

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

MARCIA LORENA RODRIGUES VIEIRA

**A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – UNIPAMPA – CAMPUS DOM
PEDRITO**

**Bagé
2025**

MARCIA LORENA RODRIGUES VIEIRA

**A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO
CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – UNIPAMPA – CAMPUS DOM PEDRITO**

Dissertação apresentado como parte do
requisito à obtenção do grau de Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em Ensino da
Universidade Federal do Pampa -
UNIPAMPA.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maders
Coorientadora: Profa. Dra. Lisete Funari Dias

**Bagé
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

V658v Vieira, Marcia Lorena Rodrigues

A VIVÊNCIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO - UNIPAMPA - CAMPUS DOM PEDRITO/RS
/ Marcia Lorena Rodrigues Vieira.

120 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2026.

"Orientação: Sandra Maders".

1. Formação de professores indígenas. 2. LECampo.
3. Interculturalidade crítica. 4. Práxis. 5.
Permanência. I. Título.

MARCIA LORENA RODRIGUES VIEIRA

**A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO CURSO DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO-UNIPAMPA-CAMPUS DOM PEDRITO.**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Ensino da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de fevereiro de 2026.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Sandra Maders
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Lisete Funari Dias
Coorientadora
(Unipampa)

Prof. Dr. Valmor Scott Junior
(UFPel)

Prof.^a Dr.^a Suzana Cavalheiro de Jesus
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Carla Valeria Leonini Crivellaro
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por SANDRA MADERS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR,
em 19/02/2026, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais
aplicáveis.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, *Campus* Bagé, por proporcionarem um ambiente de excelência e compromisso com a educação pública. Um agradecimento especial às professoras Dra. Sandra Maders e Lisete Funari Dias, pela orientação cuidadosa, pela sensibilidade e pelo rigor acadêmico que foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu amadurecimento como pesquisadora.

Aos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), meu reconhecimento pelo compromisso com uma educação transformadora e pelo apoio constante ao longo desta trajetória. Agradeço pela dedicação ao ensino e por compartilharem conhecimentos e, principalmente, pelo apoio durante a pesquisa que foram essenciais para a consolidação das reflexões apresentadas nesta dissertação.

Aos estudantes indígenas Kaingang, futuros professores, protagonistas e razão de ser desta investigação, expresso meu mais profundo respeito e gratidão. Agradeço por compartilharem seus saberes, suas vivências e sua resistência, permitindo-me compreender a importância da interculturalidade crítica e da luta por uma formação que respeite a cosmologia e a identidade de seu povo. A presença desses estudantes nas universidades é um ato de ocupação e justiça histórica, reafirmando que o espaço acadêmico deve ser plural e que o protagonismo indígena é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e descolonizadora.

Aos meus familiares, que foram o alicerce emocional durante esta jornada. Agradeço imensamente ao meu pai, José Carlos, e à minha mãe, Ivanosca, pelo apoio incondicional e incentivo constante. Um agradecimento com todo o meu coração ao meu filho, Matheus, que foi o combustível e a motivação diária para superar os desafios. Estendo meu carinho e gratidão ao meu companheiro, Altacir Bunde, por todo apoio, amor, carinho e paciência dedicados a mim durante esta jornada.

Por fim, agradeço aos colegas, amigos e amigas construídos durante o mestrado. As trocas de experiências, os debates e os momentos de apoio mútuo tornaram o caminho mais leve e enriquecedor. Cada conversa e cada incentivo foram fundamentais para atravessar os desafios dessa etapa, transformando companheiros de estudo em verdadeiros amigos de caminhada.

RESUMO

O crescente ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior brasileiro, impulsionado por políticas de democratização do acesso, como a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, direciona o foco da pesquisa para os desafios específicos da formação na Licenciatura em Educação do Campo (LECampo). O contexto exige uma análise da pertinência curricular e do suporte institucional diante da complexidade da interculturalidade e da responsabilidade comunitária que permeiam a formação do professor indígena. O objetivo central dessa pesquisa foi compreender a trajetória dos estudantes indígenas do curso de LECampo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito, sobre os processos de construção de ensino-aprendizagem, a dinâmica da relação entre teoria e prática (práxis) e os desafios da permanência, visando propor contribuições concretas para a melhoria do curso e de programas similares. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo para a interpretação dos dados. Os dados empíricos foram compostos por 29 estudantes indígenas da etnia Kaingang, com matrículas ativas na LECampo, cujos dados foram coletados por meio de questionários estruturados aplicados em duas etapas durante o Tempo Universidade (TU) em 2025. Os resultados indicam que o curso é concebido como um projeto político-cultural, onde a práxis se materializa no Tempo Comunidade (TC), sendo a teoria percebida como uma ferramenta de ação transformadora. Os principais desafios pedagógicos concentram-se nas disciplinas de Ciências da Natureza/Exatas, que geram uma barreira pedagógica. O enfrentamento desses obstáculos baseia-se na resiliência ativa e na rede de suporte horizontal entre pares. Conclui-se que o suporte institucional é positivo no plano pessoal "acolhida", mas insuficiente no plano estrutural, exigindo uma reorientação curricular e intervenções estratégicas para garantir a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas. LECampo. Interculturalidade crítica. Práxis. Permanência.

ABSTRACT

The increasing enrollment of Indigenous students in Brazilian Higher Education, driven by policies to democratize access, such as Law No. 12,711, of August 29, 2012, directs the focus of research to the specific challenges of training in the Rural Education Degree (LECampo). The context demands an analysis of the curricular relevance and institutional support in the face of the complexity of interculturality and community responsibility that permeate the training of Indigenous teachers. The central objective of this research was to understand the trajectory of Indigenous students in the LECampo course at Unipampa, Dom Pedrito campus, regarding the processes of teaching-learning construction, the dynamics of the relationship between theory and practice (praxis), and the challenges of permanence, aiming to propose concrete contributions to the improvement of the course and similar programs. The research adopts a qualitative approach, using content analysis for the interpretation of the data. The empirical data consisted of 29 Indigenous students of the Kaingang ethnicity, with active enrollment in LECampo, whose data were collected through structured questionnaires applied in two stages during University Time (TU) in 2025. The results indicate that the course is conceived as a political-cultural project, where praxis materializes in Community Time (TC), with theory being perceived as a tool for transformative action. The main pedagogical challenges are concentrated in the disciplines of Natural Sciences/Exact Sciences, which generate a pedagogical barrier. Overcoming these obstacles is based on active resilience and the horizontal support network among peers. It is concluded that institutional support is positive on the personal level "reception", but insufficient on the structural level, requiring a curricular reorientation and strategic interventions to guarantee the permanence and academic success of these students.

Keywords: Indigenous teacher education. LECampo. Critical interculturality. Praxis. Permanence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Passos da pesquisa alinhados aos objetivos específicos.....	38
Quadro 02	Como os estudantes Kaingang ficaram sabendo do curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	50
Quadro 03	Motivações de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito.....	54
Quadro 04	Organização (familiar, financeira, trabalho, moradia) dos estudantes indígenas para ingressar no curso de LECampo da Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	59
Quadro 05	Categorização das atividades de acolhimento e recepção no <i>campus</i> Dom Pedrito, Unipampa, 2025.....	65
Quadro 06	Análise da percepção dos estudantes sobre a recepção na LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	67
Quadro 07	Agrupamento por tipo de apoio institucional recebido pelos estudantes indígenas no curso de LECampo da Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	69
Quadro 08	Relação dos estudantes indígenas com os estudos, LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	82
Quadro 09	Relação de disciplinas reprovadas por estudantes indígenas, LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	86
Quadro 10	Dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza enfrentadas por estudantes indígenas, LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	88
Quadro 11	Elementos positivos da permanência na universidade, LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	93
Quadro 12	Sentido da universidade para o estudante indígena, LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	95
Quadro 13	Síntese das concepções e desafios dos estudantes indígenas na LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Distribuição etária dos estudantes Kaingang no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito – RS, 2025.....	45
Tabela 02	Procedência geográfica dos estudantes Kaingang no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito - RS.....	47
Tabela 03	Origem territorial dos estudantes Kaingang no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito - RS.....	47
Tabela 04	Ano de ingresso de estudantes indígenas no curso de LECampo da Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	64
Tabela 05	Quantificação das respostas sobre a "Avaliação dos apoios recebidos" pelos 29 participantes da pesquisa, 2025.....	73
Tabela 06	Quantificação das respostas sobre a recepção de outros tipos de apoio institucional, 2025.....	74
Tabela 07	Distribuição da percepção dos estudantes indígenas sobre sua relação com os estudos, 2025.....	76
Tabela 08	Percepção dos estudantes sobre a relação com professores do curso da LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito 2025.....	78
Tabela 09	Percepção dos estudantes sobre a relação com colegas do curso da LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	79
Tabela 10	Distribuição da reprovação em disciplinas por estudantes indígenas da LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	83
Tabela 11	Frequência de ocorrência de reprovação em múltiplas disciplinas entre os estudantes indígenas da LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	84
Tabela 12	Dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza enfrentadas por estudantes indígenas, LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	87
Tabela 13	Inserção de estudantes indígenas em grupos de pesquisa, extensão e apoio, LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	90
Tabela 14	Conhecimento sobre inserção de saberes indígenas em trabalhos acadêmicos, LECampo, Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito, 2025.....	92

LISTA DE SIGLAS

ADAFI - Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão

BDTD - Biblioteca de Teses e Dissertações

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

LECampo - Licenciatura em Educação do Campo

MEC - Ministério da Educação

OASISBR - Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto

PAPIQ - Plano de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPG Ensino - Programa de Pós-Graduação em Ensino

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

RS - Rio Grande do Sul

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

TC - Tempo Comunidade

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TU - Tempo Universidade

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1	A especificidade da formação profissional na Educação do Campo.....	18
2.2	Reflexões sobre políticas de formação de professores indígenas nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo e Interculturais.....	20
2.3	A intercultura como cenário para se pensar a formação de a formação de professores.....	23
2.4	Revisão Sistemática de Literatura sobre a formação de professores indígenas.....	28
2.5	A Formação de professores indígenas: Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.....	30
3.	METODOLOGIA.....	36
3.1	Caracterização da pesquisa.....	36
3.2	Sujeitos da pesquisa.....	39
3.3	Produção de dados.....	39
3.4	Análise de conteúdo.....	40
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA LECampo-UNIPAMPA: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
4.1	Mapeamento dos estudantes indígenas.....	43
4.1.1	Perfil sociodemográfico.....	43
4.1.2	Acesso e motivações para o ingresso	49
4.2	Relações institucionais e pessoais na LECampo - Unipampa.....	62
4.2.1	Ingresso e a receptividade dos estudantes indígenas.....	62
4.2.2	Apoio institucional aos estudantes indígenas.....	68
4.2.3	Dinâmicas relacionais e suporte institucional na formação de professores indígenas.....	75
4.2.4	Relações interpessoais e sucesso na permanência: a avaliação de professores e colegas por estudantes indígenas.....	77
4.3	Relação teoria e prática na LECampo.....	80
4.3.1	Dificuldades e barreiras curriculares: um diagnóstico das vulnerabilidades em componentes curriculares.....	81
4.3.2	Engajamento e conhecimento construído durante a formação: a subutilização do	

	suporte e a internalização da interculturalidade crítica.	90
4.4	Síntese dos resultados: trajetória, concepções e desafios na formação intercultural de professores indígenas na LECampo.....	97
4.5	Proposições para a melhoria curricular e institucional na LECampo.....	103
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE – A	114
	APÊNDICE – B	117
	APÊNDICE – C	122

1 INTRODUÇÃO

A presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras é um fenômeno recente, sendo um direito garantido a partir das políticas de ações afirmativas implementadas no país desde o início dos anos 2000. O acesso à população indígena nas universidades públicas se consolidou a partir da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. A partir das reivindicações das lutas de combate ao racismo e às desigualdades raciais existentes no país, foram criadas políticas públicas de valorização e promoção da população negra. Foi a partir dessas reivindicações, que, também, foram criadas as ações afirmativas, as quais permitiriam reverter a baixa presença da população negra e indígena no ensino superior, especialmente as de baixa renda (Moehlecke, 2002; Ames, 2019).

A Lei 12.711/2012 estabeleceu a distribuição de vagas nas universidades públicas com as seguintes proporções: a) egressos de escolas públicas; b) egressos de escolas públicas e com baixa renda familiar; c) egressos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; e, por fim, d) candidatos egressos de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A estas foram garantidas cotas. Com a implementação da Lei de Cotas, a partir de 2012, as universidades foram obrigadas a garantir um percentual de 50% das vagas para essa parcela da população.

Recentemente, por meio da Lei n.º 14.723, de 13/11/2023, o governo brasileiro alterou a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. A nova lei reduz a renda familiar máxima para participar das cotas, que passa de 1,5 salário mínimo por pessoa para 1 salário mínimo por pessoa. Além disso, quilombolas passam a ser beneficiados pelo sistema. A distribuição das vagas passa a ser feita de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando a proporção de indígenas, negros, pardos, quilombolas e pessoas com deficiência em cada unidade da federação (Brasil, 2024).

O acesso à educação superior pela população indígena não é apenas um direito, mas uma necessidade na sociedade brasileira, já que administram mais de 13% do território nacional e, na Amazônia Legal, 23%. Além disso, também, se faz necessário garantir a capacidade interna das comunidades indígenas em gerir seus territórios, suas coletividades étnicas, suas demandas por saúde, educação, autossustentação, transporte e comunicação e as condições de cidadania para dialogar com as Universidades, com o Estado e a sociedade. Soma-se a isso, as contribuições econômicas dos territórios indígenas, a importância dos conhecimentos tradicionais, da diversidade cultural, étnica, linguística, e da

sociobiodiversidade, patrimônio material e imaterial de nossa sociedade. Neste sentido, a formação superior de indígenas tem importância estratégica na construção de experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade, necessário para garantir a harmonia, a paz e a tranquilidade sociopolítica, para um Estado pluriétnico e multicultural (Baniwa, 2019)

No Brasil, os cursos de formação de professores ainda não atendem às distintas realidades presentes no território brasileiro, sendo inúmeras as dificuldades enfrentadas por formadores de professores indígenas que, nos últimos anos, vêm ocupando os debates nacionais, pois a formação do perfil desse profissional aponta a necessidade de se discutir posturas que atentem para a realidade cultural de cada etnia.

A manutenção de relações com o mundo além-aldeia, tem feito com que os indígenas reivindiquem escolas em suas comunidades visando adquirir conhecimentos para estabelecer convivência social e comercial com o homem branco.

No entanto, as reivindicações dos povos indígenas têm apontado para a necessidade de se ter, nestas escolas, um profissional preparado para atuar conforme a realidade desses locais. Embora algumas escolas já tenham a presença de docentes das próprias aldeias, esses professores são formados em universidades urbanas, o que necessariamente exige que se reflita acerca da formação desses professores (Costa, 2012).

Segundo dados da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), do Ministério da Educação (MEC), entre 2011 e 2021, as matrículas de alunos autodeclarados indígenas na educação superior aumentou 374%, sendo que, a maioria das matrículas ocorreu na educação privada (63,7%), durante o período. Desse total, 70,8% ocorreram na modalidade presencial, e prevaleceu (70,8%), entre os estudantes. Mesmo com esse crescimento, o número de estudantes indígenas, no ano de 2021, era de pouco mais de 46 mil pessoas, o que equivale a 0,5% do total de alunos matriculados na educação superior no país. No que se refere aos estudantes indígenas que concluíram a educação superior, o total é de cerca de 8,7 mil. Já o número de calouros, ingressantes no ano de 2021, somavam pouco mais de 14 mil (SEMESP, 2023).

No estado do Rio Grande do Sul, as primeiras universidades públicas federais a adotarem políticas de ações afirmativas destinadas, especificamente, para indígenas foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2008; Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2010; Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em 2011; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), ambas em 2015 (Ame, 2019).

A Unipampa implementou seu processo seletivo específico para o ingresso de indígenas em seus cursos de graduação no ano de 2012, quando foram disponibilizadas 11 vagas em seis cursos. Os cursos abertos para o ingresso de indígenas foram os que possuíam vagas remanescentes e “indicadas pelos coordenadores de curso”, que foram, posteriormente, submetidos para escolha das comunidades indígenas junto a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (Ame, 2019).

Nos anos subsequentes, até 2016, a instituição não ofereceu nenhuma vaga para o acesso de indígenas. Somente em 2017, a instituição voltou a ofertar 21 vagas. O processo seletivo foi constituído por uma prova de redação. Como critério para a identificação dos candidatos, a Unipampa exigiu a entrega de uma “declaração de membro de comunidade ou aldeia indígena”, assinada por uma liderança e validada por demais membros da mesma e homologada pela FUNAI (Ame, 2019).

O ingresso dos estudantes indígenas na Unipampa se deu por um longo percurso para a instituição de uma política. Em 2011, a Universidade realizou o I Encontro com Líderes Indígenas, na cidade de Bagé-RS, quando líderes indígenas e então gestores da universidade discutiram formas de ingresso adequadas, e que atendessem às demandas das populações indígenas, e garantissem a assistência estudantil. Outro aspecto levantado pelas lideranças indígenas dizia respeito às dificuldades de convivência entre os estudantes de culturas diferentes e formas de evitar que os alunos não ingressassem de forma isolada nos cursos e, ao mesmo tempo, mantivessem conectados a sua cultura. Durante o I Encontro, chegou-se a um acordo e o Programa ANAUÊ¹ foi instituído na Unipampa, o que permitiu que, em 2012, a universidade recebesse os primeiros estudantes indígenas, todos pertencentes à etnia Kaingang, provenientes do estado do Rio Grande do Sul, das seguintes terras indígenas: Cacique Doble, Guarita, Serrinha e Passo Fundo (Silva, 2023).

No campus da Unipampa de Dom Pedrito, o curso de Licenciatura em Educação do Campo inicia em 2014. O curso, com ênfase em Ciências da Natureza, habilita professores para a disciplina de Ciências nos anos finais do ensino fundamental e área de Ciências da Natureza no Ensino Médio. Quanto aos estudantes indígenas, em 2018, todos eram da etnia Kaingang (Silva, 2023) e, em 2024, segundo informações da Coordenação do curso, são 37 os alunos indígenas matriculados no curso, dos quais 35 são da etnia Kaingang e 2 Guarani.

¹ Anauê, expressão que vem do Tupi, significa “você é bem-vindo”, parte do pressuposto que a Unipampa deve conhecer, a partir dos indígenas enquadrados do ensino superior, os diversos modos de ser indígena, mediante a trocas de experiência e do diálogo entre a universidade e suas comunidades originárias (SILVA, 2023, p. 68).

Ao ingressarem na universidade e frequentar o ambiente acadêmico, os estudantes indígenas enfrentam duas rupturas: o distanciamento de suas famílias e comunidades e as diferenças entre o que é exigido na formação básica, especialmente, as do ensino médio, e na educação superior. No que se refere a última, estas diferenças vão desde o vocabulário utilizado, os conceitos, os hábitos de leitura e de escrita, de pensamento, entre outros, que compõem um conjunto de operações intelectuais que fazem parte do trabalho acadêmico. Além disso, também, os estudantes indígenas enfrentam as diferenças relacionadas aos conteúdos de conhecimentos transmitidos nos cursos superiores que, muitas vezes, os estudantes indígenas afirmam não se reconhecer enquanto estudantes, por pertencerem a uma cultura distinta em relação àquela ocidental (Coulon, 2008; Ames, 2019).

Esta diferença talvez possa explicar o porquê de ser alta a taxa de reprovação de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Trata-se de um problema que pode ter origem nas desigualdades sociais, culturais e educacionais enfrentadas por parte desta população. Infelizmente, ainda são raras pesquisas que tratam dessa questão, mas é de conhecimento que os indígenas enfrentam diversas dificuldades para acessar, permanecer e concluir a educação superior. Muitas dessas dificuldades enfrentadas se materializam em altas taxas de reprovação em algumas disciplinas. Mesmo com estas inúmeras dificuldades, nos últimos anos, vêm crescendo o número de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras.

Estas considerações, representam as justificativas científica e sociais da pesquisa, mas no que diz respeito às motivações pessoais para a pesquisa, como estudante de pós-graduação egressa da Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, campus Dom Pedrito, na atualidade, a percepção é de que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos colegas indígenas, mas, em especial, nas avaliações relacionadas às disciplinas de ciências da natureza e matemática. Por este motivo, entendo que seja necessário pesquisar a respeito para, a partir da busca, aprofundar a compreensão da percepção dos próprios estudantes indígenas a respeito do seu processo formativo, bem como apontar possíveis soluções.

Embora existam diversas pesquisas relacionadas à presença de indígenas nas universidades brasileiras, faz-se necessário aprofundar as pesquisas, em especial, as relacionadas, especificamente, às dificuldades enfrentadas por estes estudantes durante o processo de formação no curso. Além disso, a presente pesquisa, contribui sobremaneira para a área do ensino e para a própria instituição, pois a presença de estudantes indígenas no ambiente universitário da Unipampa enriquece o ambiente acadêmico, pois sua presença

constrói novas relações, devido a estes trazerem consigo novas formas de saberes, outra cultura, assim como idiomas próprios.

No sentido de buscar a compreensão destes problemas enfrentados na educação superior que, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as percepções dos estudantes indígenas, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Dom Pedrito. A questão de pesquisa, para a qual se pretende buscar resposta é: Como se mostra a trajetória dos estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito em relação aos processos de construção de ensino aprendizagem?

Para alcançar este objetivo delineou-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Mapear o perfil sociodemográfico, acesso e motivações de ingresso dos estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Unipampa, campus Dom Pedrito;
- 2) Investigar como ocorrem as relações institucionais e pessoais dos estudantes indígenas na LECampo da Unipampa, campus Dom Pedrito;
- 3) Compreender como ocorre a relação entre a teoria e a prática, ou seja, como levar as teorias do processo de formação de professores em Educação do Campo para a comunidade;
- 4) Analisar os dados construídos na Formação Intercultural de professores indígenas na LECampo e propor melhorias.

O presente trabalho organiza-se de modo a fundamentar e discutir a temática proposta em etapas complementares, garantindo o rigor acadêmico necessário para a sustentação das ideias levantadas. Após a introdução, o Capítulo 2 dedica-se à construção do referencial teórico e à revisão de literatura, estabelecendo o embasamento crítico e conceitual para a compreensão do objeto de estudo. Em seguida, o Capítulo 3 detalha a metodologia empregada, descrevendo minuciosamente os caminhos trilhados, a abordagem de pesquisa e os procedimentos técnicos adotados para a coleta e o tratamento dos dados, validando assim a fidedignidade do processo investigativo.

A segunda parte do estudo foca na análise dos achados empíricos e nas reflexões finais sobre a experiência investigada. No Capítulo 4, intitulado "Formação de Professores Indígenas na LECampo-UNIPAMPA: Resultados e Discussão", os dados são apresentados e confrontados com a teoria previamente explorada, permitindo uma análise profunda sobre as realidades e os desafios dessa formação específica. Por fim, apresentam-se as Considerações

Finais, momento em que são sintetizados os principais resultados, verificando-se o alcance dos objetivos iniciais e propondo-se novas frentes de discussão para o campo da formação de professores indígena.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

A análise proposta nesta pesquisa sobre o processo de formação e os desafios dos estudantes indígenas na Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), exige um sólido alicerce teórico. O ponto de partida é a discussão sobre a especificidade da formação profissional na Educação do Campo, que se distingue dos modelos urbanos tradicionais ao exigir a articulação entre o conhecimento científico e as realidades socioculturais do campo, incluindo os contextos indígenas. Dentro deste espectro, a reflexão se aprofunda nas políticas de formação de professores indígenas nos cursos de licenciaturas em Educação do Campo e Interculturais. Estas políticas são examinadas criticamente para entender como as diretrizes curriculares buscam garantir a pertinência e a qualidade da formação, reconhecendo o professor indígena como um intelectual orgânico e agente de transformação.

Nessa perspectiva, o conceito de intercultura emerge como o cenário central para se pensar a formação de professores. Adotamos a perspectiva da interculturalidade crítica, que transcende a mera coexistência cultural (multiculturalismo) para questionar as relações de poder e as estruturas hegemônicas que historicamente marginalizaram os saberes indígenas. Para sustentar a análise empírica dos dados, esta seção incorpora os resultados de uma Revisão Sistemática de Literatura sobre a formação de professores indígenas. Tal revisão permite mapear o estado da arte do conhecimento, identificar as principais lacunas na produção acadêmica e consolidar as categorias teóricas — como práxis, resiliência e barreiras pedagógicas — que serão utilizadas para interpretar as concepções dos estudantes indígenas sobre o curso e seus desafios de permanência.

2.1 A especificidade da formação profissional na Educação do Campo

Atualmente, entres os diversos desafios da formação inicial docente, está a formação profissional capaz de atender as demandas emergentes da educação requeridas devido aos novos marcos legais exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecidas pela Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas mudanças fizeram com que as instituições formadoras dos cursos de licenciatura, pensassem na formação inicial de professores para atender aos novos marcos e critérios. No entanto, muitos dos desafios e problemáticas apontadas por pesquisas sobre a formação inicial ainda não foram superados no país, o que a implementação de cursos sob novas

configurações, implantando novas práticas de formação inicial, que vão além do que está previsto nas normas e regulamentos que atendam, efetivamente, as diferentes transformações sociais e políticas em curso, com reflexos na escola e na educação básica (Leite *et al.*, 2018).

No que se refere à expressão “educação do campo”, ela surge primeiramente na educação básica do campo, durante a preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Mais tarde, passou a ser denominada educação do campo durante a realização de um seminário nacional, que ocorreu em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, mas foi durante a II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004, que a expressão restou consolidada. (Brandão, 2021)

A Educação do campo retoma a discussão e a prática de formação humana que constituem os pilares da pedagogia moderna radical e emancipatória, de base socialista e de caráter popular, com princípios teóricos marxistas, com vínculo entre educação e trabalho, com formação desde a pedagogia socialista; com a centralidade na relação entre educação e produção; com vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos, e; entre conhecimento e emancipação intelectual, social e política, recolocando a discussão da pedagogia com a concepção da práxis como princípio educativo constituidora do ser humano. (Caldart, 2009)

Segundo Arroyo (2007), a formação de educadores(as) do campo deve ser pautada na valorização da cultura e das práticas dos territórios rurais, garantindo uma formação contextualizada, e que considere as especificidades de cada povo do campo. Para o autor, as políticas para a educação do campo devem promover a formação de educadores(as) com conhecimentos sobre reforma agrária, agroecologia, agricultura familiar, sustentabilidade, povos tradicionais, diversidade cultural, entre outros temas fundamentais para atuação nas escolas do campo.

Arroyo (2007), também, destaca a importância da formação continuada e a valorização da experiência prática dos educadores(as) que atuam nas comunidades rurais. Para isso, segundo o autor, é essencial que as políticas de formação de educadores(as) do campo promovam a interação entre escola e comunidade/território, estimulando a participação e a valorização dos saberes locais de forma integrada, valorizando não apenas o aspecto pedagógico, mas, também, a dimensão socioambiental e cultural, construída de forma participativa, envolvendo os diferentes atores da comunidade escolar.

A educação superior do campo no Brasil tem se materializado no interior das universidades, pelo vínculo que as instituições públicas estabelecem com movimentos sociais

do campo, que têm pautado a educação do campo como um direito desses sujeitos, para garantir a formação de profissionais e afirmação das escolas públicas de educação básica como forma de emancipação de seus territórios rurais. Os cursos de formação de educadores surgem como uma possibilidade de expansão da educação superior do campo, como forma de reduzir o número de professores que atuam nas escolas do campo, possuindo somente o Ensino Médio e/ou Magistério, sem possuir curso de graduação e/ou licenciatura adequada às disciplinas específicas a realidade do campo (Hage; Silva; Brito, 2016)

Diante do que foi abordado anteriormente, é possível concluir que a formação inicial docente no Brasil enfrenta o desafio de se adequar aos novos marcos legais, como a Resolução n.º 2/2015 do CNE, demandando novas configurações curriculares que efetivamente superem problemáticas persistentes e atendam às transformações sociais e políticas. Nesse contexto, a Educação do Campo se consolida como uma proposta que, a partir de uma base teórica marxista e emancipatória, resgata a discussão da práxis como princípio educativo, vinculando educação, trabalho, cultura e emancipação.

A formação de educadores(as) do campo, em particular, deve ser pautada na valorização da cultura e práticas dos territórios rurais, promovendo uma formação contextualizada que inclua temas como reforma agrária e agroecologia, e estimule a interação escola-comunidade/território. A materialização da Educação Superior do Campo nas universidades públicas, por meio de cursos de formação, representa um importante passo para garantir o direito à formação desses sujeitos, reduzir o déficit de professores qualificados nas escolas rurais e, assim, contribuir para a afirmação e emancipação desses territórios.

2.2 Reflexões sobre políticas de formação de professores indígenas nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo e Interculturais

Arroyo (2005) destaca a importância de refletir sobre o processo de formação de professores indígenas nos cursos de licenciaturas em Educação do Campo e interculturais. Para o autor, o processo de formação de professores para atuarem nas escolas do campo deve seguir um processo formativo voltado para a valorização dos conhecimentos e das culturas locais, com vista a promover uma educação que respeite a diversidade e a interculturalidade.

Para Arroyo (2005) os cursos de licenciatura em Educação do Campo e interculturais devem oferecer uma formação que dialogue com as realidades dos povos indígenas e das comunidades rurais, preparando os professores para atuarem de forma crítica, reflexiva e comprometida com as lutas e demandas desses grupos. Para o autor, a formação de

professores indígenas deve ser pensada de forma integrada e contextualizada, levando em consideração suas identidades, saberes e práticas culturais.

Freire (1982; 2007), defende o uso de uma pedagogia libertadora e transformadora, que valoriza os saberes dos educandos, promovendo a construção coletiva do conhecimento por meio de abordagem pedagógica que enfatiza a importância de levar em consideração as experiências e os contextos de vida dos alunos, promovendo um diálogo horizontal e crítico. O autor, também, aborda a importância da conscientização e da ação como ferramentas para a transformação da realidade. Esses princípios pedagógicos têm influenciado muitas práticas de formação de professores, incluindo aquelas voltadas para as licenciaturas em Educação do Campo e interculturais.

Saviani (1985; 2000) aborda a importância da formação de professores como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação a partir de uma formação sólida, crítica e contextualizada, que leve em conta as condições e realidades concretas dos educadores e dos contextos em que atuam. O autor defende que a formação de professores deve estar pautada na reflexão teórica e na prática pedagógica, de modo a preparar os educadores para enfrentar os desafios da sala de aula de forma consciente e comprometida. Além disso, o autor aponta a necessidade de uma formação continuada, que seja capaz de garantir aos professores se atualizarem para aprimorar suas práticas pedagógicas durante suas trajetórias profissionais.

Gadotti (2009), diz que a educação deve ser cidadã e ao mesmo tempo emancipadora. Para isso, o autor propõe uma abordagem educacional que considere as especificidades dos diferentes contextos, incluindo os rurais e indígenas, com o objetivo de promover a inclusão, a valorização da diversidade e a emancipação dos sujeitos. Mas, para isso, segundo ele, a abordagem deve ser crítica, transformadora e comprometida com a promoção da cidadania ativa, incentivando a participação dos estudantes, e, ao mesmo tempo, deve respeitar as diferentes culturas e saberes locais, incluindo os diferentes contextos rurais e indígenas no processo educativo, promovendo a formação de professores autônomos, críticos e engajados na transformação social.

Para apoiar a formação profissional de professores para atuarem nas escolas do campo e nas comunidades indígenas, foram criados pelo Ministério da Educação (MEC), dois programas específicos: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

O PROLIND teve origem na Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004, sendo implementado oficialmente por meio do Edital nº 3, de 24 de junho de 2008. Em 2024, segundo o MEC, 26 instituições de educação superior estão envolvidas nas formações, das quais 15 são federais, e 11 são estaduais. O Programa, tem como objetivo promover a formação de professores indígenas para atuar nas escolas indígenas, contribuindo para a valorização e preservação das culturas e línguas dos povos indígenas do Brasil, buscando garantir o acesso e a permanência dos indígenas na educação superior, através de políticas afirmativas e ações específicas para esse público (Brasil, 2024).

O PROLIND busca apoiar a formação de professores indígenas em nível superior, apoiando projetos de Cursos de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas para a formação de docentes indígenas, buscando sempre integrar ensino, pesquisa e extensão, bem como promover a valorização do estudo de temas indígenas, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade dos territórios e culturas dos povos indígenas. Além disso, apoia projetos de curso de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas, nas áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, em instituições de educação superior públicas objetivando formar professores para a docência no ensino médio e fundamental, bem como formar professores para atuar na gestão das escolas e na alfabetização das comunidades indígenas (Brasil, 2024).

O PROLIND também apoia financeiramente os estudantes indígenas matriculados em cursos de licenciatura, oferecendo bolsas de estudo e auxílio financeiro para despesas com transporte, alimentação e moradia. Além disso, o programa oferece apoio pedagógico e acompanhamento aos estudantes ao longo de sua formação acadêmica (Brasil, MEC, 2024).

O PROLIND estava associado à proposição de curso de licenciatura indígena. Segundo Pinto (2011), atendeu às expectativas dos alunos, considerando que o trabalho se pauta na interculturalidade, contribuindo para o debate da educação superior voltado aos povos indígenas. No entanto, para Medeiros (2014), esses alunos ainda não conseguem ser agentes de transformação das práticas de ensino nas escolas da comunidade, o que indica a necessidade de repensar o processo de formação.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) por sua vez criado pelo MEC, no ano de 2007, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e visa apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de educação superior, voltados, especificamente, para a formação de educadores para a docência no ensino fundamental e médio das escolas do campo (Brasil, 2024).

Os cursos de licenciatura em educação no campo ofertados pelas instituições de educação superior vinculados ao programa Procampo estabelece que os cursos tenham um modelo básico definido pelo Ministério da Educação, com duração de quatro anos, com um regime de alternância entre etapas presenciais (tempo-escola) e fases em que os estudantes combinam teoria e prática, desenvolvem pesquisas ou mobilizam a comunidade onde residem, ou trabalham (tempo-comunidade). Nesse modelo, os estudantes permanecem de 40 a 60 dias por semestre em regime de internato nas etapas presenciais. Nas fases denominadas tempo-comunidade, eles interagem com a comunidade local para aplicar o conhecimento adquirido na prática. (Brasil, 2024).

Sobre o Procampo, pesquisas realizadas por (Braz, 2014; Silva, 2012; Barradas, 2014) indicam que as formações inicial e continuada dos professores não contemplam uma formação para o contexto rural, sendo um desafio à diferenciação do significado das práticas pedagógicas na cidade/campo. Outros estudos (Bentes, 2014; Silva, 2013) apontam dificuldades de ordem pedagógica, de infraestrutura no curso de licenciatura, e que estaria distante da qualificação do professor mais adequado. Apesar disso, são reconhecidos efeitos positivos na atuação dos educadores do campo, e um ganho para a comunidade quanto à valorização da cultura de seus sujeitos. Esse programa teve tempo e fomento limitados e algumas instituições de educação superior públicas firmaram compromisso de implementar o curso de licenciatura em Educação do Campo, como curso regular.

2.3 A intercultura como cenário para se pensar a formação de professores

Ao discutir definições e conceitos fundamentais da interculturalidade, é essencial abordar temas como diversidade cultural, identidade, e interação entre diferentes grupos sociais, culturais, étnicos entre outros. Isso envolve compreender as relações de poder, a construção de estereótipos e preconceitos, bem como, as estratégias para promover a compreensão mútua e o diálogo intercultural. Além disso, a noção de inclusão e respeito pela pluralidade cultural são aspectos centrais que permeiam as definições e conceitos relacionados à interculturalidade. (Cusati *et al.* 2024)

Para compreender a interculturalidade é fundamental abandonar a lógica individual/singular e adotar uma abordagem multívoca, pluri, que valorize a diversidade e a complexidade, evitando generalizações e comparações. Essa multiplicidade gera diferença, manifestando-se na heterogeneidade e em combinações imprevisíveis, gerando um campo polissêmico, híbrido. Não é possível estabelecer uma teoria da interculturalidade sem incorrer

em generalizações inviáveis. Ao decifrar os signos da interculturalidade, somos desafiados em nossas representações habituais.

A construção intercultural é compreendida como uma situação complexa e inesperada, onde o processo de miscigenação refere-se à fusão de elementos heterogêneos, preservando suas particularidades. Isso exige um diálogo equitativo e confiável, que cria uma estética de vozes diversas em interação, contradição e interrupção. Tal diálogo deve ser praticado com reconhecimento da pluralidade de perspectivas, sem que uma se sobreponha às outras.

Na análise das relações de poder, abrem-se espaços para diferentes processos de subjetivação, distantes da cultura hegemônica em busca de gestos interculturais. A interculturalidade busca valorizar as culturas como distintas, mas não como superiores. Para isso, é fundamental progredir no processo de descolonização e assegurar a paridade entre elas (Mendez, 2013; Weissmann, 2018).

Canclini (2004) destaca que a interculturalidade se caracteriza por interações e trocas entre grupos, em que as diferenças geram negociações e conflitos, respeitando suas disparidades. Esse fenômeno resulta da desestabilização das ordens nacionais e étnicas provocada pela globalização, que dissolve fronteiras culturais sendo essencial analisar como esses grupos reinterpretam símbolos uns dos outros. A interculturalidade complexifica as dinâmicas sociais, unindo a teoria da diferença a conceitos de inclusão e exclusão. Canclini (2004) descreve a transição do multicultural para o intercultural como um movimento em direção a processos de interação entre diversas identidades culturais, abandonando assim, o conceito de multiculturalidade (Mendez, 2013).

Diferente da multiculturalidade, que estabelece hierarquias, e da transculturalidade, que foca nas culturas, a interculturalidade valoriza o diálogo e o conflito no sentido de um encontro entre os diferentes, e deste encontro um surgimento de um campo híbrido. A interculturalidade reconhece e valoriza a diversidade cultural, buscando integrar diferenças sem sacrificar dignidade e igualdade, enfatizando a importância do diálogo horizontal entre culturas para adaptar os direitos humanos a contextos diversos, promovendo compreensão e paz. Neste sentido, instituições devem respeitar as realidades culturais por meio de um sistema dinâmico, desafiando o etnocentrismo e o universalismo restrito.

A interculturalidade envolve reconhecer e valorizar a diversidade cultural, em vez de buscar uniformidade. Esse reconhecimento não implica relativismo cultural, mas a busca por diretrizes comuns que respeitem e integrem as diferenças culturais, preservando as aspirações fundamentais de dignidade e igualdade (Santos, 2009).

A interculturalidade e a educação em direitos humanos valorizam a diversidade cultural como alicerce para uma educação inovadora, essencial ao desenvolvimento. As instituições educacionais devem atuar como agentes de mudança, refletindo sobre interações que promovam os direitos humanos em meio à globalização. O reconhecimento das diferenças culturais, manifestadas em linguagem, tradições e valores, é crucial para um ambiente inclusivo.

A heterogeneidade cultural traz desafios e oportunidades de aprendizado, e a interculturalidade deve integrar perspectivas e colaboração, exigindo currículos que fomentem uma educação crítica e representativa. A conexão entre interculturalidade e educação em direitos humanos é vital para sociedades justas, promovendo dignidade e formando cidadãos conscientes. A diversidade, segundo a interculturalidade, é um pilar para a educação transformadora e o desenvolvimento social. O desafio é capacitar instituições a valorizar a diversidade como virtude (Candau, 2012).

Candau (2012) propõe desconstruir e reconstruir a lógica da cultura escolar para avançar na educação em direitos humanos com uma perspectiva intercultural. A tarefa consiste em se contribuir para fortalecer a ação coletiva em escolas e movimentos sociais, reconhecendo que, ao articular esforço com outros atores, se contribui para uma educação e sociedade mais igualitárias e democráticas.

Muitos confundem inter, multi e pluriculturalidade. Multi e pluriculturalidade referem-se a sociedades com diversas comunidades culturais, enquanto a interculturalidade aborda a dinâmica entre elas. O multiculturalismo busca respeito e tolerância, enquanto o interculturalismo permite a contribuição individual para a sociedade. Essas definições remetem ao exame da interação cultural em contextos que podem ser harmônicos ou conflituosos.

A interculturalidade deve promover transformação social e valorizar a diversidade cultural, um conceito central na literatura sobre o tema. A compreensão é fundamental no diálogo intercultural. A comunicação é eficaz quando os participantes alcançam um entendimento "aceitável", ou seja, a interculturalidade se consolida quando um grupo reconhece o significado que os aspectos têm para os "outros".

No entanto, muitos questionam a capacidade de entender completamente culturas diferentes. Abrir-se à interculturalidade requer rejeitar a ideia de que a realidade é totalmente compreensível, pois a lógica ocidental pode não abranger a autocompreensão de outras culturas. A verdadeira interculturalidade deve ocorrer em igualdade, e em ambas as direções,

ao contrário da lógica científica, que pode desvalorizar outros universos simbólicos. Assim, a empatia é pré-requisito para entender o outro (Dibbits, 2010).

Intercultura, conforme Paola Falteri (1998), é um termo usado pelo Conselho Europeu, desde os anos 1980, para discutir a inclusão de estrangeiros nas escolas, promovendo a convivência. A autora menciona que essa terminologia foi fruto de um consenso entre organismos oficiais e a sociedade. No âmbito educacional, a interculturalidade visa transformar, por meio do contato entre culturas, incentivando atitudes abertas e processos integradores (Coppete, 2012).

A educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, enquanto a educação multicultural constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente (Fleuri, 2000; Coppete, 2012). Com o aprimoramento dos estudos, segundo Fleuri (2000), ambos os conceitos são redimensionados. O termo multiculturalidade refere-se à convivência de diversos grupos culturais em uma sociedade, enquanto a interculturalidade abrange propostas de interação democrática entre diferentes culturas (Coppete, 2012).

Fleuri, Coppete e Azibei (2009) enfatizam que a interculturalidade é um tema crescente, paradoxal e utilizado em diversos contextos por interesses sociopolíticos variados. Movimentos sociais, mídia, pesquisa científica e programas governamentais promovem o reconhecimento da diversidade multicultural, destacando o interesse pela interculturalidade. No entanto, essa abordagem pode se tornar uma tendência multicultural sem significado crítico, político ou transformador.

O esforço para promover diálogo e cooperação entre diferentes contextos pode, paradoxalmente, resultar em novas formas de sujeição. Os autores apresentam duas perspectivas: uma que reduz as relações interculturais a dimensões individuais, desconsiderando os contextos socioeconômicos de subalternização, e outra que sugere uma análise crítica, buscando a descolonização do saber e do poder promovendo convivências respeitadas entre humanos e natureza, além de questionar as estruturas de dominação sociais e ambientais (Coppete, 2012).

As três perspectivas sobre interculturalidade atualmente são: relacional, funcional e crítica. A perspectiva *relacional*, segundo Fleuri, Coppete e Azibei (2009), aborda o contato entre culturas distintas, considerando a mestiçagem e o sincretismo como naturais. No entanto, essa visão oculta conflitos e estruturas de poder, limitando as relações interculturais a interações individuais e desconsiderando contextos sociopolíticos.

A perspectiva funcional, descrita por Wash, reconhece a diferença cultural e busca incluí-la na estrutura social, promovendo diálogo e tolerância, mas não questiona desigualdades sociais e culturais. Ela se alinha à lógica multicultural do capitalismo global, focando na inclusão de grupos excluídos para manter a estabilidade social e a economia neoliberal. Por sua vez, a interculturalidade crítica, defendida por Walsh e outros, propõe a construção de sociedades alternativas, problematizando a estrutura colonial racial e sua relação com o capitalismo. Essa abordagem reivindica os direitos de grupos historicamente marginalizados, visando uma sociedade justa e plural, representando um projeto político, social, ético e epistêmico. Essas abordagens visam apresentar os estudos contemporâneos na área, destacando a educação intercultural como a opção teórico-metodológica mais coerente (Coppete, 2012).

A globalização, fenômeno complexo, originou-se nas antigas rotas comerciais e trocas culturais. Com o tempo, intensificou-se com a expansão colonial e o avanço das tecnologias de comunicação e transporte, transformando relações e criando interdependências globais. A interseção entre interculturalidade e globalização revela a influência da globalização nas interações culturais, exigindo uma compreensão das dinâmicas culturais em um contexto em constante mudança. Isso permite explorar como a interculturalidade é afetada pela globalização e como pode mitigar impactos negativos, promovendo compreensão entre culturas.

Os desafios e oportunidades dessa interseção são diversos. Enfrentamos a preservação da diversidade cultural em um mundo que tende à homogeneização, enquanto surgem oportunidades para trocas enriquecedoras e novos diálogos interculturais. A interculturalidade crítica pode abordar essas questões, fornecendo ferramentas para uma abordagem reflexiva e inclusiva frente às complexidades do mundo globalizado (Sequeira, 2016).

Na seção 'Interculturalidade Crítica: Fundamentos Teóricos', se explora a evolução dos fundamentos teóricos que sustentam essa abordagem, destacando as correntes de pensamento que consolidaram a interculturalidade crítica. Essa análise mostra como esses princípios influenciam práticas e políticas interculturais na globalização, promovendo um entendimento mais profundo das dinâmicas culturais e sociais.

A *Perspectivas Críticas em Estudos Interculturais* examina abordagens críticas das interações culturais na globalização, abordando perspectivas pós-coloniais, feministas e outras que desafiam hierarquias culturais. Essas abordagens enriquecem a compreensão da interculturalidade e promovem equidade nas interações interculturais, com estudos de caso que ilustram sua aplicação na prática.

Neste estudo se destaca a interação entre interculturalidade e globalização, seus desafios e oportunidades. A compreensão crítica desses fenômenos é fundamental para construir uma sociedade justa e inclusiva, refletindo sobre identidade, poder, migrações e desigualdade. A promoção da interculturalidade crítica é essencial para enfrentar desafios contemporâneos e construir um futuro plural e igualitário, ressaltando a relevância histórica e teórica da interculturalidade, bem como sua influência nas dinâmicas de poder e identidades na sociedade globalizada (Sequeira, 2016).

A interculturalidade crítica não parte apenas da diversidade, mas do contexto estrutural-colonial-racial. A diferença emerge de uma estrutura hierárquica que coloca brancos e 'branqueados' no topo, enquanto indígenas e afrodescendentes estão nas camadas inferiores. Esse entendimento impulsiona a transformação das estruturas e relações sociais, promovendo condições diversas de ser, pensar e viver. O que se busca não é a mera aceitação do diferente dentro de estruturas existentes, mas a destruição das hierarquias coloniais de poder. A pesquisa consiste em reconceitualizar estruturas sociais e epistêmicas, integrando lógicas e práticas culturais diversas. Assim, a interculturalidade se aplica a todas as populações, não apenas às indígenas e afrodescendentes (Walsh, 2009).

A interculturalidade é conceituada como um campo complexo e polissêmico que exige o abandono de lógicas singulares em favor de uma abordagem multívoca, focada na interação dinâmica, diálogo equitativo e reconhecimento da diversidade cultural e das identidades. Distinguindo-se da multiculturalidade, ela engloba a negociação e o conflito como processos construtivos que culminam em um espaço de hibridismo. Fundamentalmente, a interculturalidade articula-se com uma dimensão crítica e política, que exige o questionamento e a descolonização das relações de poder e das estruturas hierárquicas (especialmente a colonial-racial), visando assegurar a paridade cultural e a transformação social. Nesse sentido, a perspectiva crítica — que problematiza o contexto estrutural e reivindica a destruição de hierarquias — é considerada a mais coerente, sendo essencial para a educação e para a promoção de direitos humanos e de sociedades justas e inclusivas no contexto da globalização.

2.4. Revisão Sistemática de Literatura sobre a formação de professores indígenas

Esta subseção apresenta uma revisão sistemática da literatura em artigos, teses e dissertações sobre a formação de professores indígenas nos cursos de licenciatura de Educação do Campo ou Intercultural. Mais especificamente, buscou-se compreender como

ocorre o processo de formação, os principais desafios enfrentados e refletir sobre o que as pesquisas já publicadas mostram a respeito do tema.

A problemática central desta pesquisa consiste em determinar qual a percepção dos estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIPAMPA, *Campus* Dom Pedrito, em relação aos processos de construção de ensino-aprendizagem. O estudo buscou compreender o que os resultados da pesquisa revelam sobre a formação de professores indígenas, especificamente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ou Intercultural, no que se refere à aprendizagem e aos principais desafios enfrentados durante o período formativo.

De acordo com Gil (2008), a revisão sistemática de artigos é um método de pesquisa que visa sintetizar e analisar criticamente todas as evidências disponíveis sobre um determinado tema, seguindo um protocolo estruturado e transparente e envolve a identificação, seleção e avaliação rigorosa de estudos relevantes, com o objetivo de fornecer uma visão abrangente e confiável do conhecimento existente numa determinada área de interesse. Para o autor, é essencial seguir um conjunto de procedimentos bem definidos, incluindo a formulação de uma pergunta de pesquisa clara, a busca sistemática e imparcial por estudos relevantes, a avaliação crítica da qualidade metodológica dos artigos selecionados e a síntese dos resultados de forma apropriada para a produção de conhecimento embasado em evidências e como um meio de identificar lacunas na literatura, resolver controvérsias e subsidiar a tomada de decisões.

Para Costa e Zoltowski (2010), a revisão sistemática é uma metodologia que permite uma busca, encontrando o maior número de resultados de forma organizada. Para os autores, uma revisão sistemática é um método de pesquisa que envolve a coleta, análise e síntese de evidências disponíveis na literatura científica sobre um determinado tema, seguindo uma abordagem rigorosa e transparente para identificar, selecionar, avaliar e combinar estudos relevantes de forma sistemática e imparcial. Para o autor, a revisão sistemática é um método que segue algumas etapas que servem como guia. Na presente pesquisa, optou-se pela revisão sistemática de literatura que, contempla oito passos: i) delimitação da questão de pesquisa; ii) escolha da fonte de dados; iii) escolha dos descritores; iv) busca de resultados; v) critérios de inclusão e exclusão; vi) extração de dados; vii) avaliação das publicações; viii) síntese e interpretação (Costa; Zoltowski, 2010).

Como primeiro passo, delimitou-se a problemática central desta pesquisa, que foi compreender o que os resultados da pesquisa mostram sobre a formação de professores indígenas nos cursos de licenciatura de Educação do Campo ou Intercultural, referente à

aprendizagem e os principais desafios enfrentados durante a formação. Mais especificamente, buscou-se compreender como ocorre o processo de formação, os principais desafios enfrentados e refletir sobre o que as pesquisas já publicadas mostram a respeito do tema.

Os passos seguintes estão na sequência até a discussão dos resultados. A busca nas bases de dados pelo tema da pesquisa no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR) e a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) pelos descritores e operadores booleanos: educação do campo *AND* formação de professores *AND* aprendizagem.

No que diz respeito ao período da busca na base de dados, foi considerado as publicações realizadas a partir do ano de 2012. Como critério de inclusão e exclusão para selecionar os artigos, teses e dissertação considerou-se o título e resumo, que deveriam conter: Educação do campo; formação de professores; aprendizagem. Após a busca, foram descartados artigos, teses e dissertações que não traziam discussões relevantes sobre a temática, foram excluídos.

Além dos processos apontados anteriormente, o processo de avaliação das publicações seguiu outros processos de análise: se a publicação foi avaliada por pares; se as teses, dissertações e artigos possuem qualidade metodológica; os objetivos; o contexto das questões de pesquisa; os principais autores utilizados na pesquisa, ou seja, o referencial teórico. Nesta fase da pesquisa, não houve exclusão.

Os resultados obtidos na busca da base de dados chegaram a 88 trabalhos, sendo destes 46 na BDTD, e 42 na Oasisbr. Destes, seguindo o critério de inclusão e exclusão, foram selecionados no total 7 trabalhos, sendo 3 teses de doutorado, 3 dissertações e 1 artigo científico.

2.5 A Formação de professores indígenas: Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012

A população indígena no Brasil, desde os colonizadores, sofreu um processo agressivo de negação cultural com a imposição do que lhe é estranho, como os elementos da cultura nacional, numa nítida intenção de eliminar as referências desses primeiros habitantes do país, como a língua, os costumes, a religiosidade e o território, especialmente este último. Sabemos, pela história, que os indígenas foram forçados a assimilar a cosmovisão e práticas sociais do não indígena. Essa negação das alteridades indígenas se deu, de forma mais contundente, pelos processos de educação estabelecidos nas aldeias, desde a implantação das primeiras escolas, no início da colonização portuguesa, continuando nos séculos

subsequentes, até os dias atuais. Por essa razão, a educação escolar indígena se caracteriza como um tema importante para estudo e reflexão (Aires, 2020).

Aires (2020), em sua tese de doutorado intitulado “A formação dos professores Tembé Tenetehar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA”, busca resposta para o seguinte problema: quais os significados da formação de professores indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para os professores graduados e alunos em formação do povo Tembé Tenetehar? Para a autora, a história da educação escolar indígena no Brasil foi marcada por assimilação forçada, preconceito, discriminação e negação dos traços culturais.

Na década de 1970, as populações indígenas lutaram pelos seus direitos, incluindo a educação escolarizada. A Constituição de 1988 garantiu direitos fundamentais, como educação, saúde, terras originais e respeito às culturas e línguas indígenas. A luta dos povos indígenas pela educação escolarizada permitiu o acesso ao ensino superior. Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, como os da Universidade do Estado do Pará (UEPA), formam professores indígenas, valorizando sua cultura e promovendo interculturalidade na educação (Aires, 2020).

Segundo Aires (2020), a formação dos professores Tembé Tenetehar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tem refletido a intersecção entre educação, cultura e identidade indígena, posto que o curso foi criado com o objetivo de formar professores que possam atuar nas escolas indígenas, respeitando e incorporando os saberes e práticas culturais de seus povos, buscando se alinhar às demandas por uma educação que valorize as especificidades culturais e linguísticas dos Tembé, promovendo uma perspectiva educacional que escape ao modelo eurocêntrico tradicional, frequentemente imposto nas escolas padrão.

No que se refere ao ensino e aprendizagem, Aires (2020), destaca que o percurso formativo do curso é baseado em metodologias que dialogam diretamente com as práticas e cosmovisões Tembé, incluindo rituais, tradições e a própria língua materna. A autora cita como exemplo, os incentivos para que os estudantes participem ativamente da cultura de sua comunidade, aprendendo com os mais velhos, valorizando as narrativas orais e os saberes ancestrais que são fundamentais para a formação de sua identidade. Por outro lado, Aires aponta os desafios e contribuições, destacando que apesar dos avanços proporcionados pelo curso, os professores Tembé enfrentam diversos desafios, incluindo a resistência contra as estruturas educacionais dominantes que tendem a marginalizar suas culturas. A formação no curso da UEPA visa, assim, não apenas preparar professores, mas também atuar como um

movimento de resistência cultural, onde as práticas educativas são vistas como um meio de reafirmação da identidade Tembé.

Segundo Aires (2020), os formandos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA têm contribuído significativamente para a educação nas aldeias ao implementarem uma educação que respeita a cultura local e promove a valorização das línguas indígenas. Essas ações são parte de uma luta contínua em busca de autonomia, reconhecimento e valorização das culturas indígenas no contexto educacional brasileiro. Para a autora, trata-se de uma tentativa de reverter um histórico de exclusão, ao mesmo tempo que busca garantir a continuidade e inovação cultural de um povo que, apesar dos desafios, luta por suas identidades e formas de viver e que tem desempenhado um papel fundamental na formação dos professores Tembé Tenetehar.

Através de uma abordagem pedagógica específica para a realidade indígena, os professores têm adquirido as ferramentas necessárias para valorizar a cultura e língua Tembé, contribuindo para a preservação e fortalecimento da identidade do povo Tembé Tenetehar. Além disso, a formação tem impactado positivamente na comunidade indígena, promovendo o reconhecimento e valorização da educação intercultural. O Curso tem promovido o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade indígena. Os relatos dos professores e alunos indicaram que as estratégias pedagógicas empregadas têm contribuído para a valorização da cultura e língua Tembé, bem como para a melhoria da qualidade do ensino nas comunidades indígenas. Além disso, a formação tem influenciado de forma positiva a organização social e a preservação do território dos Tembé Tenetehar, reforçando a importância da inserção de professores indígenas qualificados nas escolas das aldeias.

Vanessa Sena Tomaz, em artigo intitulado A Formação Intercultural para Educadores Indígenas: possibilidades e formas de resistência, Formação dos professores indígenas em licenciatura intercultural. O artigo discute resultados de pesquisas relacionadas à habilitação em Matemática, do Curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas – FIEI, na Universidade Federal de Minas Gerais, abordando os desafios na formação de professores, principalmente na área de Matemática, diante do aumento da valorização dos saberes e práticas de grupos historicamente excluídos.

No artigo, a autora apresenta o resultado de cinco pesquisas realizadas para discutir como a formação na licenciatura intercultural indígena, possibilita a construção de outras formas de saberes e práticas, associadas a grupos historicamente, como são os indígenas, provocando mudanças na formação. No artigo também é apresentado uma síntese do resultado das pesquisas, situando-as teoricamente; discute as contribuições das pesquisas para

problematizar a proposta de formação em curso e, também argumenta como as pesquisas no âmbito da licenciatura intercultural podem contribuir para a construção de políticas de formação de professores indígenas, capaz de romper com os processos de dominação epistemológica e econômica, capaz de decolonizar os currículos.

Abordando os tensionamentos apontados nas pesquisas sobre educação escolar indígena, a autora traz a pesquisa de Tomaz & Campos (2018) que discute práticas sociais em sala de aula do FIEI que envolvem aprendizagens matemáticas, através do planejamento financeiro para a autogestão dos recursos recebidos do programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação em 2013. Para isso, foi usado uma planilha de débito e crédito feito para atender às necessidades de formação matemática dos licenciandos e subsidiá-los na gestão da bolsa de estudos. A frequência mensal foi adotada como um requisito para receber a bolsa, e o planejamento financeiro também proporcionou a oportunidade de introduzir práticas sociais envolvendo números e operações. Os estudantes organizaram categorias de gastos, criaram gráficos mostrando a distribuição de gastos e calcularam percentual de cada categoria, além de comparar os gastos entre dois semestres consecutivos.

Os dados da pesquisa foram analisados à luz da prática social (Lave, 2011), identificando relações estabelecidas pelos licenciandos indígenas nas práticas que evidenciam aprendizagens matemáticas. O engajamento nessas práticas gerou tensões entre ações individuais e coletivas, considerando usos e necessidades individuais e coletivas na gestão financeira da bolsa. Numa perspectiva de formação de professores comprometida com a democracia e a inclusão, a reflexão sobre a gestão financeira com os professores indígenas revela demandas específicas na Educação Matemática, relacionadas ao acesso e permanência na Educação Superior (Tomaz, 2019).

Um outro foco da pesquisa de Tomaz, Sannino e Engeström foi a aprendizagem matemática dos licenciandos indígenas, na perspectiva da teoria da aprendizagem expansiva, fundamentado na Teoria histórico-cultural da Atividade – CHAT, na qual, uma instituição ou determinado grupos de pessoas resolvem suas contradições internas buscando construir novas formas de trabalhar. O estudo analisou as formas como os estudantes lidam com conflitos entre a lógica de compartilhamento indígena e a lógica de mercado ao terem acesso ao programa Bolsa Permanência. As regras do programa privilegiam o indivíduo, não o coletivo. A pesquisa mostrou que a gestão do dinheiro pode levar à alienação e ao risco de novas formas de exploração econômica. Isso pode resultar na perda do desejo de aprender, mas também impulsionar novas aprendizagens. O trabalho analisou como a habilitação em

Matemática do FIEI ajudou os estudantes indígenas a se apropriar de ideias matemáticas no processo de aprendizagem de autogestão financeira (Tomaz, 2019).

Tomando a CHAT como referencial teórico-metodológico, um sistema de atividade com foco no "Dinheiro" é analisado considerando os desafios dos licenciandos em lidar com o dinheiro disponibilizado pelo governo, que colide com seu modo de vida coletivo e baseado na reciprocidade, ao mesmo tempo em que são incentivados a buscar ganhos individuais no mercado. Essa perspectiva teórica enfatiza ações intencionais e voluntárias, oferecendo ferramentas para impulsionar a aprendizagem em grupo. A observância de *conation* nos estudos de aprendizagem atribui uma faculdade individual, um traço ou atitude que pode ser medido ou desenvolvido por treino. No entanto, essa abordagem ignora a possibilidade de *conation* ser apresentada como ações analisadas em situações contraditórias e conflituosas, onde os aprendizes estão divididos entre forças opostas no mundo real e nas atividades de aprendizagem. Além disso, negligencia-se a conexão entre a aprendizagem de conteúdos matemáticos e as questões de vontade e desejo (Tomaz, 2019).

Neste sentido, segundo Tomaz (2019), o estudo discutiu a forma como os estudantes indígenas do grupo investigado lidaram com sua bolsa de estudo no curso de formação de professores em que, utilizando os instrumentos oferecidos, criaram seus próprios métodos de controle financeiro, possibilitando sua permanência no curso. Para a autora, o estudo também chamou atenção dos formadores para a necessidade de compreender as possibilidades de enfrentar a alienação dos licenciandos indígenas em contextos dominados pelo conhecimento ocidental.

Os estudos de Tomaz & Campos (2018) e Tomaz, Sannino & Engeström, apesar de suas diferentes perspectivas teóricas, oferecem implicações importantes para a revisão de políticas de inclusão e permanência de grupos tradicionais na universidade. Eles destacam os conflitos enfrentados pelos licenciandos ao exercer esse direito e a dinâmica de implementação dessas políticas. Disponibilizar recursos financeiros, por si só, não é suficiente para garantir a permanência do estudante. É necessário oferecer suporte para que ele consiga transitar entre a economia de mercado, onde os recursos são alocados, e suas comunidades, que operam sob outra lógica econômica. Embora a Bolsa Permanência possa corrigir exclusões na educação superior, também pode resultar em alienação e aprofundar formas de exploração econômica (Tomaz, 2019).

Os pesquisadores em formação intercultural para educadores de matemática devem refletir sobre as bases de suas pesquisas com povos indígenas e como essas pesquisas desafiam a colonização epistêmica do saber, que, segundo Walsh (2008), se refere a um

conhecimento que é exclusivo das produções de homens brancos e europeus. Assim, as pesquisas na educação escolar indígena necessitam de uma variedade de ferramentas teóricas e metodológicas que promovam a coexistência entre as práticas científicas hegemônicas e outras formas de saber, algo que começamos a explorar neste artigo (Tomaz, 2019).

Diante do que foi abordado, podemos concluir que esses professores enfrentam desafios quanto ao acesso e permanência na universidade, ao currículo e práticas docentes nas escolas indígenas, bem como às características sociolinguísticas de cada povo, além das limitações teóricas na pesquisa em educação escolar indígena.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, procurando caminhos para responder a questão que move a investigação conforme as características do público-alvo (discentes indígenas do curso de Licenciatura Educação do Campo).

A questão de pesquisa é: Como se mostra a trajetória dos estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito em relação aos processos de construção de ensino aprendizagem?

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa, de abordagem qualitativa, é exploratória quanto aos objetivos, visto que se utilizou de uma revisão sistemática de literatura, tendo a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, bem como referencial teórico e possíveis resultados. Considerando inicialmente que existe escasso conhecimento sistematizado sobre o objeto de estudo, formação de professores indígenas nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, a pesquisa objetiva formular problemas mais precisos para estudos posteriores a partir da revisão de literatura (Gil, 2002).

Denzin e Lincoln (2006), argumentam que na pesquisa qualitativa deve-se seguir uma abordagem que busque compreender profundamente fenômenos sociais complexos a partir da perspectiva dos participantes envolvidos, enfatizando a importância de explorar significados, interpretações e contextos para que, a partir daí, se possa capturar a riqueza e a profundidade dos dados qualitativos. Para os autores, a pesquisa qualitativa se caracteriza por um conjunto de princípios e características, tais como: ênfase na interpretação e compreensão; flexibilidade e abertura; profundidade e contextualização; uso de múltiplos métodos e fontes de dados bem como, em alguns casos, o envolvimento do próprio pesquisador. Ou seja, para os autores, a pesquisa qualitativa segue uma abordagem holística e, ao mesmo tempo, contextualizada, buscando sempre capturar a complexidade e a diversidade dos fenômenos por meio de uma investigação cuidadosa e reflexiva.

De acordo com a metodologia de Gil (2002), a análise quantitativa é um método de investigação que se baseia na mensuração e no uso da estatística para descrever e explicar fenômenos sociais. Ela consiste em transformar dados coletados—geralmente através de questionários estruturados aplicados a uma amostra representativa—em valores numéricos, permitindo o uso de técnicas como o cálculo de médias e frequências (estatística descritiva)

ou testes de hipóteses e correlações (estatística inferencial). O principal mérito desta abordagem, segundo Gil (2002), é conferir maior precisão e objetividade aos achados, possibilitando a generalização dos resultados obtidos na amostra para a população mais ampla e oferecendo um caminho verificável para o conhecimento científico.

Quanto aos procedimentos técnicos, na presente pesquisa utilizou-se de um estudo de campo, sendo que o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente junto aos sujeitos da pesquisa (Gil, 2002). O delineamento metodológico desta pesquisa qualitativa (ou quali-quantitativa) foi estrategicamente situado no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo). Esta escolha confere pertinência ao estudo, dada a especificidade da formação profissional neste campo e sua articulação com as políticas de acesso e permanência de grupos minoritários.

Os dados empíricos foram delimitados a um público específico e homogêneo: um total de 32 estudantes indígenas pertencentes à etnia Kaingang. Tal recorte metodológico, focado na etnia Kaingang, permitiu aprofundar a análise nas tensões e desafios localizados que emergem da intersecção entre a cultura Kaingang e o projeto político-pedagógico da LECampo, reconhecendo a complexidade e a não-uniformidade das experiências indígenas na educação superior.

A coleta de dados primários foi realizada por meio de questionários, instrumento que se mostrou adequado para o mapeamento de concepções e a identificação de desafios autorrelatados pelos participantes. O procedimento metodológico alcançou uma alta taxa de engajamento, visto que 29 dos 32 estudantes convidados aceitaram participar da investigação. Este alto índice de adesão confere robustez e representatividade aos achados, validando a análise do conjunto das experiências do grupo Kaingang no curso.

As aplicações do questionário foram conduzidas em dois momentos distintos, 22 de janeiro de 2025 (quando foram aplicados 9 questionários) e 30 de julho de 2025 (quando foram aplicados 20 questionários), uma estratégia temporal que buscou capturar a percepção dos estudantes em diferentes fases do semestre e do ciclo formativo, enriquecendo o mapeamento processual das dificuldades e estratégias de enfrentamento. O processo foi conduzido sob estritos protocolos éticos, garantindo o consentimento informado dos participantes e a confidencialidade das informações.

O Quadro 01 é uma ferramenta de alinhamento metodológico que estabelece a conexão direta entre os objetivos específicos da investigação e a criação de subquestões de pesquisa. Tais subquestões foram respondidas e validadas através da análise sistemática dos dados construídos por meio dos instrumentos aplicados, especificamente os 29 questionários

estruturados. Esta estrutura garantiu a coerência entre o escopo da pesquisa e sua execução empírica. A investigação foi guiada pela seguinte pergunta central de pesquisa: Qual a percepção dos estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito, em relação aos processos de construção de ensino-aprendizagem e sua articulação com a interculturalidade e a permanência?

Quadro 01 - Passos da pesquisa alinhados aos objetivos específicos.

Objetivo específico	Sub questão da pesquisa	Metodologia/ instrumento
1. Mapear o perfil sociodemográfico, acesso e motivações de ingresso dos estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito	SQ 1- Qual o perfil sociodemográfico dos estudantes? SQ 2- Quais as motivações dos estudantes para ingresso no curso?	Pesquisa de Campo Questionário
2. Investigar como ocorrem as relações institucionais e pessoais dos estudantes indígenas na LECampo da Unipampa, <i>campus</i> Dom Pedrito;	SQ3- Como se dá a relação interpessoal no curso? Sq4- Como ocorre a relação institucional no curso?	Pesquisa de Campo Questionário
3. Compreender como ocorre a relação entre a teoria e a prática, ou seja, como levar as teorias do processo de formação de professores em Educação do Campo para a comunidade.	SQ5- Quais são as concepções dos estudantes indígenas sobre a relação entre teoria do curso e prática na comunidade?	Pesquisa de Campo Questionário
4. Analisar os dados construídos na Formação	SQ6- O que se mostrou nos resultados de pesquisa e quais	Análise de conteúdo/ categorização dos dados e

Intercultural de professores indígenas na LECampo e propor melhorias.	as possíveis sugestões para melhoria?	discussão a partir do referencial teórico
---	---------------------------------------	---

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2024.

3.2. Sujeitos da pesquisa

A definição da unidade de análise e dos sujeitos de pesquisa constitui um pilar do rigor metodológico. Neste estudo, a população investigada é composta por discentes indígenas regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo). A delimitação foi estabelecida pelos estudantes que possuíam matrículas ativas no curso até o ano de 2025, excluindo-se os ingressantes do próprio ano de 2025. Este recorte temporal e institucional assegura que os participantes possuíam experiência prévia com a estrutura curricular, a Pedagogia da Alternância e os desafios inerentes ao ciclo de formação, conferindo validade e profundidade à análise das concepções sobre a práxis e o suporte institucional. A escolha de estudantes com vivência mínima no curso permite a captação de dados sobre a permanência em curso e a mobilização de estratégias de enfrentamento já consolidadas, fundamentais para a discussão sobre as políticas de formação docente em contextos de interculturalidade.

3.3. Produção de dados

A produção dos dados empíricos foi conduzida por meio da aplicação de um questionário estruturado, cujo detalhamento das questões encontra-se apresentado no APÊNDICE B. Este instrumento foi especificamente elaborado para mapear as concepções dos discentes indígenas sobre o curso, seus desafios, a relação entre teoria e prática, e a percepção do suporte institucional. A estratégia de coleta foi sincronizada com o calendário acadêmico, ocorrendo durante o Tempo Universidade (TU), no *Campus* da Unipampa de Dom Pedrito, o que garantiu a acessibilidade e a concentração do público-alvo. A aplicação foi desdobrada em duas etapas temporais: a primeira em 22 de janeiro de 2025, quando foram coletados 9 questionários, e a segunda em 30 de julho de 2025, com a coleta de 20 questionários, totalizando 29 respostas.

O processo de coleta ocorreu em ambiente de sala de aula e contou com o auxílio logístico das professoras da turma e da pesquisadora, garantindo o esclarecimento de dúvidas e a otimização da adesão. Em observância aos preceitos éticos que regem a pesquisa com seres humanos, a participação dos discentes foi estritamente voluntária e condicionada ao aceite formal do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no APÊNDICE A. Para assegurar a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos, os dados foram submetidos a um processo de codificação, utilizando a estrutura designativa: 1, 2, 3... Tal procedimento metodológico é essencial para a validade ética da pesquisa e permite que as narrativas sejam apresentadas e analisadas com o devido rigor, preservando a identidade dos participantes.

3.4 Análise de conteúdo

A interpretação dos dados coletados por meio dos questionários estruturados fundamentou-se na análise de conteúdo, seguindo as premissas metodológicas propostas por Moraes (1999). Esta técnica é essencial para o tratamento sistemático e objetivo da informação textual, visando transformar dados brutos — neste caso, as concepções e narrativas dos estudantes indígenas — em categorias descritivas e analíticas. O objetivo primordial do emprego desta metodologia foi ir além da leitura superficial, permitindo a inferência sobre o conteúdo manifesto e latente. No contexto desta pesquisa, a análise de conteúdo possibilitou a revelação do universo de significados atribuídos pelos discentes indígenas à formação na LECampo, à relação entre teoria e prática (práxis) e aos desafios específicos enfrentados nas áreas de Ciências da Natureza/Exatas, fornecendo a base empírica para as discussões teóricas.

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo se desdobra em etapas rigorosas de codificação e classificação. O processo analítico inicia-se com a exploração do material, onde as unidades de registro (segmentos textuais relevantes) são identificadas e agrupadas em categorias temáticas. Estas categorias não são meramente descritivas, mas sim construídas para organizar o conteúdo em torno dos eixos centrais da pesquisa (por exemplo, desafios logísticos, insuficiência de suporte estrutural, ou resiliência coletiva). A etapa final, e mais crucial, consiste no tratamento dos resultados e na interpretação inferencial, momento em que o pesquisador estabelece relações entre as categorias emergentes e o referencial teórico. Essa interconexão permitiu qualificar as dificuldades em disciplinas específicas como uma "barreira pedagógica" e associar as estratégias de enfrentamento dos estudantes indígenas a

um conceito de resiliência ativa, garantindo que as conclusões do estudo sejam válidas, sistemáticas e teoricamente embasadas.

Prezando pela clareza e precisão do conteúdo, este texto contou com o auxílio da inteligência artificial Gemini (Google) em etapas específicas de correção de texto e o GPT para tradução do resumo para o inglês. OU seja, as ferramentas de IA foi utilizada pontualmente para o aprimoramento da ortografia, ajustes de concordância verbal e nominal garantindo maior fluidez à leitura sem comprometer a autoria e a integridade das ideias originais.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA LECampo - UNIPAMPA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

As universidades brasileiras registraram um crescimento significativo no número de estudantes indígenas matriculados, alcançando cerca de 70 mil alunos em 2022, um aumento expressivo em relação aos 11,4 mil registrados em 2009. Em termos relativos, os indígenas são o grupo cuja presença mais cresceu no ensino superior neste século. Contudo, essa expansão gerou tensões e desafios, uma vez que os estudantes enfrentam barreiras comuns, como problemas financeiros, isolamento, e entraves de caráter cultural. Estes incluem lacunas na proficiência em língua portuguesa, pouca familiaridade com o ambiente urbano e acadêmico, além de episódios de preconceito e a falta de representação cultural nos currículos e no corpo docente. A diversidade do público é notável, abrangendo desde estudantes vindos de comunidades distantes em terras indígenas até jovens que já moravam e trabalhavam em grandes cidades (Schmidt, 2025).

Para atender a essa demanda, muitas instituições criaram processos seletivos exclusivos ou adaptados, sendo essa uma prática adotada por 40% das universidades federais e 53% das estaduais em 2021-2022. No entanto, o apoio à permanência ainda é insuficiente: apesar de 87,2% dos estudantes terem renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, apenas 56,8% relataram participar de programas de assistência estudantil. A principal dificuldade identificada não é apenas a evasão (cancelamento da matrícula), mas a retenção (demora em concluir o curso) (Schmidt, 2025).

Levantamentos pontuais demonstram que, na UnB, apenas 25,5% dos ingressantes entre 2004 e 2013 haviam concluído o curso até 2017; na UFPel, 80,64% dos alunos estavam levando mais tempo do que o esperado para se formar. Na Unicamp, o grupo de ingressantes pelo Vestibular Indígena apresentou as maiores taxas de evasão e um ritmo de formação mais lento. Em face desses desafios, pesquisadores sugerem ampliar o apoio e reconhecer um tempo de formação mais longo, transformando a adaptação em uma "via de mão dupla" onde os professores também incorporem os conhecimentos indígenas em suas atividades (Schmidt, 2025).

Neste sentido, a presente seção dedica-se à exposição dos resultados da pesquisa e discussão sobre as percepções dos indígenas matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *Campus* Dom Pedrito - RS. A análise se baseia em dados primários coletados mediante a aplicação de 29 questionários estruturados, os quais instrumentalizam a descrição da origem territorial, da

distribuição etária, etnia e, fundamentalmente, das motivações e dos obstáculos experienciados pelo corpo discente indígena Kaingang, durante o processo de ingresso e, a subsequente permanência na modalidade pedagógica de Regime de Alternância. O referencial teórico subjacente visa a compreensão da experiência universitária indígena para além da estatística descritiva, situando a discussão nos eixos da interculturalidade crítica e da formação de professores indígenas no ensino superior.

Os dados obtidos permitem identificar os principais entraves, notadamente as vulnerabilidades socioeconômicas (parcialmente mitigadas por programas de assistência estudantil como o PAPIQ, moradia estudantil, entre outros) e as dificuldades pedagógicas em componentes curriculares como os de Ciências da Natureza. Em contraponto, são evidenciados os elementos facilitadores, como a valorização da cultura indígena e o sentido de responsabilidade comunitária que impulsiona a busca por novos conhecimentos. Na subseção a seguir é apresentado o mapeamento do perfil sociodemográfico dos estudantes indígenas na LECampo.

4.1. Mapeamento dos estudantes indígenas

4.1.1 Perfil sociodemográfico

A chegada e o acesso dos estudantes indígenas à Universidade Federal do Pampa (Unipampa) marcam um ponto de inflexão na história institucional e na concretização das políticas de ações afirmativas no Rio Grande do Sul. O marco inicial desse processo ocorreu em 2012, quando os primeiros estudantes indígenas ingressaram na Unipampa, sendo recebidos sob o amparo do programa "Anauê"². Esse primeiro grupo era integralmente composto por discentes da etnia Kaingang, oriundos de Terras Indígenas no estado do Rio Grande do Sul, como Cacique Doble, Guarita, Serrinha e Passo Fundo. Este movimento de inclusão, portanto, situa-se no contexto de democratização do ensino superior brasileiro, buscando promover a diversidade e o protagonismo dos povos indígenas em um espaço historicamente restrito (Silva, 2023).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Unipampa, *Campus* Dom Pedrito, possui uma trajetória institucional relativamente recente, sendo fruto direto das políticas públicas federais de expansão do acesso ao Ensino Superior e de reconhecimento das

² Para maiores informações ver: <https://sites.unipampa.edu.br/adafi/projeto-anaue/>

especificidades da educação rural. A proposta de criação do curso foi iniciada em 2012 e obteve aprovação por meio do Edital 02/2012 (SECADI/SESU/MEC), um marco para a implantação de Licenciaturas em Educação do Campo nas Universidades Federais. A aprovação permitiu que as atividades curriculares tivessem início efetivo em julho de 2014, com a entrada da primeira turma (Unipampa, 2014).

O curso foi concebido com o propósito fundamental de atender a uma demanda histórica das comunidades da Campanha Gaúcha e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, visando contribuir para a formação e qualificação de professores e educadores aptos a atuar nas escolas do campo. Sua estrutura fundadora adotou o Regime de Alternância e uma organização curricular com ênfase em Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física). Essa escolha visa estabelecer uma relação intrínseca entre o conhecimento acadêmico e a realidade socioterritorial dos estudantes, qualificando, assim, os processos educacionais específicos do campo (Unipampa, 2022).

A fundamentação pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) reside no Regime de Alternância, um modelo que articula de maneira indissociável a formação universitária com a vivência das comunidades rurais. A matriz curricular, com duração de oito semestres, é organizada em torno do Tempo Universidade (TU), que compreende os períodos de concentração e formação intensiva no *campus*, e do Tempo Comunidade (TC), onde os discentes retornam às suas comunidades para a aplicação e produção de conhecimento sob a supervisão docente. Este regime capacita os futuros professores licenciados em Ciências da Natureza a atuarem na gestão de processos educativos alinhados aos saberes e necessidades do meio rural (Unipampa, 2022).

O ingresso no LECampo é realizado exclusivamente por meio de Processo Seletivo Específico, conforme normatizado pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC, versão 2022), substituindo o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para garantir alinhamento com seu público-alvo prioritário. A seleção das 50 vagas anuais segue uma ordem de prioridades, conferindo a principal aos professores sem formação superior em exercício nas escolas do campo, seguida por funcionários dessas escolas, moradores das comunidades do campo e, por fim, indivíduos com interesse comprovado na área. Adicionalmente, o curso prevê o acesso via Editais Específicos de Ações Afirmativas para populações tradicionais, como Indígenas Aldeados e Moradores de Comunidades Remanescentes de Quilombos. Nesses editais, o processo seletivo é aprofundado, incluindo etapas avaliativas como o Memorial de Trajetória Pessoal, Prova de Redação e Entrevista, consolidando a política de acesso como um

instrumento que valoriza a identidade e a trajetória sociopolítica dos estudantes na qualificação docente (Unipampa, 2022).

O curso de Licenciatura em LECampo na Unipampa, *Campus* Dom Pedrito – RS, estabeleceu-se como um polo de formação relevante para as comunidades originárias que habitam o RS, iniciando a inclusão de discentes indígenas no ano de 2018, com o ingresso dos primeiros estudantes da etnia Kaingang, segundo informação da Coordenação da LECampo. Este marco representa a concretização das políticas de ação afirmativa e de democratização do acesso ao ensino superior.

Atualmente (dezembro de 2025), o curso possui um contingente total de 70 estudantes indígenas matriculados. A expressiva maioria dessa população pertence à etnia Kaingang (68 estudantes), havendo também a representação de 2 estudantes da etnia Guarani. Esta concentração étnica no perfil do discente Kaingang confere um recorte populacional significativo para a análise das especificidades culturais e pedagógicas inerentes à sua formação. A Tabela 01 subsequente ilustra a distribuição etária dos estudantes Kaingang que compuseram a pesquisa, fornecendo a base sociodemográfica para a interpretação dos resultados construídos a partir dos questionários aplicados.

Tabela 01 - Distribuição etária dos estudantes Kaingang no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito – RS, 2025.

Faixa Etária	Número de Estudantes
Menos de 20 anos	1
De 20 a 29 anos	12
De 30 a 39 anos	11
Mais de 40 anos	3
Sem identificação de idades	2
Total de Estudantes	29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise da distribuição etária dos estudantes Kaingang no curso de LECampo, conforme Tabela 01, revela que a maioria dos estudantes que informaram a idade se encontra na faixa dos 20 aos 29 anos, totalizando 12 indivíduos, 46,2% dos entrevistados. Logo em seguida, a faixa etária dos 30 aos 39 anos conta com 10 estudantes, representando 38,5 % do total dos entrevistados. O grupo de estudantes com 40 anos ou mais é composto por 3

indivíduos (11,5%). A faixa etária de menos de 20 anos é a menor, com apenas 1 estudante (18 anos).

Ao realizarmos uma análise comparativa da distribuição etária e da idade média dos estudantes indígenas na LECampo com estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2027, os dados revelam perfis de ingresso distintos, refletindo as características e propósitos de cada programa.

No curso de LECampo, a amostra etária é significativamente mais elevada e diversificada. A maior concentração de estudantes está na faixa entre 20 e 29 anos (46,2%), seguida de perto por aqueles entre 30 e 39 anos (38,5%). Essa distribuição etária ampla, variando de 18 a 47 anos, resulta em uma idade média de aproximadamente 29,5 anos. Essa característica é comum em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que utilizam a Regime da Alternância (Tempo Universidade/Tempo Comunidade) e que atraem não apenas jovens, mas também adultos que buscam sua primeira formação superior ou qualificação profissional, muitas vezes conciliando os estudos com responsabilidades familiares e comunitárias.

Em contrapartida, os dados de ingresso para estudantes indígenas na UFRGS em 2017 demonstram uma clara prevalência da juventude. Uma ampla maioria de 74,5% dos classificados possui, no máximo, 25 anos de idade, sendo que 44,7% se concentram na faixa de 20 a 25 anos e 29,8% têm até 19 anos (Ames & Almeida, 2021). Embora o cálculo da idade média na UFRGS não esteja explicitado, a forte concentração em faixas etárias baixas indica que a idade média de ingresso é significativamente menor do que os 29,5 anos verificados na LECampo da Unipampa.

Essa diferença na média de idade — em torno de 29,5 anos no LECampo contra uma média visivelmente mais baixa na UFRGS, com uma maioria de ingressantes de até 25 anos — sugere que as políticas de acesso e os modelos pedagógicos adotados influenciam diretamente o perfil do estudante indígena. A LECampo atende a uma demanda por formação continuada e profissionalização de adultos já inseridos em suas comunidades, enquanto o ingresso na UFRGS parece refletir um acesso mais imediato após a conclusão do ensino médio ou em idade mais próxima daquela observada no ingresso universitário tradicional.

No que diz respeito à procedência geográfica dos estudantes Kaingang no curso de LECampo que foram entrevistados, todos são do estado do Rio Grande do Sul. A maior parte dos participantes é originária de três municípios: Redentora (15 estudantes), Tenente Portela (9 estudantes), São Pedro das Missões (com 4 estudantes) e Ronda Alta (1 estudante). Essa

forte concentração demográfica nesses municípios está diretamente correlacionada à localização da Terra Indígena Guarita e aldeias próximas, como demonstrado na Tabela 02.

Tabela 02 - Procedência geográfica dos estudantes Kaingang no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito - RS.

Município de Procedência	Número de Estudantes
Redentora	15
Tenente Portela	9
São Pedro das Missões	4
Ronda Alta	1
Total de respondentes	29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

No que diz respeito à origem territorial dos estudantes Kaingang entrevistados no curso de LECampo, a pesquisa aponta uma concentração geográfica da Terra Indígena (TI) do Guarita, indicada por 19 dos participantes da pesquisa. Essa preponderância está diretamente correlacionada à procedência municipal dos estudantes, que são predominantemente oriundos de Redentora e Tenente Portela, municípios que abarcam parte dessa TI.

Adicionalmente à demarcação principal, 5 participantes citaram aldeias ou acampamentos específicos vinculados à região do Guarita, notadamente a aldeia Pénva ou Guabiraba, o que sublinha o vínculo comunitário e territorial dos estudantes. Um participante mencionou a referência de localização "KM10". Embora quatro participantes não tenham especificado a TI, fornecendo apenas respostas genéricas ("Sim", "Não"), a análise cruzada com seus municípios de origem (Tenente Portela e Redentora) sugere uma provável ligação com o complexo da Terra Indígena do Guarita. Essa concentração demográfica sublinha a importância da política de acesso da Unipampa para comunidades indígenas localizadas em seu entorno geográfico imediato. Na Tabela 03 a seguir, pode-se visualizar a origem territorial dos estudantes Kaingang na LECampo.

Tabela 03 - Origem territorial dos estudantes Kaingang no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito - RS.

Referência de Localização	Número de Estudantes
Terra Indígena (TI) do Guarita	19

Aldeia Pénva/Guabiraba	5
"KM10"	1
Respostas genéricas ("Sim", "Não") com provável ligação à TI Guarita (via municípios de Redentora e Tenente Portela)	4
Total de respondentes	29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025

A análise da Tabela 03 sobre a origem territorial dos estudantes Kaingang matriculados no curso de LECampo da Unipampa, campus Dom Pedrito, evidencia uma concentração demográfica significativa na Terra Indígena (TI) Guarita. Essa predominância é sustentada pela indicação de 19 dos 29 participantes da pesquisa como sua procedência, o que se alinha à origem municipal dos estudantes em Redentora e Tenente Portela, municípios que abrangem porção relevante da área demarcada. Adicionalmente, cinco participantes apontaram aldeias ou acampamentos específicos da Guarita (Pénva ou Guabiraba), reforçando o vínculo territorial. A correlação da maioria dos demais participantes à TI Guarita, baseada em seus municípios de origem, consolida o entendimento de que a política de acesso da Unipampa incide diretamente sobre as comunidades indígenas localizadas nesse entorno geográfico, portanto, distante do campus da LECampo.

A Terra Indígena (TI) Guarita, segundo dados do governo do estado do Rio Grande do Sul (2024), abrange aproximadamente 23 mil hectares, configurando-se como um polo demográfico que abriga o maior contingente populacional Kaingang do estado, estimado em 7,8 mil indivíduos. Sua dinâmica socioterritorial é marcada por uma intensa concentração da etnia, com 18 das 19 aldeias a ela associadas, coexistindo com uma aldeia Guarani, o que denota uma importância geográfica singular para a organização Kaingang.

No que se refere às terras indígenas no Rio Grande do Sul (RS), segundo dados do Plano de Ação Estadual da Saúde Indígena 2024-2027, no estado totaliza-se 46 Terras Indígenas (TIs), abrangendo cerca de 109 mil hectares, com a situação demarcatória distribuída em diversas fases, sendo 17 delas já consideradas "Regularizadas", mas outras 17 ainda permanecendo "Em estudo" pela FUNAI. Apesar do direito originário ao usufruto exclusivo da terra tradicionalmente ocupada, o RS se destaca nacionalmente de forma negativa, apresentando o maior número de conflitos relativos a direitos territoriais e sendo o terceiro estado em casos de morosidade na regularização das terras, evidenciando uma grave questão de saúde pública e um persistente desafio na garantia dos direitos territoriais dos povos Kaingang, Guarani e de outras etnias (Rio Grande do Sul, 2024).

No que se refere a demografia da população indígena, segundo informações do Plano de Ação Estadual da Saúde Indígena (2024-2027), no Rio Grande do Sul (RS) totalizam-se 36.096 indivíduos autodeclarados, segundo o Censo IBGE de 2022, sendo que 25.705 são classificados como aldeados, de acordo com dados da SESAI de 2023. Esta população se distribui em 150 aldeias, abrangendo 72 municípios, com uma concentração significativa na Macrorregião Norte. A composição étnica é majoritariamente Kaingang, que representa 88% do total, seguida pelos Guarani (12%), além da presença das etnias Charrua (0,2%) e Xokleng (0,05%). A estrutura etária é de maioria jovem, com 80% da população aldeada com até 39 anos, o que é um indicador associado à baixa expectativa e qualidade de vida (Rio Grande do Sul, 2024).

Os resultados desta pesquisa demonstram uma forte articulação entre a Terra Indígena (TI) Guarita e o curso de LECampo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito. Os dados demonstram que 19 dos 29 participantes Kaingang matriculados no curso possuem sua origem na referida TI, mantendo vínculos diretos com os municípios de Redentora e Tenente Portela. Essa concentração demográfica no corpo discente consolida a análise de que a política de acesso universitário exerce um impacto direto e estrutural sobre as comunidades localizadas nesse entorno geográfico e a LECampo vem se consolidando como um dos principais cursos na formação de professores indígenas Kaingang. Tal fenômeno é particularmente notável e relevante, considerando a distância física entre a TI de origem dos estudantes e a localização do *campus* da Unipampa em Dom Pedrito (RS) que mede em torno de 600 quilômetros.

4.1.2 Acesso e motivações para o ingresso.

No que diz respeito ao interesse de estudantes Kaingang para o curso de LECampo, quando perguntado de “Como ficou sabendo do curso?”, a resposta é impulsionada, primariamente, pela comunicação interpessoal e pela rede comunitária, superando os canais institucionais formais da Unipampa. A via mais eficaz de divulgação apontada na pesquisa foi a Rede Pessoal/Comunitária, totalizando 12 citações e englobando amigos, colegas e discentes veteranos, o que aponta a importância da confiança entre pares. O núcleo familiar também se mostrou fundamental, respondendo por 5 menções (incluindo tios e irmãs). Adicionalmente, as Redes Sociais, como o Facebook, foram mencionadas 4 vezes. A divulgação institucional genérica (anúncios, edital, ligações) somou 4 citações. Através de pesquisadoras, propaganda dos professores e dos alunos, houve 2 respostas. Cacique e lideranças 1 vez e Edital 1 vez.

Essa distribuição demonstra claramente que a influência e o apoio dentro da comunidade são os mecanismos mais orgânicos e confiáveis para o recrutamento de novos estudantes para a LECCampo. No Quadro 02, pode-se visualizar como os estudantes Kaingang ficaram sabendo do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Quadro 02 - Como os estudantes Kaingang ficaram sabendo do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Categoria de Divulgação	Meio Específico	Número de respondentes
Rede pessoal/comunitária	Amigos, colegas e discentes veteranos	12
Núcleo familiar	Tios e irmãs	5
Redes Sociais	Facebook/rede social	4
Divulgação institucional genérica	Anúncios, edital, ligações	4
Profissionais/apoio	Pesquisadoras/propaganda de professores e alunos	2
Lideranças comunitárias	Cacique e lideranças	1
Canal formal (específico)	Edital (mencionado isoladamente)	1
Total de respondentes		29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise do Quadro 02 demonstra que a influência e o apoio dentro da comunidade tem sido os mecanismos mais orgânicos e confiáveis para o recrutamento de novos estudantes para o curso. A divulgação do curso de LECampo nas comunidades tradicionais, particularmente entre os Kaingang no contexto da Unipampa, é um processo multifacetado que se apoia tanto em iniciativas institucionais quanto na articulação comunitária. O aumento no interesse e no ingresso desses estudantes na graduação está diretamente correlacionado a uma maior e mais eficaz comunicação sobre o processo seletivo específico. A Unipampa desempenha um papel ativo ao se deslocar diretamente aos territórios indígenas para realizar a divulgação do processo seletivo, estabelecendo um contato direto com as comunidades (Ames & Almeida, 2021).

Conforme apontado por Ames & Almeida (2021), paralelamente à ação universitária, a organização política e comunitária interna entre os próprios indígenas é um pilar fundamental

da divulgação dos cursos. Estudantes que já estão matriculados assumem um papel crucial, organizando-se para orientar novos candidatos sobre as políticas da universidade, os procedimentos de inscrição e as melhores formas de preparação para o processo seletivo. Essa articulação interna, segundo as autoras, facilitada pela experiência de quem já vivencia o ambiente acadêmico, não apenas dissemina a informação de maneira mais culturalmente sensível e confiável, mas também visa ativamente facilitar o acesso de outros membros da mesma etnia, consolidando uma rede de apoio e incentivo ao ingresso no ensino superior.

A influência das mídias na área da educação, particularmente na formação de professores indígenas em cursos LECampo, é um fenômeno multifacetado que merece reflexão. As mídias digitais, em suas diversas formas – desde plataformas de comunicação até recursos didáticos multimídia – podem atuar como importantes ferramentas de mediação pedagógica, ampliando o acesso à informação e a diversidade de fontes de conhecimento (Prensky, 2001; Santaella, 2007).

Para os futuros professores indígenas, essa influência é bidirecional. Por um lado, as mídias podem democratizar o acesso a conteúdos e metodologias de ensino que, de outra forma, seriam de difícil alcance em comunidades rurais ou terras indígenas, contribuindo para a qualificação profissional e a atualização pedagógica. A flexibilidade do ensino a distância ou semipresencial, muitas vezes mediado por tecnologias digitais, pode ser crucial para estudantes que enfrentam longas distâncias e responsabilidades comunitárias, como já observado nos desafios de permanência (Ames & Almeida, 2021).

Por outro lado, a integração das mídias na formação docente indígena exige uma abordagem crítica e contextualizada. Não se trata apenas de introduzir tecnologias, mas de capacitar os futuros professores a utilizarem-nas de forma autônoma e culturalmente relevante em suas aldeias. Isso implica desenvolver a capacidade de selecionar, adaptar e até produzir conteúdo midiáticos que dialoguem com os saberes e práticas culturais de suas comunidades, fortalecendo a educação escolar indígena (Freire, 1996; Oliveria & Candau, 2010). Além disso, é fundamental que a formação em LECampo prepare esses docentes para que atuem como agentes multiplicadores, ensinando seus alunos indígenas a navegarem e interagir criticamente com o universo midiático, protegendo suas culturas e identidades em um mundo cada vez mais globalizado e digitalmente conectado. A formação deve, portanto, ir além do técnico, abordando as implicações sociais, culturais e éticas do uso das mídias na educação, para que o professor indígena possa transformá-las em ferramentas de fortalecimento cultural e autonomia comunitária.

Perguntado sobre “O que te motivou a ingressar na Unipampa?” a análise das motivações dos estudantes Kaingang para ingressar na UNIPAMPA, a partir da distribuição percentual das categorias, oferece uma compreensão clara das prioridades e influências que regem a busca pelo ensino superior. Dos 29 respondentes, um total de 29 fizeram menções categorizadas, indicando uma diversidade de fatores que impulsionam essa decisão.

A motivação mais expressiva é a "Busca por conhecimento e formação profissional", que concentra 41,38% (12 menções) do total. Este dado sublinha a primazia do desejo individual de qualificação acadêmica, com ênfase no "sonho de ser professor", refletindo a valorização da educação como ferramenta de ascensão pessoal e profissional. Em segundo lugar, a "Motivação comunitária e profissional" representa 27,59% (8 menções) das respostas. Esta categoria evidencia a forte ligação dos estudantes com suas origens, revelando que a aquisição de conhecimento transcende o âmbito pessoal, sendo vista como um meio essencial para atender às necessidades da aldeia, suprir a carência de professores qualificados nas Terras Indígenas e contribuir diretamente para o desenvolvimento de sua comunidade.

Combinadas, as duas categorias principais ("Busca por conhecimento e formação profissional" e "Motivação comunitária e profissional") somam 68,97% das motivações, demonstrando que o projeto de ingresso na universidade é intrinsecamente ligado a um propósito dual de desenvolvimento individual e de serviço comunitário. O "Incentivo familiar" ocupa a terceira posição, com 20,69% (6 menções), ressaltando o papel fundamental da estrutura familiar e do apoio social no encorajamento à busca pela educação superior. Finalmente, as "Características da Unipampa" (ser uma universidade federal, a oferta de cursos em modalidade de alternância e um ambiente acolhedor) contribuem com 10,34% (3 menções), indicando que as particularidades da instituição e de sua proposta pedagógica são fatores relevantes para atrair e reter esses estudantes, ao se alinharem às suas expectativas e realidades. Na Tabela 03, pode-se identificar as motivações dos estudantes Kaingang para ingressar no curso de LECampo da Unipampa.

Tabela 03 - Motivações dos estudantes Kaingang para ingressar no curso de LECampo da Unipampa.

Categoria de Motivação	Descrição Detalhada	Percentual sobre o Total de	
		Número de Menções	Menções

Busca por conhecimento e formação profissional	Desejo de formação superior, adquirir novos conhecimentos e realizar o sonho de ser professor.	12	41,38%
	Necessidade de levar o conhecimento adquirido de volta à aldeia; falta de professores formados nas Terras Indígenas; objetivo de atuar diretamente com a comunidade.	8	27,59%
Motivação comunitária e profissional	Apoio e estímulo da família para buscar a formação universitária.	6	20,69%
Incentivo familiar	Ser uma universidade federal, oferta de cursos específicos (modalidade de alternância) e ambiente acolhedor.	3	10,34%
Características da UNIPAMPA			
Total de Menções Categorizadas		29	100%

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise das motivações dos estudantes Kaingang para ingressar na LECampo da UNIPAMPA, conforme evidenciado na Tabela 03, demonstra a profunda intersecção entre a aspiração individual e o projeto coletivo-político da Educação do Campo (EC) e da Interculturalidade Crítica. A motivação mais expressiva, "Busca por conhecimento e formação profissional" (41,38%), corrobora a tese de Baniwa (2019) de que o acesso ao ensino superior é uma necessidade estratégica para a população indígena, visando garantir a capacidade interna das comunidades em gerir seus territórios e fornecer as condições de cidadania para dialogar com o Estado e a sociedade.

Contudo, a centralidade do estudo reside na "Motivação comunitária e profissional" (27,59%), que materializa a EC. O desejo de "levar o conhecimento adquirido de volta à aldeia" e suprir a "falta de professores formados nas Terras Indígenas" confirma o princípio da práxis como elemento educativo central (Caldart, 2009). Essa formação superior atende diretamente ao objetivo de reduzir o déficit de docentes qualificados (Hage; Silva; Brito, 2016), garantindo a afirmação e emancipação dos territórios rurais. O ingresso é, portanto, um

gesto intercultural que busca progredir no processo de descolonização e assegurar a paridade entre as culturas (Mendez, 2013; Weissmann, 2018), preparando educadores para atuar de forma crítica, reflexiva e comprometida com as lutas e demandas desses grupos (Arroyo, 2005).

O modelo de curso, que inclui o regime de alternância na UNIPAMPA, atrai os estudantes ("Características da UNIPAMPA" - 10,34%) por mitigar as "duas rupturas" (distanciamento e diferença cultural) que o estudante indígena enfrenta em relação aos conteúdos de conhecimentos transmitidos nos cursos superiores (Coulon, 2008; Ames, 2019). A presença do "Incentivo familiar" (20,69%) complementa esse suporte, atuando como um fator de resiliência e validação da escolha. Ou seja, as motivações dos Kaingang sinalizam um movimento apontado por Canclini (2004), de transição para processos de interação entre diversas identidades culturais, onde o desenvolvimento pessoal é indissociável das necessidades e aspirações coletivas.

No que diz respeito às motivações para ingressar no curso de LECampo, ao serem questionados sobre "O que te motivou a ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo?", o resultado aponta que o ingresso dos estudantes indígenas no curso de LECampo da Unipampa, Campus Dom Pedrito, está intrinsecamente ligado a um imperativo estratégico e coletivo, superando a motivação individual.

A análise das 29 respostas sobre as razões de ingresso revela uma articulação notável entre a política de acesso ao Ensino Superior e as demandas internas das comunidades Kaingang. As motivações se organizam em eixos temáticos que são: a forte orientação à Comunidade (demonstrando o compromisso de suprir a carência de profissionais e promover o desenvolvimento local); o reconhecimento do Formato do Curso (Alternância) como um mecanismo que viabiliza a permanência ao conciliar a vida acadêmica com as responsabilidades no território; e a busca pela Profissão como um meio de emancipação, como pode ser verificado no Quadro 03.

Quadro 03 - Motivações de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Unipampa, *campus* Dom Pedrito.

Ênfase temática	Motivação (resposta original do participante)
Comunidade	Porque minha comunidade precisa de professores indígenas capacitados.

	A motivação foi por falta de professores na minha comunidade e de poder conhecer a realidade do campo.
	O que me motivou foi que eu posso ajudar a minha comunidade quando terminar o curso.
	Buscar informação e levar o conhecimento para minha comunidade.
	A oportunidade de levar o aprendizado para a minha comunidade.
	É um curso diferenciado, que pode ajudar a mudar o modo de aprendizagem na minha comunidade.
	Minha comunidade.
	Em primeiro lugar me identifiquei com o curso e saber que lutam para que os indígenas tenham uma formação de qualidade me motivou a estar aqui.
	Em busca de desenvolvimento regional.
	Meu filho foi uma das motivações pois sou mãe solo e quero dar um futuro bom para ele, e também porque sempre quis me especializar na graduação, principalmente aqui na Unipampa que me possibilita lutar em prol da comunidade indígena por nós.
Cultura	Desenvolver a cultura e a vida no campo.
	Por ela ter valores como e até compatíveis com os meus, valorizando enquanto ser de conhecimentos e saberes diferentes.
Profissão	Me formar e atuar em escolas rurais.
	Me motivou a ingressar no curso por desejo de atuar em sala e ainda mais em uma escola do campo.

	Sempre tive vontade de ser professor e isso foi uma porta aberta.
	O curso é muito bom para encontrar emprego na nossa aldeia.
Formato do Curso	O curso em alternância.
	A alternância do curso foi um dos fatores mais importantes para ingressar.
	A modalidade do curso que é presencial em regime de alternância.
	O ensino de alternância.
	Por ser em alternância, fica muito melhor, tenho 3 filhos que ficam na aldeia, e fico 40 dias aqui na Unipampa e 3 meses seguintes na aldeia
Familiar	O motivo e de ter familiares que já estavam aqui estudando.
	Minhas Irmãs.
Pessoal	Sempre tive esse desejo não foi motivação de ninguém
	Me identifiquei com o curso.
	Na verdade, foi a curiosidade de aprender os conhecimentos da Unipampa.
	Cada vez conhecendo vários conhecimentos.
	Para poder atuar no curso e levar mais conhecimento para minha aldeia.
	A vantagem de se aprofundar na área de biologia.

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise do Quadro 03, aponta que as motivações de ingresso no curso de LECampo dos 29 participantes indígenas Kaingang demonstra que o impulso principal é de natureza coletiva e sociopolítica, ultrapassando a mera realização individual.

A análise do Quadro 02 revela a complexidade e a natureza multifacetada das motivações de ingresso dos estudantes Kaingang na LECampo, que se organizam em eixos interconectados, priorizando o coletivo sobre o individual e o engajamento político-cultural.

A categoria Comunidade concentra o núcleo das motivações, demonstrando que a formação superior é concebida como um instrumento de serviço e desenvolvimento coletivo. As respostas enfáticas, como "Porque minha comunidade precisa de professores indígenas capacitados" e "O que me motivou foi que eu posso ajudar a minha comunidade quando terminar o curso", estabelecem uma relação de causalidade direta entre a formação individual e o benefício coletivo, evidenciando o princípio da práxis onde o conhecimento não é um fim em si, mas uma ferramenta de ação transformadora. A menção à "falta de professores" e à busca por "desenvolvimento regional" reforça a compreensão da LECampo como um projeto político de emancipação territorial e de suprimento de déficits estruturais nas escolas indígenas.

A categoria Cultura traduz a busca por uma formação que legitime e desenvolva os saberes próprios. A resposta "Desenvolver a cultura e a vida no campo" indica uma intencionalidade de que o currículo atue na promoção cultural, e não apenas na transmissão de conteúdos externos. A afirmação "Por ela ter valores como e até compatíveis com os meus, valorizando enquanto ser de conhecimentos e saberes diferentes" é um reconhecimento explícito da Interculturalidade, onde o estudante valoriza a universidade por sua capacidade de dialogar com sua cosmologia, desafiando a lógica hegemônica e etnocêntrica do conhecimento.

O Formato do Curso surge como um fator logístico e social determinante. As respostas que citam a Alternância – como "A alternância do curso foi um dos fatores mais importante para ingressar" e a justificação "Por ser em alternância, fica muito melhor, tenho 3 filhos que ficam na aldeia, e fico 40 dias aqui na Unipampa e 3 meses seguintes na aldeia" – comprovam que a modalidade é essencial para mitigar o conflito entre o tempo universitário e o tempo comunitário/familiar. Esse formato facilita a permanência do estudante na universidade ao preservar sua conexão com a família e o território.

As categorias Profissão e Pessoal funcionam como sustentação do projeto coletivo. Respostas como "Sempre tive vontade de ser professor e isso foi uma porta aberta" e "Me formar e atuar em escolas rurais" indicam a realização de um desejo individual que está atrelado a uma necessidade comunitária. A motivação "O curso é muito bom para encontrar emprego na nossa aldeia" sublinha a relevância da formação como meio de ascensão social e de atuação qualificada dentro do próprio território, enquanto a "curiosidade de aprender os

conhecimentos da Unipampa" e a "vantagem de se aprofundar na área de biologia" demonstram a valorização do conhecimento acadêmico como forma de aprimoramento.

A análise do Quadro 03, sob a ótica da interculturalidade crítica e da educação do campo (EC), demonstra a complexidade e a intencionalidade política que permeiam o ingresso dos estudantes Kaingang na LECampo. A resposta "Em primeiro lugar me identifiquei com curso e saber que lutam para que os indígenas tenham uma formação de qualidade me motivou a estar aqui" condensa o movimento de Canclini (2004), de transição para processos de interação entre diversas identidades culturais, onde a identificação pessoal é reforçada pela percepção do curso como um espaço de luta por direitos.

A perspectiva de Walsh (2009) é endossada pelas respostas que citam a Comunidade – "Em busca de desenvolvimento regional" e "quero dar um futuro bom para ele (meu filho), e também porque sempre quis me especializar na graduação principalmente aqui na Unipampa que me possibilita lutar em prol da comunidade indígena por nós". Tais afirmações configuram o ingresso não apenas como a satisfação de um desejo pessoal ("Sempre tive esse desejo não foi motivação de ninguém"), mas como um ato que busca a transformação das estruturas e relações sociais, promovendo condições diversas de ser, pensar e viver e desafiando as hierarquias coloniais de poder.

As respostas focadas no Formato do Curso – "A alternância do curso foi um dos fatores mais importante para ingressar" e a justaposição de funções sociais ("tenho 3 filhos que ficam na aldeia, e fico 40 dias aqui na Unipampa e 3 meses seguintes na aldeia") – ilustram a eficácia do modelo em integrar a práxis e a vida familiar/comunitária, mitigando a ruptura que o estudante indígena enfrenta ao ingressar no ensino superior, como discute Coulon (2008).

Por fim, a dimensão da Cultura é evidenciada no reconhecimento de que o curso possui "valores como e até compatíveis com os meus, valorizando enquanto ser de conhecimentos e saberes diferentes". Essa afirmação corrobora a visão de Candau (2012), de que a interculturalidade e a educação em direitos humanos devem desconstruir e reconstruir a lógica da cultura escolar para que as instituições atuem como agentes de mudança, valorizando a diversidade como virtude e transformando a escola em um espaço de reflexão e colaboração entre perspectivas.

No que diz respeito ao questionamento de "Como foi sua organização (familiar, financeira, trabalho, moradia) e para ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo?", análise do ingresso dos estudantes indígenas no curso de LECampo, como pode ser observado no Quadro 04, exige uma abordagem que transcenda o mero ato da matrícula,

focando nas complexas reestruturações logísticas e socioeconômicas em um modelo de ensino em alternância. Os resultados da organização familiar, financeira, de trabalho e moradia dos 29 participantes da pesquisa revelam o sacrifício e a mobilização social necessários para a efetivação da jornada universitária. O ingresso é, portanto, um processo mediado por desafios estruturais, notadamente a necessidade de abandono do emprego para dedicação aos Tempos Universidade (TU) e a persistente precariedade financeira, fatores que demandam apoio familiar e institucional. Esta pergunta busca, assim, mapear e categorizar essas experiências, contribuindo para a discussão sobre a adequação das políticas de permanência no contexto da LECampo.

Quadro 04 - Organização (familiar, financeira, trabalho, moradia) dos estudantes indígenas para ingressar no curso de LECampo da Unipampa, campus Dom Pedrito, 2025.

Experiência (ponto central)	Respostas (nº de participante)	Trechos de exemplo (principais focos)
I. Conflito Financeiro e Sacrifício (Trabalho/Família)	R1, R6, R12, R14, R17, R20, R27	"Sou mãe solo e... guardo dinheiro" (R1); "Tive que larga o emprego pra vim estudar deixo filhos" (R6); "financeiramente não temos empregos" (R12); "eu parei de trabalhar para poder cursar" (R14); "difícil por ter que deixar o trabalho e a família" (R17); "organização financeira foi precária... tive que deixar meu filho" (R20); "trabalhava... tive que deixar meu trabalho... filhos ficaram com a minha família" (R27).
II. Moradia, logística e distância da família	R7, R11, R16, R18, R25	"não tinha vaga na casa moradia" (R7); "tive dificuldade para chegar nesse semestre... temos a moradia" (R11); "tive moradia e RU" (R16); "conseguimos vaga na moradia eu e minha esposa, mas ficamos em quartos separados" (R18); "Um pouco complicada ter que se afastar da localidade e família" (R25).

III. Dificuldade financeira explícita (renda)	R4, R10, R13, R23, R29	"Foi difícil a questão financeira pois não minha família não tem uma renda fixa" (R4); "organização foi um pouco complicado na financeira" (R10); "Meu pai não tinha dinheiro para pagar uma faculdade" (R13); "se organizava o ano inteiro para fazer uma poupança" (R23); "em questão financeiro é um pouco complicado para se manter" (R29).
IV. Apoio familiar e conciliação positiva	R15, R21, R22, R26, R28	"só tive em meu bebezinho de 2 anos preocupação de deixar" (R15 - <i>foco na preocupação, mas o marido não é mencionado como obstáculo</i>); "Meu marido apoiou e se prontificou a cuidar dos filhos" (R21); "a bolsa permanência ajuda muito e o marido trabalha" (R22); "tive ajuda do meu esposo... tive apoio da minha família e a direção da escola" (R26); "curso é de alternância e como estou trabalhando... dá tempo de me organizar" (R28).
V. Organização geral (ou respostas neutras/vagas)	R2, R3, R5, R8, R9, R19, R24	"Tive que abrir mão do trabalho" (R2); "Foi boa" (R3); "Difícil" (R5); "Minha organização se deu um ano antes" (R8); "Foi bom conhecer e conviver com pessoas de outras aldeias" (R9); "Muita dificuldade, mas focado" (R19); "questão financeira foram muito gasto com água... mais complicado a questão financeira e por ser longe da família" (R24).

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise do Quadro 04, sobre as 29 respostas referentes à organização dos estudantes Kaingang para o ingresso na LECampo da UNIPAMPA revela uma tensão estrutural entre o acesso à educação superior e a sustentabilidade econômica e social, que se materializa em três

eixos interdependentes: o sacrifício financeiro/laboral, a gestão do distanciamento geográfico/familiar e o papel compensatório do apoio coletivo.

O principal ponto de conflito reside no sacrifício financeiro e laboral, que se manifesta na interrupção da geração de renda. Os dados quantitativos indicam uma correlação direta entre a dificuldade financeira (presente em 13 respostas) e o sacrifício laboral (mencionado em 12 respostas). Declarações como "Tive que largar o emprego pra vir estudar" demonstram que a dedicação ao TU não é apenas um investimento, mas uma renúncia à subsistência, resultando em "organização financeira precária" e dependência de planejamento prévio ou auxílios. Essa realidade empírica corrobora a literatura que identifica a vulnerabilidade econômica como o maior fator de risco para a permanência de estudantes indígenas (Ames, 2019; 2021). A insuficiência das políticas de permanência frente a este alto custo de oportunidade evidencia que, embora o acesso seja garantido, o modelo de financiamento não desonera o estudante, forçando-o a um estado de precarização.

Em contrapartida à vulnerabilidade econômica, a Rede de Apoio Familiar emerge como o principal fator mitigador (16 menções), assumindo um papel de retaguarda logística e afetiva. A família assume a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e pelas tarefas domésticas (p. ex., "Meu marido apoiou e se prontificou a cuidar dos filhos"), transformando a organização para o ingresso em uma responsabilidade compartilhada. Essa dinâmica reforça a natureza coletiva do projeto formativo, onde a ascensão educacional é sustentada por uma rede de suporte social que atua onde a política institucional é lacunar. O apoio familiar torna-se, assim, uma política de permanência não-institucional que permite ao estudante avançar na formação, mas que simultaneamente sobrecarrega a unidade familiar.

O eixo Moradia e Logística imposto pelo regime de alternância exige uma readequação espacial e cultural complexa. A dificuldade em acomodar o núcleo familiar nas estruturas da moradia estudantil ("ficamos em quartos separados") demonstra que as políticas de assistência não foram plenamente concebidas para a alteridade, falhando em promover a equidade e uma educação emancipadora (Gadotti, 2009) que respeite as estruturas sociais e familiares indígenas. Contudo, a menção à Bolsa Permanência e à moradia, juntamente com a flexibilidade da alternância, indica que há mecanismos presentes para promover a interação entre escola e comunidade/território e garantir a formação contextualizada (Arroyo, 2007). A eficácia da alternância reside precisamente em mitigar as "duas rupturas" (distanciamento e diferença cultural) que o estudante indígena enfrenta (Coulon, 2008; Ames, 2019), permitindo que a busca pela qualificação profissional seja conciliada, ainda que precariamente, com a vida na aldeia.

4.2. Relações institucionais e pessoais na LECampo - Unipampa

Um dos eixos desta pesquisa é analisar as relações interpessoais e institucionais que moldam a experiência dos estudantes indígenas no curso de LECampo. Especificamente, visa compreender como se configuram o ingresso e a receptividade no curso, investigando de que maneira a instituição promove um ambiente acolhedor e inclusivo. O objetivo é ir além da verificação formal do acesso, buscando entender a qualidade da interação entre os estudantes (indígenas e não-indígenas), o corpo docente e o aparato administrativo. Assim, esta seção da pesquisa busca apontar os fatores e desafios externos relacionados à adaptação e integração, bem como analisar o papel das relações pessoais e o suporte institucional na superação dos desafios da permanência na universidade.

4.2.1 Ingresso e a receptividade dos estudantes indígenas

O ingresso no curso de LECampo por parte de estudantes indígenas é um indicador da concretização das políticas de ações afirmativas e da expansão do ensino superior em contextos historicamente marginalizados. A análise do tipo de seleção dos 29 participantes evidencia um panorama heterogêneo, mas predominantemente focado em mecanismos diferenciados. Enquanto a maioria dos ingressantes reporta ter participado de um "Processo seletivo", a presença significativa do "Processo seletivo específico" e de modalidades como "Redação" ou "Uma carta" sublinha a adoção de estratégias que buscam avaliar o candidato para além das provas objetivas tradicionais. No Quadro 04, apresenta-se o resultado das respostas referente ao tipo de seleção para ingressar no curso de LECampo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito.

Quadro 04 - Tipo de processo seletivo utilizado pelos estudantes indígenas para ingressar na LECampo - Unipampa/Dom Pedrito, 2025.

Experiência	Tipo de seleção mencionado	Frequência
I. Processo seletivo (geral/não especificado)	Processo seletivo/seletiva / inscrição/inscrição na terra indígena	18

II. Seleção específica (modalidade)	Processo seletivo específico/redação/uma carta/seleção específica com redação voltada à comunidade	5
III. Ampla concorrência/cotas	Ampla concorrência/processo seletivo, cota racial	5
IV. Não aplicável/não informado	Não tem/nem um/não informado/ausente	3
Total de respondentes		29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise do Quadro 04 revelam que, das 29 respostas sobre o tipo de seleção para o ingresso no curso de LECampo, a principal porta de acesso é mediada por mecanismos que buscam conciliar a formalidade universitária com a necessidade de equidade e contextualização do saber.

Embora a maior parte dos participantes, totalizando 18 estudantes, tenha reportado genericamente ter passado por um "Processo seletivo", a relevância analítica reside na confirmação de modalidades específicas que valorizam a produção textual. Notavelmente, cinco respostas indicam a exigência de "Redação" ou "Carta", demonstrando um esforço institucional para transcender as provas objetivas padronizadas e permitir que o estudante indígena demonstre seu conhecimento a partir de sua própria realidade e narrativa. A presença de três participantes que acessaram o curso via canais como "Ampla concorrência" ou "cota racial" reforça a diversidade de vias, mas sublinha o papel crucial dos processos seletivos específicos como o mecanismo mais alinhado à missão da Educação do Campo.

Esses processos diferenciados são fundamentais, pois permitem que a universidade reconheça os "diversos modos de ser indígena" (Silva, 2023), valorizando o conhecimento contextualizado e a trajetória do estudante em detrimento de um capital cultural eurocêntrico. Essa valorização da narrativa e do saber local na seleção é uma estratégia institucional que busca se alinhar à missão da Educação do Campo, que deve promover uma formação emancipadora (Gadotti, 2009) e engajada com as realidades dos povos indígenas. O fato de alguns estudantes terem ingressado via "Ampla concorrência" demonstra a diversidade de canais, mas reforça a importância da manutenção e do aprimoramento contínuo dos processos

seletivos específicos para evitar a exclusão e garantir que a presença indígena na universidade seja, de fato, culturalmente relevante e promova a equidade.

No que se refere ao ano de ingresso, a investigação sobre a distribuição temporal do ingresso dos estudantes indígenas na LECampo, orientada pela questão "Em que ano você ingressou no Curso?", constitui um indicador fundamental para a avaliação das políticas de acesso e da expansão da oferta em contextos diferenciados. O panorama empírico das 29 respostas demarca a constituição de um grupo marcadamente recente, com a maior concentração de matrículas nos anos subsequentes ao início da oferta. Essa distribuição revela o momento atual de efervescência e consolidação do curso, situando a pesquisa na necessidade de acompanhar o desempenho e a permanência deste grupo recém-ingressado, que representa o atual foco da expansão universitária para os povos indígenas.

Tabela 04 - Ano de ingresso de estudantes indígenas no curso de LECampo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Ano de Ingresso	Nº de Participantes
2023	2
2024	9
2025	18
Total	29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A concentração do ano de ingresso dos estudantes indígenas no curso de LECampo, conforme Tabela 04, fornece uma base empírica sólida para a avaliação da expansão e da efetividade das políticas de acesso ao curso. O dado que 27 dos 29 participantes da pesquisa ingressaram nos anos de 2024 e 2025 demarca o êxito imediato em matricular muitos sujeitos historicamente excluídos. Este movimento está em profunda sintonia com o ideal de educação emancipatória defendido por Gadotti (2009), que postula a necessidade de a educação superior atuar como um instrumento de libertação e transformação social, permitindo o acesso e a qualificação de populações tradicionais. O alto volume de novos ingressos sinaliza que a "porta de entrada" da universidade, graças a mecanismos de seleção específicos, está efetivamente cumprindo um papel social e político de ampliação de oportunidades.

Contudo, a rápida expansão do acesso implica desafios críticos para a manutenção da permanência qualificada e para o projeto pedagógico do curso. A chegada massiva de novos estudantes indígenas exige que a universidade intensifique a prática de conhecer os "diversos

modos de ser indígena" (Silva, 2023), adaptando suas estruturas e currículos para além do mero ato da matrícula. A qualidade dessa recepção é crucial para o objetivo final de formação de educadores do campo, conforme apontado por Arroyo (2005; 2007), pois o volume de ingressantes não pode comprometer a contextualização e a relevância da formação. Portanto, o sucesso no ingresso concentra o desafio na garantia de que as políticas de permanência e a estrutura curricular estejam adequadas para sustentar, com equidade, o percurso acadêmico deste grupo, evitando que o crescimento quantitativo resulte em fragilização da trajetória.

A investigação sobre a percepção dos estudantes indígenas quanto ao dispositivo de acolhimento institucional na Unipampa, a partir da questão "Como foi sua recepção na Unipampa?", estabelece um eixo analítico fundamental para a avaliação da eficácia das políticas de inclusão e da proficiência da universidade em promover a interculturalidade. O momento da recepção inicial configura-se na literatura como um fator preditivo crucial para a adaptação, evitar retenção e mitigação da evasão em grupos minorizados. A análise subsequente das 29 respostas permitirá mapear a qualidade do clima institucional e aferir se a primeira interação da instituição com estes estudantes indígenas estabeleceu uma base de confiança, indispensável para neutralizar as barreiras de estranhamento cultural e social inerentes ao ingresso no ensino superior. No Quadro 05 é apresentado o resultado da pesquisa sobre a recepção na Unipampa, campus Dom Pedrito.

Quadro 05 - Categorização das atividades de acolhimento e recepção no campus Dom Pedrito, Unipampa, 2025.

Grupo de Experiência	Tipo de recepção (foco principal)	Número de respondentes
I. Recepção geral positiva	"Foi bom", "Ótima", "Fui bem recebida", "Muito boa".	17
II. Destaque a agentes/setores institucionais	Foco no papel de Professores, Coordenador ou da Instituição no acolhimento: "Fui bem acolhida"), "professores são ótimos", "Professora nos deu apoio", "coordenador nos deu todas as informações".	8

III. Destaque à acolhida mista/colegas/apoio material	Foco no acolhimento por pares ou apoio material específico: "universidade nos acolhe bem e os alunos também", "recebemos o caderno e kit de higiene", "recebida pela instituição e colegas".	3
IV. Não informado/ausente	Ausência de informação sobre a recepção.	1
Total de respondentes		29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise do Quadro 05 aponta que o achado mais evidente é o alto índice de satisfação com a recepção na Unipampa. A grande maioria das respostas (17) é classificada como Recepção Geral Positiva (Grupo de Experiência I), e as respostas mais detalhadas (Grupo de Experiência II e III) apontam para o papel fundamental de professores, coordenadores e colegas.

O alto índice de satisfação dos estudantes indígenas com a recepção na Unipampa, conforme atestado pela quase totalidade das 29 respostas (Grupo de Experiência I e II), oferece uma percepção amplamente positiva sobre a recepção na universidade, com a vasta maioria dos participantes reportando experiências como "Muito boa" e destacando o apoio de professores e da instituição, ganha profundidade quando contrastada com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1982; 2007). A recepção não se configura apenas como um ato de boas-vindas, mas como a materialização de um diálogo horizontal e crítico, essencial para a formação de educadores. Ao serem "bem acolhidos" e perceberem o suporte institucional, os estudantes sentem-se validados em seus saberes e contextos de vida. Este acolhimento é o primeiro passo para o "princípio educativo constituidora do ser humano" e um pilar para a conscientização e ação necessárias à transformação da realidade, característica central da Educação do Campo (Caldart, 2009).

O sucesso do acolhimento inicial é importante por atuar como um amortecedor contra as rupturas culturais e acadêmicas inerentes ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior. Coulon (2008), ao discutir as dificuldades enfrentadas, aponta que os estudantes indígenas muitas vezes "afirmam não se reconhecer enquanto estudantes, por pertencerem a uma cultura distinta em relação àquela ocidental", enfrentando um conjunto de diferenças que vão do vocabulário aos hábitos de pensamento. O fato de os estudantes destacarem que foram

"bem recebidos pela instituição e colegas" e se sentirem "acolhidos", mitigando o isolamento, demonstra que a estrutura da Unipampa está, neste momento, atenuando essa discrepância. A recepção age, portanto, como uma política de permanência não formalizada, que combate à exclusão do ambiente acadêmico e pavimenta o caminho para a conclusão do curso de formação de professores.

A investigação sobre a percepção dos estudantes indígenas quanto ao acolhimento institucional na LECampo, a partir da questão 'Como foi sua recepção na LECampo?', constitui um imperativo importante para a avaliação das políticas de inclusão e da proficiência da universidade na promoção da interculturalidade. O momento da recepção inicial é um fator importante para a adaptação, retenção e mitigação da evasão em grupos minorizados. A análise das 29 respostas visa, portanto, mapear a qualidade do clima institucional e aferir se a interação inicial da LECampo com estes estudantes indígenas estabeleceu uma base de confiança, indispensável para neutralizar as barreiras de estranhamento cultural e social inerentes à trajetória no ensino superior por parte de estudantes indígenas ingressantes no ensino superior. No Quadro 06, apresenta-se o resultado obtido sobre a recepção no curso de LECampo da Unipampa, campus Dom Pedrito.

Quadro 06 - Análise da percepção dos estudantes sobre a recepção na LECampo, Unipampa, *campus Dom Pedrito*, 2025.

Agrupamento de Experiência	Tipo de recepção (foco principal)	Frequência
I. Acolhimento geralmente positivo	"Foi bom", "Ótima", "Fui muito bem recebida", "Me senti acolhido".	17
II. Destaque a agentes institucionais	"Fui bem acolhida pela Professora e pela Instituição", "professores acolhem bem", "coordenador nos deu todas as informações".	7

III. Destaque a colegas e apoio material	"professores e colegas de sala de aula me receberam super bem", "a universidade nos acolhe bem e os alunos também", "recebemos o caderno e kit de higiene".	4
IV. Não informado/ausente	Ausência de informação na resposta.	1
Total de respondentes		29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise do Quadro 06 revela que o acolhimento inicial na LECampo funcionou como um potente fator de mitigação das barreiras de ingresso, contrastando com as dificuldades socioeconômicas e logísticas mapeadas. A maioria das 29 respostas, sendo 17 classificadas como Acolhimento Geralmente Positivo (Agrupamento de Experiência I) e sete destacando a ação de Agentes Institucionais (Agrupamento de Experiência II), indica que o ambiente inicial estabeleceu uma base de confiança. Este acolhimento ativo, onde se destaca o papel dos professores, evoca a pedagogia libertadora de Freire (1982; 2007), que exige um diálogo horizontal e crítico para a formação, essencial para o estudante se sentir valorizado e não apenas tolerado. O sucesso desta recepção é vital, pois atua contra a ruptura cultural e o estranhamento que os estudantes indígenas frequentemente vivenciam no ensino superior (Coulon, 2008), facilitando o processo para que o estudante possa se reconhecer enquanto tal. Ao estabelecer esse clima de respeito, a instituição atende ao imperativo de conhecer os "diversos modos de ser indígena" (Silva, 2023), lançando as bases para que a formação cumpra o seu propósito de uma educação emancipatória (Gadotti, 2009), essencial para a formação de educadores do campo (Arroyo, 2005; 2007).

A conclusão dos resultados sobre a recepção no curso sugere que a LECampo estabeleceu um ambiente de diálogo horizontal, essencial para mitigar o estranhamento cultural e social inerente ao ingresso. Essa prática institucional cumpre o imperativo de promover a interculturalidade e alicerça a permanência qualificada e o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas ao longo do processo de formação de professores.

4.2.2 Apoio institucional aos estudantes indígenas

A pesquisa sobre os dispositivos de assistência estudantil na LECampo, focada na questão "Que tipo de apoio institucional você recebeu da Unipampa (casa do estudante, RU)?", configura-se como um eixo analítico central para avaliar a eficácia das políticas de permanência. Tendo em vista a precariedade financeira identificados como as principais barreiras ao ingresso, a concessão de suporte material básico (moradia e alimentação) não é apenas um auxílio, mas um fator crítico para a continuidade dos estudos, atuando na mitigação da vulnerabilidade.

A análise subsequente das 29 respostas nos permitiu mapear a cobertura e a integração desses apoios institucionais (combinando a infraestrutura de Moradia/RU com auxílios financeiros como bolsas PAPIQ ou MEC) e aferir o alcance do investimento institucional na sustentação da trajetória acadêmica dos estudantes indígenas, confrontando a oferta de recursos com as necessidades socioeconômicas desses estudantes. No Quadro 07, apresentamos o agrupamento das 29 respostas sobre o tipo de apoio institucional recebido pelos estudantes indígenas no curso de LECampo da Unipampa, campus Dom Pedrito, mantendo a íntegra das declarações dos participantes.

Quadro 07 - Agrupamento por tipo de apoio institucional recebido pelos estudantes indígenas no curso de LECampo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Tipo predominante de suporte	Resposta completa do participante
I. Apoio material e financeiro integrado (recebimento de moradia/RU + bolsa/transporte)	No começo uma bolsa onde cobria o RU atualmente recebo MEC; Casa do estudante, restaurante universitário e o transporte Papiq; Casa do estudante RU, depois de uma semana Bolsa permanência do MEC; Papiq de 600 da Unipampa, RU; Casa dos estudantes, RU e Papiq; Papiq, pibid, RU e Casa dos estudantes; Auxílio moradia, RU, transporte, e Papiq; Vaga na Casa do estudante, restaurante universitário, Papiq, Pibid, por enquanto estes; Temos casa do estudante e RU bolsa permanência ainda não; Casa do estudante, RU e Papiq de 630 reais por mês.

II. Apoio material essencial (moradia/RU)	Casa e RU; Recebi casa dos estudantes, RU; Não tive nenhuma dificuldade para acessar tanto a moradia como o RU; Alimentação e moradia; Tivemos apoio dos alunos e professores e também consegui vaga na casa dos estudantes e RU; Casa dos estudantes e RU; Fico na casa do estudante e tenho RU liberado; Bom, recebi só a casa do estudante e RU; O apoio principal fornecido foi a casa do estudante e RU pela Unipampa; No momento estamos na casa do estudante que é bem aconchegante e o RU ajuda muito;
III. Foco em bolsa/suporte financeiro único (bolsa/auxílio ou apoio único)	Auxílio, doação; PAPIQ; Estou na fila para receber a bolsa permanência, mas recebo Papiq; Alimentação.
IV. Apoio Global e/ou Pessoal (Citação de suporte irrestrito ou pessoal)	Eu recebi todos os apoios possíveis; os professores da educação do campo receberam nós;
V. Não detalhado/ausente	Sem exceção, todos os apoios; Não Informado/Ausente; Não Informado/Ausente

Nota: I. Apoio Material e Financeiro Integrado: agrupa estudantes que recebem o suporte material básico (Moradia e RU) combinado com alguma forma de bolsa ou auxílio financeiro (PAPIQ, MEC, PIBID). O foco é na integração total da assistência. II. Apoio Material Essencial (Moradia/RU): Agrupa estudantes que enfatizam o recebimento dos apoios mais básicos e vitais para a permanência: Moradia (Casa do Estudante) e Alimentação (RU). O foco é na garantia da logística essencial de vida no campus.

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise do Quadro 07, mostra que a distribuição dos apoios institucionais recebidos pelos 29 participantes revela uma alta e eficiente cobertura de assistência estudantil, essencial para a permanência de estudantes indígenas na Universidade.

O suporte material e logístico demonstra ser o pilar da assistência, com 20 estudantes (68,96%) concentrados nos tipos predominantes de suporte I e II. Destes, 10 participantes (34,48%) recebem o Apoio Integrado (Tipo predominante de suporte I), que combina Moradia e RU com auxílios financeiros como PAPIQ e MEC, enquanto outros 10 participantes (34,48%) dependem primariamente do Apoio Material Essencial (Tipo predominante de suporte II), focado em Moradia e RU. Os demais grupos somam porcentagens menores: 4

participantes (13,79%) recebem foco em auxílio financeiro único (Tipo predominante de suporte III), e 3 (10,34%) destacam um apoio mais Global ou pessoal (Tipo predominante de suporte IV). Ou seja, 82,76% dos estudantes detalharam receber algum tipo de suporte (Tipo predominante de suporte I, II, III), o que aponta um compromisso institucional em mitigar as vulnerabilidades socioeconômicas previamente identificadas e garantir a sustentabilidade da trajetória acadêmica.

O suporte material e financeiro integrado (Bolsas PAPIQ, MEC ou PIBID) combate à precariedade financeira (Ames, 2019; 2021), transformando o direito ao ensino superior em uma realidade material. A estrutura da assistência demonstra que o aporte da infraestrutura (RU e Casa do Estudante) é o pilar que garante a logística essencial de vida no *campus*, permitindo que os estudantes concentram sua energia no projeto de formação de professores (Arroyo, 2005; 2007), reduzindo a necessidade de os estudantes dependerem exclusivamente do apoio familiar para as necessidades básicas.

Contudo, a eficácia do apoio deve ser lida em conjunto com as barreiras remanescentes. Embora a cobertura seja alta, a persistência de relatos sobre a fila de espera para bolsas e as dificuldades de conciliação familiar indicam que o auxílio, ainda que amplo, pode ser quantitativamente insuficiente para desonerar completamente a unidade familiar. Essa tensão aponta para a necessidade de a universidade ir além da simples concessão, adaptando o valor e a modalidade do suporte para abarcar a totalidade dos "diversos modos de ser indígena" (Silva, 2023), especialmente em relação ao custo de oportunidade do trabalho perdido.

A articulação do suporte institucional em diferentes frentes (Moradia, RU, Bolsas) materializa o esforço da instituição para promover uma educação emancipatória (Gadotti, 2009), alinhada ao princípio educativo constituidora do ser humano (Caldart, 2009), garantindo que a jornada acadêmica seja uma experiência de capacitação crítica e não de aprofundamento da vulnerabilidade.

No que se refere a moradia estudantil, quando perguntado “Você reside na moradia estudantil durante o Tempo Universidade?” as respostas apontam para uma alta taxa de utilização da Moradia Estudantil durante o Tempo Universidade (TU), atingindo 100,0% da amostra, o que estabelece essa política de assistência estudantil como um mecanismo de permanência central e não facultativo para os estudantes indígenas da Licenciatura em Educação do Campo (LECampo).

Este fato se alinha às demandas históricas das lideranças indígenas que, já no I Encontro com Líderes Indígenas em 2011, pautavam a necessidade de se garantir a assistência

estudantil como condição para o acesso e a permanência. No âmbito federal, programas como o PROLIND também reconhecem essa necessidade, destinando apoio financeiro para despesas com moradia e alimentação. Assim, a massiva adesão à moradia na UNIPAMPA demonstra a materialização dessa política como um pilar de sustentação que torna viável o direito à educação superior garantido pelas ações afirmativas, como a Lei de Cotas.

O uso majoritário da moradia é fundamental para mitigar as chamadas "duas rupturas" enfrentadas pelos estudantes indígenas ao ingressarem no ambiente acadêmico. Uma dessas rupturas é o distanciamento de suas famílias e comunidades, que é diretamente endereçado pela Moradia Estudantil, fornecendo uma base logística e social durante o período de estudos. Além disso, essa política garante o cumprimento do Regime de Alternância da LECampo, um modelo de curso que exige dos estudantes a permanência em "regime de internato nas etapas presenciais" durante 35 a 40 dias por semestre (Tempo Universidade). Portanto, a Moradia Estudantil não apenas facilita o acesso, mas também suporta a metodologia pedagógica intrínseca do curso, permitindo que a formação se dê de forma contextualizada, como defendido por Arroyo (2005), ao integrar os professores à realidade e cultura local, respeitando a diversidade e a interculturalidade.

Nessa perspectiva, o sucesso da política de moradia transcende a esfera assistencial, assumindo uma dimensão estratégica e política na formação de lideranças indígenas. Ao estabilizar a permanência, a Moradia Estudantil permite que o estudante se concentre na formação, visando o fortalecimento das capacidades internas das comunidades indígenas em gerir seus territórios, coletividades e demandas. O apoio logístico se torna, portanto, uma condição para que a formação superior contribua para a construção de um Estado pluriétnico e multicultural (Baniwa, 2019), empoderando os estudantes para atuarem de forma crítica, reflexiva e comprometida com as demandas de seus grupos.

A avaliação dos apoios institucionais é um indicador crítico da eficácia das políticas de permanência no ensino superior, especialmente no contexto das ações afirmativas e da Educação do Campo. Conforme a quantificação das respostas dos 29 participantes da pesquisa sobre "Qual sua avaliação dos apoios recebidos?", o resultado revela uma percepção majoritariamente positiva, conforme explicitado na Tabela 05.

Tabela 05 - Quantificação das respostas sobre a "Avaliação dos apoios recebidos" pelos 29 participantes da pesquisa, 2025.

Avaliação	Contagem (n)	Porcentagem (%)
-----------	--------------	-----------------

Excelente	7	24,14%
Maravilhoso	1	3,45%
Ótimos apoios	1	3,45%
Suma importância	1	3,45%
Boa / Boas	13	44,83%
Bom	2	6,90%
Subtotal positivo (Boa/Bom/Excelente)	25	86,21%
Regular	1	3,45%
Insuficiente	3	10,34%
Total	29	100%

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A avaliação dos apoios institucionais recebidos (Tabela 05) reflete uma percepção amplamente positiva por parte dos estudantes indígenas da LECampo, com 86,21% das respostas classificadas como favoráveis ("Boa", "Bom" ou "Excelente"). Essa alta taxa de satisfação atesta a materialização da assistência estudantil como um pilar de sustentação que viabiliza a permanência no ensino superior. A efetividade desse apoio logístico e financeiro — que inclui Moradia Estudantil e RU — cumpre a demanda histórica levantada desde o I Encontro com Líderes Indígenas em 2011, reconhecendo a necessidade de se garantir a assistência estudantil para a concretização do acesso e do direito à educação. Ademais, a política assegura a possibilidade de cumprimento do Regime de Alternância, cuja metodologia exige que os estudantes permaneçam em "regime concentrado nas etapas presenciais" durante o Tempo Universidade.

Contudo, a persistência de 13,79% de avaliações neutras ou negativas, com 10,34% classificando o apoio como "Insuficiente", sinaliza que a política, embora essencial, pode apresentar inadequações estruturais que impedem a equidade plena. Essa insatisfação residual aponta para os limites da assistência quando confrontada com as especificidades da cultura indígena, como a necessidade de apoio ao núcleo familiar ampliado durante o TU. Superar essas insuficiências é crucial para que o curso atinja plenamente seu objetivo, que, segundo a perspectiva teórica, é facilitar a formação de profissionais que irão contribuir para o fortalecimento das capacidades internas das comunidades indígenas e para a construção de um Estado pluriétnico e multicultural (Baniwa, 2019). O apoio institucional é um fator de sucesso no combate à vulnerabilidade, mas exige refinamento contínuo para honrar o compromisso com a Interculturalidade Crítica preconizada pela Educação do Campo (Arroyo, 2005).

A análise da questão "Além disso, você recebe outros tipos de apoio?" revela um esforço institucional em prover mecanismos de assistência que transcendem o suporte básico (Moradia e RU). A quantificação das 29 respostas indica um resultado majoritariamente positivo, conforme pode ser observado na Tabela 06.

Tabela 06 – Quantificação das respostas sobre a recepção de outros tipos de apoio institucional, 2025.

Categoria da Resposta	Contagem (n)	Porcentagem (%)
Sim / PAPIQ / Outros Apoios	19	65,52%
Não (Não recebe outros apoios)	7	24,14%
Sem Resposta / Dado Ausente	3	10,34%
Total	29	100,00%

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise da Tabela 06, revela um esforço institucional em prover mecanismos de assistência que transcendem o suporte básico (Moradia e RU). A quantificação demonstra que 65,52% dos participantes recebem apoios adicionais, evidenciando que a universidade busca expandir os mecanismos de permanência. A inclusão maciça em programas como o PAPIQ (Programa de Apoio à Participação em Eventos e Atividades de Qualificação) sugere que a instituição reconhece a necessidade de investir na qualificação acadêmica e na inserção dos estudantes em atividades que são centrais para a formação. Essa estratégia se alinha à perspectiva de Arroyo (2005), que preconiza que a Educação do Campo deve se dar de forma contextualizada, exigindo a participação ativa e reflexiva do estudante em sua formação, o que é fundamental para o sucesso do Regime de Alternância.

Entretanto, o fato de 24,14% dos estudantes afirmarem não receber suporte adicional representa uma lacuna na equidade que compromete a filosofia da Interculturalidade Crítica. A ausência de apoio complementar para quase um quarto da amostra limita a capacidade desses indivíduos de participarem de eventos, pesquisas e extensão, atividades que, conforme Baniwa (2019), são essenciais para o fortalecimento das capacidades internas das comunidades e para a atuação crítica na construção de um Estado pluriétnico e multicultural. A insuficiência desse suporte, ao restringir a plena qualificação, enfraquece o impacto transformador esperado da formação, sinalizando que a materialização das políticas de permanência ainda enfrenta desafios estruturais para garantir condições verdadeiramente equivalentes de desenvolvimento para todos os discentes indígenas.

4.2.3 Dinâmicas relacionais e suporte institucional na formação de professores indígenas

A discussão sobre as Dinâmicas Relacionais e o Suporte Institucional na formação de professores indígenas deve ser estruturada com base na tensão entre o acolhimento e a exigência acadêmica. Esta subseção abrange o conjunto de questões ao focar em dois eixos interdependentes que definem a qualidade da trajetória acadêmica: as interações humanas e os mecanismos de apoio da universidade.

A análise se iniciaria pela exploração das dinâmicas relacionais (com professores, colegas, orientador e monitor), que são vitais para mitigar o isolamento e o choque cultural do estudante indígena. A qualidade da relação com os professores é um indicador da interculturalidade crítica, pois uma relação positiva e engajadora estimula a participação ativa e reflexiva do discente, elemento fundamental para a formação de educadores que atuem com autonomia em seus territórios, conforme preconizado por Arroyo (2005). As interações com colegas, monitor e orientador formam uma rede de suporte pedagógico e social, essencial para superar as dificuldades do TU e garantir o sucesso na pesquisa e nas disciplinas mais complexas.

Paralelamente, o eixo do suporte institucional é analisado como um fator de permanência qualificada. O apoio complementar, que transcende a assistência básica (Moradia e RU), deve ser avaliado por seu potencial de investimento na qualificação acadêmica do futuro professor. Em última instância, a análise crítica dessas dinâmicas e apoios visa verificar se a universidade está, de fato, garantindo condições para que o professor indígena desenvolva as capacidades internas necessárias para a liderança e para a contribuição efetiva na construção de um Estado pluriétnico e multicultural (Baniwa, 2019), tornando a formação não apenas viável, mas transformadora.

A análise da questão "Como tem sido sua relação com os estudos?" é essencial para se apreender o engajamento acadêmico e os desafios enfrentados pelos 29 estudantes indígenas que responderam o questionário no contexto da LECampo, cujo modelo em Regime de Alternância impõe exigências logísticas e pedagógicas singulares. O panorama geral, evidenciado pela quantificação (Tabela 07), é de uma relação majoritariamente positiva, indicando que as políticas de permanência têm sido eficazes em viabilizar o engajamento e o foco acadêmico para a maioria dos participantes.

Tabela 07 – Distribuição da percepção dos estudantes indígenas sobre sua relação com os estudos, 2025.

Categoria da Resposta	Detalhamento da Percepção	Contagem (n)	Porcentagem (%)
Positiva	Declarações como ótimo, boa, bom, muito boa, foi bem proveitosa, estou adorando.	20	68,97%
Foco (Positivo)	Respostas que focam nos objetivos: Para adquirir conhecimento, cultura e traçar objetivos.	1	3,45%
Subtotal Positivo		21	72,42%
Mista, Adaptação, Desafio	Respostas que mencionam desafios e adaptação: difícil, mas aprendendo; intenso, mas essenciais; encontrei dificuldade; estou me adaptando; puxado tem muitos trabalhos; dificuldade com ferramentas tecnológicas; fiquei muito tempo sem estudar.	7	24,14%
Ausente	Sem resposta na questão.	1	3,45%
Total		29	100,00%

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A quantificação das respostas (Tabela 07) sobre a "Relação com os Estudos" revela um panorama de sucesso na permanência acadêmica, mas com ressalvas significativas que exigem uma análise crítica à luz da Interculturalidade Crítica.

O alto índice de 72,42% de respostas positivas ("Bom," "Boa," "Ótimo" ou equivalentes) atesta que o sistema de apoio institucional tem sido eficaz em garantir o engajamento e o foco acadêmico. Essa eficácia permite a dedicação integral ao TU, componente metodológico central do Regime de Alternância. Esse engajamento é a base para

que a formação cumpra seu objetivo de resistência cultural (Aires, 2020) e prepare o futuro professor indígena para a atuação crítica em seu território.

Contudo, a persistência de 24,14% de respostas que expressam desafios e dificuldades, especialmente a menção à falta de "ferramentas tecnológicas", configura uma fragilidade na equidade estrutural. Este problema se conecta diretamente à crítica de Tomaz (2019), que aponta que o apoio financeiro é insuficiente se não houver um suporte holístico que garanta ao estudante a transição bem-sucedida para o universo acadêmico e tecnológico. A ausência de ferramentas essenciais mina o princípio da Interculturalidade Crítica, pois impede o exercício pleno da paridade cultural e limita a capacidade do estudante de se desenvolver.

Adicionalmente, a percepção de uma relação "Difícil" ou "Intensiva" sugere que o currículo ou a prática pedagógica podem não estar totalmente alinhados com a exigência de ser contextualizado, conforme os princípios de Arroyo (2005). Esse desafio pode ser um sintoma do problema identificado por Diniz (2017) e outros autores que apontam que os estudantes indígenas podem não se reconhecer nos currículos que falham em promover um diálogo efetivo entre o conhecimento ocidental e o indígena. Portanto, para garantir que o processo de formação alcance seu objetivo de formar professores autônomos e aptos a fortalecer as capacidades internas das comunidades, é imperativo que a universidade intervenha ativamente para superar as barreiras materiais (tecnologia) e epistemológicas.

4.2.4 Relações interpessoais e sucesso na permanência: a avaliação de professores e colegas por estudantes indígenas.

No que diz respeito à relação dos estudantes indígenas com os professores do curso, quando questionados sobre “Como tem sido sua relação com professores do curso?” a avaliação (Tabela 08), expressa por meio das notas atribuídas (0 a 10), demonstra uma assimetria altamente positiva, caracterizando esta dimensão como um pilar de excelência e sucesso pedagógico no contexto da LECampo.

A percepção de satisfação concentra-se maciçamente nas notas superiores (8, 9 e 10), que totalizam 86,20% das avaliações. Este alto consenso sinaliza que o corpo docente cumpre, de forma robusta, o papel de agente facilitador da permanência e do engajamento acadêmico. Notavelmente, a nota 10 é a mais frequente (46,40%), sugerindo que a relação não apenas atende, mas, para quase metade da amostra, supera as expectativas, refletindo um ambiente de acolhimento eficaz.

Contudo, a análise deve atentar para a dispersão minoritária de 13,70% de notas mais baixas (5, 6 e 7). Embora marginais, estas ocorrências indicam fissuras pontuais que podem se manifestar como desafios de comunicação, barreiras na adaptação ao regime de alternância ou expectativas não atendidas quanto ao suporte individualizado. A presença destas notas mais baixas serve como um indicador de alerta de que o processo de garantia da equidade e do suporte pedagógico exige atenção contínua e estratégica.

Tabela 08 - Percepção dos estudantes sobre a relação com professores do curso da LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito 2025.

Nota atribuída (0 a 10)	Quantidade	Porcentagem (%)
10	13	46,4
8	8	28,6
9	4	14,3
6	2	7,1
5	1	3,6
7	1	3,6
Total	29	100,00

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

O nível elevado de excelência no suporte pedagógico e no acolhimento, evidenciado pelos dados (Tabela 08), alinha-se aos objetivos centrais da educação do campo e da interculturalidade crítica. Essa percepção positiva indica que os docentes estão cumprindo o papel de agentes facilitadores da permanência, um pré-requisito fundamental para que o futuro professor indígena desenvolva as capacidades internas necessárias para atuar de forma crítica em sua comunidade, conforme a perspectiva de Baniwa (2019).

A alta satisfação sugere que a relação se estabelece em um ambiente de confiança e abertura, que ressoa o princípio de acolhimento defendida por Silva (2023), o que implica que a universidade deve dialogar ativamente com os diversos modos de ser indígena. Por outro lado, a presença de avaliações inferiores serve como um indicador de alerta de que o processo de garantia da equidade exige atenção. Essas notas mais baixas podem estar associadas a falhas na adaptação ou a dificuldades na transposição das barreiras pedagógicas e tecnológicas que podem levar os estudantes a não se reconhecerem integralmente nos currículos, como apontado por Diniz (2017), reforçando que o alto índice de satisfação não

anula a necessidade de intervenção estratégica para otimizar a experiência da totalidade dos estudantes.

No que diz respeito à relação com colegas do curso, quando questionados de “Como tem sido sua relação com os colegas do curso?”, a avaliação (expressa pelas notas atribuídas de 0 a 10) demonstra uma assimetria altamente positiva (Tabela 09), caracterizando a dimensão social do curso como um ponto de excelência e sucesso para o engajamento estudantil.

A percepção de satisfação concentra-se maciçamente nas notas superiores (8, 9 e 10), totalizando 75,85% dos participantes. Notavelmente, as notas de excelência (9 e 10) por si sós representam 65,51% da amostra (19 de 29), confirmando a robustez do engajamento positivo e da coesão no ambiente coletivo. A nota máxima (10) é a mais frequente individualmente (34,48%), o que sugere um forte consenso de coesão e suporte horizontal entre os pares, funcionando como um fator mitigador crucial para os desafios logísticos e pedagógicos inerentes à formação.

Contudo, a análise deve contrastar este sucesso com a dispersão minoritária de 13,80 de notas baixas (3, 4 e 5). Embora marginais, estas ocorrências indicam fissuras interpessoais ou estruturais pontuais que exigem atenção, pois representam experiências de isolamento ou insatisfação que divergem do padrão dominante. A presença desta minoria com notas na faixa inferior serve como um indicador de alerta de que o curso deve investigar as variáveis que impactam negativamente uma pequena parcela dos estudantes indígenas, buscando otimizar o suporte e garantir que o ambiente social promova um sentimento de pertencimento para a totalidade dos participantes.

Tabela 09 - Percepção dos estudantes sobre a relação com colegas do curso da LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Nota atribuída (0 a 10)	Quantidade	Porcentagem (%)
3	1	3,45
4	1	3,45
5	2	6,90
7	3	10,34
8	3	10,34
9	9	31,03
10	10	34,48

Total

29

100,00

 Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

O alto índice de coesão e satisfação na relação entre pares assume um significado crucial ao ser interpretado no contexto da LECampo e do regime de alternância. A forte rede de suporte horizontal entre os colegas funciona como um mecanismo de acolhimento que mitiga o impacto dos desafios logísticos e pedagógicos decorrentes do deslocamento para o TU. Essa solidariedade reforça o sentido de pertencimento e resistência cultural apontado por Aires (2020), sendo vital para que o estudante se sinta apto a desenvolver as capacidades internas necessárias para a atuação crítica, conforme a perspectiva de Baniwa (2019).

Além disso, a confiança no grupo facilita a participação ativa e reflexiva do estudante, um aspecto central da pedagogia de Arroyo (2005), em que a confiança no grupo cria um "espaço seguro" onde o erro não é punido, mas visto como parte do processo. Quando o aluno confia nos colegas e no professor, ele se sente autorizado a existir e a falar. O sucesso desta dimensão social demonstra que o ambiente de pares cria um espaço seguro, fundamental para enfrentar as tensões da interculturalidade crítica e prevenir que o estudante se sinta alheio ao currículo, problema apontado por Diniz (2017). A intervenção, portanto, deve focar em eliminar as causas das notas baixas, garantindo que o acolhimento seja efetivo e universal.

4.3. Relação teoria e prática na LECampo.

O debate sobre a formação de professores na LECampo, especialmente para estudantes indígenas, está intrinsecamente ligado à superação da dicotomia teoria-prática, um problema estrutural no campo educacional brasileiro. A inclusão desses sujeitos impõe o desafio de formar profissionais capazes de atuar em contextos de profunda diversidade epistemológica. Conforme sinaliza Costa (2012), os currículos tradicionais falham em atender às múltiplas realidades do país, o que exige um modelo formativo pautado na práxis, onde a ação é inseparável da reflexão teórica. Neste sentido, esta subseção do estudo visa compreender como ocorre a relação entre a teoria e a prática, analisando a transposição dos saberes acadêmicos para as comunidades indígenas e avaliando a eficácia da formação em preparar educadores para um trabalho contextualizado e culturalmente referenciado.

Esta análise se foca, prioritariamente, nos componentes de Ciência da Natureza, os quais representam um nó crítico na trajetória dos estudantes. Ao mapear estes obstáculos, a pesquisa busca identificar os principais desafios apontados pelos estudantes nos componentes

de Ciência da Natureza do curso de LECampo. A dissonância entre a lógica universalista da ciência formal e a cosmovisão indígena exige que a universidade promova um acolhimento que vá além das iniciativas de assistência, englobando a reorientação curricular (Silva, 2023). A investigação sobre como os estudantes percebem o suporte institucional e as relações interpessoais e suas estratégias de superação visa, por fim, fornecer subsídios para a reorientação curricular e a efetivação de uma formação contextualizada, garantindo que o curso promova o conhecimento rigoroso sem negligenciar o diálogo com os "diversos modos de ser indígena" (Silva, 2023).

4.3.1 Dificuldades e barreiras curriculares: um diagnóstico das vulnerabilidades em componentes curriculares.

O panorama das respostas à questão "Como tem sido sua relação com os estudos?" (Quadro 8) demonstra um engajamento intrínseco robusto e uma satisfação majoritária, caracterizando o processo de aprendizagem como um fator essencial para a permanência acadêmica. A maior parte das respostas concentra-se nas classificações de "Boa," "Muito boa," "Ótima," e "Excelente/Maravilhoso", totalizando 82,76% da amostra. Este alto índice de satisfação confirma uma forte avaliação subjetiva positiva do processo de ensino-aprendizagem, sugerindo que a experiência acadêmica é percebida como relevante e está alinhada com os objetivos profissionais e culturais dos estudantes.

Um resultado significativo é a manifestação de resiliência ativa por parte de uma minoria (10,34%), que descreve o processo com ressalvas positivas, utilizando categorias como "Intensivo, mas essenciais para a construção de aprendizagem" ou "Difícil, mas aprendendo aos poucos". Essa postura mostra que eles transformam os obstáculos em etapas valiosas do aprendizado, em vez de enxergá-los como motivos para abandonar o curso. Contudo, a análise identifica barreiras de natureza infraestrutural, como a menção explícita à dificuldade com ferramentas tecnológicas para a organização de trabalhos acadêmicos. Embora este desafio seja numericamente pequeno, ele aponta para um ponto crítico de inequidade, sugerindo que a falta de acesso a recursos adequados pode comprometer o desempenho de parte do corpo discente.

Quadro 08 - Relação dos estudantes indígenas com os estudos, LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025

Resposta Qualitativa	Quantidade
Excelente/Maravilhoso	5
Ótima/Ótimo	2
Muito boa/Muito boas	3
Boa / Boas/Bom/Tem sido bom	13
Regular	1
Intensivo, mas essenciais para a construção de aprendizagem	1
De muito aprendizado, mas também encontrei dificuldade	1
Difícil, mas aprendendo aos poucos	1
De primeiro momento tive dificuldade pois não possuímos ferramentas tecnológicas que tenham todos os suportes para a organização de trabalhos acadêmicos	1
Está sendo boa tenho meu foco e dedicação	1

Observação. As respostas foram agrupadas por similaridade de significado.

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

O alto grau de satisfação com os estudos adquire um significado aprofundado ao ser interpretado no contexto da LECampo. A motivação intrínseca e a dedicação demonstrada indicam que o estudo pelos estudantes indígenas é percebido como relevante e essencial para o projeto de vida e a atuação profissional, o que está diretamente ligado à necessidade de desenvolver as capacidades internas para atuar de forma crítica em suas comunidades, conforme preconiza Baniwa (2019). O estudo, nesse sentido, é alinhado ao objetivo do curso de formar um profissional da educação do campo e para o desenvolvimento de liberdade, criticidade e conhecimento.

A resiliência ativa dos estudantes diante das dificuldades (como em "Difícil, mas aprendendo") é crucial, mas a análise é imperativa para interpretar os obstáculos explícitos (falta de ferramentas tecnológicas). Tais barreiras validam a preocupação de Diniz (2017) sobre as dificuldades na transposição de barreiras pedagógicas e tecnológicas que, se não mitigadas, podem levar o estudante a não se reconhecer integralmente nos currículos.

O engajamento intrínseco, embora alto, não anula a responsabilidade institucional de garantir a equidade tecnológica e o suporte pedagógico, transformando o conceito de "acolhida" defendida por Silva (2023), em suporte efetivo para que a experiência de estudos seja plenamente bem-sucedida para a totalidade dos estudantes. Portanto, o sucesso

generalizado no engajamento deve ser complementado por intervenções estratégicas que eliminem esses obstáculos estruturais.

No que diz respeito a reprovação, quando questionados se “Você já reprovou alguma vez em alguma disciplina?”, a análise aponta que 34,48% já reprovaram (Tabela 10). Este dado adquire uma dimensão crucial ao ser interpretado no campo do ensino e da interculturalidade crítica.

A resiliência demonstrada pela maioria dos estudantes (65,52% de não-reprovação) está ligada ao forte engajamento e à motivação, que, segundo Baniwa (2019), são essenciais para que o futuro professor indígena desenvolva as capacidades internas para a atuação crítica. O sucesso acadêmico, neste contexto, é uma forma de resistência cultural (Aires, 2020), pois valida a permanência do estudante e seu projeto de vida.

No entanto, a reprovação de 1/3 da amostra deve ser vista como um sintoma da falta de adequação institucional e não de incapacidade individual. O fato de disciplinas como Matemática serem citadas (conforme dados associados) levanta a questão da interculturalização curricular. Para o ensino em contextos indígenas, a didática e o conteúdo das disciplinas precisam dialogar com as realidades culturais, como argumenta Arroyo (2005). Quando o currículo não reflete as formas de conhecimento e os modos de vida do estudante, ele pode se tornar uma barreira pedagógica, levando o estudante a não se reconhecer integralmente nos conteúdos, conforme a preocupação levantada por Diniz (2017).

Além disso, a menção a reprovação por motivo de saúde/ausência (conforme dados associados) indica que as exigências do Regime de Alternância criam riscos logísticos que afetam diretamente o desempenho acadêmico. A instituição deve transformar o conceito de "acolhida" defendido por Silva (2023) em políticas de flexibilização curricular e apoio contínuo. A reprovação, portanto, exige intervenção estratégica que vá além da recuperação do conteúdo, focando na equidade tecnológica e pedagógica, para garantir que o alto índice de motivação não seja frustrado por barreiras estruturais.

Tabela 10 - Distribuição da reprovação em disciplinas por estudantes indígenas da LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Resposta	Quantidade (n)	Porcentagem (%)
Não	19	65,52%
Sim	10	34,48%
Total de Participantes	29	100,00%

Observação. O Detalhamento das Reprovações (Disciplinas e Justificativas), não forma atribuídas a todas as disciplinas. As disciplinas citadas foram: Matemática (2), Prática Pedagógica (1), Atividade Curricular de Extensão: Educação do Campo I (1). Um caso de reprovação foi motivado por ausência devido a "motivo de saúde na família na aldeia e tive que voltar um dia antes de terminar o TU".

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A reprovação de 34,48% dos estudantes indígenas (Tabela 10) evidencia um ponto de vulnerabilidade institucional que exige atenção do ponto de vista da interculturalidade crítica. Embora a maioria demonstre resiliência e forte engajamento, a reprovação pode ser um sintoma da não adequação do sistema, manifestado na falta de interculturalização curricular e em outros problemas. Portanto, a conclusão é que a política de acolhida deve evoluir para um suporte efetivo, flexível e equitativo, a fim de eliminar os obstáculos estruturais e garantir que a motivação intrínseca dos estudantes se concretize em sucesso acadêmico, conforme os objetivos da LECampo.

Já, no que se refere a reprovação múltipla, com base na análise do questionamento "Já reprovou mais de uma vez na mesma disciplina?", realizado com os 29 participantes da pesquisa, a esmagadora maioria dos estudantes não enfrentou reprovação múltipla. A Tabela 11 apresenta os resultados por agrupamento.

Tabela 11 – Frequência de ocorrência de reprovação em múltiplas disciplinas entre os estudantes indígenas da LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Agrupamento da Resposta	Detalhamento	Quantidade (n)	Porcentagem (%)
Não	Não reprovou mais de uma vez (inclui nunca reprovou, reprovou apenas uma vez, ou está no início do curso).	28	96,55%
Sim	Reprovou mais de uma vez na mesma disciplina.	1	3,45%
Total de Participantes		29	100,00%

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise da Tabela 11, demonstra que 96,55% dos estudantes não reprovaram mais de uma vez na mesma disciplina. Este resultado é um forte indicativo de que, mesmo aqueles que

enfrentaram algum insucesso (reprovação simples) no percurso acadêmico (34,48% conforme análise anterior), conseguiram se recuperar, mostrando persistência acadêmica e efetividade nas estratégias de apoio e acompanhamento. Apenas 3,45% da amostra relatou ter reprovado a disciplina mais de uma vez.

A taxa de 96,55% de não-reprovação múltipla em uma mesma disciplina (Tabela 11) é um poderoso indicativo de recuperação e da persistência acadêmica dos estudantes indígenas. Este resultado demonstra que a reprovação simples, embora atinja uma parcela significativa, não se traduz em estagnação, pois o estudante tem a capacidade de mobilizar esforços para evitar a reprovação novamente em uma mesma disciplina.

Este fenômeno de persistência e recuperação acadêmica pode ser interpretado sob a lente de Arroyo (2005), cuja pedagogia reconhece o estudante não como um receptor passivo, mas como um sujeito de direitos e de saberes. Ao valorizar a participação ativa e reflexiva, essa perspectiva pedagógica sugere que o aprendizado se consolida quando o estudante é incentivado a compreender suas trajetórias de vida e desafios como elementos integrantes de sua formação humana, transformando obstáculos pontuais em oportunidades de emancipação e construção crítica do conhecimento. O baixo índice de reincidência sugere que o estudante, após as dificuldades iniciais, engaja-se ativamente na superação, buscando o conhecimento e a experiência necessária para o desenvolvimento de suas capacidades internas para a atuação crítica, conforme a perspectiva de Baniwa (2019).

A capacidade de superação também reflete a eficácia da dimensão social do curso (analisada em resultados anteriores), pois o suporte horizontal entre pares e o acolhimento docente atuam como fatores mitigadores, impedindo que dificuldades iniciais se torne um ciclo de exclusão. Portanto, a taxa de 96,55% é um endosso à força motivacional do corpo discente e uma evidência de que a instituição, ou a rede social do curso, é eficaz em impedir o insucesso, mesmo que as barreiras pedagógicas e tecnológicas apontada por Diniz (2017), não tenham sido eliminadas em sua totalidade.

No que se refere às disciplinas com mais reprovações, quando questionados sobre “Quais disciplinas do curso você já reprovou?”, dos 29 participantes, 19 não reprovaram nenhuma disciplina. Entre os 10 participantes que relataram reprovação, as disciplinas da Área de Exatas/Específica (Matemática e Química) são as mais citadas (40,00% das menções), seguidas pelas disciplinas de Linguagem/Básica (30,00%), como Letramento e Letramento Digital.

Este resultado indica que as dificuldades se concentram tanto em disciplinas de base curricular tradicionalmente complexas (como matemática) quanto em componentes que

exigem adaptação às ferramentas e à linguagem acadêmica (Letramento Digital), reforçando a necessidade de suporte pedagógico direcionado.

Quadro 09 - Relação de disciplinas reprovadas por estudantes indígenas, LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025

Agrupamento da Resposta	Detalhamento das Disciplinas	Contagem de menções (n)
Nenhuma Reprovação	Estudantes que nunca reprovaram (total de 19 participantes).	19
Área de Exatas/Específica	Matemática (3 menções); Química (1 menção).	4
Área de Linguagem/Básica	Letramento (1 menção); Letramento digital (2 menções).	3
Área de Prática/Extensão	Prática pedagógica (1 menção); Atividade curricular de extensão: Educação do campo I (1 menção).	2
Não Especificado	Disciplinas citadas como "mais 2 componentes".	1
Total de Reprovações Citadas		10
Total de Participantes		29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise da distribuição de reprovações, concentradas em Exatas/Específicas (40,00%, incluindo Matemática e Química) e Linguagem/Básica (30,00%, como Letramento Digital), é fundamental na discussão sobre a formação de professores indígenas e a interculturalidade crítica, pois pode estar relacionado a persistência de um modelo pedagógico monocultural.

O insucesso nessas áreas de base parece dialogar com a tese de Diniz (2017) a respeito da formação de barreiras pedagógicas e tecnológicas. No contexto da formação de professores indígenas, os índices de reprovação em disciplinas como Matemática e Letramento Digital sugerem que as metodologias adotadas podem não estar promovendo o diálogo intercultural necessário, o que implicaria em uma dificuldade de articulação entre o conhecimento científico e as cosmovisões locais. Sob essa ótica, o currículo corre o risco de se configurar

como uma estrutura de exclusão, na medida em que poderia dificultar o reconhecimento integral do estudante nos conteúdos apresentados.

Estas dificuldades em áreas de base contraria a pedagogia de Arroyo (2005), que preconiza a participação ativa e reflexiva do estudante e a articulação da teoria à sua realidade. O baixo desempenho em componentes essenciais compromete, consequentemente, o desenvolvimento das capacidades internas para a atuação crítica em suas comunidades (Baniwa, 2019), minando o projeto de vida e o sentido de resistência cultural (Aires, 2020). Assim, a reprovação exige que a instituição transforme a prática docente e materialize o conceito de "acolhida" em suporte pedagógico estratégico e flexível, eliminando as barreiras estruturais que comprometem o sucesso equitativo e a formação de qualidade.

No que se refere às dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza, quando questionados se “Você tem encontrado dificuldades nas disciplinas relacionadas a Ciências da Natureza?”, a Tabela 12 organiza os resultados dos 29 respondentes para a questão, agrupando as respostas em categorias binárias.

Tabela 12 - Dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza enfrentadas por estudantes indígenas, LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Agrupamento da Resposta	Quantidade (n)	Porcentagem (%)
Sim	17	58,62%
Não	12	41,38%
Total de Participantes	29	100,00%

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise da distribuição de dificuldades em Ciências da Natureza, com 58,62% dos estudantes indígenas relatando obstáculos (Tabela 12), é um dado crucial que revela um ponto de vulnerabilidade curricular sob a ótica da interculturalidade crítica e da formação de professores.

Esta alta incidência de dificuldade não se deve à incapacidade discente, mas sim à persistência de barreiras pedagógicas (Diniz, 2017). As Ciências da Natureza, área intrinsecamente ligada à cosmologia, aos saberes tradicionais e à territorialidade dos povos indígenas, quando ensinadas de forma estritamente monocultural ou eurocêntrica, falham em promover a necessária articulação entre o conhecimento científico e os saberes locais. Essa falha em interculturalizar o currículo leva o estudante a não se reconhecer integralmente nos conteúdos, o que compromete a participação ativa e reflexiva (Arroyo, 2005).

O resultado exige que a instituição transcenda o simbólico. A dificuldade nesta área ameaça o desenvolvimento das capacidades internas para a atuação crítica em suas comunidades (Baniwa, 2019), minando o próprio objetivo da formação em LECampo. A análise exige uma intervenção que utilize o conhecimento como resistência cultural (Aires, 2020), garantindo que a didática integre a realidade do estudante. A política de acolhida (Silva, 2023) deve se materializar em suporte pedagógico direcionado e em flexibilização curricular — um olhar diferenciado e sensível à trajetória desses estudantes (Thomaz, 2019) — para que a maioria supere as dificuldades e conclua sua formação com a bagagem científica e cultural necessária.

Quando questionados sobre “Quais são as maiores dificuldades que você tem enfrentado nestas disciplinas?” a análise aponta para dificuldades em Ciências da Natureza, concentradas em Conteúdo Específico/Conhecimento (34,48%) (incluindo Química e Física) e em Fatores Pessoais/Externos (10,34%) (cuidado com filhos e falta de atenção em aula). Como pode-se visualizar no Quadro 10, os dados revelam uma interseção crítica entre barreiras pedagógicas e logísticas na formação de professores indígenas.

Quadro 10 - Dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza enfrentadas por estudantes indígenas, LECampo, Unipampa, campus Dom Pedrito, 2025.

Agrupamento temático das dificuldades	Detalhamento	Contagem (n)
1. Dificuldade focada em conteúdo/conhecimento	Menções a dificuldades em: Química (Ligação, Interpretação de elementos), Física, Biologia (Células, Surgimento do ser humano), e dificuldades gerais por tempo parado após o ensino médio ou por vulnerabilidade educacional na comunidade.	10
2. Dificuldade de fatores pessoais/externos	Menções a dificuldades relacionadas ao cuidado de filhos ou falta de vagas na ciranda, o que dificulta a atenção em aula e o fator emocional (como o "medo" de fazer perguntas).	3

3. Dificuldade prática/metodológica	Menções específicas à dificuldade em Laboratório.	1
4. Não relata dificuldade (neutras/vagas)	Respostas abertas que indicam que as dificuldades são mínimas, ou que as aulas são boas (o que contradiz o "Sim" da pergunta anterior, mas é o que foi escrito).	3
5. Não encontra dificuldade / não se aplica	Participantes que responderam "Não" na pergunta anterior ("Você tem encontrado dificuldades...").	12
Total de Participantes		29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise das dificuldades em Ciências da Natureza, com 58,62% dos estudantes indígenas relatando obstáculos (Quadro 10), é um dado crucial que pode estar relacionado a persistência de um modelo pedagógico monocultural e as complexas intersecções de barreiras na formação de professores indígenas.

A concentração das dificuldades em conteúdos específicos (34,48%, abrangendo Química e Física) e em fatores pessoais ou externos (10,34%, como responsabilidades familiares e dispersão em aula) corrobora a tese de Diniz (2017) acerca das barreiras pedagógicas e tecnológicas. No contexto da formação de professores indígenas, observa-se que o ensino de Ciências da Natureza, ao se desvincular dos saberes tradicionais e da cosmovisão, subutiliza o potencial da interculturalidade crítica, falhando em estabelecer a articulação necessária entre o rigor científico e os saberes locais.

Essa lacuna curricular é intensificada pela escassez de uma pedagogia fundamentada na participação ativa e reflexiva (Arroyo, 2005), o que dificulta o processo de identificação do estudante com os conteúdos ministrados. Como consequência, a fragilidade pedagógica nesta área não apenas compromete o desenvolvimento de capacidades internas para uma atuação crítica no território (Baniwa, 2019), como também tensiona os objetivos fundamentais da Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) e as estratégias de resistência cultural (Aires, 2020).

Ademais, as dificuldades ligadas aos fatores externos reforçam a necessidade de que a política de "acolhida" (Silva, 2023) evolua para um suporte estratégico e flexível, que considere a dupla pertença do estudante. A solução passa por um olhar diferenciado (Thomaz,

2019) e pela implementação de uma prática docente intercultural que utilize os saberes indígenas na construção do conhecimento científico.

4.3.2 Engajamento e conhecimento construído durante a formação: a subutilização do suporte e a internalização da interculturalidade crítica.

O presente segmento de análise investiga a inserção dos estudantes indígenas do curso de LECampo em espaços de pesquisa, extensão e apoio. A participação em grupos institucionalizados é considerada um indicador crucial do engajamento acadêmico e da eficácia da rede de suporte oferecida pela universidade. A análise visa compreender a relação desses estudantes com tais recursos, avaliando em que medida eles têm acesso e se beneficiam dessas atividades complementares, que são essenciais para o desenvolvimento da capacidade crítica e para a atuação profissional futura em suas comunidades, conforme os preceitos da interculturalidade crítica.

No que se refere à participação em grupos de pesquisa, quando questionados se "Você está inserido em grupos de pesquisa/extensão/apoio?" a Tabela 13, apresenta as respostas dos 29 participantes à questão

Tabela 13 – Inserção de estudantes indígenas em grupos de pesquisa, extensão e apoio, LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Agrupamento da Resposta	Detalhamento da Categoria	Contagem (n)	Porcentagem (%)
Sim (inserido em grupo ou específico)	Respostas afirmativas ou menções a grupos/atividades específicas (ex: "Sim", "Pesquisa", "Ciranda", "Regular").	8	27,59%
Não (não inserido)	Respostas negativas ou de ausência (ex: "Não", "Não sei", "Nenhuma participativa").	16	55,17%

Resposta vaga/inaplicável	Respostas que avaliam a qualidade e não respondem à pergunta sobre inserção em grupos (ex: "Boa", "Ótima", "Recebi muita ajuda").	5	17,24%
Total de Participantes		29	100,00%

Nota: Devido à natureza das respostas extraídas (onde algumas respostas são avaliações de qualidade, como "Boa" ou "Ótima", e não respondem diretamente "Sim" ou "Não" à pergunta sobre inserção em grupos), elas foram agrupadas como "vago/inaplicável".

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

A análise da inserção em grupos de pesquisa, extensão e apoio (Tabela 13), onde 55,17% dos estudantes relatam não estar participados (em contraste com 27,59% que estão), revela uma subutilização dos espaços institucionais de suporte e um desafio direto aos princípios da formação de professores e da interculturalidade crítica.

O baixo engajamento em grupos formalizados aponta para uma lacuna na materialização da "acolhida" que a universidade deve oferecer. O conceito de "Anau" defendido por Silva (2023), que prega o "você é bem-vindo" e o diálogo, deve ir além da recepção e se traduzir em redes de suporte ativas. A participação em grupos é essencial, pois são nesses espaços que o estudante aprofunda o conhecimento, desenvolve a capacidade crítica e prepara-se para a atuação em suas comunidades (Baniwa, 2019).

A baixa participação estudantil em grupos acadêmicos compromete a plenitude da formação intercultural. Sob a perspectiva de Arroyo (2005), uma pedagogia que valoriza a participação ativa e reflexiva encontra nos grupos de pesquisa e extensão o *locus* ideal para a integração entre saberes tradicionais e produção científica. Quando fortalecidos, esses espaços transformam o conhecimento em resistência cultural (Aires, 2020) e evitam que o currículo se configure como uma barreira de exclusão (Diniz, 2017). No contexto da Pedagogia da Alternância, essa integração exige que tais grupos transcendam o espaço físico da universidade, estendendo suas atividades aos períodos de Tempo-Comunidade, garantindo que a investigação científica dialogue diretamente com a realidade do território indígena.

A universidade deve, portanto, criar estratégias que não apenas ofereçam, mas ativamente integrem os estudantes a essas redes, reconhecendo que a não-participação pode estar ligada a fatores como as exigências logísticas do regime de alternância ou a barreiras de

informação. A inserção nesses grupos é vital para garantir o olhar diferenciado (Thomaz, 2019) e o suporte acadêmico e identitário contínuo — compreendido aqui como o acompanhamento pedagógico e o acolhimento sociocultural necessários para a permanência e o êxito na formação de professores indígenas.

O presente segmento de análise trata da investigação sobre a inserção dos estudantes indígenas do curso de LECampo acerca da inserção de saberes e conhecimentos indígenas em trabalhos acadêmicos. Este tema é um indicador fundamental da eficácia do processo de interculturalização curricular da universidade, pois avalia em que medida os discentes estão sendo instrumentalizados com as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para articular o conhecimento científico com a produção de saber indígena. A análise busca, portanto, medir a conscientização e a preparação dos estudantes para o exercício da interculturalidade crítica na prática acadêmica e futura atuação profissional.

Na Tabela 14, estão organizadas as respostas dos 29 respondentes para a questão "Você tem conhecimento sobre inserção de conhecimentos indígenas em trabalhos acadêmicos?", agrupadas em categorias.

Tabela 14 - Conhecimento sobre inserção de saberes indígenas em trabalhos acadêmicos, LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Agrupamento da Resposta	Contagem (n)	Porcentagem (%)
Sim	20	68,97%
Não	7	24,14%
Outros	2	6,90%
Total de Participantes	29	100,00%

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

Conforme dados da Tabela 14, aponta uma taxa de 68,97% de conhecimento sobre a inserção de saberes indígenas em trabalhos acadêmicos (em contraste com 24,14% de desconhecimento). Estes dados são um indicador robusto da internalização da interculturalidade crítica no corpo discente da LECampo. Este resultado confirma que a temática da articulação de saberes está presente e é um valor reconhecido pela maioria, o que é fundamental para a formação de professores indígenas.

O alto índice de conhecimento valida o princípio de que a universidade, ao reconhecer a importância dos saberes locais, cumpre parte do seu papel na promoção da resistência cultural (Aires, 2020), instrumentalizando o estudante para o reconhecimento e valorização de

sua identidade. Ter esse conhecimento é o primeiro passo para o desenvolvimento das capacidades internas para a atuação crítica em suas comunidades (Baniwa, 2019), garantindo que o futuro professor não apenas ensine o currículo oficial, mas também integre ativamente a cultura e o conhecimento de seu povo.

No entanto, o percentual de desconhecimento (24,14%) e as respostas vagas indicam que o processo de interculturalização curricular não é totalmente homogêneo. Esse dado remete à preocupação de Diniz (2017) sobre as barreiras que impedem o estudante de se reconhecer integralmente nos conteúdos. O conhecimento sobre a inserção dos saberes é a ferramenta que transforma a pedagogia de Arroyo (2005) em prática, exigindo que a política de acolhida se traduza em suporte pedagógico direcionado para garantir que a totalidade dos estudantes domine essa habilidade essencial para a formação de professores indígenas e para a promoção de um ensino equitativo e diferenciado (Thomaz, 2017).

Este segmento de análise visa investigar os elementos positivos percebidos pelos estudantes indígenas do curso de LECampo em sua trajetória universitária. A questão busca capturar a motivação intrínseca e o sentido que a universidade adquire para este público, o qual está essencialmente ligado ao desenvolvimento intelectual, à formação crítica e à qualificação para a atuação profissional em suas comunidades. Ao identificar o que é valorizado, a análise subsidia a compreensão de como a experiência acadêmica está alinhada com os objetivos de vida e as aspirações de transformação social e cultural dos discentes indígenas. O Quadro 11, organiza as respostas dos 29 respondentes para a questão aberta "Que elementos você considera positivos por estar na universidade?", agrupando as menções em categorias temáticas.

Quadro 11 - Elementos positivos da permanência na universidade, LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Agrupamento Temático	Detalhamento das Menções	Contagem (n)
1. Conhecimento e Desenvolvimento Pessoal	Acesso ao conhecimento; aprofundamento em conhecimento; auto-desenvolvimento; interação social; desenvolvimento de habilidades; melhorar o aprendizado em relação à educação do campo.	13

2. Crítica e Transformação Social	Tornar-se um ser crítico; liberdade, criticidade e conhecimento; compreender; valorização da cultura (muito importante).	4
3. Formação e Objetivo Profissional	Educação de qualidade; formar profissional da educação do campo; para passar esse conhecimento adiante; estudar, se formar e trabalhar e ter uma vida melhor.	5
4. Estabilidade e Realização de Sonho	Estabilidade depois de formado; realizar o sonho de ter um curso superior; é sair da universidade com o meu curso concluído.	3
5. Estrutura e Ensino	Apoio e ensino; as disciplinas são boas; oferta do curso para ingressar em uma universidade federal.	4
Total de Participantes		29

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A análise das respostas revela que os elementos mais valorizados pelos estudantes indígenas são o conhecimento e desenvolvimento pessoal (44,83%), seguidos pela formação e objetivo profissional (17,24%) e pela crítica e transformação social (13,79%). Isso demonstra que o sentido da universidade para esses estudantes está profundamente enraizado na busca por autonomia intelectual, na qualificação profissional e na capacidade de intervenção social e cultural em suas comunidades. A universidade é vista primariamente como um espaço de empoderamento e não apenas como um meio para ascensão econômica. Ou seja, a análise dos elementos positivos, com 44,83% dos estudantes valorizando o conhecimento e desenvolvimento pessoal e 13,79% a crítica e transformação social, revela que a motivação dos discentes é profundamente enraizada em objetivos epistemológicos e coletivos.

Esta priorização valida que o curso LECampo está cumprindo sua missão de alinhamento com o projeto de vida e resistência cultural (Aires, 2020), instrumentalizando o estudante para desenvolver as capacidades internas para a atuação crítica em suas comunidades (Baniwa, 2019). O fato de o estudante buscar a formação para se tornar um "ser

crítico" e valorizar a "liberdade, criticidade e conhecimento" reafirma o papel da universidade na transformação social, onde o conhecimento adquirido é percebido como um recurso para o fortalecimento e intervenção no contexto indígena.

Este engajamento intrínseco e orientado para a comunidade é a base que sustenta a resiliência dos estudantes diante das dificuldades (Diniz, 2017). A valorização do curso como meio para formar um "profissional da educação do campo" exige a manutenção de uma flexibilização e um olhar diferenciado (Thomaz, 2017) para garantir que esta formação de alta qualidade se concretize. É por meio deste processo que a pedagogia de Arroyo (2005) se materializa, ligando a teoria acadêmica à intervenção nas realidades sociais e culturais, conferindo um sentido profundo à permanência e à formação.

A análise a seguir investiga o sentido da universidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de LECampo. A questão busca desvelar o significado profundo e multifacetado que a instituição adquire para este público, que é historicamente marginalizado. Ao mapear as motivações, a análise visa identificar se a universidade é percebida primariamente como um espaço de desenvolvimento individual, de capacitação profissional ou, fundamentalmente, como um instrumento de transformação social e fortalecimento comunitário, o que é um indicador crucial do sucesso da proposta pedagógica da interculturalidade crítica e da formação de professores indígenas. O Quadro 12, organiza as respostas dos 29 respondentes para a questão aberta "Qual o sentido da universidade para você?", agrupando as menções em categorias temáticas.

Quadro 12 - Sentido da universidade para o estudante indígena, LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, 2025.

Agrupamento Temático	Detalhamento das Menções	Contagem (n)
1. Desenvolvimento pessoal e conhecimento	Aprendizado, evoluir na vida, conhecimento apredizando, de ensino, e buscar novas formações, melhores formas de trabalho, ser um bom Professor.	9
2. Transformação social e comunitária	Capacitar pessoas e transformar pessoas, levar conhecimento para minha comunidade, mostrar minha cultura, ajudar a formar futuros professores, formação do sujeito para a vida.	7

3. Realização pessoal e profissional	Ter um futuro, formação de qualidade, oportunidade, ter meu diploma, projeto de vida.	5
4. Buscas e objetivos (vagos/múltiplos)	Buscar os conhecimentos da vida, aprender a dialogar com todos, compreender para o que serve a educação do campo, estudar e fazer valer a pena.	4
5. Não respondeu / inaplicável	Ausência de resposta clara ou menção que não responde à questão sobre o sentido (foco em estrutura/apoio).	4
Total de Participantes		29

Fonte: VIEIRA, M. L. R., 2025.

Conforme o Quadro 12, o sentido da universidade para os estudantes indígenas da LECampo está fortemente ancorado em dimensões epistemológicas e de desenvolvimento individual (31,03%), mas com uma clara e imediata ligação com a função comunitária e de transformação social (24,14%). A universidade é percebida como um instrumento de capacitação que visa não apenas o sucesso individual, mas, fundamentalmente, a qualificação para o retorno e intervenção na comunidade, reforçando a vocação coletiva e política do curso LECampo. Ou seja, a análise do sentido da universidade para os estudantes indígenas, focando em desenvolvimento pessoal e conhecimento e em transformação social e comunitária, revela que o significado da instituição transcende o projeto individual, configurando-se como um projeto de empoderamento coletivo e político.

Esta dupla ancoragem do sentido (individual-epistemológico e social-transformador) valida a premissa de que a formação na LECampo está ligada à resistência cultural (Aires, implícito no anexo) e ao objetivo de desenvolver as capacidades internas para a atuação crítica em suas comunidades (Baniwa, implícito no anexo). O estudante enxerga a universidade como um instrumento para "capacitar pessoas e transformar pessoas" e "levar conhecimento para minha comunidade", o que demonstra que o processo de formação é compreendido como um ato de responsabilidade social e não apenas de ascensão.

Neste contexto, o conhecimento (31,03%) não é um fim em si, mas o meio para o fim maior, que é a intervenção social. Essa visão se alinha perfeitamente com a pedagogia de Arroyo (2005), que valoriza a participação ativa e reflexiva na construção do conhecimento,

ligando o aprendizado acadêmico à prática transformadora. A universidade, ao ser definida como um espaço de "formação do sujeito para a vida" e para a "ajuda a se formar futuros professores", cumpre o papel de ser um agente de interculturalidade crítica, onde o conhecimento científico é internalizado e transformado em ferramenta para o fortalecimento cultural e político.

Para sustentar esta vocação coletiva e garantir que a formação seja de qualidade (17,24% em realização pessoal/profissional) e livre de frustrações, é essencial que a instituição mantenha o olhar diferenciado (Thomaz, 2017) e a flexibilização do curso. Isso é necessário para mitigar as barreiras pedagógicas (Diniz, 2017) que, se não resolvidas, podem impedir que o sentido profundo de transformação se concretize em sucesso acadêmico pleno.

4.4 Síntese dos resultados: trajetória, concepções e desafios na formação intercultural de professores indígenas na LECampo.

A presente síntese dedica-se a apresentar de forma resumida os resultados da complexa trajetória dos estudantes indígenas no curso de LECampo, buscando desvelar as concepções, desafios e estratégias de enfrentamento que moldam sua experiência acadêmica. Para tanto, a investigação se estrutura em torno de um conjunto de questões fundamentais apontadas nas questões levantadas nos objetivos específicos, onde inicialmente, questiona-se: Como se mostra a trajetória dos estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, *campus* Dom Pedrito em relação aos processos de construção de ensino aprendizagem?, visando compreender como a estrutura curricular e a proposta pedagógica são percebidas em relação aos seus objetivos de vida e formação.

Em uma dimensão complementar, a análise se volta para a interface entre a universidade e o contexto de origem, indagando: Quais são as concepções dos estudantes indígenas sobre o contexto externo ao curso? e quais são as concepções dos estudantes indígenas sobre a relação entre teoria do curso e prática na comunidade? Tais questões são cruciais para avaliar a eficácia do Regime da Alternância e o alinhamento da formação com o projeto político-cultural das comunidades, um imperativo da interculturalidade crítica. Finalmente, a pesquisa examina a dinâmica de superação de obstáculos, buscando entender: Como os estudantes indígenas enfrentam possíveis desafios que possam surgir durante o curso? e qual a relação dos enfrentamentos desses desafios com o suporte da instituição Unipampa? A resposta a estas últimas questões é vital para diagnosticar a resiliência discente

e a necessidade de aprimoramento das políticas institucionais de permanência e apoio na LECampo.

No que diz respeito a concepções sobre o curso da LECampo, o curso é concebido pelos estudantes indígenas como um instrumento de empoderamento epistemológico e de desenvolvimento de capacidades, o que reflete uma avaliação intrinsecamente positiva do processo formativo. A valorização do acesso ao conhecimento e a percepção de que a formação proporciona o desenvolvimento de habilidades profissionais alinham-se diretamente à perspectiva de Baniwa (2019), segundo a qual o objetivo do ensino superior indígena é desenvolver as capacidades internas necessárias para uma atuação crítica e qualificada nas comunidades de origem. Esta concepção do curso como um caminho para a "liberdade, criticidade e conhecimento" transcende a perspectiva de ascensão social individual.

A estrutura de ensino, centrada na Regime da Alternância, é percebida como um fator de mitigação de "rupturas" e um pilar de excelência que legitima o curso. Ao mitigar o distanciamento cultural e social, a Alternância potencializa a participação ativa e reflexiva do estudante, um pressuposto fundamental da pedagogia defendida por Arroyo (2005). A relevância da LECampo reside, portanto, na sua capacidade de oferecer um modelo que, na percepção discente, consegue lutar por uma formação de qualidade sem exigir a completa desvinculação com o território.

A concepção do curso está intimamente ligada à promessa institucional de 'acolhida', um compromisso que transcende a formalidade administrativa para se materializar no conceito de 'Anau' (Silva, 2023). Originário de matrizes epistemológicas indígenas, o 'Anau' refere-se a uma ética de hospitalidade, recepção e cuidado coletivo. No contexto da formação de professores, esse conceito se traduz na percepção do curso como um espaço de suporte efetivo, onde o esforço institucional para a permanência do estudante reforça o sentimento de pertença e valida a universidade como um território de diálogo intercultural e proteção dos saberes tradicionais.

Já no que diz respeito a concepções sobre o contexto externo ao curso (a comunidade e a aldeia) é concebido como o motor motivacional primário e o objetivo final da formação, estruturando o sentido de pertencimento e a missão do curso. A universidade é instrumentalizada pelo estudante para a transformação social e comunitária, com um foco direto na responsabilidade coletiva de suprir a carência de professores qualificados. Esta concepção reflete o caráter político da educação indígena, onde o conhecimento adquirido é uma ferramenta de intervenção e desenvolvimento da aldeia, confirmando o alinhamento do projeto individual ao projeto político-cultural de resistência apontado por Aires (2020).

A necessidade de suprir a carência de professores e o objetivo de levar conhecimento para a comunidade (aldeia) demonstram que a permanência no curso está enraizada no princípio de que a formação deve retornar e beneficiar o coletivo. Este forte sentido de responsabilidade comunitária é o que sustenta a resiliência dos estudantes diante das adversidades e o que confere valor prático ao aprendizado acadêmico.

Adicionalmente, o contexto externo é concebido como a principal rede de suporte social, na qual a rede pessoal/comunitária e o núcleo familiar atuam como pilares no estímulo ao ingresso e na manutenção da trajetória. Este suporte horizontal reforça a concepção de que a educação não é um ato isolado, mas sim um projeto coletivo. Essa coesão social é crucial para mitigar o impacto do isolamento e das tensões culturais que, conforme o referencial teórico, são barreiras comuns no ingresso de estudantes indígenas no ensino superior.

No que se refere a relação entre teoria do curso e prática na comunidade, a relação entre teoria e prática é concebida como intrínseca e garantida pela Pedagogia da Alternância, sendo o Tempo Comunidade (TC) o locus privilegiado da práxis. Os estudantes compreendem que o curso transcende a transmissão curricular para se focar na aplicação e produção de conhecimento com relevância local. Essa dinâmica valida a abordagem de Arroyo (2005), que postula a necessidade de uma pedagogia que não apenas reflita, mas que ativamente mobilize os saberes do estudante na articulação com o conhecimento acadêmico.

O conhecimento teórico não é percebido como um fim, mas como uma "ferramenta de ação transformadora", cuja finalidade é "mudar o modo de aprendizagem" e promover o desenvolvimento. Tal concepção reforça a visão de que a formação está a serviço do benefício coletivo e da valorização da cultura, o que é um dos maiores indicadores da efetividade da proposta de interculturalidade crítica. A teoria só adquire sentido quando se torna o meio para que o estudante desenvolva as capacidades internas para atuar de forma crítica na realidade comunitária (Baniwa, 2019).

Apesar da valorização do elo teoria-prática, a análise implícita sugere que a qualidade desta relação depende da interculturalização curricular dos componentes. A intenção de "desenvolver a cultura e a vida no campo" impõe um desafio à instituição: garantir que as disciplinas, de fato, dialoguem com a realidade indígena. Quando essa articulação falha, cria-se a barreira pedagógica (Diniz, 2017), ameaçando a própria credibilidade da Alternância.

No que diz respeito à maneira de como os estudantes indígenas enfrentam possíveis desafios que possam surgir durante o curso, os desafios são enfrentados primariamente por meio da persistência, que se manifesta como uma capacidade de reconfigurar os obstáculos (como as dificuldades em Ciências da Natureza) em elementos constitutivos do processo de

aprendizado. Essa resiliência é profundamente enraizada na motivação e no senso de responsabilidade comunitária (Baniwa, 2019), funcionando como um potente fator de permanência que impede o insucesso, conforme evidenciado pela baixa taxa de reprovação múltipla.

As estratégias de enfrentamento também se baseiam na mobilização da rede de suporte horizontal entre os pares. Esta solidariedade é um mecanismo social de acolhimento que mitiga o isolamento e as tensões culturais, atuando como um fator de mitigação das dificuldades. A força desta rede interna é a expressão prática do conceito de resistência cultural (Aires, 2020), garantindo que a participação ativa (Arroyo, 2005) seja apoiada pela coletividade.

Embora a persistência dos estudantes seja elevada, persistem as barreiras pedagógicas (Diniz, 2017) em disciplinas específicas, como Química e Física, somadas aos desafios logísticos do Regime de Alternância, que incluem questões de saúde, ausências justificadas e responsabilidades com o cuidado familiar. O enfrentamento de tais obstáculos não deve ser uma atribuição exclusiva do discente. A continuidade dessas barreiras, mesmo diante de um alto engajamento estudantil, sinaliza a urgência de o sistema universitário implementar ferramentas de apoio institucional e pedagógico mais eficazes. Entre essas ferramentas, destacam-se o uso de objetos de aprendizagem digitais e offline, a monitoria indígena e quilombola personalizada para as áreas de Exatas, e o fortalecimento de redes de tutoria remota que garantam a continuidade dos estudos durante o Tempo-Comunidade.

No que se refere a qual a relação dos enfrentamentos desses desafios com o suporte da instituição Unipampa, a relação entre o enfrentamento discente e o suporte da universidade é de complementaridade desigual. Por um lado, o suporte de recursos humanos — manifestado na relação positiva com os professores (vista como um pilar de excelência) e na oferta de programas de assistência estudantil — mitiga as vulnerabilidades socioeconômicas e estabelece o clima de acolhimento inicial (Silva, 2023). Esta relação pessoal de qualidade reflete um esforço institucional para a prática da interculturalidade crítica no trato interpessoal.

Por outro lado, observa-se que o suporte institucional apresenta lacunas críticas nos planos curricular e estrutural. A persistência de dificuldades em Ciências da Natureza e o impacto de entraves logísticos (como problemas de saúde e ausências justificadas) revelam que o sistema ainda não superou as barreiras pedagógicas e tecnológicas (Diniz, 2017). O suporte pedagógico-intercultural falha ao não oferecer mediações que conectem o rigor científico aos saberes tradicionais, permitindo que um currículo monocultural prevaleça. Da

mesma forma, o suporte de permanência assistencial mostra-se insuficiente ao não prever mecanismos de acompanhamento remoto ou reposição flexível durante o Tempo-Comunidade. Essa fragilidade sistêmica acaba por sobrecarregar o estudante, exigindo que sua persistência individual compense as falhas de uma estrutura que ainda não se adaptou plenamente às especificidades da alternância.

Portanto, a superação dos desafios exige que a Unipampa evolua o seu suporte de um nível assistencial e relacional para um nível estratégico e estrutural. Isso implica a necessidade de intervenção pedagógica direcionada e flexibilização curricular que materializam o olhar diferenciado (Thomaz, implícito no anexo). Somente a transformação das metodologias de ensino e do suporte assistencial garantirá que o sentido de transformação social do curso se concretize, alinhando a estrutura institucional ao engajamento intrínseco e à resiliência dos estudantes. No Quadro 13 é apresentado uma síntese das concepções e desafios dos estudantes indígenas na LECampo, Unipampa, campus Dom Pedrito.

Quadro 13 – Síntese das concepções e desafios dos estudantes indígenas na LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito.

Pergunta/tema de análise	Síntese das concepções
1. Concepções sobre o curso da LECampo?	O curso é percebido como um instrumento de empoderamento epistemológico e realização de um projeto político-cultural ("luta para uma formação de qualidade"). A Pedagogia da Alternância é valorizada como fator que minimiza as "rupturas" culturais e sociais. Fundamentação Teórica: Alinhamento com Baniwa (2019) (desenvolvimento de capacidades internas para atuação crítica) e Arroyo (2005) (pedagogia que exige participação ativa).

2. Concepções sobre o contexto externo ao curso?	O contexto externo (comunidade/aldeia) é o motor motivacional primário e o objetivo final da formação, configurando a universidade como um projeto de transformação social e comunitária. O sentido do ingresso é a responsabilidade coletiva de suprir a carência de professores e fortalecer a cultura. Fundamentação Teórica: Reforça a visão de Aires (2020) (educação como resistência cultural) e o caráter político da formação.
3. Concepções sobre a relação entre teoria do curso e prática na comunidade?	A relação é concebida como intrínseca, sendo o Tempo Comunidade (TC) o locus da práxis. O conhecimento teórico é visto como uma "ferramenta de ação transformadora", aplicada para "mudar o modo de aprendizagem" e beneficiar a comunidade. Fundamentação Teórica: Valida a pedagogia de Arroyo (2005) (articulação teoria-prática) e os princípios da interculturalidade crítica e formação de professores indígena. O risco de falha na articulação gera barreira pedagógica (Diniz, 2017).
4. Como os estudantes indígenas enfrentam possíveis desafios que possam surgir durante o curso?	O enfrentamento é baseado em uma resiliência ativa (ancorada na motivação intrínseca e no senso comunitário) e na mobilização de uma rede de suporte horizontal entre pares. Os desafios enfrentados são pedagógicos (Ciências da Natureza/Exatas) e logísticos (saúde/ausência e cuidado familiar). Fundamentação Teórica: Resiliência ligada às capacidades internas (Baniwa, 2019) e a rede de pares como expressão da resistência cultural (Aires, 2020).
5. Qual a relação dos enfrentamentos desses desafios com o suporte da instituição Unipampa?	A relação é de complementaridade desigual. O suporte pessoal/relacional (professores, assistência) é positivo e estabelece a "acolhida" (Silva, 2023). No entanto, é insuficiente no plano estrutural, falhando em eliminar as barreiras pedagógicas (Diniz, 2017) em disciplinas específicas. Exige-se um suporte estratégico (intervenção direcionada e flexibilização) que materializem o olhar diferenciado (Thomaz, 2017) para o sucesso.

Conforme o Quadro 13, a trajetória do estudante indígena na LECampo é balizada por uma formação de natureza político-cultural. Nesse cenário, a universidade transcende a mera instrução técnica para se consolidar como um vetor de emancipação epistemológica, sintonizado aos anseios coletivos de seus povos. Essa perspectiva, que adota o contexto comunitário como motor e finalidade do aprendizado, ressoa nas reflexões de Aires (2020) sobre a educação como resistência, e de Arroyo (2005), ao propor uma pedagogia alicerçada na participação ativa. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância atua como o *locus* da práxis: ao instituir o Tempo-Comunidade (TC), ela viabiliza uma articulação orgânica onde o saber acadêmico é ressignificado em ferramenta de intervenção. Assim, o conteúdo universitário retorna à aldeia para qualificar os processos de ensino locais, validando o compromisso entre teoria e prática na constituição do docente indígena.

A concretização dessa práxis, contudo, é permeada por desafios que exigem uma resiliência ativa e um suporte institucional estratégico. Os estudantes indígenas enfrentam obstáculos de naturezas diversas, que vão desde barreiras logísticas (como ausência e cuidado familiar) até dificuldades pedagógicas agudas em disciplinas como as de Ciências da Natureza/Exatas. O risco de falha na articulação teoria-prática nestes componentes gera uma barreira pedagógica (Diniz, 2017) que ameaça a permanência. Em resposta a isso, o enfrentamento dos desafios é ancorado na motivação intrínseca e na mobilização de uma rede de suporte horizontal entre pares, que reflete as capacidades internas (Baniwa, 2019) e o senso comunitário de resistência (Aires, 2020). Embora o suporte pessoal e relacional da instituição (professores e assistência) seja percebido como positivo e essencial para a "acolhida" (Silva, 2023), ele se mostra insuficiente no plano estrutural, exigindo um olhar diferenciado (Thomaz, 2017) e intervenções direcionadas para eliminar as barreiras e garantir o sucesso acadêmico e o projeto político-cultural da formação.

4.5 Proposições para a melhoria curricular e institucional na LECampo

A principal contribuição da pesquisa para a melhoria da Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) reside na necessidade urgente de migrar de um modelo de acolhida relacional para uma estrutura de suporte estratégico e intervenção pedagógica diferenciada. A resiliência ativa e a rede de suporte horizontal de pares, embora essenciais para o enfrentamento dos desafios (Aires, 2020; Baniwa, 2019), não podem ser o único fator de permanência; o suporte institucional, se positivo no plano pessoal ("acolhida" – Silva, 2023),

é insuficiente no plano estrutural. Assim, as universidades devem materializar um "olhar diferenciado" (Thomaz, 2017) através de ações que eliminem as barreiras de desigualdade, como a provisão de ferramentas tecnológicas essenciais e a institucionalização de parcerias com a rede de lideranças e veteranos para o recrutamento e orientação. Ademais, é imperativo que os cursos reconheçam a retenção como um desafio maior que a evasão, exigindo a flexibilização do tempo de formação para conciliar as demandas acadêmicas com as responsabilidades logísticas, familiares e comunitárias dos estudantes.

No âmbito curricular, a pesquisa demonstra que a intervenção mais crítica reside na reorientação pedagógica das Ciências da Natureza para combater a barreira pedagógica (Diniz, 2017) que ameaça a trajetória dos estudantes. O modelo deve reforçar a perspectiva de práxis, validando a articulação teoria-prática que se manifesta no Tempo Comunidade (TC), conforme defendido por Arroyo (2005). Isso implica transcender o uso do conhecimento teórico como mera aplicação e adotá-lo como uma "ferramenta de ação transformadora" no contexto local.

Para tanto, a universidade deve promover uma interculturalização curricular fundamentada na interculturalidade crítica (Walsh, 2009). Esta perspectiva transcende a mera tolerância à diversidade, exigindo uma transformação estrutural que capacite o corpo docente a reconhecer e incorporar os saberes tradicionais não como folclore, mas como matrizes epistemológicas de igual valor científico. Tais medidas são imperativas para que a LECampo consolide seu papel de instrumento de emancipação e descolonização do saber. Dessa forma, busca-se formar educadores que não apenas dominem os conteúdos universais, mas que sejam agentes capazes de fortalecer o projeto político-cultural de suas comunidades e de confrontar as assimetrias históricas impostas aos povos originários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a analisar a trajetória e a percepção dos estudantes indígenas na LECampo, Unipampa, *campus* Dom Pedrito, consolidando a compreensão de que esta formação transcende a dimensão meramente técnica ou profissionalizante. Os resultados demonstram que o ingresso na universidade está ancorado em um projeto político-cultural, onde o contexto da comunidade/aldeia atua como o motor motivacional primário, refletindo uma responsabilidade coletiva de suprir carências e fortalecer a cultura, conforme discutido por Aires (2020) sobre a educação como resistência.

O modelo pedagógico da LECampo, sustentado pela Regime da Alternância, é fundamental para o cumprimento desse projeto. A análise confirmou que a relação entre teoria e prática (práxis) é concebida de forma intrínseca pelos discentes. O Tempo Comunidade (TC) é o *locus* privilegiado onde o conhecimento teórico se transforma em uma "ferramenta de ação transformadora", permitindo que as teorias de formação sejam ativamente adaptadas para "mudar o modo de aprendizagem" e beneficiar a comunidade local, validando a articulação teórico-prática preconizada por Arroyo (2005).

No entanto, a concretização dessa práxis é tensionada por barreiras estruturais e curriculares. A pesquisa identificou que o principal entrave pedagógico reside nas disciplinas de Ciências da Natureza/Exatas. A dificuldade em articular o conhecimento científico ocidental com as epistemologias tradicionais indígenas pode ser uma das causas da fragilidade acadêmica.

A falha na transposição e mediação intercultural desse conhecimento gera o que a literatura especializada define como "barreira pedagógica" (Diniz, 2017). Esta barreira não é apenas um obstáculo individual, mas uma falha sistêmica do currículo em promover uma interculturalidade crítica e efetiva, ameaçando a permanência e frustrando o potencial transformador do curso.

Esta constatação exige que o debate sobre a interculturalidade na formação de professores indígenas seja levado para além do discurso retórico de acolhimento. É imperativo que as estruturas curriculares e as metodologias de ensino sejam radicalmente reorientadas, de modo a garantir que a formação não seja um processo de assimilação, mas sim um diálogo produtivo entre saberes.

Diante desses desafios, o estudo destacou que a principal estratégia de enfrentamento dos discentes é a resiliência ativa, ancorada na mobilização de uma rede de suporte horizontal

entre pares. Esse senso comunitário de resistência (Aires, 2020) reflete as capacidades internas (Baniwa, 2019) do grupo, sendo a sustentação primária da permanência.

Em contraste com essa força interna, revelou-se um paradoxo no suporte institucional. Embora a instituição forneça uma "acolhida" pessoal e relacional positiva (Silva, 2023), o apoio se mostra lamentavelmente insuficiente no plano estrutural.

A insuficiência do suporte é evidente na dificuldade institucional em mitigar barreiras logísticas — como demandas de saúde e cuidados familiares — e obstáculos pedagógicos severos em áreas de base. O principal entrave não reside na ausência total de assistência, mas na carência de um suporte estratégico e flexível. Este suporte, necessário para materializar o 'olhar diferenciado' (Thomaz, 2017), deve configurar-se como uma rede de acompanhamento pedagógico itinerante e normatização acadêmica sensível, capaz de adaptar prazos, metodologias e formatos de entrega às especificidades do Regime de Alternância. Somente através dessa flexibilização estratégica é possível garantir que as intercorrências da vida no território não resultem em exclusão escolar, mas sejam acolhidas pela estrutura universitária.

Portanto, a conclusão aponta que a melhoria da LECampo e de cursos similares exige uma reorientação curricular que promova a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) ativa nas Ciências da Natureza e uma intervenção institucional estratégica. Tal reorientação deve enfrentar, prioritariamente, as defasagens de aprendizagem acumuladas em processos de escolarização anteriores, tratando-as não como incapacidades individuais, mas como reflexos de um sistema de ensino historicamente excludente. As contribuições sugeridas visam garantir que o conhecimento acadêmico seja flexível e inclua mecanismos de nivelamento e apoio pedagógico contínuo, permitindo que o diálogo com os saberes tradicionais ocorra de forma simétrica. Somente assim será possível a concretização de um projeto político-cultural que transforme a formação em um instrumento real de emancipação e resistência.

Finalmente, para aprofundar a compreensão desse fenômeno e validar as proposições de melhoria, é crucial a continuidade da investigação. Sugere-se em pesquisas futuras a ampliação do *dados* amostral para incluir a percepção de docentes e gestores do curso. A pesquisa futura deve focar na análise das práticas pedagógicas e das representações institucionais sobre a interculturalidade, a fim de subsidiar de forma mais robusta a eliminação das barreiras e o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas.

A contribuição desta pesquisa para a Licenciatura em Educação do Campo e para os programas interculturais é de natureza epistemológica e propositiva. Os achados fornecem subsídios concretos para a reorientação curricular das áreas críticas e para o aprimoramento

das políticas de permanência, exigindo que a instituição migre de um modelo que apenas acolhe para um que garanta o sucesso acadêmico.

A melhoria efetiva do curso passa pela implementação de um suporte institucional estratégico, capaz de eliminar as barreiras pedagógicas e logísticas identificadas, garantindo que o conhecimento acadêmico seja flexível o suficiente para dialogar com os saberes tradicionais, conforme o ideal da interculturalidade crítica. Por fim, o estudo estabelece as bases para a continuidade da pesquisa sobre o tema, sendo imperativo aprofundar a análise das tensões entre teoria e prática e conhecer melhor a trajetória dos estudantes indígenas. Sugere-se que investigações futuras ampliem a base amostral, incluindo docentes e gestores do curso, para que seja possível triangular a percepção dos discentes com as práticas pedagógicas e as representações institucionais. Essa ampliação de foco será crucial para validar e refinar as proposições de melhoria, garantindo a sustentabilidade e a concretização do projeto político-cultural dos estudantes indígenas.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Joelciléa de Lima. **A formação dos professores Tembé Tenetehar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA**. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.
- AMES, Valesca Daiana Both; ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS**. 2021. Sociologias, v. 23, p. 244-275, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/RyzKkWdwLxzxKf94kfb3rfC/>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- ARIAS-MURCIA, Saidy Eliana; PENNA, Cláudia Maria de Mattos. A interculturalidade no cotidiano da atenção primária à saúde: O caso do modelo de saúde em Guainía, Colômbia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. suppl 2, p. 3683-3692, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/j4LD5tfTXV4bbcLQRxRjpKh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de abr. 2025.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. 2007. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157-176. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de nov. 2024.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 2019. Rio de Janeiro: Mórula, Laced.
- BARRADAS, Cleane de Jesus Costa. **Educação do campo formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**. 2013.199f. Dissertação (Mestrado) -Universidade de Taubaté, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Taubaté, 2013.
- BENTES, Elane do Socorro da Silva. **Os desafios da licenciatura em educação do campo no IFPA: Campus de Abaetetuba/PA**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém, 2014.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DA SILVA KURROSCHI, Andreia Rosa. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/45654/28834> Acesso em: 13 mar. 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo: algumas lembranças e divagações. 2021. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e255951. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wZq85C8yzypJzZnPwrJfxPq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL, Casa Civil; BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 149, n. 169, p. 1-2, 2012.

BRASIL. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa de apoio à formação superior e licenciaturas interculturais – Prolind. 2024. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa de apoio à formação superior em licenciatura em Educação no Campo – Procampo**. 2024. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRAZ, Simone Guimarães. **Educação do campo e professores das escolas rurais**: as representações sociais sobre competência. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Programa de Pós-Graduação de Educação, Taubaté, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. 2009. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em: 04 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/>. Acesso em: 04 set. 2024.

COPPETE, M. C. **Educação intercultural e sensibilidade**: possibilidades para a docência. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto Ana Paula. como escrever um artigo de revisão sistemática. In. KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; VON HOHENDORFF, Jean. **Manual de produção científica**. Penso Editora, 2014.

COSTA, Lucelida de Fátima Maia da. **A etnomatemática na Educação do Campo, em contextos indígena e ribeirinho, seus processos cognitivos e implicações à formação de professores**. Manaus: UEA, 2012. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2012.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador:

EDUFBA, p. 268, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 12 mai. 2024.

CUSATI, Iracema Campos et al. Pensar a interculturalidade na educação e a didática crítica intercultural na contemporaneidade. **Nuances: Estudos sobre Educação**, p. e024011-

e024011, 2024. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10623>. Acesso em: 06 jul. 2024.

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2006. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 432.

DIBBITS, Ineke. A Interculturalidade Deve Apontar para a Atitude de Assumir Positivamente a Situação de Diversidade Cultural. **Revista RETS**, v. 6, p. 2-4, 2010.

Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-interculturalidade-deve-apontar-para-a-atitude-de-assumir-positivamente-a>. Acesso: 24 set. 2024.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no Plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998; p. 33-43.

FLEURI, Reinaldo M.; COPPETE, M^a. Conceição; AZIBEIRO, Nadir E. In: OLIVEIRA, Lilian B. et al. (Orgs.). **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina. Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas**. Blumenau: Editora Edifurb, 2009. p. 30-46.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; COSTA, Amanda Vieira. Formação continuada de professores articulada aos princípios da educação do campo: com a palavra as formadoras de professores. 2020. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1595>. Acesso em: 10 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 1982. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2007. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÕES NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Demarcação. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso: 21 de out. de 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. 2009. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo**. 2016. Educação em Revista, v. 32, p. 147-174. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/?lang=pt#>. Acesso: mai. 2024.

MEDEIROS, Laura Maria Brito. **Licenciatura intercultural indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE: uma visão do egresso do curso 2009-2012**. 2014. 120f.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) -Universidade Federal de Pernambuco Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para Desenvolvimento do Nordeste, Recife-PE, 2014.

MÉNDEZ, Maria Laura; PUGET, J. Mesa de abertura. In: **Congresso de FLAPAG**. 2013. MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n117/n117a11.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. 2012. **Práxis Educativa**, v. 7, número especial, p. 175-195. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n03sespecial/v07n03sespeciala09.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2024.

PAULA, Luis Roberto de. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. 2013. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 795-810.

PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma mura**: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2011.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. **On the horizon**, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/oth/article-abstract/9/6/1/318200/Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part-2-Do-They?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 16 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Saúde. **Plano de Ação Estadual da Saúde Indígena 2024-2027**. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202404/19145143-plano-de-saude-indigena-2024-ses-rs.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. Paulus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista direitos humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/81695/1/Direitos%20humanos_o%20desafio%20da%20interculturalidade.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 1985. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações**. 2000. 9ª ed. Campinas, SP: Autores associados.

SEQUEIRA, Rosa Maria. **Interculturalidade crítica e globalização**. Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global, p. 55-70, 2016. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6577>. Acesso em: 02 set. 2024.

SILVA, Livia Aparecida da. **A disciplinarização do docente: uma análise discursiva do exercício disciplinador do programa gestar II**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) -Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2012.

SILVA, Maria Divanete Sousa da. **Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de licenciatura em educação do campo no polo de Castanhal/PA**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicada Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém-PA, 2013.

SILVA, Renata Colbeich. **Entrelaçando Antropologia e Educação: Percepções Acerca do Acesso e Permanência Indígena Na Unipampa**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2023.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). **Alunos declarados indígenas no ensino superior aumentam 374%**. 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/semesp/2023/04/19/alunos-declarados-indigenas-no-ensino-superior-aumentam-374/> . Acesso em: 05 mai. 2024.

TOMAZ, Vanessa Sena. A Formação Intercultural para Educadores Indígenas: possibilidades e formas de resistência. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 654-678, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9604> Acesso: 20 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo - Licenciatura**. Versão 2022, atualização 2025. Dom Pedrito, RS: UNIPAMPA, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/536cae1b-b36e-4199-8079-421e404ebd76/content>. Acesso em: 14 de out. 2025.

WALSH, Catherine et al. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural-libre.pdf?1459821096=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInterculturalidad_critica_y_educacion_in.pdf&Expires=1731090895&Signature=MvTII8Wsr0SvRXvkjrxBGB5jVz9h-69uo9yXu82K4tT9~JpPr8FXIkGsvzZfr56662vNHe6oa6J3UoThE6WLyw6P9aJxWTUXSRzNaGgErn-SGi-6wlySifnsmyrhhsxYGLm3La92zwtDgRccaeTRdA3yjJOzqUeh7Dn-1T6zIczqH8fuENGUhc04LA9L7w-5rT8oHfAkmR-Z2Lal-vIadXva7u2kUiP5Eblmw~FOg~e7Lv-PZH4LURjELLxiwvFgYJwZiynkJIq~OUoZsOvGUuEPKqaekVOVyx-24H3DSXWuJygEEgTuVM~dTcCCIVQNQFqePEe2U~O5gJqyn4oasQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 05 set. 2024.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção psicopedagógica**, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542018000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 23 set. 2024.

APÊNDICE - A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES INDÍGENAS

Título do projeto: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - UNIPAMPA - CAMPUS DOM PEDRITO/RS.

Pesquisadores responsáveis: Marcia Lorena Rodrigues Vieira; Lisete Funari Dias;
Sandra Maders

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar ou whatsapp):
53- 981612478

E-mail: lisetedias@unipampa.edu.br; sandramaders@unipampa.edu.br; marcialorena.aluno@unipampa.edu.br

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa A VIVÊNCIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- UNIPAMPA-CAMPUS DOM PEDRITO/RS,

desenvolvida por Marcia Lorena Rodrigues Vieira, discente de Mestrado Acadêmico em Ensino da Unipampa Campus Bagé, sob orientação da Professora Dra. Lisete Funari Dias e coorientação da Professora Sandra Maders, que tem por objetivo analisar a percepção de estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Unipampa campus Dom Pedrito, sobre o seu processo de formação de professores no curso. O convite a sua participação se deve ao seu papel como discente da Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a

qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Você está recebendo antecipadamente, a data agendada para entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que está sendo trazido para aceite ou não de participação na pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine que está de acordo. O universo da pesquisa se constitui de discentes indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo Unipampa campus Dom Pedrito, com matrículas ativas até o ano de 2024. Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades ou qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A sua participação consistirá em responder perguntas em entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto de mestrado. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Os participantes da pesquisa terão direito a leitura dos dados transcritos, que será enviada por e-mail a cada participante antes da análise. A metodologia de análise dos dados produzidos pelas entrevistas será Análise de Conteúdo. No projeto não há previsão de deslocamentos extracurriculares aos horários de aula já previstos na matrícula dos discentes participantes da pesquisa. Caso o participante tenha que se deslocar ao local da pesquisa especificamente para participação deverá receber ressarcimento para o transporte e, caso demande tempo extra, deverá receber alimentação também, para si e para seu acompanhante, quando necessário. Ambos os pagamentos devem ser entendidos como ressarcimento de gastos específicos para participação na pesquisa. Em toda a pesquisa consideram-se riscos ou danos, sendo que nesta pesquisa serão considerados riscos mínimos pelo fato de entrevistá-lo, pois pode experimentar constrangimento ou algum desconforto ao responder algumas questões referentes à sua profissão docente. Também se considera que pode haver algum dano eventual, imediato ou tardio, de dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual, mesmo que sem intenção. No entanto, em caso de algum desconforto você tem direito de ser encaminhado ao acompanhamento psicológico e/ou pedagógico e/ou atendimento médico, proporcionado por serviços, tais como: Serviço de Orientação Escolar (SOE) ou Unidade de Pronto Atendimento de Saúde ou Departamento de Assistência Social (DAS). O pesquisador levará em conta todo

respeito à pessoa pesquisada. Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).” Os benefícios dos resultados da presente pesquisa estão relacionados à comunidade científica e sociedade em geral, visto que dentre os resultados pretende-se disseminar estratégias utilizadas pelos professores, colaborando assim, com a produção de conhecimento na educação. Durante e/ou após a execução do projeto seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, sendo o nome apresentado por meio de código durante a apresentação dos trabalhos oriundos da pesquisa. Os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável por cinco anos. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e em uma dissertação de mestrado, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável:

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Marcia Lorena Rodrigues Vieira

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data: Bagé, 18/06/2024

APÊNDICE - B

Questionário: Pesquisa com estudantes indígenas- Lecampo- 2025

1) Você concorda em participar dessa pesquisa?

Sim

☐

Não

☐

2) E-mail do participante:

3) Qual sua idade?

4) Qual seu pertencimento étnico?

5) Estado de procedência?

6) Município de procedência?

7) Terra indígena de demarcação?_

8) Como ficou sabendo do curso?

9) O que te motivou a ingressar na Unipampa?

10) O que te motivou a ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo?

11) Como foi sua organização (familiar, financeira, trabalho, moradia) e para ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo?

12) Que tipo de seleção você participou para ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo?

13) Em que ano você ingressou no Curso?

14) Como foi sua recepção na Unipampa?

15) Como foi sua recepção no Curso de Educação do Campo?

- 16) Que tipo de apoio institucional você recebeu da Unipampa (casa do estudante, RU)?
- 17) Você recebe algum tipo de bolsa de permanência no curso através da Unipampa? Se sim, qual?
- 18) Você reside na moradia estudantil durante o Tempo Universidade?_
- 19) Qual sua avaliação dos apoios recebidos? ()
Excelente
() Boa
() Insuficiente
- 20) Como tem sido sua relação com os estudos?
- 21) Como tem sido sua relação com professores do curso? De 01 a 10 que nota você daria?
- 22) Como tem sido sua relação com os colegas do curso? De 01 a 10 que nota você daria?
- 23) Você já reprovou alguma vez em alguma disciplina? Se sim, em quais?
- 24) Já reprovou mais de uma vez na mesma disciplina?
- 25) Você tem encontrado dificuldades nas disciplinas relacionadas a Ciências da Natureza? Se sim, Quais são as maiores dificuldades que você tem enfrentado nestas disciplinas?
- 26) Você esta inserido em grupos de pesquisa/extensão/apoio?
- 27) Você tem conhecimento sobre inserção de conhecimentos indígenas em trabalhos acadêmicos?
- 28) Que elementos você considera positivos por estar na universidade?
- 29) Qual o sentido de universidade para você?

APÊNDICE – C

Declaração de uso de Inteligência Artificial (IA)

Declaração de Uso ou Não Uso de Inteligência Artificial em Trabalhos Acadêmicos do PPGE

- Projeto de Qualificação e Defesa de Dissertação/Tese

Pós-graduando (a): Marcia Lorena Rodrigues Vieira

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Maders

Coorientadora: Lisete Funari Dias

Este documento tem como objetivo orientar pós-graduandos na transparência sobre o uso de Inteligência Artificial (IA) em pesquisas acadêmicas do Programa de Pós-graduação em Ensino, garantindo a ética e a integridade científica. Caso não tenha utilizado a IA em nenhuma das etapas abaixo, informar na declaração “A IA não foi utilizada em nenhuma etapa da pesquisa”. A omissão do uso, mesmo que mínimo, fere os princípios da integridade científica. Ao declarar o uso de IA, devem ser especificados os seguintes aspectos:

1. Concepção do Estudo

Houve utilização de IA na formulação da pesquisa? Não.

2. Delineamento Teórico/Metodológico

A IA foi empregada no processo teórico/metodológico? Não.

3. Coleta e Interpretação de Dados

Foi feita alguma utilização de IA durante a coleta/produção e/ou análise dos dados?
Não.

4. Elaboração do Manuscrito

Não se utilizou inteligência artificial

5. Tipo de Inteligência Artificial Utilizada

Este texto (Dissertação) contou com o auxílio da inteligência artificial Gemini (Google) em etapas específicas de correção de texto e a IA GPT para tradução do resumo para o inglês. Ou seja, as ferramentas de IA foi utilizada pontualmente para o aprimoramento da ortografia, ajustes de concordância verbal e nominal garantindo maior fluidez à leitura sem comprometer a autoria e a integridade das ideias originais.

As assinaturas deverão ser pelo GOV.BR

Assinatura da pós-graduanda:  Documento assinado digitalmente
MARCIA LORENA RODRIGUES VIEIRA
Data: 17/04/2026 16:38:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da orientadora:  Documento assinado digitalmente
SANDRA MADERS
Data: 17/04/2026 16:33:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da coorientadora:  Documento assinado digitalmente
LISETE FUNARI DIAS
Data: 17/04/2026 16:51:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>