

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

POVOS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO
CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS
NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Francisca Marli Rodrigues de Andrade, Letícia Pereira Mendes Nogueira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6227>

Submetido em: 2023-06-07

Postado em: 2023-06-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

POVOS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

LETÍCIA PEREIRA MENDES NOGUEIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1393-8327>

leticia96pmn@gmail.com

Francisca Marli Rodrigues de Andrade²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6450-5911>

marli_andrade@id.uff.br

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 educadores 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.

INDIGENOUS PEOPLES IN THE TRAINING OF COUNTRYSIDE EDUCATORS IN THE BRAZILIAN CONTEXT: PRESENCES AND ABSENCES IN PEDAGOGIC PROJECTS

ABSTRACT: The degrees in Rural Education are based on the principle of respect for the diversity and plurality of rural peoples, including indigenous peoples. In the training process of rural educators, an attempt is made to contemplate the historical claims of indigenous peoples, especially the demand for the right to school and university education. From this context, this research aimed to understand the process of inclusion of knowledge, histories and cultures of indigenous peoples in Rural Education courses, structured by the Brazilian Federal Institutions of Higher Education (IFES). The research, with a qualitative approach and descriptive exploratory character, adopted the document analysis of the pedagogical projects of seven Rural Education courses with qualification in Human and Social Sciences, offered by five universities and two federal institutes: UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA and IFRN. The main results indicate that the courses seek to train educators who meet the demands of

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF). Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

² Universidade Federal Fluminense (UFF). Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

indigenous peoples in their specificities; in addition to promoting some actions aimed at valuing indigenous histories and cultures.

Keywords: Rural Education, Formation of Rural Educators, Indigenous People, Decoloniality.

LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DEL CAMPO EN EL CONTEXTO BRASILEÑO: PRESENCIAS Y AUSENCIAS EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS

RESUMEN: Las licenciaturas en Educación Rural se fundamentan en el principio de respeto a la diversidad y pluralidad de los pueblos rurales, incluidos los pueblos indígenas. En el proceso de formación de educadores rurales se intenta contemplar las reivindicaciones históricas de los pueblos indígenas, en especial la reivindicación del derecho a la educación escolar y universitaria. A partir de este contexto, esta investigación tuvo como objetivo comprender el proceso de inclusión de saberes, historias y culturas de los pueblos indígenas en los cursos de Educación Rural, estructurados por las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES) de Brasil. La investigación, con enfoque cualitativo y carácter exploratorio descriptivo, adoptó el análisis documental de los proyectos pedagógicos de siete cursos de Educación Rural con habilitación en Ciencias Humanas y Sociales, ofrecidos por cinco universidades y dos institutos federales: UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA e IFRN. Los principales resultados indican que los cursos buscan formar educadores que atiendan las demandas de los pueblos indígenas en sus especificidades; además de promover algunas acciones encaminadas a la valorización de las historias y culturas indígenas.

Palabras clave: Educación Rural, Formación de Educadores Rurales; Pueblos Indígenas, Decolonialidad.

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, 2010). 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 Educadores 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 principalmente na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro (PALOSCHI, 2021) – situamos a importância de se incluir as demandas indígenas na formação de Educadores 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 (CANDAUI; 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”³ (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, Silvio 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

³ Nesta pesquisa adotamos uma perspectiva integrativa das línguas faladas na América Latina, por isso optamos pela não tradução dos textos escritos em *castellano*.

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, 2012); 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.

METODOLOGIA

A implementação de políticas reparativas direcionadas aos sujeitos historicamente marginalizados do sistema educacional brasileiro, como a Lei nº 12.711⁴ (Lei de Cotas), o Procampo⁵, Pronocampo⁶ e o Prolind⁷, por exemplo, viabilizaram a esses sujeitos — indígenas, populações afro-

⁴ 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>.

⁵ 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>>.

⁶ “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:

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 se inscreve no esforço de promover relações positivas entre os distintos grupos culturais, com o 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 compõem a sociedade. Existe um esforço, nesse sentido, para que “as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAUI, 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

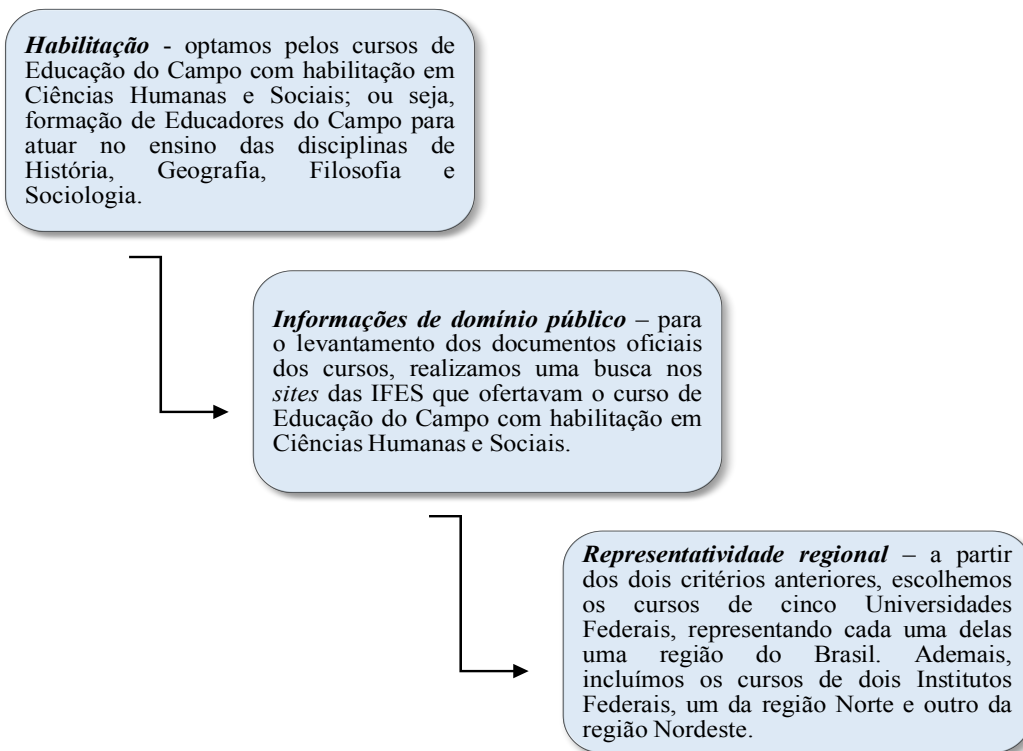
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pronacampo#:~:text=O%20Pronacampo%20compreende%20a%20a%20C3%A7%20C3%B5es%20para%20professores%20C%20infraestrutura%20P%20C3%ADsica%20e%20tecnol%20C3%B3gica>.

⁷ 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/>

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 1.

Figura 1 - Critérios adotados no processo de escolha dos cursos analisados

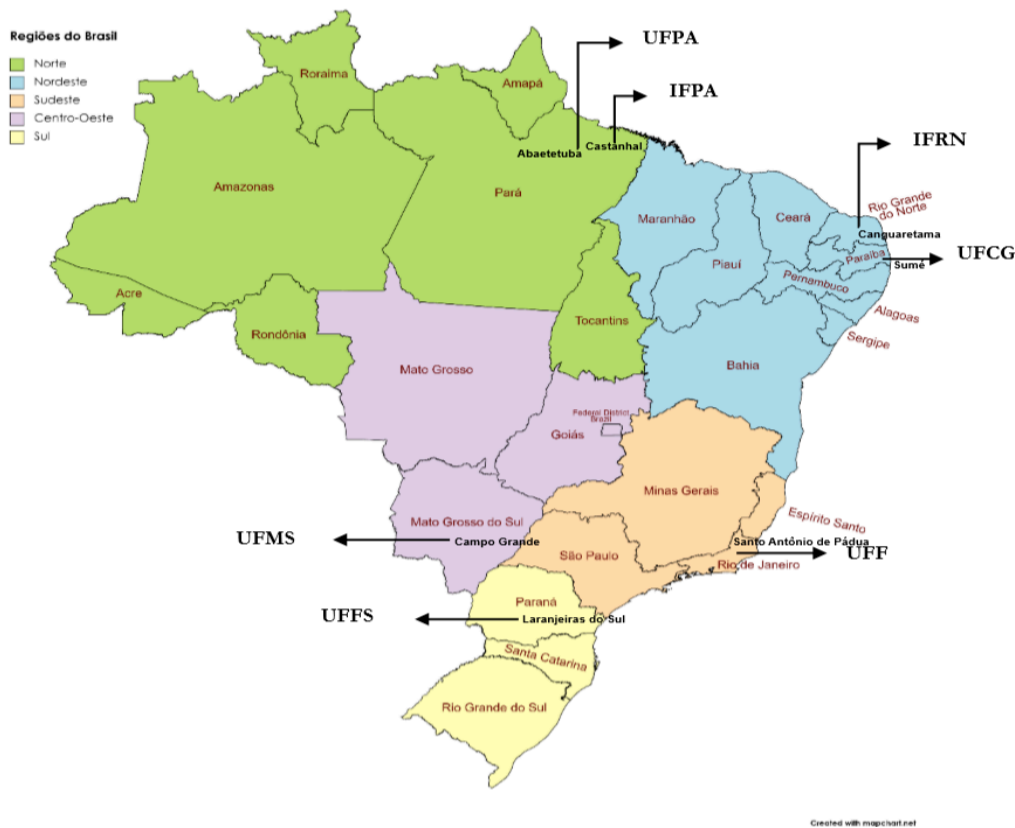


Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2022).

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 apresentaram definiram o terceiro

critério; ou seja, a representatividade regional. Desse modo, a localização dos cursos pode ser observada no Mapa 1:

Mapa 1 – Localização dos cursos



Fonte: Elaboração nossa. Mapa elaborado por meio do site MapChart.

As instituições da pesquisa são: 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). Por sua vez, os Institutos Federais foram: Norte – Instituto Federal do Pará (IFPA); Nordeste – 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

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 1.

Quadro 1 – 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 1, 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 Educadores 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 1, 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 2.

Quadro 2 – 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; Implementar itinerários formativos e práticas pedagógicas ancoradas nas necessidades e anseios das comunidades do campo [...] (p. 10-11). 	Norte

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: Língagens 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 2, 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 2, 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 Educadores 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 Cالدart, (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 1 e 2 –, 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.

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), os mesmos 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 3.

Quadro 3 - 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).
UFCG	-----

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 3, constatamos que no Projeto Pedagógico dos cursos de Educação do Campo da UFCG 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 Lattes⁸; ou seja: 10 docentes da UFCG 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 UFCG, a professora Dra. Dolores Cristina Gomes Galindo, em 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.

⁸ 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/> >.

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 (PPGEEn/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 3, 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”⁹, 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, identificamos, também, um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito da UFPA que

⁹ 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).

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 3, 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 tutoria¹⁰ 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).

¹⁰ 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).

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)¹¹, 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 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.

¹¹ 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).

Os dados apresentados no Gráfico 3 indicam que no projeto pedagógico do curso ofertado pelo IFRN é assinalado que o mesmo busca cumprir a legislação relativa às questões étnico-raciais, como as Leis nº 10.639/03¹² e 11.645/08¹³. 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 Interdisciplinares¹⁴ 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.

De acordo com os dados analisados no Quadro 3, 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

¹² 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%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

¹³ 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.

¹⁴ 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).

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*.

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 conseqüentemente, 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) “Pidid 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.

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Francisca Marli R; CARIDE, José Antonio. Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos. *Revista Espacios Transnacionales*, v. 4, n. 7, p. 34-48, 2016.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. Natureza e representações que r-existem: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia brasileira. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. v. 36, n. 2, 207-227, 2019. <<https://doi.org/10.14295/remea.v36i2.9039>>. Acesso em: 26.07.2022.

ANDRADE, F. M. R. de; 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. <<https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.4386>>. Acesso em: 26.07.2022.

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. <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6616/2901>>. Acesso em: 04.05.2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007. <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26.07.2022.

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores 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. 361-367, 2012.

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

BANIWA, Edilson Martins. Educación Superior y pueblos indígenas: avances y desafíos, ¿Comemoración o reflexión? *Revista ISEES* nº 10, enero – junio, p. 115-128, 2012. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420042>>. Acesso: 26.07.2022.

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

BELTRÃO, Jane Felipe. 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<http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Amazonias_em_tempos_contemporaneos_entre_diversidades_e_adversidades.pdf>. Acesso em: 26.02.2023.

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

BRASIL. *Decreto nº7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 26.07.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior*. e-MEC. Brasília, 2022. <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04.05.2023.

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, Roseli. 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. <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26.07. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. <<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpmbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26.07.2022.

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. <<https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>>. Acesso em: 26.07.2022

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. 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. <<https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>>. Acesso em: 29.07.2022.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *A violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2021. Relatório 2021*. Brasília, 2022. <<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. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

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

IFPA, Instituto Federal do Pará. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo, 2019. <<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. <<https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/curso-superior-de-licenciatura-em-educacao-do-campo/view>>. Acesso em: 26.07.2022.

KAYAPÓ, Edson. 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. <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2021/05/educacao-em-rede_volume-7_paginas-56-80.pdf>. Acesso em: 26.07.2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos. 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.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; Krenak, Ailton; CRUZ, Felipe Soto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos 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. <

<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. <https://www.researchgate.net/profile/MariaMinayo/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 Mourão. 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, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. <<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. 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, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, i. 38, n. 140, p. 587-609, jul: set, 2017. <<https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26.07.2022.

NASCIMENTO, Rita Gomes. 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. <<https://cdnsesc.azureedge.net/assets/2021/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Rede-Vol.-7.pdf>>. Acesso em: 26.02.2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. *Universidades* | núm. 87, p. 73-89, 2021. <<https://www.nodal.am/wp-content/uploads/2021/04/document3.pdf>>. Acesso em: 26.02.2023.

PALOSCHI, Dom Roque. 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. <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. *Revista Antropológicas*, ano 21, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017. <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/25363>>. Acesso em: 26.07.2022.

QUIJANO, Aníbal. 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, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. 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.

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

TROQUEZ, M. C. Racismo Contra Povos Indígenas e Educação. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 67, p. 98-112, 16 ago, 2022. <<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2022.v31.n67.p98-112>>. Acesso em: 26.07.2022.

UFCG, *Universidade Federal de Campina Grande*. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, 2011. <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. <<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. <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cceshls/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. <<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. <<https://fadecam.ufpa.br/images/anexos/PPC%20Edu.%20Campo%20atual.pdf>>. Acesso em: 26.07.2022.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. A Interculturalidade como Ferramenta para (Des) Colonizar. *Prim@ Facie*, v.16, n° 33, 2017. <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/35658/18707>>. Acesso em: 26.07.2022.

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

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.