demais IFES não participam ou, principalmente, participam pouco. Compreendemos, assim, que a maioria das LEDOCs participantes da pesquisa colaboram com outras instituições na defesa dos direitos indígenas e participam de iniciativas políticas que apoiam e defendem os povos indígenas. Todavia, essa colaboração e participação ainda são realizadas com pouca frequência, demonstrando o distanciamento desses cursos das lutas políticas desses povos e, também, a necessidade de fortalecer essas ações nos processos de formação das/os Educadoras/es do Campo.

Sobre a reivindicação de programas destinados à inclusão e permanência dos povos indígenas nas universidades, as LEDOCs ofertadas pela UFT, UNIPAMPA e UnB realizam, com muita frequência, ações nesse sentido; e a LEDOC da UFRB realiza regularmente. Observamos nos dados da pesquisa que a LEDOC da UFPI, a qual possui alguns estudantes indígenas, não reivindica programas que visem apoiar a permanência das/os estudantes indígenas na instituição. No entanto, de acordo com as informações do Gráfico 8, as/os estudantes da referida LEDOC estão entre os que menos possuem acesso às políticas de assistência estudantil. De forma mais detalhada, apesar das/dos estudantes indígenas da LEDOC da UFPI precisarem que sejam consolidados programas/políticas que visem a permanência destas/es na universidade, a referida LEDOC ainda não tem reivindicado estes programas. Essa omissão da LEDOC da UFPI reflete a invisibilização dos desafios indígenas na Educação Superior e, também, em alguma medida, a ausência de luta política enquanto reflexo do racismo institucional contra os povos originários.

Referente à realização de ações de enfrentamento ao racismo por meio de documentos apresentados à reitoria e demais instâncias institucionais, as informações reunidas no Gráfico 9 apontam que a maioria das LEDOCs realizam estas ações com algum nível de frequência, mesmo que pouco. Destacam-se as LEDOCs da UNIPAMPA, UnB e UFT, as quais têm promovido ou participado com muita frequência, e no caso da LEDOC da UFT, com total frequência, de ações de combate ao racismo por meio de

documentos. De acordo com Nascimento (2021, p. 87) um dos desafios para o combate do racismo contra os povos indígenas na Educação Superior consiste, justamente, na “promoção de campanhas e outros eventos com foco no enfrentamento ao racismo tanto para a comunidade acadêmica quanto para o seu entorno”. Sendo assim, podemos dizer que as LEDOCs que promovem ações de combate ao racismo assumem o desafio apontado por Nascimento (2021). Principalmente ao apresentarem documentos à reitoria e demais instâncias institucionais demandando ações efetivas contra o racismo nas IFES. Reconhecemos, por outro lado, que as ações de enfrentamento ao racismo contra os povos indígenas precisam se tornar mais frequentes em algumas LEDOCs; a saber, nos cursos da UFPI, UFF, UFTM, UFRB, UNIR e UFPA, as quais sinalizaram na pesquisa realizarem poucas ou nenhuma ação nesse sentido.

Os dados do Gráfico 9 indicam, também, que todas as LEDOCs da pesquisa realizam, com algum nível de frequência, debates, rodas de conversa, seminários, congressos ou encontros que promovam as histórias, os saberes e os direitos dos povos indígenas. Essas ações são realizadas com a seguinte frequência nas LEDOCs: a) *pouca frequência* – UFPI, UFTM e UFPA; b) *frequência regular*: UNIPAMPA, IFPA, UNIR e UnB; c) *muita frequência*: UFRB, UFT e UFF, conforme sinalizam os dados da pesquisa. Na perspectiva de Benites (2020, p.192), a Interculturalidade acontece, entre outras formas, quando se “proporciona a compreensão do outro”. E essa compreensão torna-se possível por meio do conhecimento sobre o outro, sobre suas singularidades, diferenças, saberes, direitos. Desse modo, ao promoverem ações sobre as histórias, os direitos e os saberes dos povos indígenas podemos dizer que as LEDOCs têm viabilizado, nas IFES, a Interculturalidade na perspectiva descrita por Benites (2020), pois tais ações possibilitam uma melhor compreensão de quem são os povos indígenas, do que podemos aprender com eles, quais são os seus direitos e suas demandas. Na formação de Educadoras/es do Campo, estes conhecimentos são relevantes para a construção de uma prática educativa mais sensível às pautas indígenas e, também, mais responsável com a construção de uma narrativa inclusiva, plural, intercultural e antirracista.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa obteve a colaboração das LEDOCs ofertadas por dez IFES: UFRB, IFPA, UFT, UFF, UNIR, UnB, UFPA, UNIPAMPA, UFPI e UFTM. Os principais

resultados desta pesquisa indicam que ainda há pouca presença de pessoas indígenas na maioria dos cursos de Educação do Campo. No que se refere às/aos estudantes indígenas do curso, a pesquisa ressalta que: I) as LEDOCs da UNIPAMPA e UFT são as que apresentaram um quantitativo regular de estudantes indígenas, com destaque para o curso da UNIPAMPA que conta com a presença de 30 estudantes indígenas; II) as LEDOCs ofertadas pela UFPI, UNIR e UFPA possuem poucos estudantes indígenas – a LEDOC da UNIR possui, especificamente, três indígenas na comunidade estudantil; III) as LEDOCs da UFRB, IFPA, UFF, UFTM e UnB atualmente não têm nenhum estudante indígena. A pesquisa sinaliza que a distância geográfica entre as LEDOCs e as comunidades indígenas tem sido um dos possíveis obstáculos à presença de estudantes indígenas nos cursos, especialmente nos cursos da UnB e da UFF.

Quanto à presença de docentes indígenas nas LEDOCs, os dados da pesquisa apontam que somente o curso da UFPA tem docentes indígenas, e, ainda assim, essa presença expressa-se por meio de um baixo quantitativo. As LEDOCs das demais IFES não têm nenhum docente indígena. Em relação à temática indígena nos componentes formativos curriculares das LEDOCs, a pesquisa mostra que a maioria dos cursos desenvolve poucos projetos de ensino, pesquisa e extensão que abordam a temática indígena. A LEDOC ofertada pela UFT, de acordo com os dados da pesquisa, é a única que tem realizado projetos relacionados aos povos originários nos três âmbitos: *ensino*, *pesquisa* e *extensão*. No entanto, a LEDOC ofertada pela UFTM não desenvolve nenhum projeto – seja de ensino, pesquisa ou extensão – voltado aos povos indígenas.

Os resultados também indicam que grande parte dos cursos participantes desta pesquisa não trabalha a temática indígena em suas disciplinas obrigatórias e optativas. Sendo que as LEDOCs que abordam de modo regular a temática indígena nas disciplinas obrigatórias e optativas são: a) obrigatórias – IFPA e UFF; b) optativas – UFT e UFF. Referente às políticas institucionais de assistência estudantil nas IFES, os resultados apontam que a UNIPAMPA, UFT e UnB são as IFES que mais fornecem assistência estudantil às/aos estudantes das LEDOCs. Por outro lado, as/os estudantes do curso da UFF são os que menos têm acesso às políticas de assistência estudantil, uma vez que não dispõem de nenhum acesso às bolsas específicas, alimentação e moradia estudantil. Em relação às ações e iniciativas voltadas ao fortalecimento da Interculturalidade na formação de Educadores do Campo, destacam-se ações como debates, rodas de conversa, seminários, congressos ou encontros que promovam as histórias, saberes e os direitos dos

povos indígenas, pois tais ações são realizadas por todas as LEDOCs da pesquisa com algum nível de frequência.

Com base nos resultados apresentados, compreendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os povos indígenas sejam realmente contemplados epistemologicamente nas LEDOCs e, principalmente, para que estejam presentes nos cursos como estudantes e/ou docentes. Portanto, faz-se necessário repensar a forma como as LEDOCs têm sido construídas nas IFES e como esses cursos são compreendidos nas agendas dessas instituições. Também repensar, entre outros aspectos, a localização dos cursos que, conforme indica a pesquisa, geralmente estão distantes dos territórios indígenas.

Os resultados da pesquisa ressaltam que é preciso, também, impulsionar o fortalecimento e a consolidação das políticas de assistência estudantil destinadas ao público-alvo das LEDOCs nas IFES – em especial na LEDOC da UFF, dado que a mesma não possui nenhuma política de assistência estudantil destinada especificamente às/aos estudantes do curso; na mesma medida em que não oferece alimentação e moradia estudantil. Ademais, a pesquisa indica que, nos componentes formativos curriculares das LEDOCs, precisa ser trabalhada, de modo mais específico, a temática indígena. Além disso, destaca-se que persiste a reprodução de ausências e o espelhamento do racismo estrutural, o que denota a necessidade de incluir outras perspectivas epistemológicas nos projetos de ensino, pesquisa e extensão que considerem as cosmologias e os conhecimentos dos povos indígenas.

2 CAPÍTULO

POVOS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Resumo: As licenciaturas em Educação do Campo são pautadas no princípio do respeito às diversidades e pluralidades dos povos do campo, entre eles, os indígenas. No processo formativo de Educadoras/es do Campo, busca-se contemplar as reivindicações históricas dos povos indígenas, principalmente a demanda pelo direito à educação escolar e universitária. A partir desse contexto, essa pesquisa teve por objetivo conhecer o processo de inclusão dos saberes, das histórias e das culturas dos povos indígenas nos cursos de Educação do Campo, estruturados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. A pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório descritivo, adotou a análise documental dos projetos pedagógicos de sete cursos de Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, ofertados por cinco universidades e dois institutos federais: UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA e IFRN. Os principais resultados indicam que os cursos buscam formar educadores que atendam demandas dos povos indígenas em suas especificidades; além de promover algumas ações voltadas à valorização das histórias e das culturas indígenas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Educadores do Campo; Povos Indígenas; Decolonialidade.

2.1 INTRODUÇÃO

O movimento da Educação do Campo defende um projeto de educação que atenda às demandas das populações do campo em suas diversidades e pluralidades. Para a concretização desse projeto, os Movimentos Sociais do Campo tensionaram, reivindicaram e construíram políticas públicas de formação de educadoras/es, específicas para a ampla realidade do campo. Nessa reivindicação, talvez uma das conquistas mais significativas foi a implementação do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, o qual institui a Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010a). No referido

decreto, estabelece-se que a formação de Educadores do Campo deve considerar “as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, p. 02).

Diante do Decreto nº 7.352/2010, as Instituições de Ensino Superior que ofertam as Licenciaturas em Educação do Campo têm sido desafiadas a reafirmarem as especificidades e as pluralidades dos sujeitos camponeses; ou seja, dos “indígenas, os quilombolas, os camponeses, entre tantos outros que têm o direito a uma educação de qualidade social que respeite e integre seus modos de vida aos processos educativos escolares” (MOLINA, 2017, p. 602). Por essa razão, neste estudo, voltaremos nossa atenção ao reconhecimento das demandas e das especificidades dos povos indígenas na formação de Educadoras/es do Campo. Destacamos as demandas dos povos originários, em especial a luta pelo acesso e permanência à Educação Superior (KAYAPÓ, 2019; BANIWA, 2019; BANIWA, 2012), em função das inúmeras violências que estes têm sofrido em seus próprios territórios e a consequente necessidade de ocuparem espaços estratégicos para a efetivação de seus direitos, como o direito à educação escolar.

Para contextualizar as violações perpetradas contra os povos indígenas, de acordo com o relatório *Violência contra os povos indígenas no Brasil – dados 2021*, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário, somente em 2021 foram registradas as seguintes estatísticas: 305 casos de invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio indígena; 355 casos de violência praticadas contra a pessoa indígena, dentre os quais encontram-se 176 assassinatos; 33 casos de abuso de poder; 21 casos de racismo e discriminações étnico-culturais, entre outros tipos de ataques (CIMI, 2022). Em vista desse quadro de violências e violações contra aos povos indígenas – cenário esse que foi estimulado pelo próprio Estado brasileiro na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro (PALOSCHI, 2021) – situamos a importância de se incluir as demandas indígenas na formação de Educadoras/es do Campo.

O professor indígena Edson Kayapó (2019) argumenta que não somente durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro aumentou as violências, mas também o Estado brasileiro negligenciou os direitos dos povos indígenas, algo que foi refletido nas Instituições de Ensino e nos seus currículos. Isso porque, tais instituições têm contribuído, por meio dos seus currículos, com o “silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional” (KAYAPÓ, 2019, p. 58).

O antropólogo indígena Gersem Baniwa (2019) também endossa esse argumento ao pontuar que essas instituições se tornaram “o instrumento mais poderoso e eficaz da longa e trágica história da colonização ocidental europeia e da colonialidade ainda vigente em nossos dias” (BANIWA, 2019, p. 60). Ao funcionarem como um instrumento da colonialidade, as Instituições de Ensino demonstram, assim, como a lógica colonial está entranhada nas estruturas, instituições e no imaginário da nossa sociedade (CANDAU; RUSSO, 2010).

As situações de violências, violações, racismo, entre outras, revelam “as marcas da colonização na constituição histórico-cultural e identitária” do povo brasileiro (ANDRADE, 2019, p. 03). Concordamos que essas situações acontecem em função da perpetuação das estratégias da colonialidade, uma vez que “la colonialidad no terminó con la colonia, sino que aún continua” (WALSH, 2012, p. 29). O sociólogo Aníbal Quijano (2009, p. 73) define a colonialidade como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Compreende-se que a colonialidade surge como um desdobramento do processo de colonização das Américas, estando relacionada, portanto, à ideia de “el control, dominación y subordinación de la población a través de la idea de raza –, que luego se naturaliza – en América Latina pero también en el planeta – como modelo de poder moderno y permanente” (WALSH, 2012, p. 66).

Como resultado do empreendimento da lógica colonial, os povos indígenas e tudo o que produzem culturalmente passaram a ser considerados inferiores (QUIJANO, 2005). Constitui-se, assim, cenários diversos do racismo estrutural que se apresentam como processo histórico e político, aparelhados nas instituições educativas, entre elas a Universidade. Sobre esse tema, Almeida (2021) explica que o racismo faz parte da ordem social brasileira, os padrões de funcionamento das instituições resultam em normas que favorecem determinados grupos sociais. Na Universidade, a reprodução do racismo estrutural contra os povos originários revela-se, entre outras formas, nos monorreferenciais científicos e conceituais da academia e “pela negação das suas existências e direitos” (NASCIMENTO, 2021, p. 81). Para contrapor o racismo enquanto resultado da lógica colonial, principalmente nas instituições escolares, Kayapó (2019) destaca que é necessário trabalhar as histórias e as questões indígenas nos cursos de formação de educadores. Entretanto:

Os cursos de licenciatura prosseguem com suas ações pedagógicas dando pouca ou nenhuma importância para a temática, o que mantém a formação de professores sem as competências e habilidades necessárias para atuar de forma coerente com a história e a cultura indígenas. (KAYAPÓ, 2019, p. 77)

Como reflexo da colonialidade, existe certa resistência por parte das Universidades em reconhecer os sujeitos do campo na sua diversidade, entre eles os povos indígenas (ARROYO, 2012a); ou seja, sujeitos de conhecimentos ancestrais, de riquezas linguísticas, de história intelectual e cultural, de trajetórias políticas de formação e defesa da natureza. Apesar dessa resistência, alguns cursos de Educação do Campo vêm buscado contemplar as demandas dos povos originários nos processos formativos de educadoras/es (ANDRADE; NOGUEIRA, 2021). Essa ação das licenciaturas em Educação do Campo fundamenta-se em um dos princípios do curso; isto é, na valorização dos “diferentes saberes já construídos pelos sujeitos do campo, a partir de sua história de vida, de seus valores, de sua cultura, das diferentes formas de se relacionar com a natureza, a partir de suas experiências e práticas de trabalho” (MOLINA; SÁ, 2010, p. 377).

Considerando os princípios da diversidade, da pluralidade e da Interculturalidade da Educação do Campo na valorização dos saberes, bem como os apontamentos de Edson Kayapó (2019) – ao sinalizar a necessidade de se incluir as temáticas indígenas na formação de educadores e a luta dos povos indígenas pelo acesso à educação escolar –, este estudo fundamenta-se no seguinte problema de pesquisa: como as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estruturam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no sentido da inclusão das histórias, das culturas, das lutas e dos saberes dos povos indígenas em seus processos formativos acadêmicos? Na busca por respostas à questão apresentada, analisaremos os projetos pedagógicos de sete cursos de licenciatura em Educação do Campo. Sendo cinco deles cursos ofertados por Universidades Federais e dois ofertados por Institutos Federais.

2.2 METODOLOGIA

A implementação de políticas reparativas direcionadas aos sujeitos historicamente marginalizados do sistema educacional brasileiro, como a Lei nº 12.711¹³ (Lei de Cotas), o Procampo¹⁴, Pronocampo¹⁵ e o Prolind¹⁶, por exemplo, viabilizaram a esses sujeitos — indígenas, populações afro-brasileiras, camponeses, pescadores e demais povos do campo — o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES). Apesar dessa significativa conquista, pouco foi feito em relação à reformulação dos cursos, das “matrizes curriculares ou metodologias de pesquisas para atender aos novos sujeitos de estudos, pesquisas e conhecimentos” (BANIWA, 2019, p. 196). Para que aconteçam essas reformulações nas matrizes curriculares dos cursos universitários, Baniwa (2019) enfatiza que as IES precisam estimular o estabelecimento de cursos, disciplinas, programas e projetos que tenham a finalidade de difundir, produzir, e conservar os conhecimentos, os saberes, as técnicas, as tecnologias pertencentes ao legado cultural e ancestral dos povos indígenas, das populações negras, quilombolas e tradicionais.

Com o propósito de se trabalhar a questão indígena desde a formação de educadores, Kayapó (2019) ressalta, também, que os cursos de licenciatura, por sua vez, devem realizar o debate de forma ampla e responsável nas IES, promovendo reformulações em suas estruturas curriculares e projetos, a fim de contemplar a história e a cultura indígena. Tais reformulações podem ser consideradas a partir da perspectiva da Interculturalidade e da Decolonialidade. Concordamos que a Interculturalidade inscreve-se no esforço de promover relações positivas entre os distintos grupos culturais, com o

¹³ A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Instituições Federais de Ensino Superior a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. Mais informações em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>.

¹⁴ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. O Procampo apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>.

¹⁵ “Programa Nacional de Educação do Campo (Pronocampo). Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo” (SANTOS, SILVA, 2016). Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pronocampo#:~:text=O%20Pronocampo%20compreende%20a%20C3%A7%C3%B5es%20para,professores%2C%20infraestrutura%20f%C3%ADsica%20e%20tecnol%C3%B3gica>>.

¹⁶ O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) tem por objetivo apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Mais informações em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>>

propósito de formar uma cidadania mais consciente das diferenças, e que, assim, possa confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão (WALSH, 2012). Portanto, quando outros grupos étnico-culturais, como os povos indígenas, passam a ocupar o seu espaço nas IES, a proposta intercultural fornece elementos para o estabelecimento de relações mais equitativas entre os diferentes grupos que compõe a sociedade. Existe um esforço, nesse sentido, para que “as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAU, 2020, p. 39).

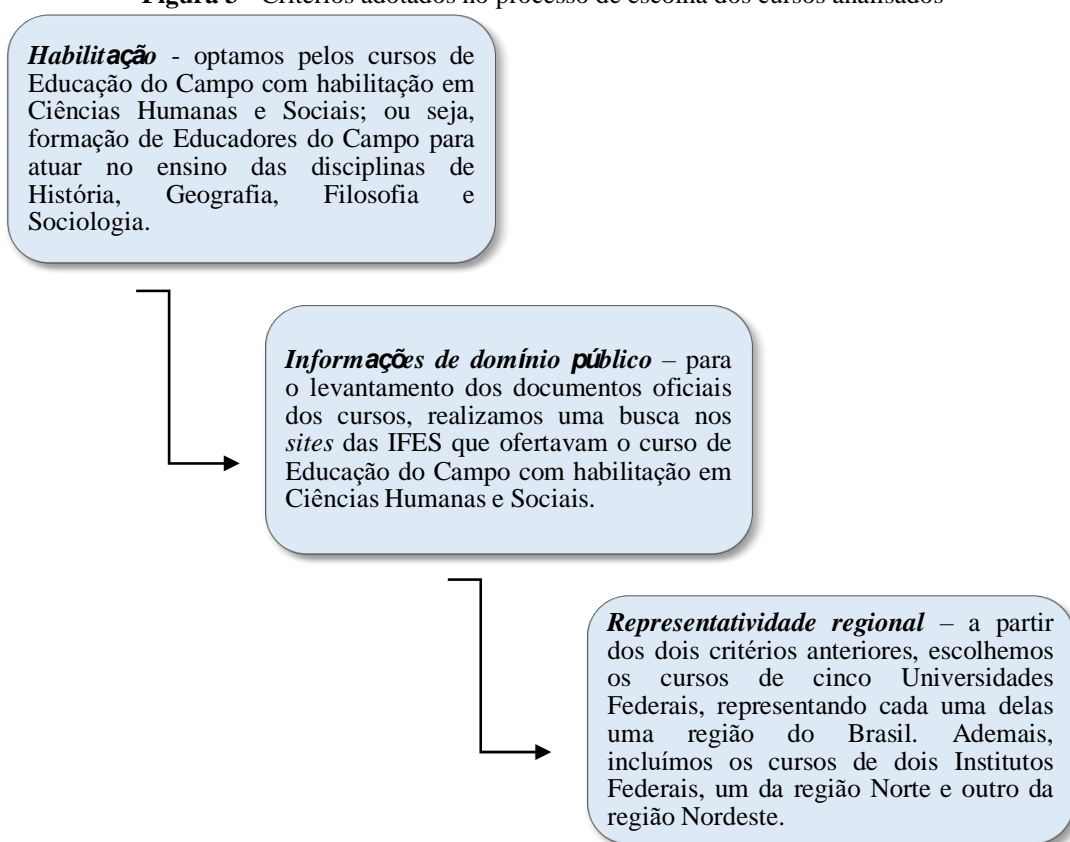
Diante desse contexto, este estudo tem por objetivo principal analisar o processo de inclusão dos saberes, das histórias e das demandas indígenas nos cursos de formação de Educadores do Campo ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior – doravante IFES. Em vista desse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório descritivo, cuja perspectiva qualitativa, conforme explica Minayo e colaboradores (2010, p. 73), tem por finalidade compreender, de modo interpretativo, os fenômenos sociais e os seus significados. Enquanto enfoque exploratório, esta pesquisa busca desenvolver e elucidar conceitos e ideias que visem a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para novos estudos (GIL, 2008).

Na etapa de coleta de dados, utilizamos a técnica de análise documental. A escolha por essa técnica deve-se ao fato desta consistir em uma valiosa abordagem de dados qualitativos que, complementando as informações obtidas por outras técnicas, pode desvelar os aspectos novos de um tema ou problema (ASSIS, 2013). A análise documental contemplou os documentos oficiais das Licenciaturas em Educação do Campo das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, principalmente: o projeto pedagógico dos cursos. Desse modo, a coleta de dados da pesquisa dividiu-se em duas etapas principais: levantamento dos documentos oficiais dos cursos de Educação do Campo e estudo sistematizado dos Projetos Pedagógicos. Em tal estudo, procuramos identificar duas questões centrais: a) objetivos dos cursos; e b) existência de projetos institucionais e/ou iniciativas referentes aos povos indígenas. Desse modo, na análise dos projetos pedagógicos, buscamos por algumas palavras-chave relacionadas ao objetivo da pesquisa: *índio, indígenas, povos tradicionais, povos originários, comunidades autóctones, nativos, ameríndios e Interculturalidade*.

A escolha pelas questões apresentadas tem como base a própria concepção organizativa das licenciaturas em Educação do Campo, principalmente a sua característica de habilitação de educadores por área de conhecimento. Essa estratégia de

formação – divisão por área de conhecimento – tem por objetivo “superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção de conhecimento na universidade e na escola do campo” (MOLINA, SÁ, 2012, p. 469). Por esse motivo, os componentes curriculares dos cursos de Educação do Campo são estruturados em quatro áreas do conhecimento, isto é: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012). Considerando essas áreas de formação na escolha de quais cursos seriam analisados, estabelecemos os critérios descritos na Figura 3.

Figura 3 - Critérios adotados no processo de escolha dos cursos analisados

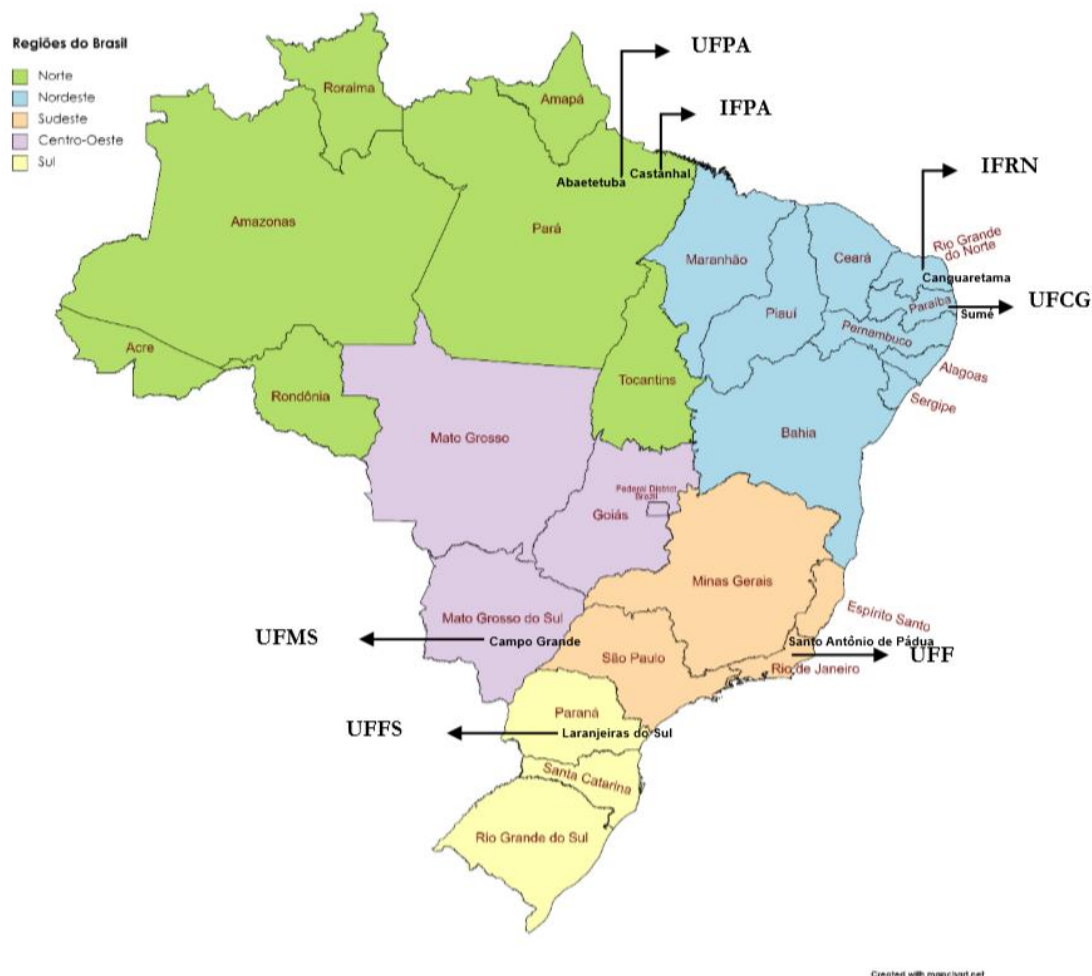


Fonte: elaboração nossa. Dados da pesquisa (2022).

No Brasil, existem 87 Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior (ANDRADE *et al.*, 2022; BRASIL, 2022). Nesta pesquisa, estabelecemos os cursos com habilitação em Ciências Humanas e Sociais como primeiro critério. Partimos da premissa de que, nessa área de conhecimento, as discussões e os debates sobre as questões sociais, históricas, econômicas, territoriais e ambientais que atravessam as populações do campo configuram como temas centrais. Em relação ao segundo critério – informações de domínio público –, priorizamos pelos sites das IFES

que tinham disponibilizados, em domínio público, os projetos pedagógicos dos seus respectivos cursos. As evidências encontradas nesses dois critérios apresentados definiram o terceiro critério; ou seja, a representatividade regional. Desse modo, a localização dos cursos pode ser observada na Figura 4:

Figura 4 – Localização dos cursos



Fonte: Elaboração nossa.

As instituições da pesquisa são: *Norte* – Universidade Federal do Pará (UFPA)¹⁷; *Nordeste* – Universidade Federal De Campina Grande (UFCG); *Centro-Oeste* – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); *Sudeste* – Universidade Federal Fluminense (UFF); *Sul* – Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS). Por sua vez, os Institutos Federais foram: *Norte* – Instituto Federal do Pará (IFPA); *Nordeste* –

¹⁷ Este curso de Educação do Campo ofertado pela UFPA, cujo projeto pedagógico analisamos, não é o mesmo curso da UFPA apresentado no Capítulo 1 dessa dissertação. O projeto pedagógico analisado corresponde à LEDOC ofertada no campus da UFPA em Abaetetuba; enquanto que as LEDOCs apresentadas no capítulo 1 são ofertadas no campus da UFPA em Altamira.

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Cabe justificar que identificamos, apenas, dois cursos de Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais ofertados pelos Institutos Federais de todo o Brasil – o que justifica a inclusão de ambos na pesquisa.

2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A educação escolar, enquanto um direito universal, é garantido no Brasil pela Constituição Federal de 1988 nos artigos nº 205, 206 e 214. Para a efetivação desse direito é necessário que “avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças” (ARROYO, 2007, p. 161). Logo, torna-se relevante considerar os sujeitos nas suas particularidades e singularidades culturais, territoriais, étnicas e raciais. Por isso, quando falamos em Educação do Campo, essa necessidade fica ainda mais evidente, uma vez que as populações do campo abrangem os mais diversos sujeitos (MOLINA, 2017). Nesse sentido, a formação específica dos profissionais do campo, principalmente das/os Educadoras/es do Campo, passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. Tendo isso em vista, os cursos de Educação do Campo têm estabelecido como objetivo formar educadores que atendam as demandas por uma educação escolar específica, reivindicada pelos povos do campo, conforme pode ser verificado no Quadro 3.

Quadro 3 - Objetivos Gerais dos cursos de Educação do Campo

Instituição	Objetivos gerais	Região
Universidade Federal do Pará	<ul style="list-style-type: none"> Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, com o ensino de conteúdos do domínio pedagógico e da área em que fez o ingresso por Processo Seletivo no curso: de Ciências da Natureza, de Ciências Sociais e Humanas, de Ciências da Linguagem e de Matemática. Com a finalidade de atuarem no âmbito da educação básica mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e ainda na organização do trabalho pedagógico e como agente de desenvolvimento em escolas do campo, atendendo à diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizar a educação como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social (p. 10). 	Norte
Universidade Federal de Campina Grande	<ul style="list-style-type: none"> Formar professoras (es) para a Educação Básica em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta do desenvolvimento social (p. 39). 	Nordeste

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	<ul style="list-style-type: none"> Oportunizar o acesso à formação político-pedagógica de professores/as e de interessados/as em atuar na Educação Básica do Campo para: o cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002) e da legislação brasileira e educacional vigente; o atender ao que está preconizado no PROCAMPO (2009), no Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, no Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2013) e no Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012; aplicação das metodologias advindas da Pedagogia da Alternância e da organização curricular por áreas de conhecimento, assegurando o diálogo dos saberes científicos, culturais e filosóficos elaborados pela humanidade ao longo do processo histórico com os saberes do campo (p. 25). 	Centro-Oeste
Universidade Federal Fluminense	<ul style="list-style-type: none"> Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica como ferramenta de desenvolvimento social; Estimular na nossa Instituição e nos parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para as demandas do campo (p. 13). 	Sudeste
Universidade Federal da Fronteira do Sul	<ul style="list-style-type: none"> Formar profissionais licenciados para o exercício da Educação do Campo, aptos a atuarem no ensino das ciências sociais e humanas, capazes de promover a interdisciplinaridade entre as áreas específicas do curso: Geografia, Filosofia, História e Sociologia, bem como atuação na gestão educacional, na coordenação pedagógica e na produção e difusão do conhecimento (p. 39). 	Sul
Instituto Federal do Pará	<ul style="list-style-type: none"> Formar professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na área das Ciências Humanas e Sociais das escolas do campo (p. 11). 	Norte
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	<ul style="list-style-type: none"> Formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais para atuar: 1) em escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de Ciências Humanas e Sociais, bem como na gestão de processos educativos de tais escolas; 2) em espaços não-escolares no campo, respeitando e valorizando a diversidade presente nas comunidades (p. 15). 	Nordeste

Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2022).

De acordo com os dados expostos no Quadro 3, os Projetos Pedagógicos dos sete cursos analisados enfatizam, em seus objetivos gerais, formar educadores que atuem especificamente junto às populações do campo e que considerem a realidade destas em sua prática educativa. Esse objetivo dos cursos está em consonância com as reivindicações postas no documento final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia (GO), no ano de 2004. O documento sinaliza que “os povos do campo são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas” (CNEC, 2004, p. 04). Portanto, a “educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo” (CNEC, 2004, p. 05). O Decreto nº

7.352/2010 também reitera que a Educação do Campo deve guiar-se pelo princípio de “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 01).

Ao promover o reconhecimento dos povos do campo em sua diversidade, a formação de Educadoras/es do Campo, nos sete cursos analisados, tem assumido uma perspectiva decolonial – entre tantas. Essa perspectiva resulta mais relevante quando a Educação do Campo nasce e propõe a crítica à realidade excludente da educação brasileira, especialmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Tal crítica, também exercida pelo Movimento da Educação do Campo, evidencia a importância da diversidade e da pluralidade, particularmente quando atentamos para a educação escolar que, muitas das vezes, foi destinada aos povos indígenas. A importância do reconhecimento da diversidade nos cursos analisados, conforme Gersem Baniwa (2019) nos lembra, é extremamente relevante à luta contra os planos políticos-pedagógicos e metodológicos elaborados para os povos originários, cuja perspectiva consiste em desenraizamento territorial e identitário.

Na visão de Gersem Baniwa (2019, p. 33) tais planos tinham por objetivo “acelerar o processo de transição, de acordo com a ideologia da integração e da assimilação cultural, ou seja, arrancar e expulsar os povos indígenas de suas terras e afastá-los de suas raízes tradicionais”. No âmbito desta pesquisa, entendemos que o modelo de educação para os povos indígenas, pautado na ideologia da integração, é um dos resultados da operação da lógica colonial que despojou os povos do campo de suas próprias singularidades, identidades e ancestralidades históricas (QUIJANO, 2005). Em direção contrária ao modelo de educação apontado por Baniwa, que busca afastar os povos originários de suas raízes, os objetivos dos cursos de formação de Educadores do Campo, apresentados no Quadro 3, preocupam-se em fortalecer as pautas desses povos e demais populações do campo, respeitando-os em suas singularidades. Observamos, também, essa preocupação nos objetivos específicos dos cursos analisados, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Objetivos específicos dos cursos analisados

Instituição	Objetivos específicos	Região
Universidade Federal do Pará	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações do campo; 	Norte

	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar itinerários formativos e práticas pedagógicas ancoradas nas necessidades e anseios das comunidades do campo [...] (p. 10-11). 	
Universidade Federal de Campina Grande	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitar professores (as) para a docência multidisciplinar na educação do campo nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza. • Estimular na IES e demais parceiros ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo propiciando uma maior integração e troca de saberes e conhecimentos entre Universidade, Escola Pública e Comunidade (p. 41). 	Nordeste
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Formar professores para atuação nas escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, por meio de organização curricular e definição metodológica específica; • Socializar com as disciplinas e atividades de pesquisa e de extensão os saberes culturais, filosóficos, científicos e culturais acumulados pela humanidade enquanto patrimônio histórico intelectual, perante as populações residentes ou os trabalhadores no campo” (p. 26). 	Centro-Oeste
Universidade Federal Fluminense	<ul style="list-style-type: none"> • Formar educadores para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo cuja intervenção pedagógica contribua para o desenvolvimento das relações sociais no campo com vistas à construção de seres humanos autônomos e com relações sustentáveis com a natureza e os demais seres humanos; • Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva multi e interdisciplinar com vistas à formação humana em sua totalidade (p. 14). 	Sudeste
Universidade Federal da Fronteira do Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais da educação comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos do campo e da região de abrangência da UFFS; • Formar profissionais atentos às questões educacionais oriundas do campo, seu movimento, seus projetos educativos e suas inovações educacionais, buscando apoiar e qualificar estas demandas (p. 39-40). 	Sul
Instituto Federal do Pará	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, pautadas no desenvolvimento social e econômico sustentável do campo (p. 11). 	Norte
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em espaços não-escolares, com atividades/projetos que contemplem diferentes sujeitos do campo; • Formar licenciados aptos a realizar a gestão de processos educativos no campo, que respeitem a identidade dos camponeses e a diversidade presente nas comunidades (p.15). 	Nordeste

Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2022).

Os dados da pesquisa, expostos no Quadro 4, indicam que os objetivos específicos do curso de Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), assinalam o compromisso de formar educadores engajados às questões educacionais do campo “buscando apoiar e qualificar estas demandas”. Podemos inferir que nas demandas apoiadas pelo curso incluem-se, também, as reivindicações dos povos indígenas. Por sua vez, nos objetivos específicos do curso ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), também identificamos o empenho em formar profissionais que respeitem as identidades dos povos do campo “e a diversidade presente nas comunidades”. No curso da Universidade Federal do Pará (UFPA), igualmente,

destaca-se nos objetivos específicos a preocupação em efetuar práticas pedagógicas fundamentadas “nas necessidades e anseios das comunidades do campo”.

Os objetivos dos cursos da UFFS, IFRN e UFPA, assinalados nos projetos pedagógicos, conforme destacado no Quadro 4, articulam-se ao propósito de formar educadores que sejam capazes de compreender, não apenas, os processos de reprodução social dos sujeitos do campo, mas de retorno dessas/es educadoras/es junto às comunidades rurais para fortalecer os processos de luta e resistência para permanência na terra (MOLINA; FREITAS, 2011). Tendo em vista que uma das reivindicações dos povos indígenas é a demarcação e a defesa de seus territórios (SILVA, 2018), os cursos de formação de Educadores do Campo analisados podem, assim, contribuir para o fortalecimento dessa reivindicação.

Ainda com base nos objetivos específicos dos cursos analisados na pesquisa, verificamos que estes propõem a formação por área de conhecimento e ressaltam a perspectiva interdisciplinar na formação de educadores. A formação interdisciplinar exercida nos cursos favorece o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva sobre os diferentes desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil atual. Pois, a título de exemplo, considerando a área de conhecimentos dos cursos analisados – Ciências Humanas e Sociais – o campo da História, então, poderia promover um debate mais amplo sobre a forma como as culturas e os saberes indígenas foram produzidos, historicamente, como culturas e saberes inferiores. O campo da Geografia, por sua vez, poderia elucidar os conflitos nos territórios indígenas impulsionados pela lógica capitalista e os interesses conflitantes presentes nos processos de demarcação dessas áreas, entre outras questões.

A perspectiva interdisciplinar na formação de Educadores do Campo, conforme apresentada nos objetivos específicos dos cursos analisados, revela-se como uma alternativa contra a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, Edilson Baniwa (2012, p. 123), indígena e mestre em Linguística, explica que a fragmentação do conhecimento presente nas Instituições de Ensino é um dos grandes problemas enfrentados pelos indígenas quando as adentram, já que a aprendizagem na perspectiva indígena “los asuntos tratados no se hacen desde la fragmentación”. Por sua vez, Gersem Baniwa (2019, p. 71) também afirma que os povos indígenas “vivem orientados por cosmovisões baseadas na complementariedade dos conhecimentos”. Em uma proposta inovadora, os cursos de Educação do Campo analisados buscam romper com a visão

fragmentada do conhecimento ao proporem a formação por área de conhecimento, e não por disciplinas.

Importante lembrar que a formação por área, exercida nos cursos de formação de Educadoras/es do Campo, surge como resultado das reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo pelo reconhecimento dos modos específicos de ensinar e educar das populações camponesas (ARROYO, 2007). Razão pela qual, de acordo com Caldart, (2011, p. 10), “o trabalho por área problematiza a forma disciplinar do currículo e pode ajudar na desmistificação das disciplinas como se fossem as guardiãs absolutas do conhecimento”. Nesse contexto, com base nos dados analisados, entendemos que essa característica organizacional dos cursos de Educação do Campo inscreve-se em uma tentativa de descolonização da Universidade.

Conforme discutido por Castro-Gómez (2007), a Universidade é alicerçada em um modelo epistêmico pautado na colonialidade do *ser*, colonilidade do *saber* e colonialidade do *poder*. Logo, “la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 70). Para haver um questionamento a esse modelo e, conseqüentemente, a descolonização da Universidade, se faz necessário pensar além do modelo de organização disciplinário. Ao elaborar a formação de educadores por área de conhecimentos e na perspectiva interdisciplinar, conforme observado nos objetivos dos cursos analisados, podemos perceber que os cursos de Educação do Campo estão fomentando o movimento de descolonização das Universidades. Ademais, ao oferecerem esse modelo de educação interdisciplinar e por área de conhecimento, o curso atenta-se aos desafios enfrentados pelos povos indígenas ao entrarem nas IES: a fragmentação do conhecimento.

Diante do desafio de superar a fragmentação do conhecimento, Edilson Baniwa (2012, p. 123) enuncia que, para a permanência de estudantes indígenas nas IES, “es necesario mirar la totalidad de la realidad indígena a la hora de diseñar metodologías de enseñanza-aprendizaje en los espacios formativos, es decir, de transferencias de conocimiento”. Ao demarcar nos objetivos dos cursos a superação da fragmentação do conhecimento por disciplinas – tal como destacado nos Quadros 3 e 4 –, os cursos de formação de Educadores do Campo colaboram, em certa medida, na redução de algumas barreiras que limitam a presença e a permanência de estudantes indígenas nas IFES. Essa

característica do curso corrobora sua importância quando consideramos que os cursos de Educação do Campo destinam-se, também, aos povos indígenas.

2.3.1 Iniciativas e projetos institucionais: povos indígenas nos projetos pedagógicos

A formação escolar e universitária são, atualmente, umas das mais importantes bandeiras de luta levantadas pelos povos originários para o estabelecimento de relações mais simétricas com os não indígenas e com o Estado brasileiro (URQUIZA, CALDERONI, 2017; LUCIANO, 2009). Portanto, as Ações Afirmativas – a Lei de Cotas, as Licenciaturas Interculturais e a própria Educação do Campo – apresentam-se como relevantes conquistas do protagonismo indígena. Todavia, um dos problemas das políticas de inclusão da diversidade acontece quando estas se baseiam na ideia de homogeneização, pois, até nos espaços institucionais que pregam a diversidade, a inclusão “é entendida e praticada no sentido da homogeneização dos diversos, dos diferentes, o que acaba sempre em detrimento dos diversos mais vulneráveis do ponto de vista das correlações de forças políticas, como são os povos indígenas” (BANIWA, 2019, p. 95).

Corroborando com Baniwa (2019), Urquiza e Calderoni (2017) sintetizam que os indígenas não são “sujeitos escolares carentes”, mas sim “sujeitos étnicos diferentes”. Na visão dos autores, “não se trata da universalização da escolarização, apenas, ou da inclusão desses ‘outros’ excluídos, mas na abertura de espaços de diálogo de saberes” (URQUIZA; CALDERONI, 2017, p. 17). Sobre esse tema, Vera Candau (2012, p. 238) pontua que, na perspectiva da homogeneização, “as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural”. O caráter monocultural e homogeneizador das políticas públicas no cenário acadêmico tem provocado efeitos esmagadores à diversidade, à singularidade, às alteridades e às ancestralidades inerentes aos grupos sociais, principalmente dos povos indígenas e das comunidades tradicionais (ANDRADE; CARIDE, 2016).

Assim, não basta a presença física dos povos indígenas nas IFES, torna-se preciso, também, que essa inclusão ocorra de modo a respeitar e acolher suas singularidades e as diferenças no campo epistêmico. No que tange às diferenças, na análise dos projetos pedagógicos dos sete cursos, procuramos identificar a existência de projetos institucionais ou iniciativas voltadas, especificamente, aos estudantes indígenas. Em outras palavras, projetos e iniciativas que promovam a valorização, as demandas e o reconhecimento de

saberes e culturas dos povos originários na formação de Educadores do Campo. As informações sobre esse tema podem ser visualizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Projetos institucionais e iniciativas referentes aos povos indígenas nos cursos de Educação do Campo

Instituição	Projetos Institucionais e/ou iniciativas: povos indígenas no PP dos cursos
UFPA	<ul style="list-style-type: none"> Realização de oficinas e seminários que trabalham o tema Relações Étnico-Raciais (Programa específico do curso); Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar sobre Ambiente, Território e Interculturalidade – GEPIATI (Grupo de Estudo da Universidade).
UFMG	-----
UFMS	<ul style="list-style-type: none"> Estudo das Relações Étnico-Raciais na formação de Educadores do Campo (Iniciativa específica do curso); Lei nº12.711/2012 – Lei de Cotas (Política da Universidade); Serviço de tutoria para estudantes indígenas que ingressarem no curso pela Lei de Cotas (Programa específico do curso); Combate ao racismo e etnocídio dos povos indígenas na formação de Educadores do Campo (Iniciativa específica do curso).
UFF	-----
UFFS	<ul style="list-style-type: none"> Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas – PIN (Programa da Universidade); Processo seletivo especial do curso de Educação do Campo, com vagas reservadas a candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas (Processo seletivo específico do curso).
IFPA	<ul style="list-style-type: none"> Lei nº. 12.711/2012 - Lei de Cotas. (Política da Universidade).
IFRN	<ul style="list-style-type: none"> Atividades e conteúdos que contemplam as relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na formação de Educadores do Campo; (Iniciativas específicas do curso); Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI (Núcleo de estudos da Universidade).

Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa.

De acordo com os dados expostos no Quadro 5, constatamos que no Projeto Pedagógico dos cursos de Educação do Campo da UFGG e da UFF não existem referências a nenhum projeto institucional, programa e/ou iniciativas direcionados aos povos indígenas. Com base nessa ausência de informações, analisamos os currículos dos docentes vinculados a esses dois cursos na Plataforma Lattes¹⁸; ou seja: 10 docentes da UFGG e 13 docentes da UFF. O resultado dessa análise indica que alguns docentes realizam projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados às demandas dos povos indígenas. No âmbito da UFGG, a professora Dra. Dolores Cristina Gomes Galindo, em

¹⁸ A Plataforma Lattes consiste em uma base de dados integrada com informações sobre acadêmicos/os, grupos de pesquisa e projetos de todo o Brasil. O sistema integrado reúne o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPESP), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e outros sistemas do Ministério de Ciência e Tecnologia do Brasil. Mais informações disponíveis em: < <https://www.estudarfora.org.br/curriculo-lattes/>>.

uma de suas linhas de pesquisa intitulada “Feminismos, geopolítica, racialidade e violências epistêmicas: mulheres nas ciências”, busca acompanhar as trajetórias acadêmicas de mulheres de grupos minoritários nas ciências, entre as quais as mulheres indígenas. A referida professora também coordena o projeto de extensão “Saúde indígena: descolonizando a saúde mental no cuidado aos povos ancestrais”. O principal objetivo desse projeto consiste em descolonizar os saberes acadêmicos no âmbito da saúde mental e oferecer cuidado à comunidade escolar indígena de Pernambuco, em especial aos povos originários Truká, Xucuru de Cimbres e Xucuru de Ororubá.

Ainda na UFCG, a professora Dra. Sônia Maria Lira Ferreira, de acordo com os dados apresentados na Plataforma Lattes, coordena o Subprojeto “Pidid Diversidade – área de Ciências Humanas e Sociais”. O projeto citado tem por objetivo apoiar o desenvolvimento das atividades de iniciação à docência de estudantes do curso em Educação do Campo da UFCG em escolas indígenas e/ou do campo na rede pública de ensino. Podemos deduzir que, com a realização desse projeto, as/os estudantes do curso possuem a oportunidade de conhecer, através da experiência prática, as dinâmicas e desafios das escolas indígenas e do campo, preparando-os para a futura atuação como educadoras/es destas. Além disso, esse projeto pode facilitar aos possíveis estudantes indígenas do curso o início de suas atividades docentes nas escolas indígenas de suas comunidades de origem.

Em relação às pesquisas e projetos sobre os povos indígenas desenvolvidos pelas/os professoras/es do curso de Educação do Campo da UFF, identificamos na Plataforma Lattes alguns projetos coordenados pela professora Dra. Francisca Marli Rodrigues de Andrade. Um deles é o projeto de pesquisa, ensino e extensão “Aldear a Universidade: memória e insurgência”. De acordo as informações disponíveis no currículo Lattes, o referido projeto propõe um aldeamento universitário que reivindique o direito à memória, à verdade e à reparação por meio da construção de espaços favoráveis à insurgência contra as diferentes ações racistas, criminosas e discriminatórias dirigidas aos povos originários.

O projeto “Aldear a Universidade: memória e insurgência”, de acordo com as informações expostas na referida plataforma, tenciona algumas ações: aprovação de componentes curriculares relacionados aos povos indígenas no âmbito do departamento de Ciências Humanas (PCH) e no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/UFF); orientar trabalhos monográficos de conclusão de curso referentes aos direitos dos povos

indígenas, tanto na graduação quanto na pós-graduação; realizar eventos acadêmicos que abordem e questionem as dificuldades que atravessam a efetivação de direitos dos povos indígenas; entre outras. Outro projeto coordenado pela referida professora consiste no Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec), o qual busca realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão pautadas no debate, reflexões e questionamentos de algumas problemáticas, tais como: violência institucional e racismo estrutural na esfera das políticas públicas; ecocídio, etnocídio e genocídio dos povos indígenas em territórios em disputas.

Os projetos de pesquisa, ensino e extensão identificados, que se propõem a questionar e combater o racismo contra os povos indígenas, são fundamentais para que as IFES sejam repensadas e reconstruídas em outras bases que não sejam excludentes (NASCIMENTO, 2021). Nesse sentido, Jane Beltrão (2017) afirma que a igualdade étnico-racial que buscamos somente será realidade quando for reconhecido e promovido o intercâmbio de experiências de vida entre os mais diversos grupos sociais que constituem o mosaico multicultural do país. Para que ocorra esse reconhecimento, devemos fomentar nas Instituições de Ensino Superior e de nível básico, e também fora delas, uma educação antirracista que descarte “as orientações coloniais que sustentam as ideias de suposta igualdade e mascaram o racismo que discrimina e massacra os povos indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos e outros grupos étnica, racial e socialmente diferenciados” (BELTRÃO, 2017, p. 116). É nessa perspectiva que os projetos desenvolvidos na UFCG e na UFF estão sendo elaborados pelas professoras citadas, conforme consta nas informações disponibilizadas na Plataforma Lattes.

Nos projetos pedagógicos dos demais cursos, conforme destaca o Quadro 5, encontramos alguns programas e projetos voltados aos indígenas e/ou ao estudo de suas histórias, culturas e demandas. No projeto do curso da UFPA, na parte onde é apresentada a organização curricular do curso, subtópico “Núcleo práticas integradoras”¹⁹, é destacado que as oficinas e seminários integradores contemplarão temas relativos à Educação para as Relações Étnico-Raciais. De acordo com os dados da pesquisa,

¹⁹ Núcleo práticas integradoras: “tem por objetivo proporcionar ao formando tempos e espaços curriculares diversificados para além do padrão turma/professor/horas-aula semanais, desse modo, constitui-se de oficinas, seminários integrador e interdisciplinar sobre temas educacionais e profissionais, grupos de estudo, pesquisa e trabalho supervisionado, estudos de práticas pedagógicas, pesquisas sócio-antropológicas junto as comunidades do campo, mapeamento de realidades, atividades de iniciação à pesquisa, desenvolvimento de atividades de extensão, entre outros”. (Informações apresentadas no projeto pedagógico do curso de Educação do Campo da UFPA; 2016, p. 18).

identificamos, também, um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito da UFPA que contempla as/os estudantes do curso de Educação do Campo. Tal projeto trabalha o tema da Interculturalidade, intitulado GEPIATI – Grupo Estudo e Pesquisa Interdisciplinar sobre Ambiente, Território e Interculturalidade.

A realização de oficinas e seminários que colocam em debate os temas como as Relações Étnico-Raciais na formação de Educadores do Campo – como consta no projeto pedagógico da UFPA – é essencial para a construção de um processo formativo que dê visibilidade às pautas e às reivindicações de diferentes grupos étnicos, como as dos povos originários. Ao mesmo tempo, configuram-se como propostas que questionam as práticas e os discursos eurocêntricos, homogeneizadores e monoculturais dos processos sociais e educativos (CANDAU; RUSSO, 2010). Práticas essas que negam a pluralidade dos conhecimentos e das culturas indígenas (LUCIANO, 2009). Por sua vez, a execução de projetos de estudo e pesquisa sobre a temática da Interculturalidade, como o projeto desenvolvido pelo grupo de estudo GEPIATI, mostra sua relevância quando consideramos a importância da Interculturalidade como possibilidade de superarmos as raízes coloniais, fortemente presentes pela colonialidade ainda vigente (URQUIZA; CALDERONI, 2017).

Do ponto de vista da pesquisa, promover discussões e pesquisas orientadas pela Interculturalidade na formação de Educadores do Campo é um passo necessário para a implementação de espaços de diálogos interculturais nas IFES. De acordo com Luciano (2009, p. 33), é justamente esse o primeiro desafio dessas instituições para receber os estudantes indígenas; ou seja, “transformar os centros acadêmicos em espaços de diálogos interculturais, e não apenas interdisciplinares ou interideológicos”. Nessa direção, Catherine Walsh (2012) enfatiza que a Interculturalidade somente terá impacto e valor quando reconhecida de maneira crítica, isto é, precisamente como projeto e processo que direcionam a intervenção, a refundação das estruturas e dos ordenamentos da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam. Evidentemente, o estabelecimento de espaços e relações interculturais não acontecerá de modo harmonioso e idílico, como pontuam Urquiza e Calderoni (2017). No entanto, a realização de grupos de estudos e pesquisas interculturais, como observamos no curso de Educação do Campo da UFPA, desempenham um relevante papel na busca da concretização de espaços interculturais.

De acordo com os dados da pesquisa apresentados no Quadro 5, no projeto pedagógico do curso da UFMS, semelhantemente ao curso da UFPA, consta que entre os

temas transversais trabalhados na formação de Educadores do Campo, um deles será o tema Relações Étnico-Raciais. Além disso, no subtópico sobre Inclusão dos Cotistas pela Lei nº12.711/2012, informa-se que esses estudantes, incluindo os indígenas, serão acompanhados por um serviço de tutoria²⁰ ao longo dos primeiros períodos do curso. Os dados da pesquisa indicam que o serviço de tutoria tem por objetivo auxiliar os estudantes em possíveis dificuldades que comprometam o prosseguimento de seus estudos. Logo, o projeto pedagógico desse curso ressalta que os estudantes “serão respeitados na sua especificidade, quando for o caso, de estudantes indígena, em suas diferentes etnias, negro(a)s e devidamente contemplados no currículo do curso” (UFMS, 2018, p. 134).

Ao enfatizar o respeito às/aos estudantes indígenas em suas diferentes etnias, o curso da UFMS reconhece – em seu processo formativo – a diversidade de etnias indígenas existentes no país e rompe com a visão generalizante e colonial a respeito desses povos. Em outras palavras, o projeto pedagógico do curso da UFMS busca desmitificar uma das ideias equivocadas sobre os povos indígenas, destacada por Bessa-Freire (2016); isto é, a concepção de “índio genérico”. Além dessa questão, no projeto pedagógico do curso da UFMS é enfatizado no subtópico “atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental” que, na formação das(os) Educador(as)es do Campo, será estimulado “o combate ao racismo e ao etnocídio de povos indígenas” (UFMS, 2018, p. 136).

No que diz respeito ao projeto do curso de Educação do Campo da UFFS, o documento contempla o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN)²¹, desenvolvido na UFFS. Segundo os dados da pesquisa presentes no projeto do curso, o PIN “constitui um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação” (UFFS, 2020, p. 07). Ainda no projeto do curso da UFFS, é sinalizada a realização de processo

²⁰ O Projeto pedagógico indica que os “cotistas terão um acompanhamento específico por parte da Coordenação de Curso ao longo dos primeiros períodos. Este acompanhamento incluirá o monitoramento de seu desempenho acadêmico (como dos demais alunos) buscando identificar cedo possíveis problemas que os estejam impedindo de prosseguir seus estudos de forma adequada. Criaremos um serviço de tutoria para os cotistas que serão acompanhados por um docente e por estudantes veteranos do curso” (Informações apresentadas no projeto pedagógico do curso de Educação do Campo da UFMS, 2018, p. 134).

²¹ No Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas, “o acesso ocorre através de processo seletivo especial para o preenchimento de vagas suplementares, em cursos que a universidade tem autonomia para tal. O estudante indígena que obtiver a vaga será matriculado como estudante regular no curso de graduação pretendido e estará submetido aos regimentos institucionais” (Informações apresentadas no projeto pedagógico do curso de Educação do Campo da UFFS; 2020, p. 07).

seletivo especial para ingresso no curso, com vagas reservadas a candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas (UFFS, 2020).

Sobre a temática do acesso e permanência dos povos indígenas nas Universidades, na visão de Edilson Baniwa (2012), para que os estudantes indígenas tenham condições de permanecer nos cursos das IFES, é necessária a adoção de medidas pertinentes às realidades e necessidades dos povos indígenas, guiando e promovendo a compreensão, a valorização e o respeito da diferença e da diversidade dentro das Universidades. Considerando o argumento anteriormente apresentado, entendemos que o respeito às especificidades dos estudantes indígenas do curso de Educação do Campo, inclusive no currículo, constitui ações relevantes para a acolhida de indígenas nas IFES e na UFMS. Nos projetos pedagógicos de ambos os cursos – IFES e UFMS –, o combate ao racismo e ao etnocídio indígena é contemplado nas ações pedagógicas e institucionais.

No que se refere aos dados dos cursos dos Institutos Federais analisados na pesquisa, encontramos algumas ações direcionadas aos povos indígenas. No projeto do curso do IFPA, a única iniciativa voltada aos povos indígenas refere-se ao cumprimento da Lei nº. 12.711/2012 (Lei de Cotas) nas formas de acesso ao curso de Educação do Campo. Entretanto, mesmo reconhecendo a relevância dessa lei no processo de inclusão da diversidade, para que haja o efetivo cumprimento da lei de cotas torna-se necessário, também, a implantação de outras iniciativas pelas IFES que combatam a evasão de estudantes indígenas e outras ações de acolhimento estudantil. No entanto, no projeto do curso ofertado pelo IFPA, não identificamos nenhuma outra ação que contribua para a presença dos estudantes indígenas no curso de Educação do Campo. Devemos considerar, porém, que o curso de Educação do Campo do IFPA foi implementado no ano de 2020, o que talvez indique que esse curso se encontra em fase de construção da sua proposta pedagógica.

Os dados apresentados no Quadro 5 indicam que no projeto pedagógico do curso ofertado pelo IFRN é assinalado que este busca cumprir a legislação relativa às questões

étnico-raciais, como as Leis nº 10.639/03²² e 11.645/08²³. Para o cumprimento dessas legislações é realizada a inserção de atividades e conteúdos relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na formação de Educadores do Campo. Ao considerarmos a crítica de Kayapó (2019) aos cursos de licenciaturas que dedicam pouca importância à temática indígena nos currículos, podemos dizer que o curso de Educação do Campo do IFRN, em contrapartida, tem se empenhado em incluir no currículo formativo conteúdos relacionados à história e culturas indígenas. Dessa forma, a implementação da Lei 11.645/08 concretiza um de seus objetivos na formação de Educadores do Campo: ou seja, incidir nos processos de formação de “estudantes e professores sob uma perspectiva mais alargada de cidadania dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas e de outras minorias étnico-raciais e culturais na formação da sociedade brasileira” (NASCIMENTO, 2019, p. 152).

Além disso, ao ter contato com a temática indígena desde a formação, as/os estudantes do curso trabalharão com mais segurança e conhecimento dessa temática ao estarem nas escolas como educadoras/es. Há ainda, na proposta pedagógica do curso, os Núcleos Interdisciplinares²⁴ atuantes em temáticas inclusivas. Entre esses Núcleos de estudos, encontramos um voltado às demandas indígenas: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). O NEABI, de acordo com os dados da pesquisa, é um grupo de trabalho “responsável por fomentar ações, de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, que promovam o cumprimento efetivo das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008 e os demais instrumentos legais correlatos” (IFRN, 2018, p. 19). A inserção de atividades e conteúdos relacionados à História e Cultura Indígena na formação de Educadores do Campo, como realizada no curso do IFRN, contribui para a ruptura da produção de ausências sobre as histórias e as culturas indígenas.

²² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20n%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no.%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>.

²³ A Lei 11.645/2008, importante conquista dos povos indígenas, estabelece à inclusão nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. Mais informações disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

²⁴ Os Núcleos Interdisciplinares buscam articular diferentes temáticas inclusivas na formação por meio de atividades de estudos, pesquisas e extensão no decorrer do curso (Informações do projeto pedagógico do curso de Educação do Campo do IFRN; 2018, p. 39).

De acordo com os dados analisados no Quadro 5, entendemos que os cursos de Educação do Campo, em parte, buscam contrariar a lógica hegemônica presente em muitas instituições e currículos escolares. Entretanto, as Universidades e os Institutos Federais são espaços de disputas ideológicas e políticas, o que é refletido em fragilidade de abordagem dessa temática de forma mais ampla e inclusiva. Isso contribui, na visão de Kayapó (2019), com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de racismos e preconceitos sobre os povos indígenas, orientados pelos interesses de grupos hegemônicos colonizadores. De modo contrário a tal lógica, os cursos que apresentam projetos e iniciativas voltadas aos povos indígenas buscam, de alguma maneira, oportunizar uma compreensão desses povos que rejeite a subalternização de suas memórias, histórias e culturas.

A criação de Grupos de Trabalho como o NEABI – que promovem ações de ensino, pesquisa e extensão referentes ao estudo das histórias, culturas e conhecimentos indígenas – reveste-se de importância. Isto porque concordamos que as IES possuem responsabilidade histórica “com o indigenismo oficial e não oficial, seja para justificar os processos de dominação colonial, ou, principalmente, para contestar essa dominação e propor novos fundamentos epistemológicos e metodológicos de reorientação da relação indígenas e não indígenas” (LUCIANO, 2009, p. 34). Sendo assim, entendemos que os cursos de formação de Educadores do Campo – analisados nesta pesquisa – estão contestando os processos de dominação colonial por meio de estudos, projetos e pesquisas que promovem as histórias e as culturas indígenas.

Ao tempo, os cursos analisados proporcionam uma formação de estudantes indígenas a partir de uma perspectiva que fortalece o enraizamento das suas identidades, histórias, lutas e reivindicações sociais. Muito embora, reconhecemos, também, que essa realidade não é uma regra, uma vez que dois cursos analisados – UFCG e UFF – ainda não incluíram, em seus projetos pedagógicos, as demandas dos povos originários. Ademais, em parte dos cursos analisados, as ações ainda se apresentam tímidas, o que denota a necessidade de fortalecer a presença epistemológica e institucional das questões indígenas nos cursos de formação de Educadores do Campo. De forma mais ampla, tal necessidade apresenta-se como reflexo das agendas institucionais das Universidades e dos Institutos analisados, isto é: a histórica produção de ausências dos povos indígenas nos espaços de *poder e saber*.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nessa pesquisa apontam que os cursos de Educação do Campo vêm construindo um processo formativo que contribui para o fortalecimento das demandas indígenas, especialmente em relação ao direito à educação escolar e universitária. Os dados obtidos com a análise dos projetos pedagógicos dos sete cursos indicam que esse fortalecimento ocorre por meio: I) da formação de educadores que considerem em sua prática educativa a realidade específica dos povos indígenas; II) do respeito à diversidade e pluralidade das populações camponesas, e consequentemente, as dos povos originários; III) do apoio e engajamento das/os Educadoras/es do Campo às pautas das populações do campo; e IV) da formação interdisciplinar, uma vez que um dos problemas enfrentados pelos estudantes indígenas é a fragmentação do conhecimento nas IES.

Além disso, no estudo do projeto pedagógico dos cursos constatamos que alguns deles realizam determinadas ações que promovem a valorização e/ou reconhecimento dos saberes e das culturas indígenas na formação de Educadores do Campo. Assim, o curso da UFPA, de acordo com a pesquisa, tem realizado oficinas e seminários sobre as relações étnico-raciais; possui ainda um grupo de estudo e pesquisa voltado à Interculturalidade. O curso da UFMS procura respeitar os estudantes indígenas em suas diversas etnias e contemplá-los no currículo formativo. A UFFS desenvolve um programa direcionado, exclusivamente, aos povos indígenas – o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas – PIN. Por sua vez, o curso de Educação do campo do IFRN tem implementado atividades e conteúdos relativos às histórias e culturas indígenas; além de ter um núcleo de estudos que fomenta ações de pesquisa, ensino e extensão voltados ao cumprimento da lei nº 11.645/2008, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI.

No projeto pedagógico do curso do IFPA constatamos somente o destaque ao cumprimento da Lei Nº. 12.711/2012 (Lei de Cotas). Ademais, os cursos da UFF e da UFCG não apresentaram em seus projetos pedagógicos nenhum projeto e/ou iniciativa direcionado aos estudantes indígenas. No entanto, por meio de uma pesquisa na Plataforma Lattes identificamos nos currículos dos docentes dos cursos da UFCG e da UFF alguns projetos de pesquisa, ensino e extensão. Esses projetos são desenvolvidos por iniciativas de docentes que atuam, de acordo com as informações encontradas, de forma isolada. Na UFCG duas docentes realizam três projetos, os quais apresentam os seguintes títulos: a) UFCG – “Feminismos, geopolítica, racialidade e violências epistêmicas:

mulheres nas ciências” (projeto de pesquisa); b) “Pídid Diversidade – área de Ciências Humanas e Sociais” (projeto de ensino); c) “Saúde indígena: descolonizando a saúde mental no cuidado aos povos ancestrais” (projeto de extensão). Por sua vez, na UFF, apenas uma docente realiza dois projetos: a) “Aldear a Universidade: memória e insurgência” (projeto de ensino, pesquisa e extensão); b) “Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec)” (Grupo de Pesquisa).

A realização de grupos de estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais, Interculturalidade e sobre as histórias e as culturas dos povos indígenas, como alguns cursos de Educação do Campo têm realizado, são relevantes para a desnaturalização de concepções e de práticas racistas contra os povos indígenas. No entanto, as iniciativas voltadas às abordagens educativas das demandas dos povos indígenas não devem se limitar, somente, aos grupos de estudos e pesquisas. É necessário o estabelecimento de projetos, políticas e programas, devidamente “demarcados” nos projetos pedagógicos dos cursos de Educação do Campo. Essa “demarcação” é extremamente importante para a formação de educadores do campo em geral e, também, para que as/os estudantes indígenas se sintam acolhidos e representados nas IFES. Isto é, que encontrem um ambiente onde possam compartilhar seus conhecimentos, suas culturas, suas demandas, sem serem discriminados ou excluídos. Principalmente, porque os povos indígenas almejam os cursos universitários para atender aos anseios de suas comunidades e não para abandonarem suas culturas e modos de vida. Nessa perspectiva as ações educativas interculturais são fundamentais e, portanto, ultrapassam a concepção de “acolhimento” de estudantes indígenas, uma vez que fomentam a refundação dos processos formativos de educadoras/es, de modo em geral.

3 CAPÍTULO

POVOS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES DO CAMPO NAS IFES: O QUE DIZEM OS COMPONENTES CURRICULARES?

Resumo: A formação de Educadores do Campo tem demandado a construção de uma matriz formativa plural que considere as diferentes culturas, histórias e conhecimentos das populações do campo. Nessa demanda, os cursos de Educação do Campo são solicitados a incluir as histórias, as culturas e os conhecimentos dos povos indígenas no processo formativo de Educadores. Considerando isso, a presente pesquisa tem o objetivo de: analisar como as histórias, culturas e conhecimentos dos povos originários têm sido incluídos nos componentes curriculares do curso, isto é, nas disciplinas obrigatórias e optativas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, com enfoque exploratório e descritivo, adotou a técnica de análise documental para a construção dos dados. Desse modo, analisou um total de 488 (quatrocentas e oitenta e oito) ementas de disciplinas referentes a sete cursos de Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, ofertados pelas seguintes Instituições Federais de Ensino: UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA, IFRN. Os principais resultados indicam que os cursos da pesquisa têm incluído algumas disciplinas referentes aos povos indígenas na matriz curricular do curso desde uma perspectiva colonial e de fortalecimento da luta e educação antirracistas.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Formação de Educadoras/es do Campo; IFES; Componentes Curriculares; Educação Antirracista.

3.1 INTRODUÇÃO

Em seu processo de construção, a Educação do Campo carrega as marcas históricas da participação de uma diversidade de sujeitos, povos e movimentos sociais. O reconhecimento de tal diversidade enriquece e concede notável radicalidade político-pedagógica ao projeto educativo da Educação do Campo (ARROYO, 2012b). Decorrente dessa radicalidade, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são convocados a trabalhar e a valorizar as histórias, as culturas e os saberes dos diversos sujeitos do campo,

entre os quais, os povos indígenas. Os povos do campo, das águas e das florestas demandam que os sistemas de ensino lhes possibilitem trazer suas histórias, “seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de, a partir desse encontro, produzirem um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 25).

A valorização das histórias e culturas dos povos indígenas é assegurada por alguns documentos legais em esfera nacional e internacional. Destacamos a Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais, de 1989 – Convenção 169 – quando afirma que os serviços de educação para os povos originários deverão “abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas” (OIT, 1989). A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas pontua, no Art. 16, que “os Estados adotarão medidas eficazes para assegurar que os meios de informação públicos reflitam adequadamente a diversidade cultural indígena” (NAÇÕES UNIDAS, 2008). Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 reconhece a diversidade e a pluralidade dos povos originários ao enunciar que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL, Art. 231, 1988).

Como reflexo desse ordenamento jurídico, foi promulgada no país a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo a Lei citada, todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio deverão tornar obrigatório o estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígenas (BRASIL, 2008). Logo, entendemos que um dos objetivos da Lei nº 11.645 consiste em desconstruir estereótipos e combater o racismo e o preconceito contra os povos originários. Sendo assim, Cavalcante (2011, p. 365) argumenta ser necessário refletirmos o seguinte: “qual história indígena será ou está sendo ensinada?”. Pois, de acordo com o autor, nesse contexto do estudo da temática indígena, as Instituições de Ensino Superior adquirem um papel muito importante, visto que as IES têm se “configurado como o espaço privilegiado de produção de conhecimento, conhecimento esse que tende a ser didatizado. Portanto, a história ensinada é, de certo modo, reflexo da produção acadêmica universitária” (CAVALCANTE, 2011, p. 365).

Entendemos que, para a Lei nº 11.645 atingir efetivamente o objetivo de combater o racismo contra os povos indígenas, torna-se fundamental que as IES trabalhem a temática indígena desde uma perspectiva decolonial e intercultural, em especial nos

cursos de formação de educadores. No entanto, a indígena Potiguara Graça Graúna constata, em seu percurso pelas universidades brasileiras, que “a indiferença e o descaso ocorrem também no meio universitário, onde nos deparamos com pessoas que trazem uma visão estereotipada acerca do indígena” (GRAÚNA, 2018, p. 223). É possível pensarmos que a visão estereotipada acerca dos povos indígenas apresenta-se, em grande medida, como resultado da colonialidade do *saber* e do *ser*.

A colonialidade do *saber* relaciona-se à ideia de que somente os conhecimentos produzidos dentro do cânone eurocêntrico e ocidental são considerados válidos (CANDAU; RUSSO, 2010). Enquanto a colonialidade do *ser* refere-se à inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, tais como a inferiorização de pessoas negras e indígenas (WALSH, 2012). Observamos o funcionamento dessas lógicas coloniais na situação descrita pela pesquisadora Sandra Benites (2020, p. 198), Guarani Nhandeva, ao destacar que “muitos brasileiros – muitos juruá, na verdade – questionam nossas manifestações na rua e se referem a nós dizendo coisas como ‘essa raça ruim’, ‘esses grupos que são afastados’, que ‘não se desenvolvem’, que ‘não são civilizados’”. As falas descritas por Benites (2020) expõem a visão racista construída, historicamente, sobre o espaço reservado aos povos indígenas; isto é, fora da história. Em outras palavras, de que estes povos deveriam ser conhecidos de maneira idílica ou animalésca (GONZAGA, 2022).

Sobre a marginalização dos povos indígenas, Gonzaga (2022) nos lembra que essa visão fundamentou o modelo pedagógico durante muitos anos e pautou o lugar destinado a esses povos pela sociedade brasileira. Logo, podemos dizer que o olhar racista sobre os sujeitos indígenas foi ensinado e perpetuado, também, por meio dos bancos escolares e universitários. Por isso, é imprescindível fazermos a reflexão sugerida por Cavalcante (2011) acerca de qual história está sendo – ou será – ensinada. Caso contrário, corremos o risco de continuarmos perpetuando, em sala de aula e fora dela, discursos e ideias equivocadas sobre os povos indígenas, mesmo com a implementação da Lei nº 11.645/2008. Nessa perspectiva, a formação de educadores comprometidos com a temática indígena reveste-se de importância; principalmente quando consideramos “que os cursos de formação de professores não abordam adequadamente a temática, o que é agravado pelo desconhecimento e pela inexistência de materiais didáticos que contemplem a diversidade” (FERNANDES, 2017, p. 190).

Em decorrência de um estudo inadequado da temática indígena desde a formação, muitos educadores continuam ensinando “aquelas ‘verdades’ que aprenderam nos livros didáticos quando eram alunos, sem a devida problematização” (FERNANDES, 2017, p. 190). Com a ausência dessa problematização, quando se estuda sobre os povos indígenas nas escolas e, algumas vezes, até nas universidades, omite-se a atuação dos indígenas como sujeitos políticos, que lutam por seus territórios, pelo respeito às suas formas de viver, de educar, de relacionar-se com a natureza e o sagrado (BONIN, 2010). E, por conseguinte, explica-nos Fernandes (2017, p. 190), as crianças e jovens que estão nas Instituições de Ensino “seguem reproduzindo conhecimentos descontextualizados das vivências, enfrentamentos políticos e históricos dos povos indígenas, que, em muitos casos, se manifestam em forma de intolerância e preconceito”.

Para combater a reprodução dos conhecimentos descontextualizados e processos de inferiorização dos povos originários e demais povos do campo, Arroyo (2012b) enfatiza ser necessário introduzir nos currículos formativos a história da construção racista dos padrões de poder de conhecimento, de dominação e opressão. História esta que geralmente é ocultada dos currículos de formação. Ademais, é preciso incorporar também nos processos formativos as histórias de lutas e emancipação desses sujeitos. Para isso, deve-se atribuir centralidade nos currículos de formação “à diversidade de resistências, de ações e movimentos da diversidade de coletivos e de povos do campo; reconhecendo os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação” (ARROYO, 2012b, p. 235). Nesse sentido, devemos conhecer e construir um novo olhar a respeito dos povos indígenas e de suas histórias, pois, como nos anuncia Gonzaga (2022), a nova interpretação sobre os povos originários consiste em enxergá-los como sujeitos que participaram e participam da História assumindo o lugar de protagonismo, e não como seres unicamente subjugados pelo colonialismo.

3.2 METODOLOGIA

Ao instituir o estudo das histórias e culturas dos povos indígenas no currículo da Educação Básica, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, repercute diretamente na Educação Superior; sobretudo nos cursos de formação de educadoras/es (NASCIMENTO, 2019). Essa repercussão diz respeito, principalmente, à necessidade de os cursos de formação de educadoras/es, inclusive os de Educação do Campo, garantirem

em seus currículos conteúdos relacionados aos povos indígenas – uma vez que, por muito tempo, no que se refere aos povos originários e suas culturas, o currículo tem se constituído em “um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência” (ARROYO, 2015, p. 65). Dito de outra forma, os currículos formativos, por vezes, promovem a ocultação da diversidade dos povos indígenas, de suas lutas e demandas, de suas línguas e de suas contribuições à sociedade brasileira.

De acordo com Peixoto (2017) e Nascimento (2021), a ocultação das histórias, culturas e línguas indígenas dos currículos universitários tem sido denunciada pelas/os estudantes indígenas como uma das práticas de racismo contra os povos originários nas Instituições de Ensino Superior. Logo, podemos entender que a inclusão de disciplinas referentes aos povos indígenas pode ser considerada como uma das ações de combate ao racismo nas IES, principalmente ao racismo institucional. Nesse sentido de combate ao racismo contra os povos indígenas nas IES, Beltrão e Cunha (2011, p. 35) afirmam ser necessário desconstruir a ideia do “índio integrado” e “estabelecer a ideia do kaingang universitário, do kyikatêjê advogado, do baniwa médico, num esforço sócioinstitucional de reparação de injustiças históricas com as mais de 230 etnias indígenas existentes em território do atual Estado brasileiro”.

Entendemos, portanto, que o estabelecimento destas percepções outras sobre os povos originários dentro das IES perpassa pela construção de currículos formativos que considerem a diversidade dos povos indígenas, suas demandas e conhecimentos. Desse modo, esta pesquisa volta-se ao seguinte objetivo: conhecer como as histórias, culturas e demandas dos povos originários têm sido incluídas nos componentes curriculares – disciplinas obrigatórias e optativas – dos cursos de Educação do Campo das IFES. Com base nesse objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa com enfoque exploratório descritivo. A abordagem qualitativa da pesquisa preocupa-se em aprofundar a compreensão do tema em estudo por meio da descoberta de novas informações (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Por sua vez, o enfoque exploratório compreende “a coleta de dados e informações sobre um fenômeno de interesse sem grande teorização sobre o assunto, inspirando ou sugerindo uma hipótese explicativa” (JUNG, 2003, p. 124)

Em relação ao processo de construção dos dados da pesquisa, escolhemos a técnica de análise documental, a partir da qual foram analisados os componentes curriculares – disciplinas obrigatórias e optativas – dos cursos de Educação do Campo

ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Importante pontuarmos que a metodologia de pesquisa utilizada neste terceiro artigo, principalmente no processo de construção dos dados, foi semelhante à metodologia empregada no segundo artigo desta dissertação. Sendo assim, na escolha dos cursos que analisaríamos os componentes curriculares foram estabelecidos os mesmos critérios já apresentados: a) Habilitação: priorizamos os cursos de Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais; b) Informações de domínio público: escolhemos os cursos cujos documentos oficiais estavam disponíveis em domínio público nos sites oficiais das IFES; c) Representatividade regional: escolhemos cursos de cinco Universidades Federais que representassem, cada uma delas, uma região do Brasil.

As IFES escolhidas a partir desses critérios, por conseguinte, são também as mesmas apresentadas no segundo artigo da dissertação, a saber: a) Norte – Universidade Federal do Pará (UFPA); b) Nordeste – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); c) Centro-Oeste – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); d) Sudeste – Universidade Federal Fluminense (UFF); e) Sul – Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS). Ademais, escolhemos também os dois únicos Institutos Federais que ofertam cursos de Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais no país: a) Norte – Instituto Federal do Pará (IFPA); b) Nordeste – Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Esses cursos juntos totalizam 488 (quatrocentas e oitenta e oito) ementas de disciplinas, entre 355 (trezentas e cinquenta e cinco) obrigatórias e 133 (cento e trinta e três) optativas. Na análise dos componentes curriculares dos cursos escolhidos, procuramos nas descrições das ementas por algumas palavras-chave relacionadas aos povos indígenas, conforme descritas na Figura 5:

Figura 5 - Palavras-chave



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa.

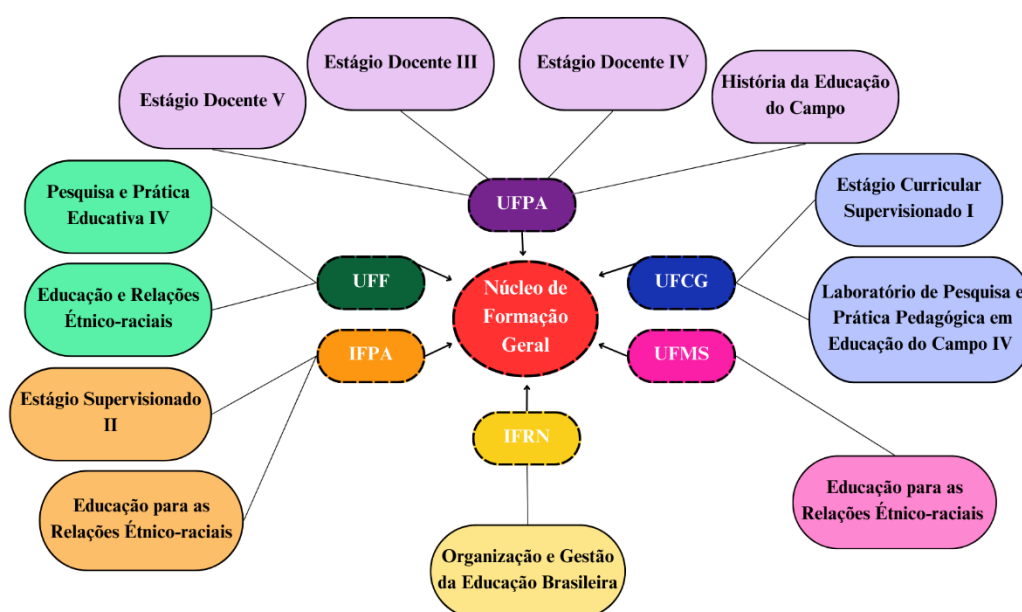
No processo de análise dos componentes curriculares dos cursos, constatamos que as disciplinas são organizadas em dois núcleos principais: I) *Núcleo de formação geral*; II) *Núcleo de aprofundamento ou Núcleo específico*. O primeiro núcleo é composto pelas disciplinas comuns a um curso de licenciatura; ou seja, disciplinas referentes aos conhecimentos e trabalhos pedagógicos, política educacional, fundamentos da educação etc. No caso da Educação do Campo, esse núcleo abrange também algumas disciplinas comuns específicas das LEDOCs, disciplinas referentes aos aspectos da docência e práticas educativas na Educação do Campo. Por sua vez, o segundo – *Núcleo de aprofundamento ou Núcleo específico* – é constituído pelas disciplinas específicas de cada área do conhecimento para a atuação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio do campo; no contexto da pesquisa, referem-se às disciplinas específicas dos cursos com habilitação na área de Ciências Humanas e Sociais. Essa organização das disciplinas estabeleceu, também, a organização dos dados da pesquisa e a análise dos resultados.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nos currículos dos cursos de formação de professoras/es, predomina-se uma visão única e hegemônica sobre educação, conhecimento e modos de pensar, a qual desconsidera as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas. No entanto, “para um projeto econômico, político, social de campo não terá sentido formar educadores (as) docentes genéricos, com domínios de competências genéricos, válidos

para qualquer contexto econômico, social, cultural” (ARROYO, 2010, p. 482-483). Desse modo, compreendemos que, no processo formativo de Educadoras/es do Campo, deve ser considerada a realidade específica onde estas/es educadoras/es irão atuar. Isso introduz no debate formativo questões relacionadas à Interculturalidade, às escolas e aos territórios indígenas. Assim, ao observarmos os componentes curriculares das LEDOCs da pesquisa, verificamos que os cursos têm buscado reconhecer as realidades diferenciadas dos povos do campo, inclusive dos povos indígenas, em algumas de suas disciplinas do *Núcleo de formação geral*, conforme pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 - Disciplinas do Núcleo de formação geral referente aos povos indígenas



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

Identificamos na Figura 6 que quase todos os cursos da pesquisa, em seu Núcleo de formação geral, possuem alguma disciplina com referência direta aos povos indígenas. Somente a LEDOC ofertada pela UFFS não apresentou nenhuma disciplina com referência direta nos componentes curriculares do Núcleo de formação geral. Nesse Núcleo de formação observamos que, por meio das disciplinas de prática docente — *Estágio docente* ou *Pesquisa e Prática Educativa* —, os cursos da UFPA, UFCG, UFF e do IFPA procuram oportunizar o contato com as escolas e/ou comunidades indígenas no processo formativo das/os Educadoras/es do Campo. Nas ementas das disciplinas de *Estágio docente III, IV e V*, do curso da UFPA, pontua-se que os estágios docentes com observação e regência poderão ser realizados em escolas indígenas.

Por sua vez, na ementa da disciplina *Estágio curricular supervisionado I*, da LEDOC da UFCG, descreve-se que o estágio ocorrerá em contextos não escolares do campo, tais como as comunidades indígenas e quilombolas. De modo semelhante às referidas disciplinas da LEDOC da UFPA e UFCG, a disciplina *Pesquisa e Prática Educativa IV*, do curso da UFF, preconiza que as propostas de ações do estágio sejam realizadas em sistemas alternativos, como Educação Indígena, Educação Quilombola, Movimentos Sociais, espaços culturais e outros. No curso do IFPA, na ementa da disciplina *Estágio supervisionado II* considera-se a Educação Diferenciada e a Interculturalidade. O contato com as escolas, comunidades e Educação Indígena durante os estágios das LEDOCs torna-se necessário, pois “construir a Educação do Campo significa formar Educadores e Educadoras do Campo para atuação em diferentes espaços educativos” (CALDART, 2004, p. 10).

Entre os diferentes espaços educativos que as/os Educadoras/es do Campo atuam, as escolas indígenas demandam uma preparação bem singular destas/es educadoras/es. Isso porque, conforme enfatiza o educador indígena Bruno Kaingang (2019, p. 32), “uma escola indígena, onde atuam professores indígenas e não indígenas, exige um grande esforço para fazer a interlocução com realidades culturais distintas”. Sem uma preparação adequada para promover essa interlocução, isto é, a Interculturalidade, as/os educadoras/es não indígenas acabam, muitas vezes, impondo “as suas próprias regras como ‘educação universal’, gerando uma dominação que retira nosso direito e nossa forma de pensar” (BENITES, 2020, p. 192). No entanto, o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada e intercultural é reconhecido no Brasil tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1988, 1996).

Sendo assim, o direito indígena à educação escolar específica deve ser considerado, também, na formação de Educadoras/es do Campo a fim de possibilitar uma formação mais adequada para atuação nas escolas indígenas ou nas escolas do campo que recebam estudantes indígenas. Nesse sentido, a LEDOC ofertada pelo IFRN tem desenvolvido a disciplina *Organização e Gestão da educação brasileira*. A referida disciplina, de acordo com sua ementa, busca possibilitar às/aos estudantes do curso a compreensão da educação escolar como direito, incluindo a educação escolar indígena, e mostrar a tradução desse direito nos marcos regulatórios da política nacional de educação. O curso da UFCG, no desenvolvimento da disciplina *Laboratório de Pesquisa e Prática*

Pedagógica em Educação do Campo IV, também pretende contribuir para que o processo educativo a ser exercido pelas/os Educadoras/es do Campo ocorra, de acordo com sua ementa, de modo contextualizado e intercultural.

Para atingir esse objetivo, é descrito na ementa da disciplina citada que as/os estudantes do curso realizarão pesquisas e observações nas comunidades do campo e/ou nas organizações sociais do campo com o intuito de identificar e conhecer as situações relacionadas aos sujeitos da aprendizagem. Além de terem de planejar e executar ações considerando o contexto onde as comunidades do campo estão inseridas. Ainda no Núcleo de formação geral, constatamos que a disciplina *Educação para as Relações Étnico-raciais*, presente na matriz formativa das LEDOCs ofertadas pela UFMS, UFF e IFPA, tem colocado em debate relevantes questões relacionadas aos povos indígenas.

No curso da UFMS busca-se discutir na disciplina citada as diferentes perspectivas do tempo e do espaço nas culturas indígenas. Contribuindo, assim, para a desmistificação da visão hegemônica de tempo sob a qual “a multiplicidade de tempos é reduzida ao tempo linear” (SANTOS, 2002, p. 243). Na formação de Educadoras/es do Campo, tal discussão pode auxiliar no entendimento do porquê é necessário um calendário escolar específico para as escolas indígenas, que respeite os tempos de suas colheitas, rituais de passagens e tradições culturais, por exemplo. E, dessa forma, tornar estas/es educadoras/es mais conscientes da importância de respeitarem, em suas práticas educativas, essa especificidade referente ao calendário escolar nas escolas indígenas e do campo.

Quanto à LEDOC da UFF, identificamos na ementa que a disciplina *Educação e Relações Étnico-raciais*, entre seus objetivos, procura introduzir a/o estudante na discussão sobre os processos de construção dos conhecimentos indígenas. Os povos originários, conforme explica Kaingang (2019, p. 36), são detentores de conhecimentos que lhes possibilitaram viver até os dias atuais: “são sociedades portadoras de uma filosofia, um modo de ver o mundo a partir de outras perspectivas e isso lhes garante a capacidade de sobreviver a tantas formas de extermínios a que foram e são submetidos”. Apesar de existirem as perspectivas indígenas de construção do conhecimento, o modelo de construção do conhecimento científico apresenta-se como hegemônico e único:

“Essa hegemonia manifesta-se até na linguagem comum em que o termo “ciência” é não-marcado, como dizem os lingüistas. Isto é: quando se diz simplesmente “ciência”, “ciência” tout court, está se falando de ciência

ocidental; para falar de ciência tradicional, é necessário acrescentar o adjetivo”. (CUNHA, 2007, p. 79)

Reconhecer, porém, que existem outras lógicas de produção do conhecimento, diferentes da lógica considerada científica, constitui um dos propósitos dos cursos de Educação do Campo (ARROYO, 2012b). Verificamos esse propósito, portanto, na ementa da disciplina *Educação e Relações Étnico-raciais* no curso da UFF. A LEDOC do IFPA, por sua vez, na disciplina *Educação para as Relações Étnico-raciais* discute, entre outros assuntos: as contribuições culturais e econômicas dos povos indígenas para o Brasil; os modos de vida e trabalho indígenas; os fundamentos legais e pedagógicos da educação escolar indígena; os métodos e técnicas da educação indígena e a diferença entre a Educação do Indígena e a Educação para o Indígena, conforme explícito na ementa da disciplina.

Sobre este último assunto citado – *Educação do Indígena e Educação para o Indígena* –, Nascimento (2017) evidencia a necessidade de entendermos a diferença entre esses dois movimentos da educação escolar indígena. A educação escolar para o indígena seria caracterizada pela imposição de um modelo de educação alheio às especificidades históricas, socioculturais e linguísticas dos povos originários (NASCIMENTO, 2017). Contrária a esse modelo educacional de origens externas e coloniais, a Educação escolar do Indígena “se alicerça na ideia de protagonismo indígena e nas particularidades de cada povo, como modos de fortalecimento de suas lutas pelo reconhecimento de suas identidades e de direitos diferenciados” (NASCIMENTO, 2017, p. 376). É neste movimento da educação escolar dos povos indígenas que se inserem, por exemplo, os cursos de formação de professoras/es indígenas.

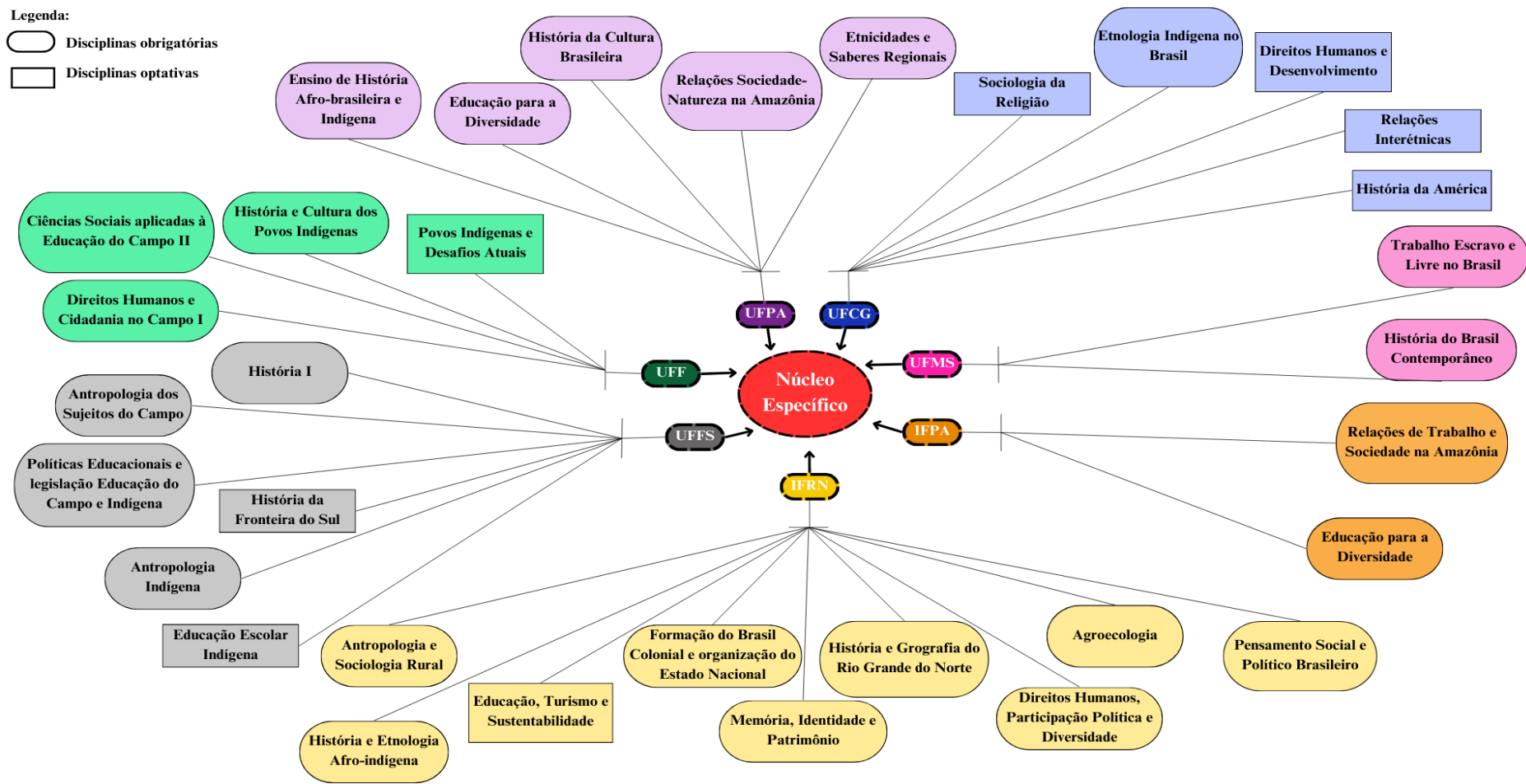
Ao promover a discussão e o reconhecimento da distinção entre esses dois movimentos da educação escolar indígena durante a formação de Educadoras/es do Campo, podemos dizer que a LEDOC do IFPA tem desenvolvido a disciplina *Educação para as relações Étnico-raciais* a partir de uma perspectiva decolonial. Pois, de acordo com Gonzaga (2022), a Decolonialidade refere-se, principalmente, ao movimento constante de dissociar pensamentos e ações da cultura colonial, ou seja, da Colonialidade. Percebemos ser, nesse sentido, que o curso do IFPA tem trabalhado os assuntos discutidos na disciplina citada: buscando opor-se ao modelo de educação escolar indígena construído em bases coloniais que desprezam os interesses, modos de vida e culturas dos povos indígenas.

Nessa ótica da Decolonialidade, o curso da UFPA possui no Núcleo de formação geral a disciplina *História da Educação do Campo*. Na ementa da referida disciplina é sinalizado o estudo de novas perspectivas teórico-conceituais na pesquisa de diferentes temas da História da Educação do Campo, incluindo os temas relacionados aos sujeitos indígenas. Compreendemos que a disciplina em questão, portanto, procura apresentar os temas da Educação do Campo, tais como os temas indígenas, sob novos enfoques e conceitos, de modo a desestabilizar “as formas de pensar os Outros como inferiores em conhecimento, em racionalidade, em cultura” (ARROYO, 2015, p. 62). Assim sendo, observamos que no Núcleo de formação geral das LEDOCs da pesquisa, os conteúdos das disciplinas vêm sendo debatidos desde um ponto de vista decolonial; especialmente nas disciplinas em que existem referências diretas aos povos indígenas.

3.3.1 Disciplinas do Núcleo Específico relacionadas aos povos indígenas

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, os povos originários das Américas eram caracterizados, de forma racista, como pertencentes ao estágio mais baixo em uma suposta escala evolutiva do desenvolvimento humano (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Tal estágio seria definido pela “selvageria, a barbárie, a ausência completa de arte, ciência e escrita” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84). Os impactos de tal interpretação repercutem, até os dias atuais, na forma como os povos indígenas são vistos e representados. Nas palavras de Fernandes (2017, p. 190), “as representações sobre os povos indígenas estão quase sempre associadas ao passado e em nada têm a ver com a complexidade da organização social, línguas, culturas, e tradições indígenas contemporâneas”. Em vista desse contexto, buscamos conhecer como as disciplinas do Núcleo Específico em Ciências Humanas e Sociais dos cursos da pesquisa contemplam os povos indígenas. Na Figura 7, identificamos as disciplinas do *Núcleo Específico* que fazem referência direta a estes povos.

Figura 7: Disciplinas do Núcleo Específico referente aos povos indígenas



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2023).

Verificamos na Figura 7 que todas as LEDOCs da pesquisa possuem algumas disciplinas relacionadas aos povos indígenas em seu Núcleo Específico de formação. Dentre todos os cursos, o pertencente ao IFRN destaca-se por deter o maior número de disciplinas do Núcleo Específico com referências diretas aos povos originários: 8 (oito) obrigatórias e 1 (uma) optativa. Esse dado da pesquisa pode nos indicar um grande empenho do referido curso em promover a temática indígena na formação de educadoras/es, cientes e engajados, com as pautas indígenas. Por outro lado, os cursos da UFMS e do IFPA apresentaram o menor número de disciplinas com referências diretas: 2 (duas) disciplinas obrigatórias e nenhuma optativa em ambos os cursos. O que denota que as temáticas sobre os povos indígenas têm sido pouco contempladas na matriz formativa dos referidos cursos, no que diz respeito ao Núcleo Específico.

Por sua vez, ressaltamos que no curso da UFCG, apesar de termos identificado 4 (quatro) disciplinas relacionadas aos povos indígenas, somente 1 (uma) delas é obrigatória – *Etnologia Indígena no Brasil*, sendo as demais optativas, o que significa que as/os estudantes precisam escolhê-las para terem acesso aos conhecimentos e debates produzidos a partir delas. O fato de a maioria das disciplinas que abordam a temática indígena serem optativas na LEDOC da UFCG pode corroborar o argumento de Arroyo (2015), quando este afirma que ainda persiste, no meio educacional, uma visão da diversidade apenas como algo complementar à Base Nacional Comum. De acordo com o autor, a visão da diversidade como algo alternativo e/ou complementar aos conteúdos considerados obrigatórios, prevalece nas diretrizes gerais e políticas de educação, nos conteúdos, na cultura e até nos materiais didáticos (ARROYO, 2015).

Ao voltarmos nossa atenção para as disciplinas expostas na Figura 7, observamos que algumas disciplinas do Núcleo Específico focalizam em suas discussões os direitos indígenas. Nesse sentido, destacam-se as disciplinas: *Direitos Humanos e desenvolvimento*, do curso da UFCG; *Direitos humanos, Participação política e Diversidade*, do curso do IFRN; e *Direitos Humanos e cidadania no Campo I*, do curso da UFF. Na ementa da disciplina optativa *Direitos Humanos e desenvolvimento* da LEDOC da UFCG é descrito que os debates abordarão os novos Direitos Humanos, as ações afirmativas e suas perspectivas para os povos indígenas. Quanto à disciplina do curso do IFRN – *Direitos Humanos, Participação política e Diversidade* – pontua-se na ementa, também, o estudo dos Direitos Humanos voltados aos povos indígenas, mas com enfoque no direito ao território e à existência da diversidade indígena. De igual modo ao

curso do IFRN, a disciplina *Direitos Humanos e cidadania no Campo I*, da LEDOC da UFF, direciona-se ao aprofundamento do estudo sobre o direito ao território, especialmente no que refere às demarcações dos territórios indígenas e seus conflitos.

A demarcação dos territórios indígenas configura-se como condição fundamental para que os diversos povos originários possam garantir sua sobrevivência física e cultural (LUCIANO, 2006). Nesse sentido, concordamos que para os indígenas, a vida destituída de vínculos com a terra apresenta-se inviável, uma vez que – devido à relação ancestral com seus territórios – a ausência de terras ocasiona riscos de vida, segurança e sofrimentos de ordem emocional e espiritual para estes povos (BONIN, 2016). Todavia, apesar da importância das terras para os povos originários, os direitos territoriais indígenas – assegurados pela Constituinte de 1988 – vêm sendo cruelmente violados. Seja por meio da expansão do agronegócio, extração de madeira, mineração, construção de hidrelétricas e barragens em terras indígenas ou, ainda, pela possível aprovação da Tese do Marco Temporal²⁵ (NASCIMENTO, 2022; CIMI, 2022).

Em vista das violações do direito originário aos seus territórios, os povos indígenas elegem a demarcação territorial como sua principal demanda, visto que, conforme explica Kopenawa (2015, p. 485), “não queremos que nossa floresta seja destruída e que os brancos acabem nos cedendo apenas pequenos pedaços dispersos do que irá sobrar de nossa própria terra!”. Reconhecendo, portanto, a necessidade de apoiar esta demanda e direito dos povos indígenas na formação de Educadoras/es do Campo, as LEDOCs da UFCG, IFRN e UFF têm incluído, na matriz formativa do curso, disciplinas que abordem os direitos dos povos indígenas, principalmente os direitos territoriais. Essa iniciativa das LEDOCs adquire relevante sentido quando consideramos que as lutas dos povos indígenas por ações afirmativas, tais como os cursos de Educação do Campo, estão associadas, também, à busca pelos seus direitos territoriais e culturais (NASCIMENTO, 2022).

Ainda na análise das disciplinas do Núcleo Específico, apresentadas na Figura 7, constatamos que algumas disciplinas são dedicadas aos estudos da Etnologia indígena²⁶.

²⁵ O Marco Temporal é uma tese que propõe que sejam reconhecidas aos povos indígenas somente as terras que estavam ocupadas por eles na data de promulgação da Constituição Federal – 5 de outubro de 1988. Mais informações disponíveis em: < <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cp0zn65j548o>>.

²⁶ De acordo com o Dicionário Online de Português, a Etnologia Indígena pode ser entendida como a “ciência que analisa as situações e documentos registrados pela etnografia, descrição das várias etnias ou

Assim, o curso da UFCG oferece a disciplina *Etnologia Indígena no Brasil*; a LEDOC da UFFS discute o tema na disciplina *Antropologia Indígena*; e, no curso do IFRN, encontramos a disciplina *História e etnologia Afro-indígena*. Na descrição da ementa da disciplina *Etnologia Indígena no Brasil*, do curso da UFCG, é dito que serão estudados os dados gerais a respeito dos povos indígenas, bem como serão realizadas reflexões críticas e históricas sobre o termo “Índio”. Referente à disciplina do curso da UFFS, *Antropologia Indígena*, pontua-se na ementa a contribuição da Etnologia indígena para a Antropologia no Brasil, o estudo sobre os grupos indígenas do Brasil e do Paraná, considerando seus rituais, cosmologia, parentesco e política.

Na disciplina *História e etnologia Afro-indígena*, do curso do IFRN, é exposto na ementa que serão abordadas as principais temáticas e debates atuais em etnologia brasileira, com enfoque principal nas sociedades indígenas; além do estudo das representações sociais diversas dos povos indígenas brasileiros. A realização de reflexões críticas sobre a terminologia “Índio”, tal como proposta na disciplina da UFCG – *Etnologia Indígena no Brasil* –, mostra-se necessária para a desconstrução de alguns equívocos sobre os povos indígenas. Sobre esse tema, elucida-nos Gonzaga (2022) que o termo “índio” possui uma forte conotação ideológica que associa os povos originários a características negativas: “como o pensamento de que o indígena é preguiçoso, indolente, primitivo, selvagem, atrasado ou mesmo canibal, além do fato de ignorar toda a diversidade presente entre os povos indígenas” (GONZAGA, 2022, p. 03).

A utilização do termo “índio” pelo movimento indígena na década de 1970 teve por finalidade auxiliar a relação política dos povos indígenas com o Estado brasileiro “buscando demonstrar uma consciência étnica de unidade nas suas demandas políticas e sociais” (KAYAPÓ, 2019, p. 71). Porém, existia dentro do movimento indígena um entendimento interno de que este era composto por vários povos, os quais detinham particulares modos de vida e organização sociocultural (KAYAPÓ, 2019). Atualmente, em virtude da conotação negativa comumente atrelada à palavra “Índio”, prioriza-se os termos “povos indígenas” ou “povos originários” (GONZAGA, 2022). Ou, ainda, na visão de Kayapó (2019, p. 71), em vez de falarmos “Índio”, “melhor seria falar em povos

da cultura de um povo, interpretando-os a fim de propor uma comparação entre culturas”. Informações disponíveis em:

<[103](https://www.dicio.com.br/etnologia/#:~:text=substantivo%20feminino%20C%C3%A9ncia%20que%20analisa,dos%20grupos%20e%20etnias%20ind%C3%ADgenas.>.</p></div><div data-bbox=)

Galibi, Xokleng, Kuikuro, Tukano, indígenas, ou em Kayapó, Xavante, Guarani, Kaingang, Pataxó, Karipuna, Tupinambá, Tuxá, Guajajara, Fulni-ô, Baniwa, Panará e mais uns trezentos povos diferentes”.

Além das disciplinas que abordam os temas relacionados aos direitos e etnologia indígenas, as LEDOCs da pesquisa também possuem disciplinas na área da História que fazem referência aos povos indígenas. Dessa forma, destacamos as disciplinas do curso da UFMS *Trabalho escravo e livre no Brasil e História do Brasil Contemporâneo*. Na ementa da primeira disciplina é descrito que será estudado o mundo indígena durante o período da colonização portuguesa e a história da expropriação e exploração agrária colonial. Em relação à segunda disciplina citada – *História do Brasil Contemporâneo* –, é enfatizado na ementa, entre outros temas, o estudo da história indígena contemporânea. Ao propor esse estudo, a LEDOC da UFMS realiza uma ação de contraponto à “imagem dos indígenas no passado, como se não existissem mais” (KAINGANG, 2019, p. 34).

Sobre o assunto da história dos povos indígenas, Bittencourt (2013) argumenta que, nos currículos das Instituições de Ensino, os povos indígenas aparecem, quase sempre, apenas em tópicos do período colonial; após o período da constituição do Estado Nacional, é como se estes povos desaparecessem. Em decorrência dessa abordagem colonialista dada à história indígena nos currículos, os povos originários são “relegados ao esquecimento logo após a chegada dos europeus, entendendo-se a história do Brasil com a chegada dos portugueses” (BITTENCOURT, 2013, p. 112). Contudo, sabemos que a história dos povos indígenas não se limita a um passado remoto. Conforme ressalta Xakriabá (2018), as/os indígenas são protagonistas de uma história que continua a ser escrita no presente. Observamos, então, que o curso da UFMS tem reconhecido a contemporaneidade da história indígena na disciplina *História do Brasil Contemporâneo*.

Ainda no âmbito das disciplinas da área de História, que se referem aos povos indígenas, algumas disciplinas dos cursos da pesquisa trabalham a questão da escravidão e resistência indígena no Brasil colonial. Sublinhamos a disciplina *História I*, do curso da UFFS; a disciplina *Relações de trabalho e sociedade na Amazônia*, do curso do IFPA; e a disciplina *História e Geografia do Rio Grande do Norte*, do curso do IFRN. Na disciplina da LEDOC da UFFS – *História I* –, enfatiza-se os debates sobre a escravidão indígena no período da invasão portuguesa, bem como o processo de resistência indígena à colonização do Brasil. Similarmente, a disciplina da LEDOC do IFPA – *Relações de trabalho e sociedade na Amazônia* – aborda a escravidão indígena na Amazônia

portuguesa. Por sua parte, a disciplina do curso do IFRN – *História e Geografia do Rio Grande do Norte* – volta-se ao estudo do processo de interiorização e a resistência dos povos indígenas a esse processo no Rio Grande do Norte.

Interessante observarmos nas disciplinas citadas a abordagem dada ao estudo da história indígena no período colonial: ao retratarem a escravidão indígena, também ressaltam os processos de resistência dos povos originários. No estudo da história indígena, especialmente referente ao período colonial, torna-se comum que os currículos escolares, e até universitários, focalizem somente as histórias das perdas e derrotas sofridas por esses povos (KAYAPÓ, 2019). Porém, para uma compreensão mais completa e real da história indígena, deve-se considerar, igualmente, “as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições” (KAYAPÓ, 2019, p. 72). Podemos constatar, assim, que as LEDOCs da UFFS, do IFPA e do IFRN, de acordo com as ementas das disciplinas citadas, buscam incluir as histórias das resistências indígenas em seus componentes curriculares, pontuando que estes povos não foram apenas vítimas passivas do processo colonial.

No Núcleo específico também encontramos disciplinas dos cursos da UFPA e da UFF, na área da História, que contemplam os povos indígenas. O curso da UFPA possui a disciplina *História da cultura brasileira*, cuja ementa expõe que será estudada a influência das culturas indígenas na formação cultural brasileira, além do percurso histórico da cultura indígena no Brasil. E o curso da UFF desenvolve a disciplina *História e Cultura dos povos Indígenas*. De acordo com a ementa da referida disciplina, seu objetivo consiste em promover uma reflexão crítica que possibilite a valorização e respeito à diferença. Em vista desse objetivo, são discutidos os seguintes temas na disciplina *História e Cultura dos povos Indígenas*: o processo histórico dos povos indígenas no Brasil, a diversidade cultural, o desenvolvimento da atividade educacional e a legislação indígena vigente, bem como as concepções e mitos acerca dos povos indígenas.

Em relação às disciplinas optativas, percebemos na Figura 7 que quatro LEDOCs da pesquisa apresentaram disciplinas com referência direta aos povos indígenas; especificamente: as LEDOCs da UFCG, UFFS, UFF e do IFRN. Sendo assim, a LEDOC da UFCG possui as disciplinas: a) *Direitos humanos e desenvolvimento*, a qual já foi mencionada no texto; b) *Relações Interétnicas*, disciplina voltada à compreensão das relações interétnicas e identidade étnica no Nordeste Etnográfico, especialmente no que

se refere ao desenvolvimento dos estudos indígenas e quilombolas no Brasil; c) *Sociologia da religião*, a qual direciona-se ao estudo dos fenômenos religiosos no Brasil, incluindo as religiões indígenas; d) *História da América*, disciplina onde se estuda as culturas e espacialização dos povos nativos da América no período da colonização.

Quanto à LEDOC da UFFS, encontramos a disciplina optativa *Educação escolar indígena*, a qual, de acordo com sua ementa, aborda: a especificidade da escola indígena no contexto da legislação da Educação Básica brasileira; as políticas de educação indígena no Brasil após a redemocratização; e, ainda, os aspectos didático-pedagógicos e culturais que atravessam a educação escolar indígena e sua relação com a educação indígena. Outra disciplina optativa oferecida pelo curso da UFFS é *História da Fronteira Sul*, a qual focaliza as questões indígenas no contexto histórico da região Sul do Brasil. No curso da UFF, encontramos a disciplina optativa *Povos Indígenas e Desafios Atuais*, na qual tem sido estudado, principalmente, os direitos fundamentais dos povos indígenas – direito ao território, saúde, educação –, destacando: I) os aspectos históricos da trajetória das lutas dos povos indígenas no Brasil voltadas à conquista e à garantia dos seus direitos; II) a organização social e a participação orgânica dos povos indígenas e do movimento indigenista na Constituinte de 1988.

Além disto, na ementa da disciplina *Povos Indígenas e Desafios Atuais* também se enfatiza a problematização – com base nos princípios políticos e pedagógicos da Educação em Direitos Humanos – dos processos de formação de professoras/es pautados em um modelo universitário de base colonial. A LEDOC do IFRN, por sua vez, desenvolve a disciplina optativa *Educação, Turismo e Sustentabilidade*. Na ementa da referida disciplina é descrito que um de seus objetivos consiste em: discutir a importância do turismo como alternativa para o desenvolvimento do campo e seus impactos na sociedade, economia, cultura e meio ambiente, considerando também, nesse estudo, o turismo indígena.

Embora, na LEDOC da UFF, identificamos apenas quatro disciplinas – três obrigatórias e uma optativa – com referência direta aos povos originários, em uma pesquisa realizada por Andrade e Nogueira (2022) foi constatado que o curso citado possui mais algumas disciplinas obrigatórias e mais uma optativa que remetem indiretamente às questões indígenas. Essas disciplinas, apontadas pelas autoras, trabalham as questões indígenas por meio de uma abordagem interdisciplinar, relacionando-as com os demais temas da Educação do Campo (ANDRADE;

NOGUEIRA, 2022). Considerando essa informação, podemos supor que, tal como a LEDOC da UFF, as demais LEDOCs da pesquisa também podem conter disciplinas optativas e obrigatórias que, por meio da Interdisciplinaridade, trabalhem as histórias e as culturas indígenas. Inclusive, essa é mais uma das características dos cursos de formação de Educadoras/es do Campo; ou seja, construir uma matriz formativa onde os componentes curriculares dos cursos sejam trabalhados de modo interdisciplinar, possibilitando o diálogo entre as diferentes disciplinas e temas da Educação do Campo (CALDART, 2011).

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados neste artigo, observamos que as LEDOCs da pesquisa têm procurado incluir disciplinas relacionadas aos povos indígenas na matriz formativa do curso. Nesse sentido, os sete cursos da pesquisa apresentaram os seguintes quantitativos de disciplinas com referência direta aos povos originários: UFPA – 9 (nove) disciplinas obrigatórias; UFCG – 7 (sete) disciplinas, sendo 3 (três) obrigatórias e 4 (quatro) optativas; UFMS – 3 (três) disciplinas obrigatórias; UFFS – 6 (seis) disciplinas, consistindo em 4 (quatro) obrigatórias e 2 (duas) optativas; UFF – 6 (seis) disciplinas, equivalendo a 5 (cinco) disciplinas obrigatórias e 1 (uma) optativa; IFPA – 4 (quatro) disciplinas obrigatórias; IFRN – 10 (dez) disciplinas, sendo 9 (nove) obrigatórias e 1 (uma) optativa. Ao considerarmos as disciplinas dos sete cursos juntos, encontramos um quantitativo de 45 (quarenta e cinco) ementas que citam as palavras-chave estabelecidas na metodologia da pesquisa: 37 (trinta e sete) disciplinas obrigatórias e 8 (oito) optativas. Isso representa 9,2% do total das ementas das disciplinas analisadas – 488.

A presença dessas disciplinas na matriz formativa das LEDOCs tem propiciado o fortalecimento de importantes pautas indígenas na formação de Educadoras/es do Campo, tais como o direito aos seus territórios e o direito a uma educação escolar específica e intercultural. Na pauta do direito ao território, a realização de disciplinas que consideram esta demanda viabiliza o engajamento e o ativismo das/os estudantes do curso frente às ameaças e ataques ao direito territorial indígena. Esse engajamento ganha relevante sentido no contexto atual, no qual a possível aprovação da Tese do Marco Temporal poderá estimular, ainda mais, as invasões nos territórios indígenas e, conseqüentemente, o genocídio destes povos. Em relação à pauta do direito a uma educação escolar específica

e intercultural, as disciplinas das LEDOCs da pesquisa buscam questionar o modelo educacional hegemônico e colonial que desconsidera as especificidades e diversidade dos povos indígenas. Ao questionarem esse modelo de educação excludente, os cursos reconhecem a necessidade de construir processos formativos mais inclusivos às epistemologias, culturas e histórias indígenas.

Ademais, o desenvolvimento de disciplinas relacionadas aos povos indígenas pode contribuir para que novos processos de produção de conhecimento e novas linhas de pesquisas abrangentes às temáticas indígenas sejam estabelecidos nos cursos de Educação do Campo e nas IFES. Os resultados da pesquisa indicam, ainda, que a inclusão das histórias, culturas e demais questões indígenas nos componentes curriculares dos cursos tem se realizado a partir do viés decolonial. Os dados da pesquisa indicam que as LEDOCs analisadas buscam, nas disciplinas referentes aos povos indígenas, desmistificar ideias coloniais e, muitas vezes, racistas sobre os povos indígenas e seus direitos. No campo das Ciências Humanas e Sociais, onde as LEDOCs da pesquisa atuam, essa ação dos cursos resulta necessária para apresentar um contraponto à História, que subalterniza e despreza os povos originários e suas demandas – isto é: para contestar as representações sobre os povos indígenas fundamentadas na colonialidade do *saber* e do *ser*.

A partir desta ação de incluir disciplinas sobre os povos indígenas, podemos destacar que as LEDOCs endossam as lutas antirracistas na formação de Educadoras/es do Campo. Entendemos assim, pois, geralmente, atitudes e falas racistas contra os povos originários decorrem de um total desconhecimento de suas histórias, lutas e direitos. Nesse sentido, os cursos de Educação do Campo, por sua vez, vêm buscado propiciar o conhecimento sobre a histórica relevância desses povos, os processos de violências e violações a eles impostos e, sobretudo, a nova configuração política dos povos indígenas no Brasil atual. Entretanto, pontuamos que as histórias e culturas indígenas precisam estar mais presentes nos componentes curriculares dos cursos, especialmente nas disciplinas optativas, as quais apresentaram poucas referências aos povos originários. Nos cursos da UFPA, UFMS e IFPA, por exemplo, não identificamos nenhuma disciplina optativa relacionada diretamente aos indígenas.

As análises produzidas com a pesquisa nos fazem questionar se nos demais cursos de licenciaturas, de modo em geral, tem sido incluídos componentes curriculares referentes aos povos indígenas. Essa análise torna-se pertinente diante da realidade que nos apresenta esta pesquisa; ou seja, que nos próprios cursos de Educação do Campo –

que são voltados especificamente aos povos do campo, das águas e das florestas – são apresentadas, em alguns casos, poucas disciplinas sobre os povos indígenas. Isso deixa evidente uma longa tradição de perspectiva colonial nas Instituições de Ensino Superior e, portanto, nos processos de formação de educadores. Dito de outra forma, mesmo com todas as tentativas inclusivas, interculturais e contra-hegemônicas produzidas pelas LEDOCs, as faces do racismo estrutural revelam-se nas dificuldades – produzidas e/ou inconscientes – de promover a questão indígena em alguns cursos de Educação do Campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Neste trabalho de dissertação, buscamos conhecer e analisar, a partir do referencial teórico da Educação do Campo e dos Estudos Decoloniais, o processo de inclusão dos saberes, das histórias e das demandas indígenas nos cursos de Formação de Educadoras/es do Campo ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Para atingirmos o objetivo proposto, a dissertação foi composta por uma nota introdutória e três artigos, os quais estão em sincronia com os objetivos específicos estabelecidos neste estudo. Na nota introdutória – *Povos Indígenas e Direitos Fundamentais: algumas notas introdutórias* –, a dissertação apresenta, desde uma perspectiva dos marcos jurídicos nacionais e internacionais, as principais demandas históricas dos povos indígenas no Brasil. Essa parte do estudo deixa evidente que, apesar das lutas e reivindicações sociais pelo território, saúde e educação – entre outros direitos fundamentais –, ainda existem diversos conflitos de interesses que tentam deslegitimar os direitos desses povos e, portanto, vulnerabilizam suas existências.

No Artigo 1 – *Educação do Campo e as demandas dos povos indígenas nas IFES: comunidades acadêmicas e políticas institucionais* –, a dissertação apresenta um panorama nacional sobre a presença dos povos indígenas na formação de Educadores do Campo, no que diz respeito às políticas institucionais das IFES, aos componentes formativos e às ações de fortalecimento da Interculturalidade. Nessa etapa do estudo, 10 (dez) IFES responderam a um formulário *Google Forms*, enviado por e-mail e por WhatsApp às coordenações das LEDOCs de todo país, são elas: UFRB, IFPA, UFT, UFF, UNIR, UnB, UFPA, UNIPAMPA, UFPI e UFTM. Os principais resultados do Artigo 1 sinalizam que metade dos cursos da pesquisa não possui nenhum estudante indígena, isto é, os cursos da UFRB, IFPA, UFF, UFTM e UnB; e apenas o curso da UFPA possui docentes indígenas. Ademais, os dados expostos neste artigo indicam que a maioria dos cursos desenvolve poucos projetos de ensino, pesquisa e extensão que abordam a temática indígena; bem como, possuem poucas disciplinas optativas e obrigatórias relacionadas a estes povos.

Os principais resultados do Artigo 1 apontam, também, que as políticas institucionais de assistência estudantil, direcionadas aos estudantes das LEDOCs, precisam ser expandidas e consolidadas. Sobre esse tema, destacam-se as LEDOCs da UNIPAMPA, UFT e UnB como as IFES que mais fornecem assistência estudantil às/aos estudantes das LEDOCs; e a LEDOC da UFF, de acordo com os dados da pesquisa, é a

que menos dispõe de assistência estudantil às/aos estudantes. Por sua vez, na categoria de ações de fortalecimento da Interculturalidade na formação de Educadores do Campo se sobressaem ações como debates, rodas de conversa, seminários, congressos ou encontros que promovam as histórias, saberes e os direitos dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, os dados da pesquisa deixam evidente a fragilidade dos cursos em construir ações e articulações políticas de fortalecimento da Interculturalidade e de combate ao racismo estrutural e institucional mais expressivas, dentro e fora das instituições.

No Artigo 2 – *Povos indígenas na formação de Educadores do Campo: presenças e ausências nos projetos pedagógicos* –, a dissertação contemplou uma análise sobre o processo de inclusão dos saberes, das histórias e das culturas dos povos indígenas nos projetos pedagógicos dos cursos de Educação do Campo, estruturados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. Os dados dessa etapa da pesquisa, com base nos critérios metodológicos definidos, foram construídos a partir dos projetos pedagógicos dos cursos das seguintes instituições: UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA e IFRN. Os principais resultados apontam a realização de algumas iniciativas voltadas à valorização e/ou reconhecimento dos saberes e das culturas indígenas na formação de Educadores do Campo. Entre essas iniciativas, a pesquisa destaca: a) a formação de grupos de estudos e pesquisa sobre temas relacionados aos povos indígenas – um total de sete projetos foram identificados; b) a inserção de atividades e conteúdos relativos às histórias e culturas indígenas.

A realização de iniciativas/projetos direcionados a valorizar e reconhecer os saberes e culturas indígenas nas LEDOCs pode sinalizar a construção de uma proposta pedagógica associada à demanda indígena de uma educação diferenciada e ao apoio de suas lutas. Entretanto, a ausência dessas iniciativas em alguns cursos reflete um distanciamento destes com as pautas indígenas; e, desse modo, pode indicar que as pautas indígenas não constituem ainda uma prioridade na estruturação pedagógica dos cursos. Diante dos dilemas atuais enfrentados pelos povos originários, tais como a ameaça do Marco Temporal, racismo, ecocídio e do genocídio, compreendemos ser necessário que a proposta pedagógica das LEDOCs assuma um posicionamento de combate a estas violências, o qual deve ser concretizado, por exemplo, por meio de iniciativas/projetos que considerem seus saberes, histórias, culturas, e que favoreça a presença das/os indígenas nos cursos e os fortaleça em suas lutas.

No Artigo 3 – *Povos indígenas na formação de Educadores do Campo: o que dizem os componentes curriculares?* –, a pesquisa buscou conhecer como as histórias, culturas e conhecimentos dos povos originários têm sido incluídos nos componentes curriculares do curso, isto é, nas disciplinas obrigatórias e optativas. Os dados dessa etapa da dissertação foram construídos com a aplicação da abordagem metodológica da análise documental de 488 (quatrocentas e oitenta e oito) ementas de disciplinas, referentes aos cursos das seguintes instituições: UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA e IFRN. Os principais resultados indicam que os sete cursos da pesquisa têm procurado incluir disciplinas relacionadas aos povos indígenas na matriz formativa do curso. Entre os sete cursos analisados, os pertencentes à UFPA e ao IFRN apresentaram o maior quantitativo de disciplinas com referências diretas aos povos originários: UFPA – 9 (nove) disciplinas obrigatórias; IFRN – 10 (dez) disciplinas, sendo 9 (nove) obrigatórias e 1 (uma) optativa. O curso da UFMS, por outro lado, apresentou o menor quantitativo: 3 (três) disciplinas obrigatórias e nenhuma optativa.

A inclusão de componentes curriculares relacionados aos povos indígenas, conforme analisado no Artigo 3, tal como algumas LEDOCs da pesquisa têm feito, traz importantes contribuições para a formação de Educadores do Campo. Dentre essas contribuições, destacamos a desconstrução de estereótipos e ideias racistas sobre os povos indígenas, isto é: o fortalecimento da educação antirracista. Entendemos que, devido à recorrente falta de um estudo adequado da temática indígena desde a Educação Básica, muitas/os estudantes do curso somente terão a oportunidade de conhecer os direitos e os desafios atuais dos povos indígenas a partir destas disciplinas na graduação. Portanto, a realização dessas disciplinas apresenta-se essencial para formação de Educadoras/es do Campo engajados com as pautas indígenas e, também, para a promoção do ativismo indigenista nas LEDOCs e nas IES. Podemos pensar, ainda, que estes componentes curriculares trazem para dentro da Universidade as/os autoras/es e/ou intelectuais indígenas. Desestabilizando, assim, a colonialidade do *saber* nas Universidades, além de fazer com que as/os estudantes indígenas se vejam representados na matriz formativa dos cursos.

De modo em geral, a partir dos resultados apresentados nesta dissertação, podemos pensar em alguns aspectos das LEDOCs a serem repensados a fim de que estes cursos contemplem, efetivamente, os povos indígenas e suas demandas. Um desses aspectos refere-se à ausência destes povos originários entre as/os estudantes e docentes

de alguns cursos nas IFES. A própria pesquisa sinaliza a distância geográfica entre os cursos e as comunidades indígenas como um dos fatores que dificulta a presença destas nas LEDOCs. Por um lado, entendemos que os projetos de implementação e de funcionamento dos cursos devem considerar a proximidade destes com os territórios e comunidades indígenas. Por outro lado, as IFES também precisam intensificar as políticas de assistências estudantil para as/os estudantes das LEDOCs – principalmente ao compreendermos que estes cursos se destinam àqueles grupos sociais que, historicamente, foram excluídos dos espaços acadêmicos e, até os dias atuais, enfrentam diversos desafios para ocuparem estes espaços.

As evidências da pesquisa indicam que as Universidades precisam assumir o compromisso social e democrático de viabilizar a presença dos povos do campo em suas instâncias. Do contrário, perpetua-se no Ensino Superior brasileiro um projeto educacional excludente e colonial, o qual cria e fortalece barreiras de impedimento à presença dos povos do campo, das águas e das florestas nas Universidades e, por conseguinte, vulnerabiliza a educação escolar nos territórios dessas populações. Logo, para que aconteça uma descolonização da Universidade – no campo dos corpos físicos e do campo epistêmico –, este trabalho ressalta a importância de os povos indígenas ocuparem estes espaços e, portanto, formarem parte da comunidade acadêmica dos cursos de Educação do Campo.

Como pontos de análises e reflexões desta dissertação, situamos que a presença dos povos indígenas traz para a Universidade outros saberes, culturas, modos de produção de conhecimento e possibilita a Interculturalidade no ambiente acadêmico. Aliás, sem a presença dos povos indígenas nas IES compromete-se e inviabiliza-se a construção de qualquer projeto de Interculturalidade pensado para o país. A pesquisa compreende que a Interculturalidade não se resume a falar sobre os povos indígenas que historicamente foram afastados e impedidos de acessarem à Universidade, mas, também, garantir a presença desses povos nos processos de ensino e aprendizagem, nas ações e nas políticas institucionais, entendendo que suas vozes, demandas e direitos em primeira pessoa representa um passo importante nesse processo. A presença dos povos indígenas na Universidade requer mudanças na estruturação dos cursos e das próprias IES: nas formas de ingresso de estudantes e docentes nas IES; na implementação e organização dos cursos; na estruturação de seus projetos pedagógicos; na escolha de quais conteúdos e perspectivas epistemológicas estarão presentes nos componentes curriculares; entre

outros aspectos. Para viabilizar o ingresso de docentes indígenas nas IFES, destacamos a importância das políticas afirmativas nos concursos de contratação de docentes, pois entendemos que a presença de professoras/es indígenas, viabilizada por estas políticas, contribuiria para diversidade étnico-racial e a Interculturalidade nas comunidades acadêmicas das IFES e das LEDOCs.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, a pouca colaboração das LEDOCs com a pesquisa nos impede de ter um panorama mais amplo e preciso sobre a forma como as LEDOCs e as IFES têm acolhido os povos indígenas e garantido seus direitos. Mas, pelos resultados apresentados, podemos dizer que os povos originários e suas demandas ainda não têm sido contemplados pelos cursos de Educação do Campo ofertados nas IFES de forma mais expressiva. Isso evidencia a fragilização das políticas públicas educacionais voltadas aos povos do campo; ou seja, mesmo com a implantação destes cursos nas IFES, as Instituições de Ensino ainda não realizam as adaptações necessárias que visem a permanência e o respeito às especificidades e direitos dos povos do campo e das florestas. Nesse contexto, a própria democracia é ameaçada, visto que os direitos fundamentais de determinados grupos sociais que compõem a sociedade brasileira estão sendo constantemente violados.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/0>>. Acesso em: 06.08.2022.

ALMEIDA, I. Estatuto do Índio: o que diz? Qual a sua importância? **Politize**, 12 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/estatuto-do-indio/>>. Acesso em: 26.01.2023.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALVÂNTARA, A. M.; VESCE, G. E. P. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In. **VIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 2208-2220, 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/724_599.pdf>. Acesso em: 08.09.2022.

AMADO, E.; BROSTOLIN, M. R. Educação Superior Indígena: desafios e perspectivas a partir da experiência dos acadêmicos indígenas da UCDB. **Anais. IV Seminário povos indígenas e sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica**. Campo Grande, 2011. Disponível em: <<https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1020.pdf>>. Acesso em: 10.04.2023.

ANDRADE, F. M. R. Natureza e representações que r-existem: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na amazônia brasileira. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 36, n. 2, p. 207-227, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9039/5921>>. Acesso em: 08.09.2022.

ANDRADE, F. M. R. El Cuestionario en una Investigación Cualitativa: reflexiones teórico-metodológicas. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 11, n. 26, p. 28-49, jan./abr. 2023.

ANDRADE, F. M. R.; CARIDE, J. A. Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos. **Revista Espacios Transnacionales**[En línea], v. 4, n. 7, p. 34-48, 2016.

ANDRADE, F. M. R.; NOGUEIRA, L. P. M. Povos indígenas e desafios atuais: percepções decoloniais na formação de educadores do campo. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 408-437, 2021. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4386>>. Acesso em: 26.07.2022.

ANDRADE, F. M. R.; NOGUEIRA, L. P. M. Formação de Educadores do Campo: Questões Indígenas e Decolonialidade. **Revista Internacional de Educação Superior** Campinas, SP v.10 1-24, 2022. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8664685>>. Acesso em: 10.04.2023.

ANDRADE, F. M. R.; NOGUEIRA, L. P. M.; NEVES, L. C. Formação de educadores do campo nas IFES brasileiras: Desafios do ensino remoto em tempos de pandemia Covid-19. **Arquivos analíticos de políticas educativas /education policy analysis archives**, v. 30, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/358278650_Formacao_de_Educadores_do_Campo_nas_IFES_Brasileiras_Desafios_do_Ensino_Remoto_em_Tempos_de_Pandemia_de_COVID-19>. Acesso em: 10.04.2023.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. M. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. In: **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto** / Mônica Castagna Molina & Laís Mourão Sá, (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08.09.2022.

ARROYO, Miguel G. Educação do Campo: Movimentos sociais e formação docente. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** / organização de Leôncio Soares ... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, p. 478-488, 2010. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/Livro.-Lei-10.639.-1.pdf>>. Acesso em: 03.06.2023.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In. CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 361-367, 2012a.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 229-236, 2012b.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832/24739>>. Acesso em: 10.04.2023.

ASSIS, M. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**. Faculdade do Sertão (UESSBA) – Pedagogia. 2013. Disponível em: <<https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Assis-Metodologia.pdf>>. Acesso em: 06.03.2023.

BANIWA, E. M. Educación Superior y pueblos indígenas: avances y desafíos, ¿Commemoración o reflexión? **Revista ISEES** n° 10, enero – junio, p. 115-128, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420042>>. Acesso: 26.07.2022.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARRETO, J. P. L.; SANTOS, G. M. dos. A volta da Cobra Canoa: em busca de uma antropologia indígena. **Rev. antropol.** (São Paulo, Online) | v. 60 n. 1: 84-98; USP, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132068/128285>>. Acesso em: 24.01.2023.

BELFORT, S. A. I. Políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena. **Dissertação** – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Chapecó- SC, 146p, 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/695>>. Acesso em: 24.01.2023.

BELTRÃO, J. F. CUNHA, M. J. S. Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 10-38, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/21822/14464>>. Acesso em: 10.04.2022.

BELTRÃO, J. F. Povos indígenas e igualdade étnico-racial: horizontes políticos para escolas. In: JANE FELIPE BELTRÃO; PAULA MENDES LACERDA. (Org.). **Amazônias em tempos contemporâneos: sobre diversidades e adversidades**. 1ed. RIO DE JANEIRO: MÓRULA, v. 1, p.116-129, 2017. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Amazônias_em_tempos_contemporaneos_entre_diversidades_e_adversidades.pdf>. Acesso em: 26.02.2023.

BENÍTES, S. Educação guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o Teko. **Caracol**, [S. l.], n. 20, p. 188-201, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/173554>>. Acesso em: 10.04.2023.

BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais Indígenas, Interculturalidade e Educação. **Tellus**, (26), 11–29, 2015. Disponível em: <<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>>. Acesso em: 26.01.2023.

BESSA-FREIRE, J. R. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 01, n. 2, p. 3-23, 2016. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf>. Acesso em: 06.03.2023.

BICALHO, R. Reflexões sobre o Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018. Disponível em <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7783/3743>>. Acesso em: 08.09.2022.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, p. 101-132, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/37520969.pdf>>. Acesso em: 03.06.2023.

BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.73-83, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>>. Acesso em: 26.01.2023.

BONIN, I. T. “Pela Ordem e pelo progresso”: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo. **Reunião científica regional da ANPED – ANPED SUL**, 11., 2016, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: ANPED/ Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-16-Rela%C3%A7%C3%B5es-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 03.06.2023.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Brasília: Senado Federal, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 26.01.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11.12.2022.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26.01.2023.

BRASIL. **Parecer CNE nº 14/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>>. Acesso em: 26.11.2023.

BRASIL. **Lei nº 5.051, de 05 de abril de 2004**. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm#textoimpressao>. Acesso em: 26.01.2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10.04.2023.

BRASIL. **Edital de convocação n. 3 de 24 de junho de 2008**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf>. Acesso em: 06.08.2022.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008b. Disponível em

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 26.01.2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 06.08.2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **REUNI - Reestruturação e expansão das universidades Federais – expansão**, 2010b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 10.04.2023.

BRASIL. **Edital de seleção nº XXX/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 2012**. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192>. Acesso em: 10.04.2023.

BRASIL. **Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13299-potaria-72-21-dezembro-2012-pronacampo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10.04.2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 26.01.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10.04.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino, Superior: e-MEC**. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06.08.2022.

BRITO, E. M. de. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/624/418>>. Acesso em: 08.09.2022.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v.2, n.2, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>>. Acesso em: 03.06.2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 06.08.2022.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, R. S. Educação do campo. In. CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 259-267, 2012.

CANDAU, V. M. F, & RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, 10(29), p. 151-169, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 06.08.2022.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08.09.2022.

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n.8. Jan./Abr./, p. 28-44, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>>. Acesso em: 26.07.2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 80-87, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 03.06.2023.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.) **El giro decolonial**. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, p. 79-91, 2007. Disponível em: <<https://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>>. Acesso em: 08.09.2022.

CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOQUEL, R. Prólogo – Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 9-23, 2007.

CAVALCANTE, T. L. V. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **Revista História (São Paulo)** v.30, n.1, p. 349-371, 2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/his/a/j9CyCym5St8xmR4pn9HtcvD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26.01.2023.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. A violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2021. **Relatório 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>>. Acesso em: 26.02.2023.

CNEC, **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**, Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004, Declaração final (versão plenária) Por Uma Política Pública de Educação do Campo, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

COSTA, S. G. A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10.04.2023.

CUNHA, M. C. da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623/15441>>. Acesso em: 03.06.2023.

CUNHA, M. C. da. Índios na Constituição. **Novos Estud. CEBRAP** [Dossiê 30 anos da Constituição Brasileira], São Paulo, vol. 37, n. 03, p. 429-443, 2018.

FERNANDES, P. Povos indígenas, segurança nacional e a Assembleia Nacional Constituinte: as Forças Armadas e o capítulo dos índios da Constituição brasileira de 1988. **Revista Insurgência**, v.1, n. 2, p. 142-175, 2016.

FERNANDES, R. de F. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos. In: Jane Felipe Beltrão; Paula Mendes Lacerda. (Org.). **Amazônias em tempos contemporâneos: sobre diversidades e adversidades**. 1ed. Rio de Janeiro: mórula, v. 1, p. 190-211, 2017. Disponível em: <[http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Amazônias em tempos contemporâneos entre diversidades e adversidades.pdf](http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Amazônias%20em%20tempos%20contemporâneos%20entre%20diversidades%20e%20adversidades.pdf)>. Acesso em: 26.01.2023.

FONAPRACE, 2018. Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das IFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. Relatório Executivo, 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso: 10.04.2023.

FREITAS, J. B. de; LEMOS, F.; FLOR, J.; SÁ, I; JÚNIOR, J. F. Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020). **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-23, 2022. Disponível em:

<<https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2022/10/Levantamento-2020-versao-final.pdf>>. Acesso em: 26.01.2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONZAGA, A. de A. **Decolonialismo Indígena**. 2.ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2022.

GORETE-NETO, M. Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 57, n. 3, p 1339-1363, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n3/0103-1813-tla-57-03-1339.pdf>>. Acesso em: 06.08.2022.

GRAÚNA, G. Dos saberes indígenas: o nosso papel também é fazer arte. **Revista Literatura em Debate**, v. 12, n. 22, p. 223-230, jan./jul. 2018. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2936/2471>>. Acesso em: 26.01.2023.

HERMIDA, P. M. V.; ARAÚJO, I. E. M. Elaboração e validação do instrumento de entrevista de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 59(3), p. 314-320, maio/jun 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/QZqsCWTh6rKDkwsDD7VCZGf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13.06.2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IFPA, **Instituto Federal do Pará**. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo, 2019. Disponível em: <<https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=637546&&key=a23e69d0dcb000d2d4d806d0f41dfe0e>>. Acesso em: 26.07.2022.

IFRN, **Instituto Federal do Rio Grande do Norte**. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/documents/829/PPC_Licenciatura_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_-_%C3%A1rea_Ci%C3%A1ncias_Humanas_e_Sociais_2016.pdf>. Acesso em: 26.07.2022.

JUNG, C. F. **Metodologia Científica Ênfase em Pesquisa Tecnológica**. 3ª Edição Revisada e Ampliada, 2003. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Metodologia_Cient%C3%ADfica_Carlos%20Fernando%20Jung.pdf>. Acesso em: 03.06.2023.

KAINGANG, B. Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. In: SESC. (Org.). **Culturas indígenas, diversidade e educação**. 1ed. Rio de Janeiro: Sesc, v. 7, p. 28-39, 2019. Disponível em: <<https://cdnsec.azureedge.net/assets/2021/09/Educac%C3%A7%C3%A3o-em-Rede-Vol.-7.pdf>>. Acesso em: 03.06.2013.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2021/05/educacao-em-rede_volume-7_paginas-56-80.pdf>. Acesso em: 26.01.2023.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Compainha das Letras, 2015.

LIMA, J. Educação indígena: o desafio de sair da comunidade para estudar na universidade. **Amazônia Real**, 26 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://amazoniareal.com.br/educacao-indigena-o-desafio-de-sair-da-comunidade-para-estudar-na-universidade/>>. Acesso em: 08.09.2022.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/livrocolecacao.pdf>>. Acesso em: 03.06.2023.

LUCIANO, G. dos S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades** / organização Adir Casaro Nascimento... [et al.]. - Campo Grande: UCDB, 2009.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37.

MATO, D. Las iniciativas de los movimientos indígenas em educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. **Revista Nueva Sociedad**, n. 227, p. 102-119, mayo/jun. 2010. Disponível em: <<https://www.uv.mx/bbuvi/Art%20Daniel%20Mato.pdf>>. Acesso em: 10.04.2023.

MATO, D. Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. **De Prácticas y discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales**, 9 (13), pp. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/4412>>. Acesso em: 10.04.2023.

MILANEZ, F.; SÁ, L.; KRENAK, A.; CRUZ, F. S. M.; RAMOS, E. U.; JESUS, G. dos S. de. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

MINAYO, M. C. S; SOUZA, E. R. de; CONSTANTINO, P; SANTOS, N. C. dos. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de**

Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 61-99, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Minayo/publication/33024173_Avaliacao_por_Triangulacao_de_Metodos_Abordagem_de_Programas_Sociais/links/571d440308ae6eb94d0e50a0/Avaliacao-por-Triangulacao-de-Metodos-Abordagem-de-Programas-Sociais.pdf>. Acesso em: 06.03.2023.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. B. de M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo na universidade de Brasília. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Organização: Leôncio Soares ... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, p. 369-388, 2010.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 466-472, 2012.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>>. Acesso em: 08.09.2022.

MOLINA, M. C.; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBP** - v. 32, n. 3, p. 805-828 set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311897344_Riscos_e_potencialidades_na_expansao_dos_cursos_de_licenciatura_em_Educacao_do_Campo>. Acesso em: 10.04.2023.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação Social**., Campinas, v. 38, nº. 140, p. 587-609, jul./set., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: 06.08.2022.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: **Nações Unidas**, 2008. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em: 26.01.2023.

NASCIMENTO, R. G. do. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 373-389, 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5000>>. Acesso em: 11.04.2023.

NASCIMENTO, R. G. do. A lei 11.645 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural. In: SESC. (Org.). **Culturas indígenas, diversidade e educação**. 1ed. Rio de Janeiro: Sesc, v. 7, p. 140-156, 2019. Disponível em: <<https://cdnsesc.azureedge.net/assets/2021/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Rede-Vol.-7.pdf>>. Acesso em: 26.02.2023.

NASCIMENTO, R. G. do. A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. **Universidades**, núm. 87, p.73-89 enero-marzo 2021. Disponível em: <<https://www.nodal.am/wp-content/uploads/2021/04/document3.pdf>>. Acesso em: 11.04.2020.

NASCIMENTO, R. G. do. Democratização da educação superior e a diversidade étnico-racial no Brasil. In: **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por "autonomia e protagonismo"** / Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara). – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, p. 33-39, 2022. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2022/09/DemocratizacaoUniversidades_WEB_01SET.pdf>. Acesso em: 10.04.2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais 1989**. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 26.01.2023.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, número especial, p. 175-195, 2012. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.unicamp.br/wp-content/uploads/2021/02/Paladino_2012_panorama-dos-indigenas-no-ES.pdf>. Acesso em: 10.04.2023.

PALOSCHI, D. R. Violência como prática de governo: uma dolorosa e dramática realidade no Brasil de Bolsonaro. In: Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2020**. Brasília: CIMI, 2021, p. 11; Brasília 2021. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

PAULA, H. V. de C. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 240–256, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67544>>. Acesso em: 10.04.2023.

PEIXOTO, K. P. F. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Antropológicas**, ano 21, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/25363>>. Acesso em: 08.09.2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 107-130, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, p. 73-117, 2009.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <[https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia das ausencias RCCS 63.PDF](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia%20das%20ausencias%20RCCS%2063.PDF)>. Acesso em: 03.06.2023.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>>. Acesso em: 06.08.2022.

SILVA, E. A. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26.07.2022.

SILVEIRA, D. T. S.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa** / Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. (Org). Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 03.06.2023.

TERENA, L. E.; DUPRAT, D. **O genocídio indígena atual**. APIB: Articulação dos povos indígenas no Brasil, 2021. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2021/03/18/artigo-o-genocidio-indigena-atual/>>. Acesso em: 06.08.2022.

TROQUEZ, M. C. Racismo Contra Povos Indígenas e Educação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 98-112, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14055>>. Acesso em: 26.01.2023.

UFCG, **Universidade Federal de Campina Grande**. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, 2011. Disponível: <[https://www.cdsa.ufcg.edu.br/home/arq/documentos/ppc/educampo/projeto_pedagogico do curso Educacao do Campo Versao Final.pdf](https://www.cdsa.ufcg.edu.br/home/arq/documentos/ppc/educampo/projeto_pedagogico_do_curso_Educacao_do_Campo_Versao_Final.pdf)>. Acesso em: 26.07.2022.

UFF, **Universidade Federal Fluminense**. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, 2018. Disponível em: <<http://infes.uff.br/educacao-do-campo/>>. Acesso em: 26.07. 2022.

UFFS, **Universidade Federal da Fronteira do Sul**. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo, 2020. Disponível em:

<<https://www.ufms.br/atos-normativos/ppc/cccs/2020-0002>>. Acesso em: 26.07.2022.

UFMS, **Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo, 2018. Disponível em: <<https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/08/Proposta-de-cria%C3%A7%C3%A3o-do-Curso-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

UFPA, **Universidade Federal do Pará**. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo, 2019. Disponível em: <<https://fadecam.ufpa.br/images/anexos/PPC%20Edu.%20Campo%20atual.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

URQUIZA, A. H. A.; CALDERONI, V. A. M. de O. A Interculturalidade como Ferramenta para (Des)Colonizar. **Prim@ Facie**, v.16, nº 33, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/35658/18707>>. Acesso em: 08.09.2022.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), p. 25-35, 2007. Disponível em: <https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf>. Acesso em: 08.09.2022.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>>. Acesso em: 26.07. 2022.

XAKRIABÁ, C. N. C. O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada/, Célia Nunes Correa Xakriabá. Brasília – DF, 2018. 218 p. **Dissertação de Mestrado** - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.)

XAKRIABÁ, N. L. Ensinar sem ensinar. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 15 [conteúdo exclusivo online], dezembro. 2021. Disponível em: <<https://piseagrama.org/artigos/ensinar-sem-ensinar/>>. Acesso em: 10.04.2023.

ANEXOS

ANEXO I - Autorização do Comitê de Ética

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de Educadores do Campo: Saberes e demandas indígenas nas IFES brasileiras

Pesquisador: Letícia Pereira Mendes Nogueira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58779922.0.0000.8160

Instituição Proponente: Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da UFF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.436.025

Apresentação do Projeto:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Objetivo da Pesquisa:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador apresentou projeto cujos objetivos englobam: Conhecer o panorama nacional de formação de Educadores do Campo nas IFES, no que diz respeito aos programas institucionais e às ações políticas das IFES brasileiras voltadas aos direitos dos povos indígenas e à interculturalidade; Identificar a representatividade das populações indígenas entre a comunidade acadêmica –

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha

Bairro: GRAGOATA

CEP: 24.210-346

UF: RJ **Município:** NITERÓI

Telefone: (21)2629-5119

E-mail: eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.436.025

docentes e discente – e suas demandas nos projetos formativos – ensino, pesquisa e extensão – dos cursos de Educação do Campo ofertados no âmbito federal; Analisar a partir do projeto pedagógico e dos componentes curriculares – ementas das disciplinas obrigatórias e optativas – o processo de inclusão das pautas indígenas na formação de Educadores do Campo, nos cursos ofertados pelas IFES.

Considerando que o formulário de coleta de dados destinado às coordenações de 87 cursos de Educação do Campo ofertados pelas IFES no país contempla questões relacionadas estritamente aos cursos objeto de análise do pesquisador, não cabe a este CEP a análise ética do protocolo CAAE: 58779922.0.0000.8160, conforme determina o Art. 1º da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 cuja parte dispositiva segue abaixo transcrita:

Resolução Nº510, de 07 de abril de 2016; Art.1º. Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

- I. pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;
- II. pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº12.527, de 18 de novembro de 2011;
- III. pesquisa que utilize informações de domínio público;
- IV. pesquisa censitária;
- V. pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e
- VI. pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;
- VII. pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e
- VIII. atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.436.025

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1899847.pdf	08/03/2022 14:37:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaBrasil.docx	08/03/2022 14:30:58	Leticia Pereira Mendes Nogueira	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	08/03/2022 14:29:47	Leticia Pereira Mendes Nogueira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/03/2022 14:29:00	Leticia Pereira Mendes Nogueira	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	08/03/2022 14:28:25	Leticia Pereira Mendes Nogueira	Aceito

Situação do Parecer:

Retirado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 27 de Maio de 2022

Assinado por:
FABIO REIS MOTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2829-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

ANEXO II: Formulário

Prezadas/os Coordenadoras/es,

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desde o Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (PPGEn/UFF) e do Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec/UFF), estamos a realizar uma pesquisa que tem como pesquisadora responsável a mestranda Letícia Pereira Mendes Nogueira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Francisca Marli Rodrigues de Andrade. No que pode ser contatada pelo e-mail leticia96pmn@gmail.com e pelo telefone (22) 98162-8336.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista o preenchimento do formulário, visando, por parte da referida estudante, a realização da dissertação de mestrado intitulada “Formação de Educadores do Campo: saberes e demandas Indígenas nas IFES brasileiras”. O objetivo central do estudo consiste em conhecer e analisar o processo de inclusão dos saberes, das demandas e dos direitos fundamentais dos povos indígenas nos cursos de formação de Educadores do Campo.

Minha participação voluntária – sem pagamento – consiste em responder ao formulário, entendendo que esse estudo – de risco mínimo – possui finalidade de pesquisa acadêmica e, portanto, os dados obtidos poderão ser divulgados para fins científicos.

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa; bem como, de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo.

Confirmo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Sim Não

PERFIL DA COORDENAÇÃO E/OU PESSOA QUE RESPONDEU AO FORMULÁRIO

1 - Cargo que ocupa:

Coordenação

Secretaria do curso

Docente do curso

2 - Tempo de Experiência no cargo que exerce neste momento:

Até 1 ano

Mais de 1 ano e menos de 3 anos

Mais de 3 anos e menos 5 anos

Mais de 5 anos

3 - Último grau de formação:

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

PERFIL DO CURSO

4 - Nome da Instituição de Ensino Superior:

5 - Qual o ano de início do curso de Educação do Campo na Instituição?

2007

2014

2008

2015

2009

2016

2010

2017

2011

2018

2012

2019

2013

2020

6 - Qual a cidade e o Estado onde é realizado o curso?

7- Onde o curso está localizado?

Sede da Instituição

No interior

8 - O curso é:

Regular

Modular

9 - Turno do curso:

Matutino

Noturno

Vespertino

Integral

10 - Quais habilitações o curso oferece?

- Ciências Agrárias Ciências da Vida e da Natureza
 Ciências da Natureza e Matemática Linguagens, Artes e Literatura
 Ciências Sociais e Humanas Matemática

11 - Regime de matrícula (ingressos de novos estudantes):

- Semestral
 Anual

12 - Número de vagas ofertadas por ingresso:

PERFIL DA COMUNIDADE (ESTUDANTE/CORPO DOCENTE)

13 - Número total de estudantes com matrículas ativas no curso:

14 - Quantos docentes atuam no curso?

15 - Assinale a opção que corresponde as vagas dos docentes do curso vinculadas ao PROCAMPO:

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

16 - Qual opção corresponde ao preenchimento das vagas do curso por estudantes indígenas?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

17 - Em que medida o corpo docente é composto por professoras/es indígenas?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

COMPONENTES FORMATIVOS CURRICULARES

18 - O curso contempla projetos de ensino sobre os povos indígenas?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

19 - Qual opção corresponde ao nível de projetos de pesquisa sobre os povos indígenas realizados no âmbito do curso?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

20 - Em que medida o curso contempla projetos de extensão sobre os povos indígenas?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

21 - Indique a presença de disciplinas obrigatórias específicas sobre os povos indígenas, na matriz formativa do curso:

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

22 - Em que medida o curso contempla disciplinas optativas específicas sobre os povos indígenas?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

23 - Em que medida a instituição oferece bolsas voltadas, exclusivamente, para as/os estudantes de Educação do Campo?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

24 - Assinale a opção que corresponde ao acesso das/os estudantes do curso de Educação do Campo aos programas de alimentação estudantil:

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

25 - Qual opção corresponde ao nível de acesso das/os as/os estudantes do curso de Educação do Campo aos programas de moradia estudantil?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

26 - Em que medida as/os estudantes do curso de Educação do Campo têm acesso ao transporte estudantil?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

ACÇÕES E INICIATIVAS VOLTADAS AO FORTALECIMENTO DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

27 - Assinale a opção que corresponde à frequência com a qual o curso realiza as seguintes ações:

a) Colabora com alguma instituição pública e/ou privada que atue na promoção dos direitos fundamentais dos povos indígenas?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

b) Participa de alguma iniciativa política, fora da universidade, em defesa dos povos originários?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

c) Reivindica a implementação de programas voltados à inclusão e à permanências dos povos indígenas na universidade?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

d) Promove ou participa de ações de enfrentamento ao racismo – estrutural, institucional, entre outras formas de violências – por meio de documentos apresentados à reitoria e demais instâncias institucionais?

- Nada Muito
 Pouco Totalmente
 Regular

f) Promove ações concretas – como debates, rodas de conversa, seminários, encontros, congressos, etc. – sobre as histórias, os saberes e os direitos fundamentais dos povos originários?

- Nada Pouco

Regular

Totalmente

Muito

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

28 - Com relação à temática do formulário, por favor, faça as observações, sugestões e considerações que você considera oportuna com base na experiência do seu curso?

29 - Em função do reconhecimento das limitações impostas pelo formulário, nesse espaço você pode ampliar as respostas dadas anteriormente, com base na experiência do curso sobre o tema da pesquisa.

ANEXO III: Quadro com os links de acesso aos projetos pedagógicos e ementas dos cursos

Instituição Federal de Ensino Superior	Links de acesso aos projetos pedagógicos e às ementas das disciplinas
UFPA	< https://fadecam.ufpa.br/images/anexos/PPC%20Edu.%20Campo%20atual.pdf > < https://fadecam.ufpa.br/images/anexos/Desenho%20C.%20Edu%20Campo%20atual%20UFPA%20-%20Abaete.pdf >
UFCG	< https://www.cdsa.ufcg.edu.br/home/arq/documentos/ppc/educampo/projeto_pedagogico_do_curso_Educacao_do_Campo_Versao_Final.pdf >
UFMS	< https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/08/Proposta-de-cria%C3%A7%C3%A3o-do-Curso-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf >
UFF	< http://infes.uff.br/educacao-do-campo/ >
UFFS	< https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cccshls/2020-0002 >
IFPA	< https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=637546&&key=a23e69d0dcb000d2d4d806d0f41dfe0e >
IFRN	< https://portal.ifrn.edu.br/documents/829/PPC_Licenciatura_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_-_C%C3%A1rea_Ci%C3%A2ncias_Humanas_e_Sociais_2016.pdf >

Fonte: Elaboração nossa.

ANEXO IV: Quadro objetivos gerais e específicos dos cursos

Instituição	Objetivos	Região
<p align="center">Universidade Federal do Pará</p>	<p><i>Objetivo geral</i></p>	<p align="center">Norte</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • “Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, com o ensino de conteúdos do domínio pedagógico e da área em que fez o ingresso por Processo Seletivo no curso: de Ciências da Natureza, de Ciências Sociais e Humanas, de Ciências da Linguagem e de Matemática. Com a finalidade de atuarem no âmbito da educação básica mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e ainda na organização do trabalho pedagógico e como agente de desenvolvimento em escolas do campo, atendendo à diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizar a educação como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social”. (p. 10) <p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar aos alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, experiências diversificadas no campo da prática docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, acrescidas de atividades que valorizam a educação do campo; • Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações do campo; • Habilitar profissionais para a docência na educação Básica, por Áreas do Conhecimento conforme ingresso no curso; [...] • Construir coletivamente, e com os próprios estudantes, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo; • Implementar itinerários formativos e práticas pedagógicas ancoradas nas necessidades e anseios das comunidades do campo [...] • Favorecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão desde o início do curso, através da instrumentalização dos futuros educadores para a investigação e análise crítica do contexto educacional, propondo soluções inovadoras para os problemas verificados na prática educativa, através de projetos pedagógicos de apoio; • Conscientizar o futuro professor que o trabalho interdisciplinar produz conhecimento útil, portanto interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo do ensino e realidade social escolar. (p. 10-11) 	
<p align="center">Universidade Federal de Campina Grande</p>	<p><i>Objetivo geral</i></p>	<p align="center">Nordeste</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • “Formar professoras (es) para a Educação Básica em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta do desenvolvimento social”. (p. 39) <p><i>Objetivos específicos</i></p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitar professores (as) para a docência multidisciplinar na educação do campo nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza. • Formar educadores (as) para atuação na Educação Básica com competências a fazerem à gestão de processos educativos e a desenvolverem estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para o país. [...] • Promover o espírito investigativo e o desejo de formação continuada entre os profissionais do campo numa perspectiva crítica, reflexiva e contextualizada na realidade do campo no Semiárido brasileiro. • Estimular na IES e demais parceiros ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo propiciando uma maior integração e troca de saberes e conhecimentos entre Universidade, Escola Pública e Comunidade. [...] • Fomentar condições para que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam articulados no processo formativo, de modo a proporcionar construção coletiva de conhecimento (ensino), resultados referenciados em estudos sistemáticos oriundos de problemas enfrentados pelos educadores (as) (pesquisa) e permanente integração / socialização / comunicação com a comunidade dos conhecimentos produzidos e sistematizados (extensão) (p. 40-41) 	
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	<i>Objetivo geral</i>	Centro-Oeste
	<ul style="list-style-type: none"> • “Oportunizar o acesso à formação político-pedagógica de professores/as e de interessados/as em atuar na Educação Básica do Campo para: o cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002) e da legislação brasileira e educacional vigente; o atender ao que está preconizado no PROCAMPO (2009), no Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, no Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2013) e no Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012; aplicação das metodologias advindas da Pedagogia da Alternância e da organização curricular por áreas de conhecimento, assegurando o diálogo dos saberes científicos, culturais e filosóficos elaborados pela humanidade ao longo do processo histórico com os saberes do campo”. (p. 25) 	
	<i>Objetivos específicos</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Formar professores para atuação nas escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, por meio de organização curricular e definição metodológica específica. • Credenciar professores para o exercício docente em escolas do campo, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais ou Linguagens e Códigos ou Matemática, superando a organização curricular por disciplinas. • Refletir e oportunizar práticas de pesquisa acadêmico-científica a respeito das articulações entre a dinâmica agrária, social e o cotidiano escolar. • Socializar com as disciplinas e atividades de pesquisa e de extensão os saberes culturais, filosóficos, científicos e culturais acumulados pela humanidade enquanto patrimônio histórico intelectual, perante as populações residentes ou os trabalhadores no campo” (p. 26) 	
	<i>Objetivos gerais</i>	Sudeste

<p>Universidade Federal Fluminense</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica como ferramenta de desenvolvimento social; • Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas de conhecimento nas escolas do campo; • Desenvolver ações pedagógicas nas quais a pesquisa é a síntese teórico-prática na busca por uma intervenção interdisciplinar dos fenômenos relacionados à formação para a docência no e do campo; • Contribuir na construção de experiências alternativas de organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares que permitam a expansão da Educação Básica no e do campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social contemporânea com vistas à superação da desigualdade não só nesta modalidade formativa, mas também nas condições objetivas de vida da população do campo; • Estimular na nossa Instituição e nos parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para as demandas do campo”. (p. 13) 	
	<p><i>Objetivos específicos</i></p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Formar e habilitar professores em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional; • Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas grandes áreas do conhecimento: Ciências humanas e sociais; • Formar educadores para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo cuja intervenção pedagógica contribua para o desenvolvimento das relações sociais no campo com vistas à construção de seres humanos autônomos e com relações sustentáveis com a natureza e os demais seres humanos; • Preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica nas comunidades camponesas; • Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva multi e interdisciplinar com vistas à formação humana em sua totalidade; <p>[...] (p. 14)</p>	
	<p><i>Objetivo Geral</i></p>	
<p>Universidade Federal da Fronteira do Sul</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Formar profissionais licenciados para o exercício da Educação do Campo, aptos a atuarem no ensino das ciências sociais e humanas, capazes de promover a interdisciplinaridade entre as áreas específicas do curso: Geografia, Filosofia, História e Sociologia, bem como atuação na gestão educacional, na coordenação pedagógica e na produção e difusão do conhecimento”. (p. 39) 	<p>Sul</p>
	<p><i>Objetivos específicos</i></p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais da educação comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos do campo e da região de abrangência da UFFS; • Propiciar a qualificação docente para atuar prioritariamente em escolas do campo nas áreas de formação proporcionadas pelo curso; <p>[...]</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Instituir um processo formativo em que o compromisso essencial seja com a educação pública, gratuita e de qualidade, atento aos problemas estruturais que afetam a escola na atualidade e capazes de promover formas de organização escolar e ação docentes eficazes em face desses desafios; • Formar profissionais atentos às questões educacionais oriundas do campo, seu movimento, seus projetos educativos e suas inovações educacionais, buscando apoiar e qualificar estas demandas; [...] • Adequar-se aos desafios da formação profissional demandada pela realidade do campo, tanto no que se refere à organização do curso (por exemplo, com a oferta da modalidade em alternância), quanto aos desafios teórico, metodológicos e pedagógicos; • Promover a relação entre o ensino das ciências humanas e sociais e o contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro, especificamente suas configurações na região Sul do país; [...] (p. 39-40) 	
Instituto Federal do Pará	<i>Objetivo Geral</i>	Norte
	<ul style="list-style-type: none"> • “Formar professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na área das Ciências Humanas e Sociais das escolas do campo”. (p. 11) <i>Objetivos específicos</i> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, pautadas no desenvolvimento social e econômico sustentável do campo. • Oportunizar aos educandos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o conhecimento sobre as experiências diversificadas de prática docente existentes na educação do campo. • Favorecer a articulação entre ensino-pesquisa e extensão desde o início do curso, por meio da instrumentalização dos educadores para a investigação e análise crítica do contexto educacional, propondo soluções progressistas para os problemas verificados na prática educativa, através de projetos pedagógicos de apoio. • Estabelecer mecanismos de integração entre os acadêmicos da Licenciatura e Instituições de Ensino Estadual e Municipal, Sindicatos do Trabalhador Rural, ONGs, Movimentos Sociais e Sistema de Arranjos Produtivos Locais. • Integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas do trabalho e de produção regional • Promover uma melhor articulação entre os eixos curriculares que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação para o Campo na perspectiva de uma ação interdisciplinar”. (p. 11) 	
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	<i>Objetivo Geral</i>	Nordeste
	<ul style="list-style-type: none"> • “Formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais para atuar: 1) em escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de Ciências Humanas e Sociais, bem como na gestão de processos educativos de tais escolas; 2) em espaços não-escolares no campo, respeitando e valorizando a diversidade presente nas comunidades”. (p. 15) <i>Objetivos específicos</i>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Formar professores para o exercício da docência multidisciplinar em escolas do campo na área de Ciências Humanas e Sociais; • Desenvolver estratégias de formação para a docência em uma organização curricular por áreas de conhecimento nas escolas do campo; • Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em espaços não-escolares, com atividades/projetos que contemplem diferentes sujeitos do campo; • Formar licenciados aptos a realizar a gestão de processos educativos no campo, que respeitem a identidade dos camponeses e a diversidade presente nas comunidades; [...] • Contribuir na elaboração de alternativas para a organização do trabalho pedagógico no campo, que busque superar as desigualdades de oportunidade de escolarização; • Estabelecer formas de integração entre os licenciandos e os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais e escolas das redes municipal e estadual; • Fomentar a integração entre conhecimentos científicos e populares, na busca pelo respeito à diversidade de saberes, em prol de um projeto de desenvolvimento no/para o campo; • Valorizar e contribuir para o controle social da qualidade da educação escolar e não escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”. (p. 15) 	
--	--	--

Fonte: Elaboração nossa. Informações disponíveis nos projetos pedagógicos dos cursos.