

A trajetória acadêmica de estudantes indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo

 Marcia Lorena Rodrigues Vieira ¹,  Sandra Maders ²,  Lisete Funari Dias ³

¹ Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Avenida Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650, bairro Malafaia. Bagé - RS. Brasil. ² Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. ³ Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marcialorena.aluno@unipampa.edu.br

RESUMO. O ingresso de indígenas no Ensino Superior, impulsionado pela Lei n.º 12.711/2012, direciona o foco aos desafios da Licenciatura em Educação do Campo. Esta pesquisa quali-quantitativa analisou a trajetória de 29 estudantes Kaingang ito, investigando processos de ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática e a permanência acadêmica. Utilizando questionários e análise de conteúdo, o estudo revelou que o curso é visto como um projeto político-cultural, onde a práxis se materializa no Tempo Comunidade. Embora a "acolhida" pessoal institucional seja positiva, identificou-se uma "barreira pedagógica" nas disciplinas de Ciências da Natureza e Exatas. O enfrentamento dessas dificuldades baseia-se na persistência ativa e em redes de suporte entre pares. Conclui-se que o suporte estrutural é insuficiente, exigindo reorientação curricular e intervenções estratégicas. É fundamental superar modelos monoculturais para garantir a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, consolidando a universidade como ferramenta de transformação social e fortalecimento das identidades indígenas.

Palavras-chave: formação de professores indígenas, interculturalidade crítica, práxis, permanência.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20600	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

Trayectoria académica de estudiantes indígenas en el Programa de Grado en Educación Rural

RESUMEN. La admisión de indígenas a la Educación Superior, impulsada por la Ley nº 12.711/2012, dirige el foco a los desafíos de la Licenciatura en Educación del Campo (LECampo). Esta investigación cuali-quantitativa analizó la trayectoria de 29 estudiantes Kaingang, investigando procesos de enseñanza-aprendizaje, la relación teoría-práctica y la permanencia académica. Utilizando cuestionarios y análisis de contenido, el estudio reveló que el curso es visto como un proyecto político-cultural, donde la praxis se materializa en el Tiempo Comunidad. Si bien la "acogida" personal institucional es positiva, se identificó una "barrera pedagógica" en las disciplinas de Ciencias de la Naturaleza y Exactas. El enfrentamiento de estas dificultades se basa en la persistencia activa y en redes de apoyo entre pares. Se concluye que el soporte estructural es insuficiente, exigiendo reorientación curricular e intervenciones estratégicas. Es fundamental superar modelos monoculturales para garantizar la permanencia y el éxito académico de estos estudiantes, consolidando la universidad como herramienta de transformación social y fortalecimiento de las identidades indígenas.

Palabras clave: formación de profesores indígenas, interculturalidad crítica, praxis, permanencia.

The academic trajectory of indigenous students in the Rural Education Degree Program

ABSTRACT. The admission of Indigenous people to Higher Education, driven by Law No. 12.711/2012, directs focus to the challenges of the Rural Education Degree. Mixed methods research analyzed the trajectory of 29 Kaingang, investigating teaching-learning processes, the theory-practice relationship, and academic retention. Using questionnaires and content analysis, the study revealed that the course is seen as a political-cultural project, where praxis materializes in the Community Time. Although the personal institutional "reception" is positive, a "pedagogical barrier" was identified in the disciplines of Natural and Exact Sciences. Overcoming these difficulties is based on active persistence and peer support networks. It is concluded that structural support is insufficient, requiring curricular reorientation and strategic interventions. It is essential to overcome monocultural models to guarantee the retention and academic success of these students, consolidating the university as a tool for social transformation and strengthening Indigenous identities.

Keywords: indigenous teacher education, LECampo, critical interculturality, práxis, permanence.

Introdução

A presença de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro é um fenômeno recente, impulsionado pelas políticas de ações afirmativas do início dos anos 2000 e consolidado pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Essa legislação surgiu das lutas contra o racismo e as desigualdades raciais, visando reverter a baixa representatividade de populações negras e indígenas, especialmente as de baixa renda, em universidades públicas (Ames, 2019; Moehlecke, 2002;). Originalmente, a lei garantia 50% das vagas para egressos de escolas públicas, segmentadas por renda e autodeclaração racial. Em 2023, a Lei nº 14.723 atualizou esses critérios, reduzindo o teto de renda para um salário mínimo *per capita* e incluindo quilombolas no sistema de reserva de vagas com base nos dados do IBGE.

O acesso indígena à universidade é estratégico e necessário, considerando que esses povos administram mais de 13% do território nacional e 23% da Amazônia Legal, segundo dados de levantamentos oficiais do governo federal brasileiro sobre a demarcação de terras indígenas e a extensão territorial do país. Segundo Baniwa (2019), a formação superior é fundamental para garantir a capacidade interna das comunidades em gerir seus territórios e dialogar com o Estado e a sociedade em condições de cidadania. Além de valorizar os conhecimentos tradicionais e a sociobiodiversidade, essa formação promove a convivência multicultural indispensável para a harmonia de um Estado pluriétnico. No entanto, os cursos de formação de professores ainda enfrentam o desafio de se adaptar às distintas realidades culturais de cada etnia, superando modelos universais que ignoram as especificidades locais.

Estatisticamente, o cenário mostra um crescimento expressivo: entre 2011 e 2021, as matrículas de autodeclarados indígenas no ensino superior aumentaram 374%. Em 2021, o país contava com pouco mais de 46 mil estudantes indígenas, sendo a maioria (63,7%) em instituições privadas e na modalidade presencial (70,8%). Apesar do salto, esse grupo representa apenas 0,5% do total de alunos matriculados no ensino superior brasileiro. Naquele ano, registraram-se cerca de 14 mil ingressantes e apenas 8,7 mil concluintes (SEMESP, 2023), evidenciando que, embora o acesso tenha se expandido, a conclusão do curso ainda enfrenta obstáculos significativos.

No Rio Grande do Sul, a abertura das universidades federais para o público indígena ocorreu de forma escalonada, com UFRGS e UFSM pioneiras em 2008, seguidas pela FURG (2010) e universidade pesquisada (2011)ⁱ. Essa universidade iniciou seu processo seletivo específico em 2012, oferecendo inicialmente 11 vagas em cursos com vagas remanescentes

indicadas por coordenadores e validadas por lideranças indígenas junto à FUNAI (Ames, 2019). Após um hiato na oferta, a instituição retomou em 2017 a disponibilização de vagas (21 no total), utilizando uma prova de redação como critério de seleção e exigindo declarações de pertencimento comunitário homologadas para a identificação dos candidatos.

A política de ingresso na universidade pesquisada foi consolidada por meio do diálogo, exemplificado pelo I Encontro com Líderes Indígenas em 2011. Nesse evento, discutiram-se formas de evitar o isolamento cultural dos alunos e garantir a assistência estudantil, resultando na criação do Programa Anauê ("você é bem-vindo"). Esse programa facilitou a entrada dos primeiros alunos da etnia Kaingang, oriundos de terras indígenas como Guarita e Serrinha (Silva, 2023). No campus da universidade, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com foco em Ciências da Natureza, passou a receber esse público em 2018, contando, em 2025, com 70 alunos indígenas (68 Kaingang e 2 Guarani).

A transição para o ambiente acadêmico impõe rupturas profundas, incluindo o distanciamento familiar e o choque entre a formação básica e as exigências do ensino superior. Estudantes indígenas enfrentam dificuldades com o vocabulário técnico, conceitos ocidentais e hábitos de escrita e pensamento que compõem o trabalho acadêmico tradicional. Segundo Ames (2019) e Coulon (2008) e muitos não se reconhecem nos conteúdos transmitidos por pertencerem a matrizes culturais distintas. Esse estranhamento epistemológico contribui para altas taxas de reprovação, um problema que reflete desigualdades sociais e educacionais históricas enfrentadas por essa população durante sua trajetória formativa.

A pesquisa foi motivada pela vivência da autora principal como egressa dessa licenciatura e pela observação das dificuldades de colegas indígenas, especialmente em disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, que buscou aprofundar a compreensão desse processo formativo. O estudo justifica-se pela necessidade de ir além do mapeamento da presença física e investigar as dificuldades reais de aprendizagem e permanência. A presença indígena nessa universidade é vista como um enriquecimento institucional, pois promove a circulação de novas formas de saberes, idiomas e culturas, desafiando a universidade a construir relações mais plurais e dialógicas.

O objetivo central desta investigação é analisar como se mostra a trajetória dos estudantes indígenas da universidade em relação à construção do ensino-aprendizagem. Para isso, a pesquisa delinea metas como mapear o perfil sociodemográfico dos alunos, investigar suas relações institucionais e compreender a conexão entre a teoria acadêmica e a prática nas

comunidades. O estudo percorre o referencial teórico, a descrição metodológica e a análise dos dados empíricos, culminando em propostas de melhorias para a formação intercultural de professores, visando garantir que a formação seja, de fato, transformadora e respeitosa às identidades originárias.

Referencial teórico e revisão de literatura

A formação de estudantes indígenas na Licenciatura em Educação do Campo diferencia-se dos modelos urbanos ao focar nas realidades socioculturais rurais. O docente indígena é visto como um "intelectual orgânico", e a base teórica dessa formação é a interculturalidade crítica, que questiona relações de poder e a marginalização de saberes originários. Através de uma Revisão Sistemática de Literatura, sobre o tema, identifica-se a práxis e a resiliência como categorias centrais para entender a permanência desses alunos no ensino superior.

A educação do campo fundamenta-se nos marcos legais da Resolução nº 2/2015 do CNE e em pedagogias emancipatórias. Brandão (2021) e Caldart (2009) e destacam as bases marxistas dessa proposta, vinculando o ensino ao trabalho e à cultura. Arroyo (2007) reforça a necessidade de um currículo contextualizado que inclua temas como reforma agrária e agroecologia, enquanto Hage, Silva e Brito (2016) apontam que o vínculo com movimentos sociais é o que garante a universidade como espaço de emancipação.

No contexto das licenciaturas indígenas, Arroyo (2005) defende o respeito à diversidade, dialogando com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1982; 2007), que prioriza a conscientização. Essa base é complementada pela necessidade de formação teórica sólida proposta por Saviani (1985; 2000) e pela educação cidadã de Gadotti (2009). O objetivo é criar um processo formativo que integre as identidades e práticas culturais dos povos tradicionais de forma ativa e crítica.

Para operacionalizar essas políticas, o Ministério da Educação criou o PROLIND e o PROCAMPO. O PROLIND foca na preservação de línguas e culturas indígenas (Brasil, 2024), embora Medeiros (2014) note dificuldades na aplicação prática desses saberes nas aldeias. Já o PROCAMPO utiliza o regime de alternância (tempo-escola e tempo-comunidade), enfrentando desafios de infraestrutura apontados por Barradas (2013) e Braz (2014) e, mas consolidando avanços nos direitos desses povos.

A interculturalidade é explorada como um campo de tensões e diálogos. Cusati et al. (2024) e Weissmann (2018) argumentam que ela exige a descolonização para que diferentes culturas tenham paridade em dignidade. Canclini (2004) diferencia a interculturalidade do multiculturalismo, explicando que a primeira foca na troca e negociação de conflitos da globalização, enquanto Santos (2009) defende que essa interação deve respeitar a dignidade humana contra o etnocentrismo.

No âmbito institucional, Candau (2012) propõe que as escolas desconstruam a lógica tradicional para fortalecer movimentos sociais. Fleuri, Coppete e Azibei (2009) alertam para o risco da "interculturalidade funcional", que apenas inclui minorias no sistema sem alterar desigualdades estruturais. Em contrapartida, Walsh (2009) defende a interculturalidade crítica como um projeto político para destruir hierarquias raciais e coloniais, visando uma transformação social profunda.

A história da educação indígena no Brasil passou da assimilação forçada para a resistência cultural após a Constituição de 1988. Aires (2020) cita o exemplo do povo Tembé Tenetehar na UEPA como modelo de ensino que utiliza tradições e rituais como metodologia. Paralelamente, Campos (2018) e Vanessa Sena Tomaz (2019) analisam a formação em Matemática na UFMG, revelando como estudantes indígenas utilizam a gestão financeira da Bolsa Permanência para criar métodos próprios de controle social.

Por fim, a análise pela Teoria da Atividade (CHAT) indica que recursos financeiros, por si só, não garantem a permanência se houver conflito entre a lógica de mercado e a reciprocidade comunitária. Tomaz (2019) e Walsh (2008) concluem que o desafio da formação docente indígena é romper com a dominação epistemológica eurocêntrica. A educação deve ser um pilar de transformação estrutural, onde o currículo respeite as especificidades sociolinguísticas e promova uma sociedade verdadeiramente justa.

Metodologia

A metodologia de pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa de natureza exploratória para investigar a trajetória de estudantes indígenas na Licenciatura em Educação do Campo. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória é ideal quando o conhecimento sobre o objeto é escasso, permitindo formular problemas mais precisos e construir hipóteses. Complementarmente, Denzin e Lincoln (2006) argumentam que a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais complexos a partir da perspectiva dos participantes,

ênfatizando a interpretação, a flexibilidade e a contextualização para capturar a riqueza dos dados coletados.

O delineamento metodológico da pesquisa também caracteriza-se como um estudo de campo, no qual o pesquisador atua pessoalmente junto aos sujeitos (Gil, 2002). O público-alvo foi delimitado a um grupo homogêneo de 32 estudantes da etnia Kaingang com matrículas ativas até 2025, excluindo ingressantes para garantir que os participantes já tivessem vivência com o Regime de Alternância e a estrutura curricular. Esse recorte permitiu analisar as tensões específicas entre a cultura Kaingang e o projeto político-pedagógico do curso, focando em questões de acesso, permanência e nas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A coleta de dados primários ocorreu por meio de questionários estruturados aplicados em dois momentos distintos de 2025 (janeiro e julho), estratégia temporal que visou capturar percepções em diferentes fases do ciclo formativo. Com uma alta taxa de adesão — 29 dos 32 estudantes convidados —, a amostra apresentou robustez e representatividade. Embora a pesquisa seja predominantemente qualitativa, utiliza elementos quantitativos para conferir precisão aos achados. Conforme Gil (2002), a análise quantitativa permite transformar dados em valores numéricos e frequências, oferecendo um caminho verificável e objetivo para a descrição dos fenômenos sociais. A produção dos dados empíricos foi conduzida por meio da aplicação de um questionário estruturado. 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), 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). 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.

Para o tratamento dos dados qualitativos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo fundamentada em Moraes (1999), que consiste em transformar narrativas brutas em categorias analíticas por meio de etapas rigorosas de codificação e classificação. Este método permitiu ir além da leitura superficial, identificando eixos temáticos como "barreiras pedagógicas" e "resiliência ativa". Segundo Moraes (1999), a fase crucial do processo é a interpretação inferencial, momento em que o pesquisador estabelece conexões entre as categorias emergentes, (sinalizadas acima na introdução do referencial teórico) e o referencial teórico, garantindo que as conclusões sobre a práxis indígena sejam sistemáticas e embasadas.

O rigor ético foi mantido, com pesquisa aprovada no Comitê de Ética, sendo utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com garantia de anonimato, identificando os participantes por códigos numéricos. Além disso, o estudo serviu como ferramenta de alinhamento, conectando objetivos a subquestões de pesquisa para assegurar a coerência entre o escopo teórico e a execução empírica. Por fim, registra o uso pontual de ferramentas de inteligência artificial, como o Gemini (Google) e ChatGPT (Open AI), exclusivamente para o aprimoramento ortográfico, tradução e fluidez textual, preservando a autoria e a integridade das ideias originais.

Formação de professores indígenas na Licenciatura em Educação do Campo: resultados e discussão

O ensino superior brasileiro apresentou um crescimento expressivo da presença indígena, saltando de 11,4 mil matrículas em 2009 para aproximadamente 70 mil em 2022. Segundo Schmidt (2025), embora os indígenas sejam o grupo com maior crescimento proporcional no século, eles enfrentam barreiras severas que incluem problemas financeiros, isolamento, lacunas na proficiência em língua portuguesa e falta de representação nos currículos. Apesar de a maioria das instituições estaduais (53%) e federais (40%) adotarem seleções exclusivas, a assistência estudantil é deficitária: 87,2% dos alunos vivem com até 1,5 salário-mínimo, mas apenas 56,8% recebem auxílios de permanência.

A pesquisa aponta que o desafio central não é apenas a evasão, mas a retenção, caracterizada pela demora em concluir a graduação. Conforme levantamentos de Schmidt (2025), apenas 25,5% dos alunos da UnB (ingressantes entre 2004 e 2013) haviam se formado até 2017, enquanto na UFPel esse índice de atraso chegou a 80,64%. Diante desses dados,

pesquisadores sugerem que a universidade deve flexibilizar o tempo de formação e adotar uma "via de mão dupla", onde os professores incorporem os conhecimentos tradicionais às suas práticas, mitigando as dificuldades enfrentadas em vestibulares e cursos de ritmo acelerado, como observado na Unicamp.

No contexto específico da universidade pesquisada, o estudo com 29 estudantes da etnia Kaingang na LECampo revelou que os maiores entraves pedagógicos se concentram na área de Ciências da Natureza. Embora programas como o Plano de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola (PAPIQ) e a moradia estudantil ajudem a mitigar vulnerabilidades, são a valorização da cultura indígena e o senso de responsabilidade comunitária que impulsionam a permanência. A análise, fundamentada na interculturalidade crítica, demonstra que a motivação desses alunos está ligada ao compromisso de aplicar os novos conhecimentos em seus territórios de origem, superando os obstáculos do regime de alternância.

Mapeamento dos Estudantes Indígenas: Perfil Sociodemográfico

O ingresso de estudantes indígenas na universidade pesquisada representa um marco nas ações afirmativas no Rio Grande do Sul, iniciado em 2012 com o programa "Anauê". O curso de Licenciatura em Educação do Campo, consolidou-se a partir de 2014 como um espaço de resistência ao modelo eurocêntrico, focando na formação de educadores em Ciências da Natureza. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2014; 2022), a proposta busca integrar o conhecimento acadêmico à realidade socioterritorial, qualificando profissionais para atuar diretamente em suas comunidades de origem sem desconsiderar os saberes tradicionais.

A estrutura pedagógica fundamenta-se no Regime de Alternância, que divide a formação entre o Tempo Universidade (intensivo no campus) e o Tempo Comunidade (vivência prática nas aldeias). O acesso ocorre por processo seletivo específico, valorizando a identidade sociopolítica por meio de memoriais e entrevistas. Em dezembro de 2025, o curso registrava 70 indígenas matriculados, sendo 68 da etnia Kaingang e 2 da etnia Guarani, evidenciando a força da representatividade étnica e a eficácia das políticas de inclusão voltadas a populações historicamente marginalizadas (Silva, 2023; Unipampa, 2022).

Os dados revelam um perfil discente maduro: a maioria dos estudantes Kaingang possui entre 20 e 29 anos (46,2%) ou 30 e 39 anos (38,5%), com idade média de 29,5 anos. Este perfil sugere que o modelo de alternância dessa Licenciatura atrai lideranças e

educadores que já possuem responsabilidades comunitárias. Essa maturidade reforça o papel da universidade como um espaço de formação continuada para sujeitos que não acessaram o ensino superior na idade convencional, permitindo a profissionalização sem o rompimento dos vínculos com a terra.

Geograficamente, a maioria dos estudantes provém de municípios do estado do Rio Grande do Sul como Redentora, Tenente Portela e São Pedro das Missões, áreas vinculadas à Terra Indígena (TI) Guarita. Segundo os dados, embora enfrentem desafios logísticos e a morosidade na regularização fundiária de seus territórios, a universidade atua como ferramenta de empoderamento. Mesmo a 600 quilômetros do campus, a Unipampa cumpre sua função social ao interiorizar o ensino superior e oferecer qualificação que subsidia a defesa dos direitos originários e a gestão do território Kaingang no norte gaúcho.

Acesso e motivações para o ingresso

O ingresso dos estudantes Kaingang no curso de Licenciatura em Educação do Campo é impulsionado, 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, com 12 citações, englobando amigos e veteranos, o que reforça a importância da confiança entre pares. O núcleo familiar também se mostrou fundamental, respondendo por 5 menções, enquanto as redes sociais e editais tiveram menor impacto. Essa distribuição demonstra que a influência interna na comunidade é o mecanismo mais orgânico para o recrutamento, evidenciando que o apoio mútuo é o pilar que sustenta a expansão da presença indígena na universidade.

A divulgação nas comunidades tradicionais é um processo multifacetado que combina iniciativas da universidade pesquisada e a articulação dos próprios indígenas. A universidade desempenha um papel ativo ao se deslocar diretamente aos territórios para divulgar o processo seletivo, estabelecendo contato direto (Ames & Almeida, 2021). Paralelamente, os estudantes já matriculados assumem a função crucial de orientar novos candidatos sobre inscrições e políticas de permanência. Essa articulação interna, facilitada por quem já vivencia o meio acadêmico, dissemina informações de maneira culturalmente sensível, consolidando uma rede de incentivo que facilita o acesso de outros membros da etnia ao ensino superior.

As mídias digitais exercem uma influência bidirecional e estratégica na formação de professores indígenas. Elas atuam como ferramentas de mediação pedagógica que ampliam o

acesso a fontes de conhecimento diversificadas, conforme as perspectivas de Prensky (2001) e Santaella (2007). Para estudantes que enfrentam longas distâncias e responsabilidades comunitárias, a flexibilidade do ensino mediado por tecnologias digitais pode ser decisiva para a qualificação profissional (Ames & Almeida, 2021). Assim, as plataformas de comunicação e recursos multimídia funcionam como pontes que democratizam conteúdos metodológicos que, de outra forma, seriam de difícil alcance dentro das terras indígenas ou comunidades rurais.

A integração das mídias na formação docente exige uma abordagem crítica que capacite os futuros professores a utilizá-las de forma autônoma e relevante em suas aldeias. Segundo Freire (1996) e Oliveira & Candau (2010), não basta introduzir tecnologias; é preciso adaptar e produzir conteúdos que dialoguem com os saberes tradicionais, fortalecendo a educação escolar indígena. O curso de Licenciatura em Educação do Campo deve preparar esses profissionais para serem agentes multiplicadores, ensinando seus alunos a interagir criticamente com o universo digital sem perder sua identidade. A formação vai além do domínio técnico, abordando implicações éticas e sociais para transformar mídias em ferramentas de fortalecimento cultural e autonomia.

Ao analisar o que motiva o ingresso nesta universidade, a "Busca por conhecimento e formação profissional" surge como o fator mais expressivo, concentrando 41,38% das respostas. Esse dado sublinha o desejo individual de qualificação acadêmica e a realização do "sonho de ser professor", vendo a educação como um motor de ascensão pessoal. Essa aspiração individual, contudo, não está isolada de um contexto maior; ela reflete a valorização da universidade como um espaço legítimo de aquisição de novas competências. Para o estudante Kaingang, a graduação representa a conquista de um espaço histórico, transformando o desejo pessoal em um marco de superação e conquista de direitos básicos.

A "Motivação comunitária" representa 27,59% das respostas e revela que a aquisição de saber transcende o âmbito privado, sendo um meio para atender às carências das aldeias. O desejo de levar o aprendizado de volta ao território indígena confirma o princípio da práxis como elemento educativo central (Caldart, 2009). Segundo Baniwa (2019), o acesso ao ensino superior é uma necessidade estratégica para que os povos originários gerenciem seus próprios territórios e dialoguem com o Estado. Assim, o ingresso na universidade configura-se como um gesto intercultural de descolonização, preparando educadores comprometidos com as lutas de seus grupos e com a emancipação dos territórios rurais.

O incentivo familiar ocupa a terceira posição nas motivações (20,69%), destacando o papel da estrutura social no encorajamento ao estudo superior. Além disso, as características específicas dessa universidade, como ser uma universidade federal e oferecer o Regime de Alternância, atraem 10,34% dos discentes. Esse modelo pedagógico é crucial pois mitiga as "duas rupturas" — o distanciamento físico e a diferença cultural — descritas por Ames (2019) e Coulon (2008). A combinação entre o suporte afetivo da família e a proposta acolhedora da instituição cria um ambiente favorável que alinha as expectativas dos estudantes Kaingang às suas realidades vividas no campo.

O formato da Licenciatura em Educação do Campo em Regime de Alternância é identificado pelos alunos como um fator determinante para a viabilidade da graduação. As respostas dos participantes indicam que poder conciliar o Tempo Universidade com as responsabilidades no território e com os filhos é essencial para evitar o abandono do curso. O Regime de Alternância permite que o conhecimento acadêmico seja constantemente confrontado com a realidade da aldeia, integrando teoria e prática. Como aponta Walsh (2009), esse movimento busca transformar estruturas sociais e promover diversas formas de ser e pensar, desafiando as hierarquias coloniais de poder ao validar o tempo comunitário como tempo de formação.

A organização para ingressar no curso exige reestruturações logísticas e sacrifícios financeiros, como o abandono do emprego para dedicação aos estudos. A pesquisa aponta que a dificuldade financeira e o sacrifício laboral estão presentes em quase metade das respostas, com relatos de alunos que precisaram "largar o trabalho" para cursar o Tempo Universidade. Essa vulnerabilidade econômica é o maior fator de risco para a permanência indígena (Ames, 2019, 2021). Embora o acesso seja garantido, o modelo de financiamento muitas vezes não desonera o estudante, forçando-o a uma precarização que demanda um planejamento financeiro rígido e muitas vezes exaustivo antes do início das aulas.

Frente à precariedade financeira, a rede de apoio familiar emerge como o principal fator de resiliência, assumindo responsabilidades logísticas e afetivas. A família, frequentemente, assume o cuidado dos filhos e a manutenção da casa enquanto o estudante está no campus, tornando a graduação uma responsabilidade compartilhada. Essa dinâmica reforça a natureza coletiva do projeto formativo indígena, onde a ascensão educacional é sustentada por uma rede que atua onde a política institucional é lacunar. O suporte dos cônjuges e parentes funciona como uma política de permanência "invisível", mas fundamental para que o acadêmico consiga avançar em sua trajetória sem romper os laços comunitários.

O eixo da moradia e logística impõe readequações complexas que revelam falhas nas políticas de assistência, as quais nem sempre consideram a alteridade indígena. Relatos sobre a separação de casais em quartos distintos na moradia estudantil sugerem que o ambiente universitário ainda falha em respeitar plenamente as estruturas sociais dessas populações (Gadotti, 2009). Apesar disso, a existência de bolsas e a flexibilidade do curso são mecanismos que promovem a interação entre escola e território. A eficácia da alternância reside justamente em mitigar as rupturas culturais (Coulon, 2008), permitindo que a qualificação profissional ocorra sem o completo desenraizamento do estudante de sua vida na aldeia. O quadro a seguir, nos mostra alguns trechos de depoimentos de estudantes indígenas sobre este ponto: Organização (familiar, financeira, trabalho, moradia) dos estudantes indígenas para ingressar no curso da LECampo.

Quadro 1 – Trechos dos depoimentos dos estudantes indígenas

Experiência (ponto central)	Respostas (n° 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); "consequimos 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: Autoras, 2025.

Relações institucionais e pessoais na Licenciatura em Educação do Campo

A investigação na Licenciatura em Educação do Campo, revela a complexidade das relações institucionais que buscam mitigar o estranhamento cultural dos estudantes indígenas. O ingresso reflete a materialização de ações afirmativas, utilizando processos seletivos que valorizam redações e memoriais em vez de critérios puramente eurocêntricos. Esse modelo é fundamental para reconhecer os "diversos modos de ser indígena" (Silva, 2023), permitindo que o candidato demonstre seu potencial a partir de sua própria narrativa.

A distribuição temporal das matrículas mostra um fluxo recente e intenso, com 27 dos 29 participantes ingressando entre 2024 e 2025. Esse sucesso na "porta de entrada" situa a Unipampa em um momento de consolidação, alinhando-se ao ideal de educação emancipatória de Gadotti (2009), que vê a universidade como instrumento de libertação social. Contudo, essa expansão impõe a urgência de adaptar as estruturas curriculares para garantir a qualidade pedagógica necessária ao novo público.

A percepção sobre o acolhimento institucional é majoritariamente positiva (17 respondentes), sendo o suporte de professores e coordenadores o fator determinante para estabelecer confiança. Para Paulo Freire (1982, 2007), esse diálogo horizontal é indispensável para a formação de educadores críticos. Esse acolhimento funciona como um amortecedor contra rupturas culturais descritas por Coulon (2008), que aponta a dificuldade de identificação dos indígenas com os hábitos e vocabulários da cultura acadêmica ocidental.

No eixo da assistência estudantil, o suporte material é o pilar estratégico para a permanência, visto que a precariedade financeira é uma barreira severa. A pesquisa mostra

que 82,76% dos estudantes recebem suporte, integrando moradia, Restaurante Universitário (RU) e auxílios como PAPIQ ou MEC. Esse investimento transforma o direito abstrato ao ensino em realidade concreta, permitindo que o aluno se dedique ao projeto de formação docente (Arroyo, 2005) e combata a vulnerabilidade econômica descrita por Ames (2019; 2021).

A infraestrutura de moradia e alimentação atende a 68,96% da amostra, permitindo que o discente se concentre na capacitação crítica alinhada ao princípio educativo de Caldart (2009). Um dado central é que 100% da amostra utiliza a Moradia Estudantil durante o Tempo Universidade (TU). Essa política é uma condição básica para o Regime de Alternância, fornecendo não apenas um teto, mas um espaço de convivência e organização política para que o estudante possa gerir suas comunidades futuramente.

Embora 86,21% avaliem positivamente os apoios, 13,79% de avaliações neutras ou negativas sinalizam limitações institucionais frente às especificidades da vida indígena, como o suporte ao núcleo familiar. A pesquisa aponta que 65,52% recebem auxílios como o PAPIQ para qualificação científica, essencial para a formação contextualizada no Regime de Alternância (Arroyo, 2005). Superar as lacunas de equidade é vital para que o professor indígena atue como agente de emancipação política em sua aldeia (Baniwa, 2019).

O engajamento acadêmico em 2025 é positivo para 72,42% dos alunos, servindo de base para a resistência cultural e atuação crítica (Aires, 2020). Entretanto, 24,14% relatam desafios com ferramentas tecnológicas e o ritmo intensivo. Segundo Tomaz (2019), o apoio financeiro é insuficiente sem um suporte holístico que garanta a transição tecnológica. Barreiras epistemológicas, como a falta de diálogo entre o conhecimento ocidental e o indígena (Diniz, 2017), podem fazer com que o aluno se sinta alheio ao currículo.

Por fim, a relação com os professores é um pilar de excelência, com 86,20% de avaliações entre 8 e 10, reforçando o diálogo com os modos de ser indígena (Silva, 2023). A relação entre colegas também é positiva (75,85%), criando um "espaço seguro" para a pedagogia de Arroyo (2005) e para o pertencimento cultural (Aires, 2020). O objetivo dessa estrutura é garantir que a formação contribua para um Estado pluriétnico e multicultural, tornando o processo verdadeiramente transformador (Baniwa, 2019).

Relação teoria e prática na LECampo

O debate sobre a formação de professores na LECampo para estudantes indígenas foca na superação da dicotomia entre teoria e prática. Segundo Costa (2012), currículos tradicionais falham em atender às realidades do país, exigindo um modelo pautado na práxis. A análise revela um engajamento robusto, com 82,76% de satisfação acadêmica, o que, para Baniwa (2019), é essencial para desenvolver as capacidades internas e a autonomia do futuro professor. Contudo, a "acolhida" defendida por Silva (2023) deve evoluir de um conceito simbólico para um suporte pedagógico estratégico.

A pesquisa identifica uma "resiliência ativa" em 10,34% dos alunos, que superam dificuldades infraestruturais e tecnológicas. Esses obstáculos validam a preocupação de Diniz (2017) sobre as barreiras que impedem o estudante de se reconhecer integralmente no currículo. Sem mitigação desses problemas, o esforço individual pode ser insuficiente para garantir a paridade cultural, tornando necessárias intervenções institucionais que transformem a tecnologia em uma aliada da formação e eliminem gargalos de inequidade.

Quanto ao desempenho, 34,48% dos estudantes relataram reprovações, especialmente em Matemática e Química. Para Arroyo (2005), a didática em contextos indígenas deve dialogar com as realidades culturais para não se tornar excludente. Enquanto 65,52% dos alunos demonstram sucesso como forma de resistência cultural (Aires, 2020), o índice de insucesso sugere carência de interculturalização. Além disso, reprovações por questões de saúde na aldeia indicam que o Regime de Alternância exige normas mais flexíveis e apoio contínuo.

Um dado positivo é que 96,55% dos discentes não reincidiram em reprovações na mesma disciplina. Essa persistência mostra que os estudantes mobilizam estratégias de recuperação, agindo como sujeitos ativos de saberes (Arroyo, 2005). O baixo índice de reincidência sugere que o acolhimento docente e a rede de suporte entre pares são eficazes. Mesmo com barreiras tecnológicas (Diniz, 2017), o engajamento demonstra a busca constante pelo desenvolvimento de capacidades internas para atuação crítica (Baniwa, 2019).

As dificuldades acadêmicas concentram-se em Exatas (40%) e Letramento Digital (30%). O insucesso reforça a tese de Diniz (2017) sobre barreiras pedagógicas em modelos monoculturais que rompem o diálogo entre ciência e cosmovisões locais. Esse cenário contraria a pedagogia de Arroyo (2005), que preconiza a articulação da teoria com a realidade

vivida. Para evitar que o baixo desempenho comprometa a resistência cultural (Aires, 2020), a instituição deve materializar a acolhida em um suporte que elimine barreiras estruturais.

Especificamente em Ciências da Natureza, 58,62% dos estudantes relatam entraves. Sendo uma área ligada à territorialidade indígena, o ensino eurocêntrico falha em promover a participação reflexiva (Arroyo, 2005). O resultado exige que a universidade utilize o conhecimento como ferramenta de resistência cultural (Aires, 2020). A política de acolhida de Silva (2023) deve se traduzir em flexibilização curricular e no "olhar diferenciado" de Thomaz (2019), respeitando a bagagem cultural e científica prévia dos alunos.

A análise detalha que 34,48% das dificuldades em Ciências focam no conteúdo (Física e Química) e 10,34% em fatores externos, como cuidado com filhos. Isso corrobora a tese de Diniz (2017) sobre os obstáculos complexos na formação indígena. A solução exige uma prática docente que integre saberes indígenas e acolha a realidade familiar do discente. Essa mudança de paradigma é vital para garantir que a fragilidade pedagógica não comprometa a futura atuação do professor em seu território.

Sobre a pesquisa e extensão, 55,17% dos alunos não participam desses espaços, revelando uma subutilização da "acolhida". Esses grupos são locais ideais para integrar saberes tradicionais e produção científica (Arroyo, 2005). A não participação, ligada a barreiras logísticas ou de informação, impede que o conhecimento se transforme em resistência cultural (Aires, 2020) e torna o currículo uma barreira de exclusão (Diniz, 2017). A universidade deve criar estratégias ativas para estender esses grupos ao Tempo-Comunidade.

Inversamente, 68,97% dos discentes afirmam saber inserir saberes indígenas em trabalhos acadêmicos, um indicador da internalização da interculturalidade crítica. Essa habilidade instrumentaliza a resistência cultural (Aires, 2020) e fortalece a comunidade (Baniwa, 2019). No entanto, o desconhecimento de 24,14% remete às preocupações de Diniz (2017) sobre barreiras de conteúdo. O suporte pedagógico deve garantir que todos dominem essa ferramenta para que a pedagogia de Arroyo (2005) se torne prática efetiva e equitativa.

Finalmente, a universidade é valorizada pelo desenvolvimento intelectual (44,83%) e qualificação para a comunidade, aponta a pesquisa. A motivação transcende a ascensão econômica, focando na resistência cultural (Aires, 2020) e no fortalecimento de capacidades internas (Baniwa, 2019). O sentido da formação ancora-se no aprendizado individual e na transformação social, onde o diploma é um meio para capacitar o coletivo. Para sustentar essa

vocação, a Unipampa deve manter a flexibilização e o olhar diferenciado defendidos por Thomaz (2017), superando as barreiras apontadas por Diniz (2017).

Síntese dos resultados: trajetória, concepções e desafios na formação intercultural de professores indígenas na Licenciatura em Educação do Campo

A presente síntese dedica-se a apresentar de forma resumida, conforme o Quadro 1, os resultados da complexa trajetória dos estudantes indígenas no curso, buscando desvelar as concepções, desafios e estratégias de enfrentamento que moldam sua experiência acadêmica. Para tanto, a investigação se estruturou 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 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.

Conforme o Quadro 1, a trajetória do estudante indígena no curso 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, o Regime de 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.

Quadro 2 – Síntese das concepções e desafios dos estudantes indígenas

Pergunta/tema de análise	Síntese das concepções
1. Concepção do curso	O curso é compreendido pelos discentes como um instrumento de empoderamento epistemológico e a

	materialização de um projeto político-cultural pautado na "luta por uma formação de qualidade". Nesse cenário, o Regime de Alternância é valorizado como um dispositivo pedagógico fundamental, capaz de mitigar rupturas culturais e sociais. Essa percepção converge com as teses de Baniwa (2019), sobre o desenvolvimento de capacidades internas para a atuação crítica, e com a perspectiva de Arroyo (2005), que preconiza uma pedagogia baseada na participação ativa e reflexiva do sujeito.
2. Relação Universidade-Comunidade	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. Essa perspectiva ratifica a tese de Aires (2020) sobre a educação como estratégia de resistência cultural, consolidando o caráter eminentemente político do processo formativo.
3. Teoria e Prática	A relação é concebida como intrínseca, sendo o Tempo Comunidade (TC) o <i>locus</i> da práxis. O conhecimento teórico é visto como uma "ferramenta de ação transformadora", aplicada para "mudar o modo de aprendizagem" e beneficiar a comunidade. Essa dinâmica valida a pedagogia de Arroyo (2005), no que tange à articulação teoria-prática, e reforça os princípios da interculturalidade crítica na formação de professores indígenas. Por outro lado, a fragilidade nessa articulação pode instituir o que Diniz (2017) define como "barreira pedagógica", obstruindo o potencial emancipatório da formação.
4. Estratégias de Permanência	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). Tal dinâmica de resiliência converge com o conceito de capacidades internas proposto por Baniwa (2019), enquanto a articulação da rede de pares atua como uma expressão concreta da resistência cultural defendida por Aires (2020).
5. Suporte Institucional	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.

Fonte: Autoras, 2025.

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.

Proposições para a melhoria curricular e institucional na LECampo

A principal contribuição da pesquisa para a melhoria da Licenciatura em Educação do Campo 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, a universidade deve 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 indígenas.

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 o curso consolide seu papel de instrumento de emancipação e descolonização do saber. Dessa forma, busca-se formar educadores indígenas 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.

Considerações finais

O presente estudo se propôs a analisar a trajetória e a percepção dos estudantes indígenas do curso, 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 do curso, sustentado pelo 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).

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.

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 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 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.

A contribuição desta pesquisa para a Licenciatura em Educação do Campo e para os programas interculturais assume uma natureza epistemológica e propositiva. Os achados fornecem subsídios concretos para a reorientação curricular das áreas críticas e para o aprimoramento das políticas de permanência, sinalizando a urgência de a instituição migrar de um modelo focado apenas no acolhimento simbólico para um que garanta, efetivamente, o sucesso acadêmico.

A melhoria contínua do curso depende da implementação de um suporte institucional estratégico que seja capaz de eliminar as barreiras pedagógicas e logísticas identificadas. É imperativo que o conhecimento acadêmico se torne flexível o suficiente para dialogar de forma simétrica com os saberes tradicionais, concretizando o ideal da interculturalidade crítica no cotidiano universitário.

Por fim, este estudo estabelece as bases para o aprofundamento do tema, sendo crucial a continuidade da investigação para validar as proposições de melhoria e compreender as tensões entre teoria e prática na trajetória dos estudantes indígenas. Sugere-se que pesquisas futuras ampliem a base amostral para incluir as percepções de docentes e gestores. Essa triangulação de dados entre o corpo discente e a estrutura institucional será fundamental para refinar as práticas pedagógicas e as representações sobre a interculturalidade, garantindo a

sustentabilidade e a plena realização do projeto político-cultural dos povos originários no ensino superior.

Referências

Aires, J. de L. (2020). *A formação dos professores Tembê Tenetehar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP.

Ames, V. D. B., & Almeida, M. L. de. (2021). Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. *Sociologias*, 23(57), 244–275. <https://www.scielo.br/j/soc/a/RyzKkWdwLxzxKf94kfb3rfC/>

Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, M. A. G. C. Giovanetti, & N. L. Gomes (Orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp. 19–50). Autêntica.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157–176. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>

Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Mórula; Laced.

Barradas, C. de J. C. (2013). *Educação do campo formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)* [Dissertação de mestrado, Universidade de Taubaté].

Brandão, C. R. (2021). Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo: algumas lembranças e divagações. *Educação & Sociedade*, 42, Artigo e255951. <https://www.scielo.br/j/es/a/wZq85C8yzypJzZnPwrJfxPq/?format=pdf&lang=pt>

Brasil. (2012). 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*. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

Brasil. (2023). Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. 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... *Diário Oficial da União*.

Brasil. Ministério da Educação. (2024a). *Programa de apoio à formação superior e licenciaturas interculturais* – Prolind. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores

Brasil. Ministério da Educação. (2024b). *Programa de apoio à formação superior em licenciatura em Educação no Campo* – Procampo.

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

Braz, S. G. (2014). *Educação do campo e professores das escolas rurais: as representações sociais sobre competência* [Dissertação de mestrado, Universidade de Taubaté].

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35–64. <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>

Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(118), 235–250. <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/>

Coppete, M. C. (2012). *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Costa, A. B., Zoltowski, A. P., & Couto, A. P. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In S. H. Koller, M. C. P. de Paula Couto, & J. Von Hohendorff (Orgs.), *Manual de produção científica*. Penso Editora.

Costa, L. de F. M. da. (2012). *A etnomatemática na Educação do Campo, em contextos indígena e ribeirinho, seus processos cognitivos e implicações à formação de professores* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Amazonas].

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. EDUFBA.

Cusati, I. C., et al. (2024). Pensar a interculturalidade na educação e a didática crítica intercultural na contemporaneidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 35, Artigo e024011. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10623>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.). (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2. ed.). Artmed.

Fleuri, R. M., Coppete, M. C., & Azibei, N. E. (2009). [Título do capítulo não especificado]. In L. B. Oliveira et al. (Orgs.), *Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina: Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas* (pp. 30–46). Editora Edifurb.

Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (6. ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35. ed.). Paz e Terra.

Fundação Nacional dos Povos Indígenas. (2025). *Demarcação de terras indígenas*. <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>

Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. Instituto Paulo Freire.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). Atlas.

Hage, S. A. M., Silva, H. do S. de A., & Brito, M. M. B. (2016). Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. *Educação em Revista*, 32(4), 147–174. <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/?lang=pt#>

Medeiros, L. M. B. (2014). *Licenciatura intercultural indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE: uma visão do egresso do curso 2009-2012* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].

Moehlecke, S. (2002). Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 197–217. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n117/n117a11.pdf>

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.

Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15–40. <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the Horizon*, 9(6), 1–6. <https://www.emerald.com/oth/article-abstract/9/6/1/318200/Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part-2-Do-They?redirectedFrom=fulltext>

Rio Grande do Sul. Secretaria Estadual da Saúde. (2024). *Plano de Ação Estadual da Saúde Indígena 2024-2027*. <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202404/19145143-plano-de-saude-indigena-2024-ses-rs.pdf>

Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus.

Santos, B. de S. (2009). Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, (2), 10–18. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/81695/1/Direitos%20humanos_o%20desafio%20da%20interculturalidade.pdf

Saviani, D. (1985). *Escola e democracia* (8. ed.). Autores Associados.

Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (9. ed.). Autores Associados.

Silva, L. A. da. (2012). *A disciplinarização do docente: uma análise discursiva do exercício disciplinador do programa gestar II* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás].

Silva, M. D. S. da. (2013). *Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de licenciatura em educação do campo no polo de Castanhal/PA* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará].

Silva, R. C. (2023). *Entrelaçando Antropologia e Educação: Percepções Acerca do Acesso e Permanência Indígena na Unipampa* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria].

Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. (2023). *Alunos declarados indígenas no ensino superior aumentam 374%*. <https://www.semesp.org.br/semesp/2023/04/19/alunos-declarados-indigenas-no-ensino-superior-aumentam-374/>

Tomaz, v. S. (2019). A formação intercultural para educadores indígenas: possibilidades e formas de resistência. *Perspectivas da Educação Matemática*, 12(30), 654–678. <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9604>

Universidade Federal do Pampa. (2022). *Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo - Licenciatura* (Versão 2022, atualização 2025). UNIPAMPA. <https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/536cae1b-b36e-4199-8079-421e404ebd76/content>

Walsh, C., et al. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167–181.

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção Psicopedagógica*, 26(27), 21–36. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542018000100004&script=sci_arttext

ⁱ A partir daqui, para fins de não identificação dos autores, o nome da Universidade será omitido, sendo na versão final apresentado.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 22/04/2026
Aprovado em: 10/06/2026
Publicado em: 10/07/2026

Received on April 22th, 2026
Accepted on June 10th, 2026
Published on July, 10th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

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

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

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Vieira, M. L. R., Maders, S., & Dias, L. F. (2026). A trajetória acadêmica de estudantes indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20600.

ABNT

VIEIRA, M. L. R.; MADERS, S.; DIAS, L. F. A trajetória acadêmica de estudantes indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 11, e20600, 2026.