



## Correspondência aos Autores

<sup>1</sup> Francisca Marli Rodrigues de Andrade  
Universidade Federal Fluminense, Brasil  
E-mail: marli\_andrade@id.uff.br  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/4192469439181304>

<sup>2</sup> Letícia Pereira Mendes  
Universidade Federal Fluminense, Brasil  
E-mail: eticia96pmn@gmail.com  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/0378098526432564>

Submetido: 24 fev. 2021

Aceito: 31 maio 2021

Publicado: 30 out. 2022

 10.20396/riesup.v10i00.8664685  
e-location: e024010

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Formação de Educadores do Campo: Questões Indígenas e Decolonialidade

Francisca Marli Rodrigues de Andrade<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6450-5911>

Letícia Pereira Mendes<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1393-8327>

### RESUMO

O projeto político da Educação do Campo visa, entre outras finalidades, contribuir com a formação de educadores engajados com as lutas dos povos indígenas e, portanto, desestabilizar o projeto colonizador, as práticas de genocídios e invasões de territórios. Com base nesses elementos, estabelecemos o seguinte objetivo de pesquisa: conhecer a representatividade indígena na matriz formativa da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF. Metodologicamente, adotamos a pesquisa qualitativa, exploratória, pautada na análise documental. Os resultados indicam que o curso desenvolve temas relacionados às histórias, lutas e culturas dos povos indígenas de forma articulada ao pensamento decolonial.

### PALAVRAS-CHAVE

Educação do campo. Formação de educadores. Questões indígenas. Decolonialidade

## Rural Educators' Training: Indigenous Issues and Decoloniality

### ABSTRACT

The aim of the Rural Education policy project is to shine light on training provided to educators engaged in indigenous peoples' struggles and, therefore, in disrupting the colonial project, genocide practices and territory invasions. Based on these elements, the aim of the current study is to investigate indigenous representativeness as formative key to the Interdisciplinary Degree in Rural Education at UFF. In order to do so, it adopted a qualitative exploratory research methodology based on document analysis. Results have indicated that the investigated graduation course addresses topics associated with indigenous peoples' history, struggles and culture by taking into consideration the decolonial thinking.

### KEYWORDS

Rural education. Educators' training. Indigenous issues. Decoloniality.

## Formación de educadores en/para contextos rurales: cuestiones indígenas y *Decolonialidad*

### RESUMEN:

El proyecto político de la Educación en/para los Contextos Rurales objetiva, entre otros fines, contribuir con la formación de educadores comprometidos con las luchas de los pueblos indígenas y, por tanto, desestabilizar el proyecto colonizador, las prácticas de genocidios y las invasiones de los territorios. Con base en estos elementos, establecemos el siguiente objetivo de investigación: conocer la representatividad indígena en la matriz formativa de la Licenciatura Interdisciplinar en Educación do Campo da UFF. Metodológicamente, adoptamos el enfoque de la investigación cualitativa, exploratoria, pautada en el análisis documental. Los resultados indican que el curso desarrolla temas relacionados a las historias, luchas y culturas de los pueblos indígenas de forma articulada al pensamiento *decolonial*.

### PALABRAS CLAVE:

Educación en/para los contextos rurales. Formación de educadores. Cuestiones indígenas. Decolonialidad.

### CRediT

- **Reconhecimentos:** Não aplicável
- **Financiamento:** Não aplicável
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Os conjuntos de dados gerados e/ou analisados durante o presente estudo estão disponíveis no Repositório Institucional da UNICAMP (<https://reposit.unicamp.br/10062016-095344/pt-br.php>).
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Curadoria de Dados; Análise formal; Investigação; Metodologia; Supervisão; Validação; Visualização; Redação – rascunho original: Andrade, F. M. R.; Nogueira, L. P. M.; Redação - revisão e edição: Andrade, F. M. R. Administração do Projeto; Aquisição de financiamento, Recursos, Software: Não aplicável.

Editor de Seção: Andréia Aparecida Simão

## 1 Introdução

A Educação do Campo, enquanto conquista dos Movimentos Sociais do Campo, busca atender às demandas das populações camponesas direcionadas à sua autonomia e ao reconhecimento dos seus saberes produzidos historicamente (Ribeiro, 2010). Entre essas populações destacamos os povos originários da América, especialmente quando os dados do último censo demográfico de 2010 sinalizam que, atualmente, existem no Brasil 817,9 mil indígenas autodeclarados, 305 etnias e 274 línguas diferentes em todo o país (IBGE, 2012). Para os povos indígenas, de acordo com as pesquisas de Maher (2006), uma das principais reivindicações consistem no direito e no acesso à educação escolar indígena específica, visto que após o contato com outras culturas e processos de colonização, os seus modos de vida encontram-se ameaçados. Logo, o conhecimento transmitido por meio da oralidade “passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos ‘não-índios’, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena” (MAHER, 2006, p. 17).

Associada à reivindicação do direito à educação escolar indígena insere-se a demanda pela formação específica de professores indígenas. 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). Desse modo, a presença dos povos indígenas nos currículos educativos e nos espaços universitários vem se constituindo como uma demanda dos movimentos indígenas e das organizações indigenistas relevante para a sociedade. Sobre essa demanda, o antropólogo e professor indígena Baniwa (2019, p. 66) acentua que é importante atentarmos “para o fato de que, mesmo considerando o profundo etnocentrismo, eurocentrismo, cientificismo arrogante da ciência e da universidade hegemônica, é necessário, desejável e é direito dos indígenas o acesso a ela”. Pois, essa inclusão traz contribuições aos povos originários “no campo da cidadania, da consciência histórica, do protagonismo e do empoderamento técnico, científico, político, econômico, cultural e autoestima cognitiva e moral” (BANIWA, 2019, p. 66).

Na pauta da autoestima cognitiva e moral dos povos indígenas, a formação específica de professores indígenas, suas histórias e culturas ainda são pouco discutidas nas universidades (BESSA-FREIRE, 2016). Essa ausência tem muitos significados, inclusive o fato de que “o desenvolvimento de políticas públicas que garantam aos povos indígenas entrada e permanência nas instituições de ensino superior é relativamente recente no Brasil” (GORETE-NETO, 2018, p. 1340). Dentre tais políticas podemos citar o pioneirismo da Universidade do Estado do Mato Grosso, em ofertar, no ano de 2001, os três primeiros cursos de formação superior para professores indígenas (CURY, 2016)<sup>1</sup>. Em 2005, o Ministério da Educação – em conjunto com

<sup>1</sup> No ano de 2001 a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) implementou três cursos de formação de professores indígenas, com as seguintes habilitações: Ciências Matemática e da Natureza; Ciências Sociais; Artes, Língua e Literatura. Esses cursos foram pensados, exclusivamente, para atender os diversos povos indígenas que residem no estado (Cury, 2016).

a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>2</sup> e a Secretaria de Ensino Superior (SESu) – lançou a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) – com a finalidade de 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. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades (BRASIL, 2008)<sup>3</sup>.

O PROLIND e outras conquistas viabilizadas no marco da Constituição de 1988 são importantes para os povos indígenas desestabilizarem o processo histórico de *invasão, apropriação e violência*, conhecido também como colonização (Andrade, 2017). Nos dias atuais, mesmo findado os marcos temporais da colonização na América Latina, as lógicas da colonialidade do *saber*, do *poder* e do *ser* atuam para a inferiorização dos saberes, das culturas e das ancestralidades indígenas. Sobretudo, quando “as narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles” (ALMEIDA, 2017, p. 19). As nações indígenas tiveram, no decorrer da história, suas culturas, histórias, saberes e lutas silenciadas e apagadas pelo projeto colonial que tenta, insistentemente, dominar os corpos, os territórios e as singularidades. Esse projeto maior de colonização, apesar de ser visto como superado, ainda persiste por meio dos marcadores da colonialidade, entendidos por Aníbal Quijano como:

Um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social (QUIJANO, 2009, p. 73).

Na América Latina, a colonialidade é viabilizada por meio do ecocídio, genocídio e etnocídio dos povos indígenas, entre outros elementos, concretizados pela “imposição do pensamento europeu/eurocêntrico que eliminou muitas formas distintas de pensamento e condenou ao esquecimento conhecimentos tradicionais de muitos outros povos ameríndios” (NEVES, 2008, p. 1). Para além do etnocídio, a colonialidade é assegurada, também, por meio das violências e negligências dos direitos humanos fundamentais dos povos indígenas, como o direito “à vida, à liberdade, à diferença, a terem a terra ancestral demarcada, a um lugar para viver, de terem assistência diferenciada, e no básico direito de serem sujeitos de direitos” (RANGEL; LIEBIGOTT, 2018, p. 15-16). Com esses elementos, entendidos como ausência de

<sup>2</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – foi extinta pelo ex-ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez por meio do Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019. Para maiores informações: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>.

<sup>3</sup> Edital de convocação n. 3, de 24 de junho de 2008: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital\\_prolind2008.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf).

efetividade do Estado em assegurar os direitos dos povos indígenas previstos em dispositivos legais nacionais e internacionais, o processo de colonização é atualizado, intencionalmente, de diversas formas.

A atualização da colonização tem como propósito, entre outras intencionalidades, assegurar o “contexto marcado pelo neoliberalismo e pelo modelo de desenvolvimento econômico pautado no agronegócio/agroindústria” (MARACCI, 2012, p. 602). Com isso, os territórios indígenas continuam a ser objetos dos interesses econômicos e, por conseguinte, revelam as tensões existentes entre as demandas indígenas, a pauta econômica e a degradação ambiental. A associação dessas duas últimas – pauta econômica e a degradação ambiental – traduzem os efeitos esmagadores do neodesenvolvimentismo, nos quais o ecocídio, o assassinato de lideranças indígenas e de ativistas ambientais e indigenistas são temas recorrentes (RANGEL; LIEBGOTT, 2018). O ecocídio acontece em diferentes contextos e territórios, entre eles as queimadas intencionais, ocorridas entre os meses de agosto e setembro de 2019 e no ano de 2020, em territórios indígenas localizados na Amazônia brasileira e no Pantanal. Tais queimadas estão associadas ao mercado de terras e à apropriação selvagem da natureza, uma vez que:

Sob o discurso do ‘neodesenvolvimentismo’, o mercado de terras no Brasil tem desempenhado papel estratégico na reestruturação do capitalismo agrário mundial, assim como, para as corporações internacionalizadas em geral, nesse terreno encontram-se em expansão as fronteiras da exploração mineral, dos recursos energéticos e da água (ACSELRAD, 2014, p. 89).

Em oposição às práticas agressivas neodesenvolvimentistas, os povos indígenas historicamente têm *coevoluido* com a natureza, mas suas atuações em defesa dos territórios e das florestas, em alguns casos, custou-lhes a vida (Andrade, 2019). O assassinato da liderança indígena Paulo Paulino Guajajara<sup>4</sup>, morto em terra indígena Arariboia, em uma emboscada armada por madeireiros no dia 01 de novembro de 2019 no estado do Maranhão, representa um atentado aos direitos e às vidas dos povos indígenas (JIMÉNEZ, 2019). De acordo com os dados divulgados no relatório “Violência contra os povos indígenas do Brasil – Dados 2018”, elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 135 indígenas foram assassinados apenas no ano de 2018. Esse número representa um aumento de 22,7% de assassinatos de indígenas, em comparação com o ano de 2017 – 110 mortes (CIMI, 2018). Os estados com o maior número de homicídios indígenas foram Roraima e Mato Grosso do Sul, contabilizando 62 e 38 assassinatos, respectivamente (RANGEL; LIEBGOTT, 2018).

Na visão de Vicuña (2019, p. 18), um dos fatores que tem agravado as invasões nos territórios indígenas “é o discurso de ódio e preconceito contra os povos utilizado por representantes governamentais”. Para a autora, os ataques verbais dirigidos aos povos indígenas “durante entrevistas e declarações em gabinetes oficiais repercutem diretamente nas aldeias e comunidades, como ataques físicos aos direitos territoriais e aos direitos à vida, fundamentais para garantir a existência física de um povo” (VICUÑA, 2019, p. 19). Esses discursos de ódio,

<sup>4</sup> Paulo Paulino Guajajara era um guardião da floresta, responsável por fiscalizar e denunciar invasões na mata, uma das atividades mais perigosas no Brasil atual. Para maiores informações: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/02/politica/1572726281\\_632337.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/02/politica/1572726281_632337.html).

de preconceito racial e de saberes, de destruição da autoestima cognitiva e moral dos povos indígenas estende-se por toda América Latina. A título de exemplo, destacamos a ‘renúncia’ presidencial de Evo Morales, primeiro presidente indígena da Bolívia, no dia 10 de novembro de 2019, após sofrer intimidações e ataques por parte das Forças Armadas do país<sup>5</sup>. A ‘renúncia forçada’ de Evo Morales está relacionada ao racismo sistemático contra as populações indígenas bolivianas, tal como foi denunciado pelo ex-vice-presidente da Bolívia Álvaro García Linera, no jornal Argentino “Página 12”<sup>6</sup> (LINERA, 2019).

Ao considerarmos as violências e os contextos históricos coloniais voltados ao ecocídio, ao genocídio e ao etnocídio indígena na América Latina, situamos a importância dos povos indígenas assumirem, nas universidades e na formação de educadores indígenas, o protagonismo de suas lutas. Por isso, voltamos nossa atenção ao estado do Rio de Janeiro, o qual concentra 15.894 indígenas vivendo em diferentes comunidades (IBGE, 2012). Em nossas pesquisas nos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), no portal e-MEC, sobre a oferta de cursos de formação de professores indígenas no estado do Rio de Janeiro, constatamos, por um lado, que não há nenhum curso específico que atenda a essa finalidade (BRASIL, 2020). Por outro, identificamos dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo: um deles é ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o outro pela Universidade Federal Fluminense (UFF) (Brasil, 2020). Essas licenciaturas, de acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 – dispõe sobre a Política de Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – tem como finalidade atender às demandas educativas específicas das populações do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 7.352/2010, mesmo não fazendo referência explícita aos povos indígenas, contempla os povos da floresta, os quais, em uma autodenominação assinalada por uma das maiores lideranças indígenas da atualidade Davi Kopenawa, representa os povos originários da *terra-floresta* (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Nessa perspectiva, esta pesquisa reconhece a importância da ampliação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Ao mesmo tempo, entende que as Licenciaturas em Educação do Campo, no estado do Rio de Janeiro, configuram-se como uma alternativa para a formação de educadores, voltada às demandas das comunidades indígenas. No âmbito da Universidade Federal Fluminense (UFF), essa alternativa justifica a elaboração de uma questão de pesquisa: como as demandas, as histórias e os saberes dos povos indígenas são viabilizados na matriz curricular formativa da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (UFF)?

<sup>5</sup> Para maiores informações: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/11/11/Por-que-Evo-Morales-renunciou-%C3%A0-presid%C3%Aancia-da-Bol%C3%ADvia>.

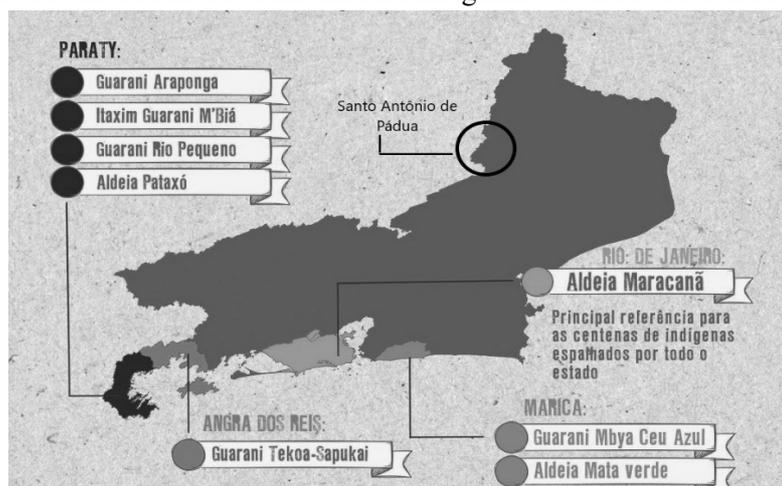
<sup>6</sup> Link para o artigo: <https://www.pagina12.com.ar/231456-el-odio-al-indio>.

## 2 As trilhas e caminhos percorridos com a pesquisa

As demandas dos povos originários por uma formação específica de professores indígenas, e, por conseguinte, a presença desses povos nas universidades apresenta o desafio de repensar “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” (BANIWA, 2019, p. 67). Com a ampliação de algumas políticas de reparação das violências históricas impostas aos povos indígenas e demais populações do campo, tais como PROLIND e Procampo, as universidades encontram-se diante do desafio de promover o diálogo entre diferentes saberes e culturas. Em especial, no que se refere à formação de professores indígenas e formação de educadores do campo. A presença dos povos indígenas nas universidades brasileiras supõe a reestruturação dessas instituições “fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado” (BANIWA, 2019, p. 67).

A reestruturação da universidade significa superar, nas suas políticas institucionais e nas construções epistêmicas, o equívoco do índio genérico, definido como uma construção colonial da cultura da sociedade dominante (BESSA-FREIRE, 2016). Pois, “há um conceito forjado de ‘índio’ que pouco se relaciona com a identidade e a cultura de cada povo ou grupo, tornando-se, assim, uma classificação homogeneizante, pois engloba, em uma única categoria, povos muito diferentes” (MARACCI, 2012, p. 603). Muitos são os elementos que diferenciam os povos indígenas, uma vez que as comunidades em seus territórios “experenciam ancestralmente interações complexas com o ambiente e a produção, a sociedade e a economia, os saberes e seus exercícios, e as formas sociais de apropriação do espaço, constituindo-o em território, têm para elas importância existencial” (MARACCI, 2012, p. 603). Por esta razão, resgatamos o mapa das comunidades indígenas no estado do Rio de Janeiro.

**Figura 1.** Estado do Rio de Janeiro: comunidades indígenas e a cidade de Santo Antônio de Pádua



Fonte: Adaptação de Mandato coletivo Flavio Serafini<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/FlavioSerafiniPSOL/photos/a.743575935666697/2535197739837832/?type=3&theater>.

A partir desse contexto, esta pesquisa assume o compromisso de analisar como a questão indígena é abordada no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, da Universidade Federal Fluminense (UFF) campus de Santo Antônio de Pádua. Assumimos esse compromisso, em formato de objetivo de pesquisa, uma vez que compreendemos a importância da reestruturação das políticas universitárias, voltadas à inclusão étnico-racial e à representação dos saberes e das culturas que conformam a sociedade brasileira. Nesse sentido, buscamos identificar os territórios de formação dos educadores do campo e, concretamente, a presença das demandas, das histórias e dos saberes dos povos indígenas na matriz curricular formativa do curso. A pertinência desta pesquisa se acentua, também, em função das violências institucionais históricas contra as populações indígenas, entre elas a ausência de cursos específicos para formações de educadores indígenas no Estado do Rio de Janeiro.

Em coerência com o objetivo apresentado, realizamos uma pesquisa qualitativa, com enfoque exploratório baseado na análise documental. Enquanto pesquisa qualitativa, nos preocupamos “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA; 2009, p. 32). Por sua vez, o enfoque exploratório atendeu à finalidade de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (SILVEIRA; CÓRDOVA; 2009, p. 35). No processo de coleta de dados adotamos a técnica de pesquisa *análise documental*, contemplando os documentos oficiais da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus de Santo Antônio de Pádua; bem como, dados que nos foram cedidos pelas/os estudantes do curso. Desse modo, a coleta de informações da pesquisa foi delimitada em três etapas:

- Estudos das ementas das disciplinas do curso – obrigatórias e optativas – e dos conteúdos programáticos.
- Estudo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
- Resgate das informações registradas em um diário de formação.

Na primeira fase de coleta de dados, buscamos identificar quais disciplinas contemplam os seguintes aspectos relacionados aos povos indígenas: social, territorial, histórico, cultural, saúde, ambiental, entre outros. Essa busca teve como propósito identificar, para então compreender, a representatividade indígena na matriz curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF. Para isso, procuramos nas descrições das ementas palavras-chave relacionadas ou que remetiam aos povos indígenas; ou seja, à história, cultura, saberes, ancestralidade, cosmovisão. Tais palavras foram associadas às seguintes denominações: *índios*, *indígenas*, *povos tradicionais*; *povos originários*; *comunidades autóctones*; *nativos*; *ameríndios*. As disciplinas obrigatórias e optativas contempladas nesse processo de análise documental podem ser observadas a seguir.

**Quadro 1.** Matriz Curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF: disciplinas *obrigatórias*<sup>8</sup>

Disciplinas Obrigatórias							
1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período
Oficina de leitura e escrita (60h)	<b>Psicologia da Educação (60h)</b>	Estudos Históricos (60h)	Organização da Educação no Brasil (60h)	História Contemporânea II (60h)	Geografia Aplicada à Educação do Campo (60h)	Sociologia da Educação do Campo (60h)	História do Brasil II (60h)
Filosofia I (60h)	<b>Filosofia II (60h)</b>	Planejamento e Gestão Comunitária (60h)	EJA aplicada à Educação do Campo (60h)	Temas Filosóficos para Educação do Campo (60h)	Formação Sócio Espacial Brasileira (60h)	Pesquisa e Prática Educativa IV: Educação do Campo (160h)	Saberes da Terra, Cultura Popular e Patrimônio Imaterial (60h)
Introdução ao Estudo das Ciências Humanas e Sociais I (60h)	<b>Geografia Humana (60h)</b>	Geografia Agrária (60h)	Ciências Sociais Aplicadas à Educação do Campo II (60h)	Pesquisa e Prática Educativa II: Educação do Campo (160h)	História do Brasil I (60h)	Educação e Relação Étnico-Raciais I (60h)	História e Cultura Afrobrasileira (60h)
Metodologia de Estudo e Pedagogia do Campo (60h)	<b>Ciências Sociais Aplicadas à Educação do Campo I (60h)</b>	Educação Inclusiva I (60h)	História Contemporânea I (60h)	Educação e Saúde I (60h)	Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (60h)	Trabalho Final de Conclusão de Curso I (60h)	Direitos Humanos e Cidadania no Campo I (60h)
A questão Agrária no Brasil I (60h)	<b>Didática (60h)</b>	Educação e Sustentabilidade I (60h)	Pesquisa e Prática Educativa I: Educação do Campo (180h)	História e Cultura dos Povos Indígenas (60h)	Pesquisa e Prática Educativa III: Educação do Campo (160h)	Libras I (30h)	Trabalho Final de Curso II (60h) Oficina de Criação Literária (60h)
Total = 300h	<b>Total = 300h</b>	Total = 300h	Total = 400h	Total = 400h	Total = 400h	Total = 370h	Total = 300h
<b>Carga Horária Total = 2.770</b>							

Fonte: Elaboração nossa. Dados da Secretaria Acadêmica da UFF - IDUFF (2019)

**Quadro 2.** Matriz Curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF: disciplinas *optativas*

Disciplinas optativas		
Filosofia: Conteúdo e Método (30h)	Tópicos Especiais em História III (60h)	Tópicos Especiais em Filosofia I (60h)
Geografia: Conteúdo e Método (60h)	Tópicos Especiais em História IV (60h)	Tópicos Especiais em Filosofia II (60h)
Sociologia: Conteúdo e Método (30h)	Tópicos Especiais em Ciências Sociais I (60h)	Tópicos Especiais em Filosofia III (60h)
História: Conteúdo e Método (60h)	Tópicos Especiais em Ciências Sociais II (60h)	Tópicos Especiais em Filosofia IV (60h)
Tópicos Especiais em Educação do Campo I (60h)	Tópicos Especiais em Ciências Sociais III (60h)	Pobreza, Desigualdade e Exclusão no Brasil (60h)
Tópicos Especiais em Educação do Campo II (60h)	Tópicos Especiais em Ciências Sociais IV (60h)	Sociologia das Ausências (60h)
Tópicos Especiais em Educação do Campo III (60h)	Tópicos Especiais em Geografia I (60h)	Introdução à História da Ciência (60h)
Tópicos Especiais em Educação do Campo IV (60h)	Tópicos Especiais em Geografia II (60h)	Psicologia das Emergências e dos Desastres (60h)
Tópicos Especiais em História I (60h)	Tópicos Especiais em Geografia III (60h)	Pesquisa Psicossocial da cidade (60h)
Tópicos Especiais em História II (60h)	Tópicos Especiais em Geografia IV (60h)	Diálogos Cinema e Literatura (60h)

Fonte: Elaboração nossa. Dados da Secretaria Acadêmica da UFF - IDUFF (2019).

<sup>8</sup> Currículo versão 114.01.002, 2018. Para melhores detalhes: [https://app.uff.br/graduacao/quadrodehorarios/grade\\_corpo\\_docente](https://app.uff.br/graduacao/quadrodehorarios/grade_corpo_docente).

Na segunda fase do processo de coleta de dados – estudo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) – buscamos os elementos da proposta de formação de educadores para atuarem na docência multidisciplinar em escolas do campo. Na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF, esta formação se inscreve na área de Ciências Humanas e Sociais, com habilitação em Filosofia, História, Sociologia e Geografia. A formação por área de conhecimento no curso decorre da compreensão de que “a formação de professores do campo, indígenas e quilombolas se propõe a superar a fragmentação do conhecimento. A formação por área, e não por disciplinas, é uma estratégia para essa superação” (ARROYO, 2012, p. 364). Para a integralização do currículo, no Projeto Pedagógico consta que o curso possui carga horária total de 3.210 horas, as quais são divididas da seguinte forma: 2.770 horas de carga horária obrigatória; 240 horas de carga horária mínima para as optativas e 200 horas de atividades complementares<sup>9</sup>.

Na terceira etapa de coleta de dados, resgatamos o *diário de formação* de uma estudante, entendido como “um registro de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos” (ALVES, 2004, p. 4). A inclusão desse instrumento de coleta de informações teve como finalidade ampliar os horizontes da pesquisa; isto é, resgatar os registros, transcrições e anotações, realizadas durante todo o processo formativo no curso, desde a perspectiva de quem olha o curso de dentro para fora. No diário de formação, buscamos por outros temas que indicassem que a disciplina abordava temáticas relacionadas aos povos indígenas, entre elas: *a formação territorial brasileira, ocupação e transformação do espaço brasileiro, ambiente e sociedade, resgate das tradições orais, saúde das populações tradicionais e ensaios contra-hegemônicos*. Desse modo, o diário de formação foi extremamente importante para identificarmos as disciplinas que trabalham questões indígenas, embora não contemplem nas descrições das ementas as palavras-chave anteriormente citadas.

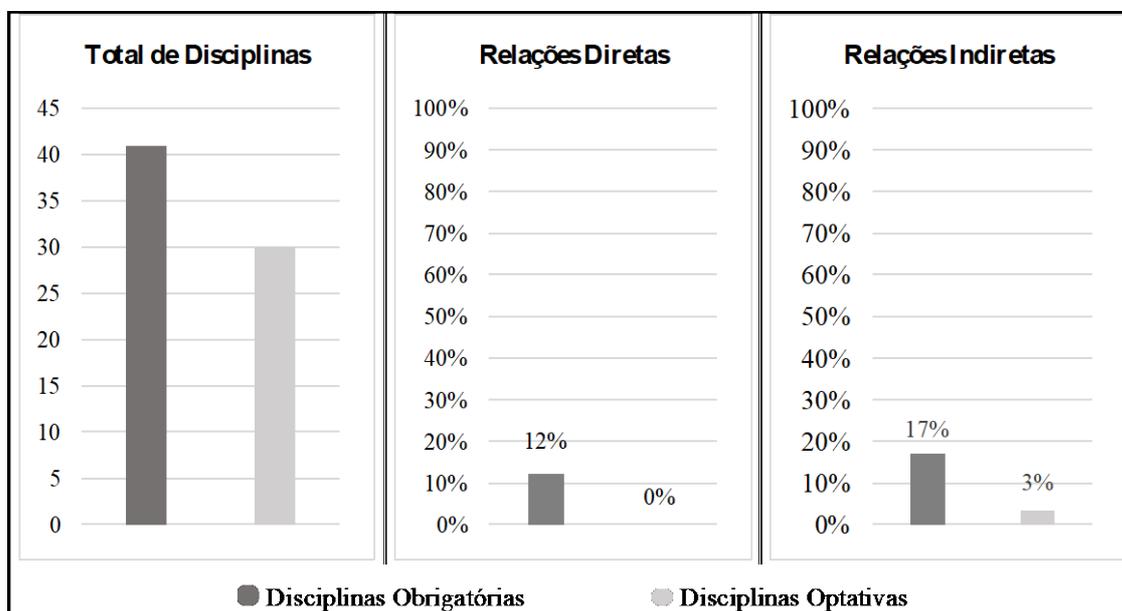
### 3 Questões indígenas na matriz curricular da licenciatura interdisciplinar em educação do campo (uff)

Os cursos de Educação do Campo são fundamentados em uma matriz formativa plural que busca dialogar com as diferentes epistemologias, histórias e saberes acumulados e construídos pelos povos do campo (CALDART, 2012). Essa diferenciação na matriz formativa ocorre, pois, os Movimentos Sociais do Campo demandam uma formação diferenciada do protótipo único de formação docente. Concretamente, que nos currículos de formação de educadores “sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história [...] os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas” (ARROYO, 2007, p. 167). Algo que contraria a lógica da colonialidade, a qual tem atuado para que as comunidades do campo fossem “despojadas dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objectivantes” (QUIJANO, 2009, p. 111). Com base nesses argumentos, esta parte da pesquisa atende ao objetivo de identificar a representatividade das

<sup>9</sup> Informações IDUFF 2019, disponíveis em: <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>.

demandas indígenas no currículo formativo da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF).

**Figura 2.** Representatividade das questões indígenas nas disciplinas do curso



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2019).

Na perspectiva de reivindicação por uma matriz formativa que contemple diferentes epistemologias, destacamos as demandas dos povos indígenas que, ao adentrarem às universidades, fazem 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). Desse modo, as populações indígenas reivindicam um projeto de educação mais amplo e diverso, no qual seus saberes, lutas e histórias também façam parte dos componentes curriculares. Ao considerarmos a demanda por um currículo representativo das questões indígenas, analisamos um total de 71 ementas – 41 obrigatórias e 30 optativas – das disciplinas da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nossas análises estiveram concentradas em identificar as questões e as temáticas voltadas às demandas dos povos indígenas, categorizadas como relações diretas e as relações indiretas nas ementas e nas abordagens dos conteúdos, tal como descrito na metodologia da pesquisa.

### 3.1 Questões indígenas na formação de educadores do campo

A concretização do curso de Educação do Campo apresenta-se como resultado das lutas dos diversos povos do campo, entre eles as nações indígenas, pelo direito à educação pensada desde o seu lugar de origem; isto é, uma educação *no e do* Campo (CALDART, 2009). Nesse sentido, o direito à Educação do Campo possui bases na Constituição Federal Brasileira de 1988, quando esta assegura, nos arts. 205 e 206, o direito universal à educação e o dever do Estado em garanti-lo (BRASIL, 1988). Fundamenta-se, também, na Lei nº 9.394/96 – Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – que estabelece a metodologia, o currículo e a organização das escolas do campo (BRASIL, 1996). Para além desses dois dispositivos legais, no ano de 2010 a Educação do Campo tem sua base firmada com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual, posteriormente, consolidou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), no ano de 2012 (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Na conjuntura de implementação da Política de Educação do Campo, ressaltamos que o curso de formação superior para educadores do campo é materializado, uma vez que “as comunidades vêm se organizando para exigir o acesso aos cursos superiores, principalmente nas licenciaturas, de modo a garantirem acesso à educação básica nos meios onde vivem: campo e aldeias” (CAIXETA, 2013, p. 283). Logo, os povos indígenas quando adentram nas universidades, em especial nos cursos de Educação do Campo, reivindicam que os currículos formativos tenham como necessidade o reconhecimento da “centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos” (ARROYO, 2007, p. 167). Considerando essa e outras necessidades, enquanto resultado das reivindicações e lutas históricas das populações do campo por uma educação pautada nos seus modos de vida, o curso de Educação do Campo da UFF apresenta, em sua matriz formativa, algumas disciplinas relacionadas às demandas dos povos indígenas, conforme pode ser observado na Figura 1 e no quadro a seguir.

**Quadro 3.** Disciplinas que fazem referências diretas aos povos indígenas

Disciplinas	Descrições das ementas
<b>Ciências Sociais aplicadas à Educação do Campo II</b>	Educação do Campo como prática social e categoria teórica: questões atuais. Questões étnico-raciais no Brasil rural. Movimentos sociais <i>indígenas</i> e comunidades negras rurais. Educação <i>indígena</i> . Educação quilombola. Comunidades camponesas, quilombolas e tradicionais: memórias, saberes e práticas.
<b>Direitos Humanos e Cidadania no Campo</b>	[...] Aprofundamento de algumas temáticas: demarcação de terras <i>indígenas</i> e seus conflitos, reforma agrária, políticas de uso e impactos de agrotóxicos e transgênicos, grilagem de terras.
<b>Educação e Relações Étnico-raciais</b>	[...] Educação e processos de construção do conhecimento de matriz africana e <i>indígenas</i> ; Analisar temas relacionados à educação das populações negras no Brasil e <i>indígenas</i> ; conhecer as propostas teórico-metodológicas de educação das relações étnico-raciais.
<b>História e Cultura dos povos Indígenas no Brasil</b>	Analisar o processo histórico dos <i>povos indígenas</i> no Brasil, a diversidade cultural, o desenvolvimento da atividade educacional e a legislação <i>indígena</i> vigente, enfatizando as concepções e mitos acerca dos <i>povos indígenas</i> , promovendo uma reflexão crítica que possibilite a valorização e respeito à diferença.
<b>Pesquisa e Prática Educativa IV: Educação do Campo</b>	Práticas e processos investigativos. Propostas de ações em sistemas alternativos como Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, <i>Educação indígena</i> , Educação Quilombola, Movimentos Sociais, Pré-Vestibular Universitário, espaços culturais e outros.

Fonte: Elaboração nossa. Dados disponibilizados pela Secretaria do Curso (Setembro, 2019).

Nos estudos das ementas e dos conteúdos identificamos, em algumas disciplinas, referências diretas aos povos indígenas. A presença de disciplinas que abordam assuntos voltados à educação, luta pela terra, cultura, conhecimentos indígenas, entre outros, sinaliza que o currículo do curso de Educação de Campo não é construído com base no modelo hegemônico de educação. Ao contrário, traz como proposta “uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar” (MOLINA, 2017, p. 592). Em outras palavras, ao considerar que a Educação do Campo também se destina aos povos indígenas, a matriz formativa do curso abrange disciplinas com questões pertinentes às demandas e aos interesses desses povos. Essa característica do curso contribui para a construção de uma abordagem decolonial nos currículos de formação de educadores do campo. Igualmente, denota sua importância por trazer uma crítica ao modelo eurocêntrico de construção de conhecimento que ao longo do processo histórico foi naturalizado como o único conhecimento existente (QUIJANO, 2009).

A presença das cinco disciplinas – expostas no Quadro 3 – na matriz formativa assinala possibilidades para questionar, também, as bases do projeto de *colonialidade*, pautado na inferiorização racial, de saberes e gênero, na qual “el ‘indio’ por su condición étnica-racial-primitiva-originario y la mujer india y la mujer negra doble condenadas por ser ‘negras’ o ‘indias’ y por ser ‘mujer’” (WALSH, 2013, p. 55). Enquanto inferiorização do saber, Edgardo Lander argumenta que a busca de alternativas a esse modelo inicia-se pelo questionamento de um dos principais mecanismos de naturalização e legitimação do conhecimento hegemônico; ou seja, “o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais” (LANDER, 2005, p. 8). Considerando esse argumento e os dados da pesquisa, podemos dizer que o curso de Educação do Campo da UFF, em certa medida, tem realizado esse questionamento. Especialmente quando o referido curso, com habilitação em Ciências Sociais, inclui no seu currículo formativo temas relacionados às histórias, culturas, territórios e conhecimentos indígenas, historicamente questionados como válidos (LANDER, 2005).

Ao longo da construção das universidades latino americanas, sobretudo na área das Ciências Sociais, os conhecimentos indígenas historicamente foram silenciados, marginalizados e subalternizados (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). Somente nas últimas décadas com as políticas afirmativas e cotas raciais e, posteriormente, com o PROLIND e o Procampo, iniciaram-se movimentos de expansão e inclusão étnico-racial e de saberes nas universidades. Entre tais movimentos, José Jorge de Carvalho (2006, p. 1) ressalta a revisão e a “recolocação da relação entre centro e periferia na produção teórica; a ampliação do lugar étnico e racial do acadêmico, que antes era quase exclusivamente branco e que agora deve ser também negro e indígena”. Nessa recolocação, a proposta política da Educação do Campo tem encontrado espaços para potencializar a inclusão desses conhecimentos, uma vez que compreende as violências epistemológicas, nas quais:

Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento ‘verdadero’, ya que era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para

ubicarse en una plataforma neutra de observación (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 20).

Confrontar as representações de conhecimentos inferiores e, assim, articular a realocação da relação entre centro e periferia na produção teórica, significa, entre outros elementos, pensar na formação de educadores do campo pautada em um currículo formativo plural. Principalmente em um programa de formação que tem definido no Projeto Pedagógico de Curso, entre suas finalidades, “*formar educadores que saibam reconhecer e respeitar a diversidade dos sujeitos do campo, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, identificando e combatendo as diferentes formas de discriminação*” (PPC, 2018, p. 14). Desse modo, a matriz curricular possibilita a estruturação de uma prática pedagógica fundamentada nas especificidades que os povos indígenas e demais povos do campo possuem. A importância desse currículo é revelada principalmente quando consideramos que “há, por parte dos sistemas de formação, uma negação das experiências dos setores não formais da educação” (ALENCAR, 2010, p. 219).

Para confrontar essa negação, Arroyo (2012, p. 362) destaca a necessidade de repolitizar os currículos formativos; ou seja, “incorporar o conhecimento dessa história de produção das desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital”. Com esses elementos, os dados da pesquisa indicam que o curso de formação de educadores do campo da UFF tem buscado incorporar questões voltadas aos *Direitos Humanos e Cidadania no Campo*. Com isso, as discussões referentes à demarcação de terras indígenas possibilitam aos estudantes identificarem os conflitos que caracterizam as relações de poder e dominação, presentes em contextos rurais. O acesso a essa discussão no processo formativo, permite ao educador do campo uma releitura das lutas indígenas pelo direito aos territórios e outros direitos fundamentais.

Além dessa temática no currículo do curso, as disciplinas *Ciências Sociais aplicadas à Educação do Campo II* e *Pesquisa e Prática Educativa IV* abordam assuntos relacionados à educação indígena. Trabalhar *com* os elementos da educação indígena durante o processo formativo de educadores do campo contribui para que estes profissionais compreendam outras dinâmicas de educação, diferentes da abordagem hegemônica que convencionalmente encontramos nos espaços educativos. Para melhores esclarecimentos, enfatizamos que na educação indígena, por exemplo, “não é próprio das sociedades indígenas o discurso pedagógico como o conhecemos: ‘Preste atenção: é assim que faz. Primeiro, é preciso...’. Não” (MAHER, 2006, p. 8). Ao contrário dessa abordagem, “o modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro” (MAHER, 2006, p. 8).

A existência de outras abordagens e dinâmicas de aprendizagens, contempladas no processo de formação de educadores do campo, permite aos estudantes construir práticas pedagógicas de acordo com as singularidades das comunidades. Por sua vez, a disciplina *Educação e Relações Étnico-raciais* apresenta, entre outras discussões, diálogos sobre o processo de construção dos conhecimentos indígenas. Logo, essa disciplina atende a finalidade

de incluir outras formas de produção de conhecimento e, assim, questionar a lógica da colonialidade do *saber*, pautada exclusivamente na produção dos conhecimentos denominados científicos. Com essa discussão, não se produz assimetrias entre os tipos de saberes, mas propõe que ambos podem se complementarem. Nesse sentido, Baniwa (2019, p. 71) enuncia que “da perspectiva indígena, não há nenhuma incompatibilidade entre os conhecimentos autodeclarados científicos, indígenas e outros conhecimentos”.

Na sabedoria indígena, diferentes conhecimentos podem dialogar entre si. Por essa razão, quando estudantes indígenas entram nas universidades “apropriam-se ao máximo que podem dos conhecimentos científicos e técnicos – muitas vezes até dos que não deveriam – a partir de um filtro que fazem de acordo com suas demandas e interesses individuais e coletivos” (BANIWA, 2019, p. 71). Entretanto, a ciência e as universidades “pouco ou quase nada aproveita dos muitos conhecimentos que os estudantes indígenas portam e circulam silenciosamente e invisivelmente por seus corredores e salas de aula” (BANIWA, 2019, p. 71). Para uma mudança da realidade, os dados desta pesquisa sinalizam a importância da estruturação de um currículo que contemple disciplinas relacionadas às questões indígenas e, desta forma, ampliar as bases do pensamento decolonial na organização de currículos educativos antirracistas.

### 3.2 Lutas e resistência dos povos indígenas: abordagens interdisciplinares

No Projeto Pedagógico do Curso é mencionado que a estruturação do currículo é pautada na *multidisciplinaridade* e na *interdisciplinaridade*. Nesse projeto, a multidisciplinaridade representa o estudo de um tema atravessado pelo olhar de várias disciplinas. Isso pressupõe que a formação de estudantes tem como base a perspectiva interdisciplinar, entendida como “parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. O pensar interdisciplinar busca o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas” (BRAZ *et al.*, 2018, p. 279). Logo, as disciplinas do curso de Educação do Campo da UFF são organizadas de modo a propiciar o diálogo, permitindo uma melhor compreensão dos temas em estudo. Nesse diálogo identificamos, além das 5 disciplinas apresentadas no Quadro 3, outras 8 disciplinas que remetem indiretamente às questões indígenas. Nas descrições das ementas dessas oito disciplinas, embora não havendo relações diretas ao objeto de pesquisa, resgatamos outros temas que, inerentemente, se relacionam à questão indígena; isto é, à cultura e história dos povos indígenas, conforme pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4. Disciplinas que fazem referências interdisciplinares aos povos indígenas

Disciplinas	Descrições das ementas
<b>Educação e Saúde</b>	Concepções de saúde, educação e suas relações com a sociedade possibilitando aos educadores a formação [...] frente as questões que se inscrevem no âmbito da <i>saúde das populações do campo</i> e sua inter-relação com as questões contemporâneas.
<b>Formação Socioespacial Brasileira</b>	A <i>formação territorial brasileira desde o período colonial</i> até o período contemporâneo. Os sucessivos períodos e as formas diferenciadas de organização e uso do território brasileiro. A formação sócio espacial brasileira.
<b>Educação e Sustentabilidade</b>	<b>Dimensões da sustentabilidade: o socialmente justo, o economicamente viável, o politicamente ético, o culturalmente aceito, o ambientalmente ecológico, o geracionalmente inclusivo. Sustentabilidade na perspectiva educacional [...] ensaios contra-hegemônicos</b>
<b>Geografia Agrária</b>	[...] A <i>questão agrária</i> e o capitalismo; Agricultura, ocupação e transformação do espaço brasileiro. Os <i>movimentos sociais rurais e a reforma agrária no Brasil</i> e no mundo; Agricultura e reforma agrária no Rio de Janeiro.
<b>Geografia Humana</b>	A natureza do espaço geográfico. <i>As diferentes formas de apropriação do ambiente natural</i> e de sua transformação em espaço social. <i>A organização do espaço em diferentes sociedades</i> , segundo os contextos culturais e materiais. Evolução histórica da utilização dos recursos naturais pelo homem. [...]
<b>Planejamento e Gestão Comunitária</b>	Conceitos e noções referentes à comunidade; fundamentos do associativismo; [...] Fundamentos da Gestão Comunitária: <i>experiências em gestão comunitária ao longo da história</i> ; Sustentabilidade e Gestão Comunitária. Aspectos da Gestão Comunitária: estudos de caso. [...]
<b>Saberes da Terra, Cultura Popular e Patrimônio Imaterial</b>	[...] Resgate dos saberes das tradições de cuidado com a saúde (as benzedeiras, rezadeiras, ervas medicinais, parteiros), e seus protagonistas. [...] <i>Resgate das tradições orais</i> (lendas, contos, ensinamentos, mitos de criação), e seus protagonistas. [...]
<b>Tópicos Especiais em Educação do Campo IV</b>	[...] Problematizar questões recorrentes no cotidiano do/a discente de Educação do Campo. Fornecer uma <i>análise crítica da Educação do Campo e de seus temas</i> . Estimular o debate sobre <i>problemas contemporâneos relativos a educação do campo</i> .

Fonte: Elaboração nossa. Dados disponibilizados pela Secretaria do curso (Setembro 2019).

Nos dados disponibilizados no *diário de formação* identificamos que as disciplinas apresentadas no Quadro 4 abordam, em algum momento, as demandas dos povos indígenas. Na disciplina *Educação e Saúde*, por exemplo, esses temas foram trabalhados a partir da exibição do documentário ‘Baniwa – Uma história de plantas e curas’<sup>10</sup>. Com base nesse documentário, as e os estudantes promoveram diálogos sobre as práticas de curas tradicionais praticadas pela comunidade indígena Baniwa, destacaram a necessidade de reconhecimento e inclusão dessas práticas na implementação de políticas públicas de saúde nas comunidades indígenas (DF<sup>11</sup>). Do ponto de vista das Licenciaturas em Educação do Campo, essa discussão pode contribuir

<sup>10</sup> Documentário completo e ficha técnica podem ser consultados em: <https://portal.fiocruz.br/video-baniwa-uma-historia-de-plantas-e-curas>.

<sup>11</sup> Código atribuído aos dados obtidos por meio do diário de formação.

para a articulação e construção de possíveis alternativas às “propostas de caráter desintegrado, centralizado, curativo, urbano e não universais” (CARNEIRO; BÚRIGO; DIAS, 2012, p. 691), nas quais são baseadas as políticas públicas de saúde destinadas ao Campo. Tal discussão é importante na formação de educadores do campo, uma vez que essas licenciaturas, entre outros propósitos, “objetiva afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas” (ARROYO, 2012, p. 360).

Na disciplina *Formação Socioespacial Brasileira* foram realizadas discussões sobre o processo de colonização e, por conseguinte, as lutas dos povos indígenas em defesa dos seus territórios (DF). Considerando o cenário atual de atualização das lógicas de colonização na América Latina, é relevante enfatizar que “nosso sentimento é de que estamos voltando a viver os dramas existenciais dos tempos coloniais mais duros” (BANIWA, 2019, p. 250). Por esse motivo, potencializar as discussões voltadas às lutas indígenas pela permanência em seus territórios, na disciplina de *Formação Socioespacial Brasileira*, é algo potente diante da conjuntura política atual. Principalmente quando consideramos que a Educação do Campo “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p. 261).

No desenvolvimento da disciplina *Geografia Humana*, os dados indicam abordagens dos modos de vida das populações indígenas, sobre a forma como *vivem* o território e o ambiente, sem racionalidades coloniais de apropriação da natureza (DF). Todas as disciplinas listadas no Quadro 4 contemplam, de alguma forma, temáticas pertinentes às demandas indígenas; bem como diálogos que perpassam pelas questões de território, de saúde, de lutas, do ambiente e da educação indígena. Os dados obtidos por meio do diário de formação destacam que, quando essas questões são trabalhadas nas disciplinas, os diálogos não são promovidos a partir da perspectiva da colonialidade do saber. Para Silva e Bicalho (2018, p. 246), esse tipo de colonialidade tenta “relegar as mais diversas etnias indígenas ao papel de coadjuvantes em sua própria terra, burlando-as enquanto sujeito de suas próprias histórias”. Ao contrário dessa colonialidade, a formação de educadores do campo é permeada pelas abordagens interepistêmicas, já que as disciplinas buscam romper “com a visão de um índio submetido e subalternizado” (NEVES, 2008, p. 2).

Os dados da pesquisa sinalizam que as abordagens voltadas aos povos indígenas nas disciplinas tentam superar as concepções preconceituosas (DF); ou seja, de “culturas indígenas como atrasadas e primitivas” (BESSA-FREIRE, 2016, p. 6). Isso revela a potencialidade da Educação do Campo em promover, conforme destaca Molina (2017, p. 600) “um intenso trabalho interdisciplinar [...] para ampliar e alargar a visão de mundo desses educadores em formação”. Nessa interdisciplinaridade *Educação e Sustentabilidade* tem possibilitado discussões que promovem contrapontos aos dispositivos desenvolvimentistas hegemônicos, representados pelo agronegócio (DF). Tais dispositivos viabilizam a “lógica de desenvolvimento que desterritorializa comunidades e culturas”, na mesma medida em que estabelece formas agressivas de apropriação da natureza no campo (SILVA, 2012, p. 730). Para o fortalecimento dessa lógica, o avanço do agronegócio nos territórios indígenas, nos últimos

anos, tem sido incentivado por representantes governamentais e, em consequência, observa-se a ampliação de derrubadas e queimadas, intencionais, das florestas (ISA, 2019).

As discussões e questionamentos do modelo excludente de produção, como têm sido feitos na disciplina *Educação e sustentabilidade* é significativo, principalmente se consideramos que esse modelo “de organização da propriedade, do trabalho e do tempo deixam de aparecer como uma modalidade civilizatória em disputa com outra(s) que conserva(m) seu vigor, e adquire hegemonia como a única forma de vida possível” (LANDER, 2005, p. 13). Em outras palavras, um cenário em que o modelo hegemônico de produção, tanto econômico quanto de conhecimento, é considerado como o único possível. Os questionamentos das posições hegemônicas foram contemplados, também, na disciplina *Saberes da Terra, Cultura Popular e Patrimônio Imaterial*, por meio da qual foi possível construir diálogos necessários à formação de educadores do campo (DF). A inclusão desses questionamentos e de outras leituras do mundo, de saberes, de culturas e de ancestralidades indígenas – em ambas as disciplinas – representa *significar* a formação de educadores do campo, para que estes possam compreender as dinâmicas e interesses políticos e econômicos atuais, nos quais o território campesino apresenta-se como objeto de desejo do capital.

Para confrontar os interesses do capital, o *diário de formação* enfatiza a contribuição da Educação do Campo para o empoderamento político. Na perspectiva da disciplina *Planejamento e Gestão Comunitária* que, de acordo com essa fonte, está relacionada à organização das lutas e dos enfrentamentos políticos, juntamente com as comunidades rurais. Ademais, a disciplina abordou a necessidade de fortalecer a *repolitização* das escolas e dos territórios do campo, para que as comunidades possam dispor de ferramentas políticas e jurídicas necessárias às reivindicações de suas demandas (DF). Especialmente os povos indígenas, dentro de uma visão mais ampla de diversidades linguísticas, em muitos casos precisam defender suas pautas históricas em ‘territórios’ nos quais prevalecem as lógicas da colonialidade – do *saber*, do *poder*, do *ser* – e, portanto, a negação das suas culturas, línguas e práticas sociais. Assim, as disciplinas apresentadas no Quadro 4 destacam a importância de uma formação plural, na qual a matriz curricular sinaliza para uma representatividade das populações do campo, sem deixar de lado as histórias, culturas, saberes, ancestralidades e a cosmovisão dos povos indígenas.

#### 4 Presença física e de saberes indígenas na universidade

A representatividade indígena, no currículo do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF, tem se concretizado por meio das abordagens diretas e interdisciplinares nas disciplinas. Essa abordagem tem possibilitado que na matriz formativa do curso sejam trabalhados temas relacionados às histórias, lutas e culturas dos povos indígenas de forma articulada aos conhecimentos das áreas de Ciências Humanas e Sociais. Os principais resultados sinalizam que o referido curso contribui para a desestabilização do modelo de educação excludente, o qual tem usado de diferentes estratégias para desqualificar, ao longo dos marcos temporais da colonização, toda a riqueza de saberes, de cultura e de produção de

conhecimento que as nações indígenas detêm. Ademais, os resultados da pesquisa indicam, também, que a incorporação das questões indígenas no currículo possibilita uma formação plural, pautada em uma leitura de mundo que integra os saberes e as práticas educativas das diferentes populações do campo.

A importância de incluir a pluralidade das demandas das populações do campo na matriz curricular do curso se mostra pertinente, sobretudo quando consideramos o cenário atual de constantes ataques aos direitos fundamentais dos povos indígenas. Entre esses ataques podemos citar as invasões aos territórios dos povos originários, facilitadas pelo esmorecimento das leis de proteção ambiental, pela lentidão do Estado no processo de demarcação de terras e, principalmente, pelo intenso avanço dos projetos de exploração da natureza, a serviço do capital. Desse modo, incluir e potencializar essas discussões no curso de Educação do Campo da UFF significa, entre outros aspectos, ressignificar a formação de educadores, visando o comprometimento com um projeto de sociedade, voltado para atender demandas e reivindicações específicas. Entre elas, o compromisso de construir plataformas educativas, articuladas à desestabilização da cultura de ecocídio e de apropriação agressiva da natureza, de retirada dos povos do campo de seus territórios e do genocídio indígena, com a finalidade de manter as lógicas coloniais atuais.

No currículo do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF, a presença de um número significativo de disciplinas que abordam as questões históricas dos povos indígenas representa um movimento inovador nos programas de formação de professores. Especialmente se considerarmos que existe pouca rotatividade de docentes no curso em relação às disciplinas e, portanto, o desenvolvimento dessas disciplinas acontece de acordo com a abordagem dada por cada docente. Porém, é válido ressaltar a pouca representatividade indígena nas disciplinas optativas do curso, o que suscita outras questões, tais como a formação dos docentes do curso associada à esta área de conhecimento. Isto porque, os resultados indicam apenas 1 disciplina optativa – *Tópicos Especiais em Educação do Campo IV* – que, indiretamente, traz temáticas que remetem às questões e demandas indígenas. Contudo, os resultados indicam, também, que o curso está construindo caminhos que possibilitam a inclusão das questões indígenas no ambiente universitário e, dessa forma, contribui para fortalecimento do pensamento decolonial no espaço acadêmico.

Para além das questões pedagógicas, os resultados destacam que apenas a inclusão na matriz curricular das histórias, das culturas, dos saberes e das ancestralidades indígenas não é suficiente para atender às demandas dos povos indígenas por direitos educativos diferenciados. A pesquisa sinaliza a necessidade de ampliar as políticas de acesso e permanência dessas populações na universidade, uma vez que a presença física desses atores sociais e políticos contribui para fortalecer questões como: democracia, cidadania e representatividade indígena, em um panorama mais amplo de luta por direitos educativos diferenciados. Entre tais direitos, destacamos que a infraestrutura institucional da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus de Santo Antônio de Pádua, pouco contribui para a presença física de indígenas na universidade. A ausência de um restaurante universitário e de moradia estudantil, entre outros programas de assistência estudantil, apresenta-se como um dos fatores que dificultam a

permanência das populações indígenas no espaço universitário. Sobretudo, quando analisamos, de acordo com o mapa apresentado na Figura 1, as distâncias geográficas das comunidades indígenas presentes no estado do Rio de Janeiro em relação à cidade de Santo Antônio de Pádua. Igualmente, quando não identificamos a presença de Licenciaturas Interculturais Indígenas nas universidades do referido estado.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Disputas cognitivas e exercício da capacidade crítica: o caso dos conflitos ambientais no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n.35, p. 84-105, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/MPqVy7HmLgCNZCf85YyGQpf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p.17-38, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v37n75/1806-9347-rbh-2017v37n75-02.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. 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: 17 nov. 2019.
- ALVES, Francisco Cordeiro. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium: Revista do ISPV**, Instituto Politécnico de Viseu, n. 29, p. 222-239, 2004. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso: 17 nov. 2019.
- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais. **Revista Científica RUNAE**, v. 01, p. 51-70, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/155/1/Texto.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Natureza e representações que *r-existem*: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia brasileira. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 2, p. 207-227, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9039>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso: 19 nov. 2019.
- ARROYO, Miguel G. Formação de educadores 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, 2012. P. 361-367. ISBN: 978-85-7743-193-9.
- BANIWA, Gerssem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. ISBN 978-85-65679-89-3.

BESSA-FREIRE, José Ribamar. 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](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf). Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Edital de convocação n. 3 de 24 de junho de 2008**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital\\_prolind2008.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf). Acesso em: 19 nov. 2019.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior: e-MEC**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRAZ, Jaqueline da Costa; SANTOS, Elaine Aparecida Galvão; ZUCOLOTTI, Marcela Pereira da Rosa; CARLESSO, Jenaína Pereira Pretto. Interdisciplinaridade, currículo e formação de professores no contexto da educação do campo. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 12, p. 714-723, 2018. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/issue/view/142>. Acesso em: 24 fev. 2021.

CAIXETA, Maria Emília. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29 n. 01 p. 273-301, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a13v29n1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

CALDART, Roseli Salete. 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: 28 out.2019.

CALDART, Roseli Salete. 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, 2012. P. 259-267. ISBN: 978-85-7743-193-9.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; BÚRIGO, André Campos; DIAS, Alexandre Pessoa. Saúde no 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, 2012. P. 691-697. ISBN: 978-85-7743-193-9.

CARVALHO, José Jorge. Os Estudos Culturais como um movimento de inovação nas humanidades e nas ciências sociais. **Cadernos da Escola de Comunicação**, n. 04, p.1-17, 2006. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernoscomunicacao/article/download/1947/1525>. Acesso em: 19 nov. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo – Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, 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, 2007. p. 9-23. ISBN: 978-958-665-096-0.

CIMI. CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **A violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2018. Relatório 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CURY, Luciana. Mato Grosso foi o 1º estado do País a formar professores indígenas. **Governo de Mato Grosso**, 19 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/3921841-mato-grosso-foi-o-1-estado-do-pais-a-formar-professores-indigenas>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GORETE-NETO, Maria. 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: 16 nov. 2019.

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. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 24 fev. 2021.

ISA. ISNTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **ISA mostra Terras Indígenas mais afetadas por incêndios na Amazônia brasileira**. 23 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/isa-mostra-terras-indigenas-mais-afetadas-por-incendios-na-amazonia-brasileira>. Acesso em: 29 set. 2019.

JIMÉNEZ, Carla. Assassinato de líder Guajajara abala comunidade indígena e Moro garante que PF vai investigar. **El País Brasil**, 4 de novembro de 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/02/politica/1572726281\\_632337.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/02/politica/1572726281_632337.html). Acesso em: 18 nov. 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. ISBN 978-85-359-2620-0.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas**

**Latino-Americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. P. 8-23. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

LINERA, Alvaro García. El odio al índio. **Página 12**, 17 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/231456-el-odio-al-indio>. Acesso em: 18 nov. 2019.

MAHER, Terezinha Machado. 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. ISBN: 85-296-0041-x.

MARACCI, Marilda Teles. Povos Indígenas. 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, 2012. P. 600-612. ISBN: 978-85-7743-193-9.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação Social**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 fev. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o Procampo. **Revista 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/viewFile/5252/3689>. Acesso em: 18 nov. 2019.

NEVES, Lino João de Oliveira. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-cadernos CES** [Online], n. 02, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1302>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PPC – Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. UFF/INFES, 2018.

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, 2009. P. 73-117. ISBN 978-972-40-3738-7.

RANGEL, Lucia Helena; LIEBGOTT, Roberto Antônio. O governo Temer legitimou a violência contra os povos indígenas. In: Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2017.** Brasília: CIMI, 2018, p. 15-19. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2017-Cimi.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação: liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. ISBN-13 : 978-8577431373.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzeto. Sustentabilidade. 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, 2012. P. 728-732. ISBN: 978-85-7743-193-9.

SILVA, KeydeTaisa; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural**, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica\\_Cultural/issue/view/301](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/issue/view/301). Acesso em: 24 fev. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 31-42. ISBN: 978-85-386-0071-8.

VICUÑA, Laura. Karipuna e a ameaça de um iminente genocídio. In: Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2018**. Brasília: CIMI, 2019, p.16-18. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

WALSH, Catherine E. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Abya Yala, 2013. ISBN: 978-9942-09-169-7.