

Povos indígenas e desafios atuais: percepções *decoloniais* na formação de educadores do campo

Indigenous peoples and current challenges: decolonial perceptions in the training of rural educator

Francisca Marli Rodrigues de Andrade¹

Letícia Pereira Mendes Nogueira²

Resumo

A implementação das Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas brasileiras representa uma conquista dos movimentos sociais para atender as demandas históricas das populações camponesas, afro-brasileiras e indígenas. Considerando tais demandas, a presente pesquisa se volta à Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem como objetivo: conhecer, no prospecto do desenvolvimento da disciplina “História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil”, as percepções de estudantes sobre os desafios atuais impostos aos povos indígenas. Metodologicamente, adotamos uma proposta de pesquisa qualitativa exploratória, mediada pela análise documental e pelo questionário para coletar as informações que, posteriormente, foram analisadas a partir de concepções interpretativas *decoloniais*. Os principais resultados sinalizam que nas categorias analíticas *Educação e Saúde*, um dos grandes desafios que se apresenta é a ausência de profissionais com formação específica para atender as demandas das comunidades indígenas. No que diz

¹ Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui doutorado em Educação, Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento pela Universidade de Santiago de Compostela (USC) – Espanha. Colabora com redes de pesquisas em âmbito nacional e internacional. É membro titular da Comissão Permanente de Sustentabilidade da Universidade Federal Fluminense (CPS). E-mail: marli_andrade@id.uff.br.

² Graduada na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na Universidade Federal Fluminense (UFF). Forma parte do projeto Território de Experiências Interdisciplinares Agroecológicas – TEIA, desenvolvido pelo Núcleo de ensino, pesquisa e extensão em Território, Ambiente e Agroecologia – NUTAGRO, sediado no INFES. E-mail: leticia96pmn@gmail.com.

respeito ao *Território e Ambiente*, as estudantes destacam a flexibilização das leis de demarcação de terras e ambientais, enquanto elementos que favorecem a violação dos direitos indígenas e da natureza; concretamente, a destruição das florestas e assassinatos de lideranças indígenas.

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

Abstract: The deployment of the Degree in Rural Education in Brazilian public universities represents an achievement of social movements to meet the historical demands of peasant, Afro-Brazilian, and indigenous populations. Considering such demands, the present research looks at the Interdisciplinary Degree in Rural Education, from Fluminense Federal University (UFF, acronym in Portuguese). The main objective of this article is thus to get to know, through the syllabus of the subject “History and Culture of Indigenous Peoples in Brazil”, the students’s perceptions about the current challenges imposed on indigenous peoples. In terms of methodology, we adopted a qualitative exploratory research proposal, mediated by documentary analysis, and a questionnaire to collect the information, which was then analyzed based on *decolonial* interpretive concepts. The main results indicate that in the analytical categories *Education* and *Health* the challenge presented is the lack of professionals with specific training to meet the demands of indigenous communities. With regard to *Territory* and *Environment*, the students highlight the loosening of land and environmental demarcation laws as elements that favor the violation of indigenous rights and nature, particularly deforestation, and indigenous leaders’ murder.

Keywords: Indigenous Peoples, Rural Educator Training, Decoloniality.

Educação do campo e as pautas indígenas atuais

A Política de Educação do Campo (Procampo) foi instituída no Brasil por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. A institucionalização dessa política se configura como uma grande conquista dos movimentos sociais do campo, os quais reivindicavam o direito a uma “educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021

necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18). Para a concretização dessas reivindicações e dos princípios que orientam a Educação do Campo, Arroyo (2012, p. 232) sinaliza a seguinte hipótese: “é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história”. Na construção da diversidade da história brasileira destacamos as diferentes nações indígenas, as quais, desde o processo de invasão europeia em 1500, continuam lutando pelo direito ao território, diversidade cultural própria e educação, pautada em seus saberes e estilos de vida (MAHER, 2006; MARACCI, 2012).

Em mais de cinco séculos de *invasão, apropriação e violência* na América Latina, os povos indígenas foram – e continuam sendo – ultrajados pela lógica da *colonialidade* (ANDRADE, 2017). No decorrer dos séculos, as populações indígenas tentam r-existir à ‘limpeza étnica’ que opera por meio de lógicas estruturais diversas, entre as quais destacamos: o genocídio e o etnocídio enquanto expoente máximo das violências que acontecem, de forma sistematizada, nos processos de permanência e retomada de territórios. Para tentar frear o genocídio e o etnocídio, as lutas sociais e políticas travadas pelas comunidades indígenas estiveram presentes, de forma articulada, no processo de negociação dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 (CUNHA, 2018; FERNANDES, 2015). A União das Nações Indígenas (UNI), com os seus aliados, “coordenou em 1986 a realização de um ‘Programa Mínimo dos Direitos Indígenas na Constituinte’” (FERNANDES, 2015, p. 150). Tal programa foi desdobrado nos Artigos 231 e 232 da Constituição, estabelecendo os seguintes direitos básicos aos povos indígenas:

- a) superação da tutela, reconhecendo a capacidade civil dos índios;
- b) abandono do pressuposto integracionista, em favor do reconhecimento do direito à diferença sociocultural dos povos indígenas, na linha do multiculturalismo contemporâneo;
- c) reconhecimento da autonomia societária dos povos indígenas, garantindo para isso o direito ao território, à cultura, à educação, à saúde, ao desenvolvimento econômico, de acordo com seus projetos coletivos presentes e futuros;
- d) reconhecimento do direito à cidadania híbrida: étnica, nacional e global. (BANIWA, 2012, p. 207).

No entanto, apesar da garantia dos direitos previstos na Constituição de 1988 e, com isso, alguns resultados importantes para os povos indígenas,

ainda há muito a ser feito na perspectiva de sua efetivação plena. Na percepção do antropólogo indígena Gersem Baniwa (2012, p. 207), na área das políticas públicas, por exemplo, as conquistas mesmo sendo visíveis são “ainda insuficientes para garantir uma vida digna aos povos indígenas, como são as (re)conquistas territoriais e as políticas de educação escolar e saúde indígena”. Entre as lutas que mais persistem para os povos indígenas, o direito à educação diferenciada e ao território revelam-se de grande importância. Esse último – o território – constitui-se como elemento fundamental, já que por meio dele “as populações indígenas experienciam ancestralmente interações complexas com o ambiente e a produção, a sociedade e a economia, os saberes, seus exercícios, e as formas de apropriação do espaço, constituindo-o em território, têm para elas importância existencial” (MARACCI, 2012, p. 601).

Os territórios indígenas permitem manter as dinâmicas próprias de funcionamento das comunidades, pois evidenciam “o caráter antagônico das suas racionalidades em relação à racionalidade do capital [...] ao modelo produtivista, concentrador de terras e de recursos naturais, monocultor e agroindustrial, tal como vigora na atualidade” (MARACCI, 2012, p. 602). Desse modo, os povos originários, por possuírem outra racionalidade que os orientam na organização de seus territórios, tornam-se vítimas de muitos crimes “ligados a projetos desenvolvimentistas” (FERNANDES, 2015, p. 146). O Estado brasileiro foi, inclusive, condenado em 1980 pelo Tribunal Bertrand Russell (tribunal não governamental, hoje chamado de Tribunal dos Povos) “pelo crime de genocídio contra os povos indígenas” (FERNANDES, 2015, p. 148). Contudo, ao longo da história, as nações indígenas continuam a ser tratadas como empecilho para o dito desenvolvimento e progresso da nação.

Os conceitos de entraves e obstáculos foram amplamente utilizados no período da ditadura militar pelos governos autoritários, quando se pretendia abrir estradas ou construir barragens em terras em que habitavam comunidades e povos indígenas. O argumento dos ditadores era de que os interesses da nação não poderiam ser atrapalhados pelos índios, por isso eles precisavam ser removidos de qualquer modo a qualquer custo (BANIWA, 2019, p. 246).

Na agenda política do atual governo federal – Jair Bolsonaro – os projetos de dominação política e econômica sobre os territórios indígenas

apresentam-se no formato da Medida Provisória (MP) nº 870, de 01 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a). Por meio desta MP, “a governabilidade determinou processos de descontinuidade e desarticulação das mais importantes pautas indígenas e ambientais” (ANDRADE, 2019, p. 211). Uma dessas pautas “refere-se à transferência da Fundação Nacional do Índio (Funai) do Ministério da Justiça para o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, atribuindo, portanto, a demarcação de terras indígenas ao Ministério da Agricultura” (ANDRADE, 2019, p. 210). Após diversos diálogos com o Ministério Público Federal (MPF) e manifestações dos povos indígenas contrários a essa medida, o texto-base da Medida Provisória nº 870 foi alterado. Tal alteração foi aprovada no dia 22 de maio de 2019, quando o MPF decretou o retorno da Funai ao Ministério da Justiça, juntamente com a responsabilidade de demarcação das terras indígenas³.

No centro das tensões forjadas pela atual versão do capital, as vidas das comunidades indígenas estão ameaçadas pelo projeto de dominação política e econômica, amplamente alimentado por meio das seguintes práticas: discursos preconceituosos, de ódio e práticas de violação dos direitos humanos; comercialização e contaminação agressiva da natureza; genocídio indígena e ecocídio. Ao considerarmos essas tensões, esta pesquisa busca entrelaçar duas abordagens teóricas. Por um lado, destaca as contribuições da Educação do Campo no fortalecimento das pautas políticas, sociais e ambientais dos povos indígenas no processo de formação de educadores (ARROYO, 2012; MOLINA, 2017). Por outro, articula diálogos com as literaturas latino-americanas, sobretudo com aquelas que ressaltam a relevância do *pensamento decolonial* e, portanto, dos elementos de construção das lutas dos movimentos sociais na defesa dos direitos fundamentais dos povos indígenas, afrodiáspóricos e demais populações do campo (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2009).

³ Fonte: BRASIL. MP 870 é aprovada com retorno da demarcação das terras indígenas para o Ministério da Justiça, 23 de maio de 2019. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mp-870-e-aprovada-com-retorno-da-demarcacao-de-terras-indigenas-para-o-ministerio-da-justica>.

As literaturas latino-americanas que questionam as marcas e os impactos da colonização na vida e nos corpos de alguns grupos sociais e na natureza, sinalizam que o *pensamento decolonial* vem sendo construído na América Latina desde o século passado (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2009). As pesquisas de Lander (2005), elaboradas em mais de duas décadas, defendem, em uma de suas teses, o argumento de que educação colonizadora é fruto de uma construção eurocêntrica, fundamentada na *colonialidade*. Na construção do *pensamento decolonial* os estudos de Aníbal Quijano (2009, p. 73) destacam que a *colonialidade* “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social”.

Na América Latina, os estudos *decoloniais* enfatizam que a lógica da *colonialidade* tem atuado para invisibilizar os povos indígenas e afro-brasileiros, pois, como destaca Mignolo (2005, p. 37), “o imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias”. Diante dessa realidade, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa voltada à formação de educadores do campo, enquanto espaço de compreensão e reflexão das dinâmicas sociais brasileiras e seus impactos na pluralidade étnico-racial. A pesquisa foi concretizada no âmbito da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF), com o objetivo de: conhecer, no prospecto do desenvolvimento da disciplina “História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil”⁴, as percepções de estudantes sobre os desafios atuais enfrentados pelos povos indígenas.

Os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

⁴ De acordo com a matriz curricular do curso, essa disciplina é ofertada no quinto período acadêmico, sendo oferecida uma única vez ao ano. Inicialmente, essa disciplina tinha uma carga horária de 30 horas, passando para um total de 60 horas na alteração curricular implementada em 2019, prevista para acontecer somente no primeiro semestre de 2021. Ambas versões do currículo do curso podem ser consultadas em: <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>.

A Educação do Campo, conforme ressalta Caldart (2009, p. 39), “não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações”. Uma dessas transformações apresenta-se por meio da formação de educadores que compreendam a “articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo” (MOLINA, 2017, p. 596). Dentre essas populações, destacamos os povos indígenas, uma vez que entendemos a demanda social, política, econômica e ambiental de formação de educadores do campo conscientes dos conflitos existentes no Brasil e na América Latina. Desse modo, a formação de educadores do campo deve estar, também, comprometida com um projeto de *retomada* de suas demandas, em especial no que se refere aos seus direitos fundamentais, como o direito à educação diferenciada, saúde e demarcação de territórios.

De acordo com o último censo demográfico, 817.963 mil indígenas vivem no território nacional, os quais formam parte das 305 etnias e falam 274 línguas (IBGE, 2012). O Estado do Rio de Janeiro concentra 15.894 indígenas desse total, vivendo em processos de não aldeamento e/ou em oito comunidades distribuídas pelas seguintes cidades: Angra dos Reis – *Guarani Tekoa-Sapucaí*; Maricá – *Guarani Mbya Céu Azul*; *Aldeia Mata Verde*; Paraty – *Guarani Araponga*; *Itaxim Guarani M’Biá*; *Guarani Rio Pequeno*; *Aldeia Pataxó*; Rio de Janeiro – *Aldeia Maracanã* (IBGE, 2012). Diante desse expressivo número populacional e de comunidades, uma demanda revela-se pertinente; isto é, as Licenciaturas Interculturais Indígenas, pensadas enquanto políticas afirmativas de reparação histórica das violências institucionais relacionadas ao direito à educação das nações indígenas (NASCIMENTO, 2017).

As Licenciaturas Interculturais Indígenas foram implementadas no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC). O Prolind, tal como sinalizou Nascimento (2017), foi formulado com o propósito de atender as demandas dos povos indígenas, diferenciando-se dos demais programas de formação de professores, uma vez que leva em consideração os contextos culturais, territoriais e linguísticos específicos dessas populações. Logo, a concretização dessas licenciaturas no cenário brasileiro se configura como

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021

resultado das conquistas dos movimentos sociais indígenas, em defesa de ações afirmativas voltadas à igualdade étnica e racial na agenda das políticas públicas educativas. Tais movimentos “têm reivindicado a ampliação do escopo e do alcance destas ações afirmativas com vistas ao atendimento das suas demandas específicas, em respeito a sua diversidade sociolinguística e de territorialidades” (NASCIMENTO, 2017, p. 55).

Após quinze anos de institucionalização do ProInd os dados disponibilizados no portal e-MEC, do Ministério da Educação (MEC), não mostram evidências de existência dessa licenciatura nas universidades públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2019b). No portal do e-MEC identificamos a existência de duas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDoCs) (BRASIL, 2019b). Porém, essas licenciaturas atendem parcialmente as demandas educativas dos povos indígenas, mas não contemplam o princípio do bilinguismo/ multilinguismo que regem as políticas de educação escolar indígena no Brasil (NASCIMENTO, 2017). No Estado do Rio de Janeiro, esses dois cursos de Educação do Campo são ofertados pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – que teve uma turma experimental no período de 2010 a 2013 e, no ano de 2014, regularizou o curso por meio do Edital nº 02/2012 do Ministério da Educação (Procampo) – e pela Universidade Federal Fluminense (UFF)⁵, a qual teve autorização para abertura da primeira turma em 2014, após concorrer ao mesmo edital (BRASIL, 2019b).

O trabalho empírico desta pesquisa aconteceu no âmbito da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF, associado ao desenvolvimento da disciplina “História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil”, durante o primeiro semestre acadêmico do ano de 2019. A oferta dessa disciplina obrigatória visa contemplar diferentes aspectos da formação de educadores do campo que, após a conclusão do curso, estarão habilitados a exercerem o magistério nas escolas indígenas e demais escolas do campo (PPC,

⁵ A primeira turma da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF foi implantada no ano de 2015, na modalidade presencial e em regime de alternância no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), na cidade de Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro. A primeira colação do curso aconteceu em dezembro de 2018.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021

2018). Logo, o processo de coleta de dados contemplou duas etapas, a partir do uso de duas técnicas. Na primeira etapa realizamos uma *análise documental*, concretizada por meio de um estudo sistemático do Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF e da ementa da disciplina “História e Cultura dos Povos indígenas”. Na segunda etapa aplicamos um *questionário*, o qual concentrou cinco perguntas fechadas – voltadas ao perfil dos participantes – e três perguntas abertas. Contudo, nesse texto, exploraremos apenas os resultados obtidos por meio de duas perguntas fechadas – perfil dos participantes – e de uma pergunta aberta – direcionada a quatro categorias analíticas. O formato dessa última pergunta pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1. Questionário: pergunta aberta objeto de interesse do artigo

Parte II	
1) Com base nas experiências vivenciadas durante a disciplina, ao longo do curso e fora da universidade, como você percebe os principais desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil, no que diz respeito à:	
a) Educação	_____

b) Saúde	_____

c) Território	_____

d) Ambiente	_____

Fonte: Elaboração nossa (2019).

No processo de construção do questionário adotamos alguns critérios, tal como indicados na literatura voltada aos instrumentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas: *a)* apresentamos uma nota explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas; *b)* estruturamos o conteúdo do questionário de forma clara, concreta e precisa, de modo a evitar uma dupla interpretação; *c)* definimos, de forma coerente, a organização das variáveis, dando-lhes sequência para que estas estivessem associadas aos objetivos da pesquisa; *d)* elaboramos as perguntas respeitando o critério da liberdade de expressão dos participantes, como forma de não

sugerir respostas preestabelecidas e apresentamos uma ideia de cada vez; e) trabalhamos para que o questionário representasse um espaço de diálogo, no qual as pessoas que participaram da pesquisa ressaltassem suas ideias e concepções, sua liberdade de expressão nas perguntas abertas (GONZÁLEZ-REY, 2000; TÓJAR, 2006; PÉREZ DE TUDELA, 2007).

As perguntas do questionário foram elaboradas de acordo com o constructo teórico da pesquisa, principalmente com base nos Artigos 210, 225, 231 e 232 da Constituição Federal, os quais enfatizam os direitos fundamentais voltados à educação, saúde, território e ambiente. A aplicação do questionário aconteceu ao final da disciplina “História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil”, primeiro período acadêmico de 2019. Participaram da pesquisa seis⁶ estudantes, todas mulheres; ou seja, a totalidade de sujeitos que cursou a disciplina nesse período acadêmico. As respostas obtidas refletem as concepções e representações que caracterizam as experiências das estudantes, vivenciadas no curso e para além dele. Possivelmente, tais respostas espelham, em grande parte, as elaborações epistemológicas forjadas por meio das leituras, das discussões e produções – individuais e coletivas – de alguns dos principais textos e documentos trabalhados na disciplina, os quais podem ser visualizados no quadro 2.

Quadro 2. Algumas das obras trabalhadas na disciplina História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil (2019.1 – 30 horas)

⁶ Durante o período de março a julho de 2019 o corpo discente da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (UFF) estava formado por aproximadamente 90 estudantes, em diferentes períodos acadêmicos. Desse total, 48% encontravam-se na situação de trancamento de disciplinas, mas que podem retomar aos estudos de acordo com as suas possibilidades (Dados disponibilizados pela secretaria do curso).

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021

Obras	Títulos	Autoras(es) e Ano
Artigos	Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil	Lúcia Helena Alvarez Leite, 2010.
	Crianças dos povos indígenas: apurar o olho e o coração na conquista dos direitos	Stela Márcia Rondina Scandola, 2006.
Documentário	“Índio Cidadão?”	Direção: Rodrigo Siqueira. Roteiro: Rodrigo Siqueira e Sérgio Azevedo, 2014.
Legislações	Constituição Federal de 1988	Brasil, 1988.
	Lei nº 9.394 de 20 de março de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Brasil, 1996.
	Lei nº 11.645, de março de 2008 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.	Brasil, 2008.
	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 - Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.	Brasil, 2010.
Livro	A queda do céu: Palavras de um Xamã Yanomami	Davi Kopenawa; Bruce Albert, 2015.

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

As duas técnicas de coleta de dados nos permitiram acesso a uma variedade de informações e, neste artigo, apresentaremos prioritariamente os dados obtidos em uma pergunta aberta do questionário. Os resultados serão analisados desde uma perspectiva qualitativa exploratória, com ênfase na análise interpretativa descritiva. Nesse sentido, a perspectiva exploratória atende ao propósito de “conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 04). Logo, adotamos a análise interpretativa entendendo-a como resultado “da compreensão do significado do processo ou experiência vivida a partir do método indutivo. Realidades múltiplas são construídas socialmente pelos indivíduos” (TEIXEIRA, 2003, p. 183). Enquanto abordagem qualitativa, nossas análises buscam “compreender um determinado fenômeno em profundidade. Não trabalha com estatísticas e regras rígidas, mas realiza descrições, análises e interpretações de caráter subjetivo” (ALVÂNTARA, VESCE, 2008, p. 2209).

No âmbito desta pesquisa, reconhecemos dois aspectos que podem apresentar limitações relacionadas ao uso do questionário para a construção de um retrato profundo da realidade estudada: o quantitativo de participantes

e as características subjetivas da pesquisa. Contudo, no que diz respeito ao primeiro aspecto, nos preocupamos com o fato de que “uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo” (MINAYO, 2017, p. 10). Por isso, contemplamos a totalidade dos sujeitos que cursaram a disciplina “História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil”, no período estudado. Em relação ao segundo aspecto – características subjetivas – como sinalizou González-Rey (2000, p. 54), as informações obtidas por meio do questionário nem sempre nos permitem obter os aspectos subjetivos que caracterizam as formas concretas de compreensão do objeto de estudo. Por esse motivo, adotamos, também, a análise documental enquanto estratégia para ampliar as informações da pesquisa.

Três décadas da constituição brasileira de 1988: principais desafios impostos aos povos indígenas

Os resultados obtidos nesta parte da pesquisa refletem os objetivos da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF, entre eles: “formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica como ferramenta de desenvolvimento social” (PPC, 2018, p. 13). De igual maneira, revela os elementos da ementa da disciplina “História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil”, a qual tem como finalidade: “analisar o processo histórico dos povos indígenas no Brasil, a diversidade cultural, o desenvolvimento da atividade educacional e a legislação indígena vigente”; bem como, enfatizar “as concepções e mitos acerca dos povos indígenas, promovendo uma reflexão crítica que possibilite a valorização e respeito a□ diferença” (PPC, 2018, p. 13). Desse modo, analisaremos as percepções das seis estudantes que responderam o questionário, em relação aos principais desafios encontrados pelos povos indígenas na consolidação dos seus direitos fundamentais. O perfil das seis estudantes pode ser observado a seguir:

Tabela 1 - Perfil das estudantes que participaram da pesquisa (N=6)

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021

ISSN 2177-7691

Autodeclaração Étnico-Racial						Idade			
Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	SD*	NR*	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	Mais de 30 anos
---	2	---	2	2	---	1	2	2	1

SD* – Sem Declaração. NR* – Não Respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa (julho de 2019).

A categoria “autodeclaração étnico-racial” foi denominada de acordo com os critérios utilizados pelo censo demográfico (IBGE, 2010). A falta de representatividade indígena na população que participou da pesquisa – seis estudantes – reflete o perfil dos 90 estudantes da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo que, de acordo com os dados disponibilizados pela UFF, apenas um estudante desse curso se autodeclarou indígena no ato da matrícula. A ausência de presença indígena em um curso de formação de educadores do campo é algo que precisa ser estudado em profundidade, uma vez que o perfil estudantil almejado no âmbito do Decreto nº 7352/2010 – que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – estava direcionado para as populações do campo, das águas e das florestas (BRASIL, 2010). Os dados do INEP (2018) sugerem que a baixa presença das populações indígenas nessa licenciatura espelha a realidade nacional do ensino superior, pois, de um total de 8.052.254 matrículas realizadas no ano de 2016, apenas 0,55% eram indígenas; isto é, 44.380 estudantes. Desse total de matrículas de estudantes indígenas nos cursos de graduação – 44.380 – 25% estavam concentradas em instituições públicas e 75% em instituições privadas, o que revela as dificuldades de acesso dos povos indígenas ao ensino superior público e gratuito (INEP, 2018).

Os dados do INEP, como sinalizou Senkevics (2018, p. 21), mesmo com algumas lacunas estatísticas, nos ajudam a “desvelar as cores ou raças por trás das estatísticas educacionais e, assim, visibilizar as questões raciais como estratégia para enfrentar o racismo”. Como destacou Bessa-Freire (2016, p. 4), nas universidades a questão indígena é silenciada, “muito pouco foi feito para conhecermos a história indígena. A produção de conhecimentos nesta

área não condiz com a importância do tema [...]. O resultado disso é a deformação da imagem do índio na escola, nos jornais, na televisão, enfim na sociedade brasileira”. Esse silenciamento – tanto da presença física, quanto cultural indígena nas instituições de ensino superior – reafirma o racismo estrutural latente nas instituições brasileiras, o qual precisa ser combatido por meio de processos educativos, dentro e fora dos espaços escolarizados. Nesse contexto, conhecer a percepção das jovens futuras educadoras do campo, sobre os desafios enfrentados pelos povos indígenas – no que diz respeito à *educação, saúde, território e ambiente* – é algo relevante, sobretudo diante de uma conjuntura educativa que pretende debater os conflitos, as ausências institucionais e os direitos fundamentais dessas populações.

Educação

A Constituição Federal de 1988, por meio do Artigo 210, assegura aos povos indígenas o direito à educação diferenciada, pautada em seus próprios processos culturais de aprendizagem (MAHER, 2006). Todavia, a efetivação desse direito tem sido um dos constantes desafios enfrentados pelos povos indígenas, dado que “os sujeitos da escola indígena vivem atualmente em um contexto bastante hostil e ameaçador em seus direitos de viver, em seus territórios tradicionais” (BANIWA, 2019, p. 64). Nas percepções das participantes na pesquisa, em relação aos desafios impostos às escolas indígenas – sejam essas percepções elaboradas durante a disciplina “História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil”; sejam como resultados das experiências educativas vivenciadas ao longo da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo e/ou em outros espaços, destacam-se aspectos “como a falta de materiais didáticos específicos e de edifícios apropriados, e poucos recursos financeiros” (E1⁷). Além disso, as “dificuldades de encontrar professores que não inserem seus valores pessoais como algo soberano, desrespeitando a legitimidade e a cultura dos povos indígenas [...], pois na maior parte, os profissionais da educação não se desfazem do molde dos

⁷ Código de identificação das participantes na pesquisa, atribuído de acordo com a ordem de devolução dos questionários.

currículos de escolas não indígenas” (E2). Esses resultados assemelham-se aos encontrados na pesquisa de Maher (2006); bem como, às reflexões de Baniwa (2019).

O projeto de sociedade da Educação do Campo apresenta-se como uma das possibilidades para minimizar os desafios sinalizados pelas estudantes, uma vez que a sua proposta pedagógica, política e epistemológica compreende que a formação de educadores do campo deve “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos” (ARROYO, 2012, p. 361). A matriz curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF está voltada a contribuir para a formação de educadores do campo, pautada no reconhecimento da diversidade de saberes, de culturas e de ancestralidades que existem entre os povos do campo, incluindo os povos indígenas (PPC, 2018). Na resposta apresentada anteriormente, a estudante E2 reitera que entre as dificuldades encontradas na educação indígena, o problema persiste na educação hegemônica, a qual reconhece apenas um único saber, o conhecimento científico. Em relação a esse aspecto, Lander (2005) destaca que uma das características centrais da *colonialidade* consiste na supervalorização da cultura europeia, em detrimento da variedade de culturas e saberes existentes no mundo.

Os modelos de educação pautados na lógica da *colonialidade* diferem da educação que os indígenas vivenciam em suas aldeias; ou seja, uma educação “para além da escrita. A educação na aldeia está no dia-a-dia com os mais velhos, principalmente através da oralidade” (E5). Porém, na perspectiva do saber colonial, essas “outras formas de conhecimento são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p. 13). Superar as formas de descaracterização e deslegitimação, impostas pela *colonialidade*, configura-se como um grande desafio nos cursos de formação docente, principalmente para os educadores que trabalham/trabalharão nas escolas indígenas. Dessa forma, a estudante E5 sinaliza que a educação hegemônica tem como objetivo a “homogeneização dos ‘conhecimentos válidos’, das ações e dos sujeitos, a modo de servir o sistema político econômico atual; durante muitos anos, e ainda hoje, pensar

a Educação Indígena ainda é um desafio”. A mesma estudante acrescenta que “o sistema de reprodução indígena, um sistema de subsistência que nada tem a ver com o sistema predatório e de acumulação que as sociedades capitalistas vivem [...] levar uma educação colonizadora às aldeias é continuar reproduzindo a violência dos colonos europeus” (E5).

As respostas das estudantes destacam que “a educação que os indígenas têm em sua maioria é a educação dos homens brancos, a cultura urbana, totalmente distante de sua realidade, ignorando toda a sua cultura e seus costumes” (E6). Para Andrade (2019, p. 218), esse distanciamento ocorre “no prospecto da colonização do saber, os dispositivos de sistematização e implementação das agendas educativas desconsideram os saberes tradicionais, sobretudo das populações indígenas, como legítimos”. Entretanto, a Educação do Campo e o *pensamento decolonial* questionam esse distanciamento, a representatividade e as assimetrias entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos que os sujeitos do campo possuem e constroem em seus territórios (LANDER, 2005; ARROYO, 2012). Na luta pela representatividade de saberes, a Educação do Campo busca “dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de, a partir desse encontro, produzirem um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 25).

Na pauta da representatividade, as participantes da pesquisa pontuaram a importância da educação indígena bilíngue, garantida no Artigo 78 da Lei de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, ao destacar que “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996). Contudo, não basta o *Modelo Assimilacionista de Transição*, no qual “a criança começa sua escolarização monolíngue em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa” (MAHER, 2006, p. 21-22). É preciso “construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as

comunidades indígenas” (MAHER, 2006, p. 23). Sobre este tema, a estudante E1 ressaltou que “apesar de ter uma língua diferente, assim como os costumes, eles precisam adquirir conhecimentos e culturas externas, para que possa ir adiante da cultura dominante, estabelecer seus direitos e suas reivindicações ao país”.

Para os povos indígenas, principalmente para as lideranças indígenas, tem sido necessário aprender o português para exporem suas demandas, reivindicarem seus direitos constitucionais e dialogarem com outras culturas e lideranças não indígenas. Porém, como enfatiza Baniwa (2019, p. 84) “as dimensões bilíngue/multilíngue e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida”. Ademais, a preservação da diversidade das línguas indígenas apresenta-se como um aspecto de resistência frente ao “processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas” (BANIWA, 2019, p. 87).

Saúde

No que se refere às principais dificuldades encontradas pelos povos indígenas no âmbito da saúde após 30 anos da Constituinte de 1988, as respostas das estudantes destacam a omissão e negligência institucional do Estado em oferecer atendimento às comunidades indígenas localizadas em áreas de difícil acesso. Essa omissão e negligência podem ser observadas na resposta da estudante E2: “quando é fornecida, no local não há profissionais da área que queiram realmente estar ali, exemplo do Programa Mais Médicos⁸, na ocasião em que os médicos cubanos foram dispensados, abriu-se vagas, porém poucos se inscreveram” (E2). Por sua vez, a estudante E3 resalta que

⁸ De acordo com dados obtidos pela FOLHA DE S. PAULO, em reportagem de 04 de abril de 2019, dos 7.120 médicos brasileiros inscritos no Programa Mais Médicos, 1.052 desses profissionais abandonaram as vagas. O perfil com maior volume de saídas é o de cidades com 20% ou mais da população em extrema pobreza – 324 desistências, ou 31% do total. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/em-3-meses-mais-medicos-tem-1052-desistencias-apos-saida-de-cubanos.shtml>.

“ao exporem seus cuidados antes de chegarem a uma unidade de saúde são menosprezados, são tratados como ninguém, como um povo que não existisse”. De acordo com os relatórios da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), podemos sinalizar que o atendimento de saúde aos povos originários é limitado, justificado pela dificuldade de acesso às aldeias, com o agravante fato de poucos profissionais trabalharem em localidades distantes dos grandes centros⁹.

Na percepção das participantes na pesquisa, existe um distanciamento histórico entre as instituições públicas de saúde das práticas e cuidados indígenas, o que, possivelmente, pode contribuir na desvalorização das dinâmicas de cura realizadas nas aldeias. Tais práticas diferem das técnicas praticadas pela medicina ocidental, pautada no modelo biomédico. A estudante E4 sublinha que para os povos tradicionais “seus alimentos, sustento vem da natureza, é como mantém a saúde saudável”. Nessa perspectiva, as respostas das estudantes destacam a necessidade da valorização dos conhecimentos de cura dos indígenas, pois, em suas percepções, “é importante a valorização dos conhecimentos de cura tradicionais das aldeias, que se dão em sua maioria através de rezadeiras e xamãs, com base nas ervas, nas rezas, e passados de geração em geração através da oralidade” (E5). Sobre esses conhecimentos, Davi Kopenawa, uma das mais importantes lideranças indígenas da atualidade, afirma que antes dos brancos chegarem às aldeias, há muito tempo atrás...

Havia muitos xamãs naquela época. Costumavam fazer dançar seus espíritos, para curar os doentes. Depois as mulheres mais velhas esfregavam remédio da floresta em seus corpos. Quando as pessoas se sentiam mal, também bebiam mel selvagem, e isso as curava. Nossos maiores conheciam bem todas essas coisas. Hoje já não é mais assim (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 224).

Em suas respostas sobre as questões do direito à saúde, as estudantes mencionaram a saúde da mente dos povos indígenas, pois “o ambiente não sendo mais o mesmo, contando ainda não só com a saúde física, tem a saúde mental; com tantas preocupações e a luta em sobreviver em suas aldeias e comunidade” (E4). Para além das problemáticas ambientais, existem outros

⁹ Os relatórios da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) podem ser consultados em: <https://www.saude.gov.br/sesai>.

elementos que adoecem os indígenas, como por exemplo, o etnocídio. Na visão do líder indígena Álvaro Tukano, apesar do menosprezo sistematizado das práticas de cura realizadas pelos “benzedores, ervateiros e pajés [...] continuam exercendo suas funções sacerdotais, [...] inspirados nas forças espirituais, realizam todas as cerimônias para curar os enfermos” (TUKANO, 2017, p. 34). Por sua vez, Davi Kopenawa recorre às suas memórias e às memórias dos seus antepassados para explicar que nem sempre os indígenas tiveram tantas preocupações como as que os afligem agora:

Nossos maiores amavam suas próprias palavras. Eram muitos felizes assim. Suas mentes não estavam fixadas noutra lugar. Os dizeres do branco não tinham se intrometido entre eles. Trabalhavam com retidão e falavam do que faziam. Possuíam seus próprios pensamentos, voltados para os seus. Não ficavam o tempo todo repetindo: ‘Um avião vai pousar amanhã! Visitantes brancos vão chegar! Vou pedir facões e roupas!’ ou então ‘Garimpeiros estão se aproximando! A malária deles é perigosa, vai nos matar!’ Hoje, todas essas falas a respeito dos brancos atrapalham nossos pensamentos. A floresta perdeu seu silêncio. Palavras demais nos vêm da cidade. [...] Brancos visitam sempre nossas casas. Suas palavras entram em nossa mente e a tornam sombria. Esses forasteiros não param de nos preocupar, mesmo quando estão longe de nós (KOPENAWA, ALBERT; 2015, p. 226).

Com os elementos apresentados, podemos pensar que as dificuldades que os povos indígenas enfrentam em seus territórios, principalmente pela falta de efetivação dos seus direitos básicos, afetam a saúde física e mental. Por esta razão, os resultados deixam evidente que, na concepção das participantes da pesquisa, quando se fala em saúde para os povos indígenas, deve-se levar em consideração os saberes, as práticas de cura e as culturas das comunidades; ou seja, a intrínseca relação entre saúde, ambiente, mente e corpo, associada às suas ancestralidades. Sobre esse tema, Carneiro e colaboradores (2012, p. 695) enfatizam que o atendimento de saúde aos povos indígenas não pode estar distante do reconhecimento e da inclusão “do trabalho de raizeiros, parteiras e benzedoras; dos conhecimentos passados de geração em geração; de remédios caseiros preparados com ervas medicinais”. Pois, torna-se importante enfatizar que “não se trata de negar a importância do acesso aos serviços públicos de saúde, mas da necessidade de diálogo entre as diferentes racionalidades de cuidados em saúde” (CARNEIRO *et al.*, 2012, p. 695).

Território

Os povos indígenas compreendem o seu território como um lugar de pertencimento, tradições e ancestralidade, visto que “os territórios indígenas são essa mescla de elementos – físicos e simbólicos – nos quais se configura e se inscreve um jeito particular de ser povo e comunidade, com base numa identidade cultural específica” (BONIN, 2015, p. 02). Assim sendo, os indígenas estabelecem uma relação singular com o ambiente onde vivem, uma vez que “o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam” (BANIWA, 2006, p. 101). Desse modo, o território indígena é uma combinação de seres, valores, conhecimentos e tradições, constituindo-se, portanto, elemento fundamental para a reprodução e manutenção dos modos de existência. Nessa perspectiva, o direito às terras que tradicionalmente ocupam é assegurado pela Constituição Federal de 1988, ao ressaltar que:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 1988).

Apesar da garantia constitucional do direito à terra, na perspectiva da participante E2, os povos indígenas sofrem constantes ataques em relação à invasão de seus territórios, os quais estão relacionados “à visão distorcida do Capital sobre o uso da terra, pois na lógica capitalista o território que está ‘desocupado’ ou ‘parado’ tem que servir para o lucro, dessa forma utilizam do argumento que é uma grande parte de terra para poucas pessoas” (E2). Esse argumento de que a terra indígena é ‘desocupada’ ou que possui grande extensão para o uso de poucas pessoas é comumente utilizado, principalmente pelos grandes latifundiários, ligados ao agronegócio e às atividades de mineração, justamente para questionar, tencionar e/ou impedir a demarcação das terras indígenas. Porém, conforme sublinha Kopenawa e

Albert (2015, p. 253) a terra indígena “nunca foi vazia no passado e não está vazia agora! Muito antes de os brancos chegarem, nossos ancestrais e os de todos os habitantes da floresta já viviam aqui”.

Outro ponto destacado, na resposta da estudante E3, está relacionado à importância que a terra possui para os povos originários, pois “é dela que vem o alimento, que se vive, que se planta” (E3). A importância que os indígenas atribuem aos seus territórios difere da forma como o mesmo território é visualizado pelo agronegócio, como assinala Fernandes (2006, p. 29), “os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento”. Por um lado, os povos indígenas entendem o território em sua multidimensionalidade, dado que é nele que constroem suas existências. Por outro, o agronegócio, por exemplo, visualiza somente a dimensão econômica, uma vez que “a terra é vista de outra forma, como forma de acúmulo de capital” (E3). Para confrontar essa realidade, a formação de educadores do campo “combina luta pela educação e com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p. 263).

A resposta da estudante E6 enfatiza que “desde 1500 os indígenas sofrem com a perda de território e o massacre de seu povo” (E6). No passado e no presente, as violências físicas e simbólicas, tais como a retirada dos territórios indígenas, os saques de madeiras e de riquezas minerais, assassinatos das lideranças, estupro das mulheres e a apropriação voraz da natureza têm “sérias implicações morais e psicológicas para os povos/etnias/nacionalidades indígenas” (ANDRADE, 2017, p. 55). Na percepção das participantes na pesquisa, os povos indígenas “acreditaram que com a Constituição de 1988, seu território estaria seguro e que haveria uma regulamentação, mas, o que vemos hoje é exatamente o contrário, os latifundiários seguem roubando as terras indígenas” (E6). Essa compreensão da realidade coincide com os resultados encontrados por Maracci (2012, p. 606), sobretudo quando destaca que a Constituinte não tem sido suficiente para garantir o direito dos povos originários aos seus territórios, pois a atual invasão às terras indígenas é, em grande parte, “provocada pela omissão e

morosidade na regularização de terras e conflitos relativos a direitos territoriais”.

Na perspectiva da estudante E4, as disputas nos territórios indígenas não são provocadas pelos indígenas “e sim pelos outros. Desmatamento, a exploração que os outros fazem para o crescimento do capitalismo”. Em relação à demarcação de território, a antropóloga Manuela Carneiro Cunha (2018, p. 433) ressalta que “as terras indígenas e seu usufruto, desde pelo menos a Lei das Terras de 1850, sempre foram o tema central do que se convencionou chamar da ‘questão indígena’”. No entanto, para a autora permanece a concepção de Darcy Ribeiro, quando ele “gostava de lembrar que a questão não era propriamente indígena, mas sim uma ‘questão do não indígena’ querendo se apropriar das terras dos índios” (CUNHA, 2018, p. 433). Em outras palavras, as disputas territoriais acontecem em função dos interesses de grandes projetos desenvolvimentistas e, portanto, as lutas dos povos indígenas consistem em confrontar essas ameaças e ataques.

Ambiente

A Constituição Federal estabelece, no Artigo 225, que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988). Contudo, na percepção de uma das participantes da pesquisa, nos territórios indígenas esse direito não é assegurado e, usam como exemplo “a construção da Transamazônica que corta a região Norte/Nordeste do país e principalmente o coração da Amazônia” (E2). Sobre esse aspecto, Andrade (2018, p. 2) destaca que a construção da Transamazônica (BR 230) foi “uma das obras mais polêmicas do Regime Militar, em função da intensa derrubada da floresta para sua construção e posteriores impactos”, principalmente para os povos indígenas. Nos dias atuais, consideramos que essa realidade é ampliada, por uma série de dispositivos legais, entre eles uma das participantes destaca “a flexibilidade nas leis ambientais que sempre favorece os madeireiros e as grandes indústrias termoeletricas, que são quase sempre construídas em território

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021

onde há grande população indígena, e também o desmatamento para a criação de bovinos” (E2).

Os problemas elencados pelas participantes contribuem para que os povos indígenas “se desloquem da terra indo para outros lugares” (E3), o que caracteriza as situações de injustiça ambiental imposta aos povos indígenas. Entendemos como injustiça ambiental os mecanismos que, nas sociedades desiguais, “destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis” (HERCULANO, 2008, p. 02). Nos dias atuais, os territórios indígenas estão no centro das disputas de interesse do capital, uma vez que os projetos de mercantilização da natureza são fortemente defendidos com argumentos desenvolvimentistas (PORTO-GONÇALVES, 2017). Contudo, na percepção das estudantes, “os indígenas defendem a natureza e tudo o que há nela como defendem a si mesmo. Aliás, defender a natureza, o meio ambiente em que vivem e se reproduzem, é defender a sua própria existência” (E5). Acrescentam que “para nós a terra tem valor monetário, ela está presente para nos servir; os indígenas se entendem como parte da terra” (E6); bem como, a “terra é sagrada para eles, e o que há de mais valor” (E3).

Não é o ouro, nem as mercadorias, que faz crescer as plantas que nos alimentam e que engordam as presas que caçamos! Por isso digo que o valor de nossa floresta é muito alto e muito pesado. Todas as mercadorias dos brancos jamais serão suficientes em troca de todas as suas árvores, frutos, animais e peixes. As peles de papel de seu dinheiro nunca bastarão para compensar o valor de suas árvores queimadas, de seu solo ressequidos e de suas águas emporcalhadas. [...] Tudo o que cresce e se desloca na floresta ou sob as águas e também todos os xapiri e os humanos tem um valor importante demais para todas as mercadorias e o dinheiro dos brancos. Nada é forte o bastante para poder restituir o valor da floresta doente. Nenhuma mercadoria poderá comprar todos os Yanomami devorados pela fumaça de epidemia. Nenhum dinheiro poderá devolver aos espíritos o valor de seus pais mortos! (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 354-355).

Na percepção de uma das participantes da pesquisa, quando os povos indígenas lutam em defesa do ambiente – cuidado das florestas, dos rios, dos animais e de todo o ambiente que lhes constituem – estão lutando, também, pelas “suas tradições culturais, os ensinamentos, o seu modo de viver vem da natureza” (E4). Por esta razão, como afirma Andrade (2019, p. 221), a

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021

preservação do ambiente continua sendo um dos desafios para os povos indígenas, uma vez que “essas e outras lutas sociais traduzem, também, a *resistência* aos processos de apropriação e comercialização da natureza, às estratégias dominantes de desenraizamentos de identidades e de territórios”. Concretamente, as lutas contra “as injustiças ambientais perpetradas pelo poder de impor o procedimento de decisão – como é o caso da Medida Provisória 870, do atual governo federal” (ANDRADE, 2019, p. 221). Para confrontar essas medidas e, portanto, criar tensões políticas e analíticas, Arroyo (2012, p. 363) define os significados da formação de educadores do campo: “reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica”.

Algumas tensões políticas e analíticas

Os resultados obtidos, por meio das análises dos questionários, revelam as concepções de estudantes sobre os principais desafios atuais enfrentados pelos povos indígenas no Brasil. Esses resultados, associados às análises dos documentos do curso, ressaltam que a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF) tem buscado construir uma educação que dialoga com as reivindicações dos povos originários da América Latina. Pois, as concepções elaboradas pelas participantes da pesquisa defendem que os processos formativos construídos na disciplina “História e Cultura dos povos indígenas”, tem auxiliado, de forma decisiva, na formação de educadores do campo pautada no diálogo sobre os desafios encontrados na concretização dos direitos fundamentais dos povos indígenas. As evidências empíricas encontradas destacam que, entre os principais desafios impostos aos povos indígenas, algumas questões são reiterativas. Na área da *educação*, por exemplo, as percepções das participantes colocam em discussão a precarização das escolas indígenas, por meio da falta de materiais didáticos e estruturas escolares apropriadas; bem como, a ausência de docentes com formação específica para trabalharem nas escolas.

Em relação ao aspecto da formação em Licenciaturas Interculturais Indígenas, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo apresentam-se como uma das alternativas no processo de consolidação de escolas indígenas. Porém, as participantes da pesquisa reconhecem a importância de representatividade de docentes indígenas nas comunidades, justamente para contemplar e consolidar a educação bilíngue, aspecto fundamental de resistência frente ao projeto de educação pautado na *colonialidade do saber*. Por sua vez, nas questões relacionadas à *saúde*, as percepções das estudantes se voltam à ausência de atendimento nas comunidades. Especialmente, naquelas localizadas em regiões mais distantes dos grandes centros e a desvalorização dos saberes de cura por parte dos profissionais de saúde, os quais não compreendem as dinâmicas de cuidado praticadas pelas diferentes nações indígenas.

Em relação às percepções das participantes voltadas às dificuldades associadas ao *território* e ao *ambiente*, os resultados assinalam que o principal desafio continua sendo a *invasão* de terras indígenas. As evidências empíricas desta pesquisa são contundentes em referenciar que as invasões às terras indígenas têm sido facilitadas pela falta de interesse do Estado em privilegiar os processos de demarcação e, mais recentemente – ano de 2019 – pelo projeto de flexibilização das leis ambientais do atual governo federal de Jair Bolsonaro, dentre outras mudanças implementadas por meio da Medida Provisória nº 870. Com base nos resultados, enfatizamos que a flexibilização das leis ambientais tem favorecido diferentes práticas de violação dos direitos indígenas e da natureza, convergindo em uma série de episódios de destruição das florestas, ecocídio e assassinatos de lideranças indígenas. Todos esses episódios estão voltados ao mesmo propósito; ou seja, a *apropriação* do território para fins comerciais e, portanto, potencializar as lógicas do capital.

Referências

ALVÂNTARA, A. M.; VESCE, G. E. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In: **VIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2008, p. 2208-2220. Disponível em: *Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021*

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/724_599.pdf. Acesso em 05 de outubro de 2019.

ANDRADE, F. M. R. Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais. **Revista Científica RUNAE**, v. 01, p. 51-70, 2017.

ANDRADE, F. M. R. The Amazon Beyond the Forests, Rivers and Schools: Social Representations and Environmental Problems. **Ambiente & Sociedade**, v. 21, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v21/1809-4422-asoc-21-e00250.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

ANDRADE, F. M. R. Natureza e representações que *r-existem*: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia brasileira. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 36, n. 2, 207-227, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9039>. Acesso em 29 de setembro de 2019.

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

BANIWA, G. **O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

BANIWA, G. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita. **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 206-227.

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

BESSA-FREIRE, J. R. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 01, n. 2, p. 3-23, 2016.

BONIN, I. T. **O Bem viver indígena e o futuro da humanidade**. Porantim: Encarte Pedagógico X; dezembro, 2015. Disponível em:

http://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim381_dez2016.pdf. Acesso em 10 de novembro de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 29 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 29 de setembro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 29 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério público Federal. **MP 870 é aprovada com retorno da demarcação de terras indígenas para Ministério da Justiça**. Brasília, 23 de maio de 2019a. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mp-870-e-aprovada-com-retorno-da-demarcacao-de-terras-indigenas-para-o-ministerio-da-justica>. Acesso em 29 de setembro de 2019.

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

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

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

CARNEIRO, F. F.; BÚRIGO, A. C.; DIAS, A. P. Saúde no Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 691-697.

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

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo, espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa – Questões para Reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, P. Povos indígenas, segurança nacional e a Assembleia Nacional Constituinte: as Forças Armadas^[1] e o capítulo dos índios da Constituição brasileira de 1988. **Revista Insurgência**, v. 1, n. 2, p. 142-175, 2015.

GONZÁLEZ-REY, F. **Investigación cualitativa en psicología**. Rumbos y desafíos. México D.F.: Thomson, 2000.

HERCULANO, S. O Clamor Por Justiça Ambiental e Contra o Racismo Ambiental. **INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v. 3, n. 1, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em 25 de setembro de 2020.

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 09 de outubro de 2020.

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

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 8-23.

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

MARACCI, M. T. Povos Indígenas. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 600-612.

MIGNOLO, W. A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 33-49.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul. /set., 2017.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

PPC - **Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo**. Universidade Federal Fluminense, 2018.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

PÉREZ DE TUDELA, J. **Investigación Cualitativa**. Madrid: ESIC EDITORIAL, 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 408-437, 2021

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública.

Revista de Saúde Pública, v. 29, n. 4, São Paulo, 1995.

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

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e182839, p. 1-23, 2018.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2003.

TÓJAR, J. C. **Investigación cualitativa comprender y actuar**. Madrid: Editorial La Muralla, 2006.

TUKANO, Á. **O mundo Tukano antes dos brancos: um mestre Tukano**. V. I. Brasília: AYÓ – Instituto de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento, 2017.