

**Dossiê Especial**  
**Educação e Povos Indígenas:**  
**Identities em Construção e Reconstrução**

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



**aape** | **epaa**

Arizona State University

Volume 28 Número 159

26 de outubro de 2020

ISSN 1068-2341

**O povo indígena Apinayé e o Acesso à Licenciatura em  
Educação do Campo da Universidade Federal do  
Tocantins: Algumas Reflexões**

*Anderson Brasil*

Universidade Federal do Tocantins  
Brasil



*Cícero da Silva*

Universidade Federal do Tocantins  
Brasil

**Citação:** Brasil, A., & Silva, C. (2020). O povo indígena Apinayé e o acesso à licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Tocantins: Algumas reflexões. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(159). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4752> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

**Resumo:** Este artigo objetiva discutir o acesso do povo indígena Apinayé<sup>1</sup> ao curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis, Brasil, bem como dialogar com alguns teóricos contemporâneos (Brandão, 1983; Haesbaert, 2016; Lévi-Strauss, 1973; Nimuendajú, 1956; Santos, 1999) acerca da diversidade sociocultural no Estado do Tocantins. Para tanto, a investigação aborda aspectos de processos seletivos, práticas didático-pedagógicas, linguagem e programas de políticas afirmativas que (des)favorecem o acesso e inclusão/permanência desses

<sup>1</sup> A grafia “Apinayé” foi escolhida para sistematizar este texto em virtude de seu recorrente uso na literatura atual. Alguns destes indígenas, inclusive, possuem em seus Registros Gerais (RG) o sobrenome “Apinagé” ou “Apinajé”. De acordo com a literatura, o nome da comunidade foi citado, pela primeira vez, na forma de “pinarés” e “pinagés”, passando, posteriormente, para Apinayé (Nimuendajú, 1956).

estudantes na Universidade. A pesquisa é de natureza bibliográfica e exploratória, de abordagem qualitativo-interpretativista. Desde seu primeiro processo seletivo realizado em 2014, esse curso recebe anualmente alunos ingressantes indígenas Apinayé. Os resultados da investigação mostram que, apesar de a UFT utilizar diferentes ações afirmativas como programas específicos para acolher e dar apoio aos estudantes indígenas e as atividades didático-pedagógicas implementadas em sala de aula no curso Licenciatura em Educação do Campo terem suas especificidades voltadas à formação dos povos do campo, tudo isso não tem sido o suficiente para garantir a inclusão/permanência dos indígenas nesse curso de graduação. E as maiores barreiras enfrentadas pelos Apinayé tem sido a língua portuguesa e a epistemologia da academia.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; etnia Apinayé; políticas públicas; inclusão; permanência

### **The Apinayé indigenous people and access to the Rural Education degree of the Federal University of Tocantins: Some reflections**

**Abstract:** This paper aims to discuss the access of the Apinayé indigenous people to the Rural Education Degree: Codes and Languages - Arts and Music, at the Federal University of Tocantins (UFT), Tocantinópolis campus, state of Tocantins, Brazil, as well as to dialogue with some contemporary theorists (Brandão, 1983; Haesbaert, 2016; Lévi-Strauss, 1973; Nimuendajú, 1956; Santos, 1999) about socio-cultural diversity in the State of Tocantins. For that, the research addresses aspects of selection processes, didactic-pedagogical practices, language and affirmative policy programs that (do not) favor the access and inclusion/permanence of these students in the University. The research is of a bibliographical and exploratory nature, with a qualitative-interpretative approach. Since its first selection process in 2014, this graduation course annually welcomes incoming Apinayé indigenous students. The research results show that, although UFT uses different affirmative actions such as specific programs to welcome and support indigenous students and the didactic-pedagogical activities implemented in the classroom in the Degree in Rural Education have their specificities focused on the formation of the people of the countryside, all this has not been enough to guarantee the inclusion/permanence of the indigenous people in this undergraduate course. The largest barriers faced by Apinayé students have been the Portuguese language and the epistemology of academia.

**Keywords:** Rural Education; Apinayé people; public policies; inclusion; permanence

### **El pueblo indígena Apinayé y el acceso al grado en educación rural de la Universidad Federal de Tocantins: Algunas reflexiones**

**Resumen:** El objetivo de este artículo es discutir el acceso de los indígenas Apinayé al Grado en Educación Rural: Códigos e idiomas - Artes y Música en la Universidad Federal de Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis, Brasil, así como el diálogo con algunos teóricos contemporáneos (Brandão, 1983; Haesbaert, 2016; Lévi-Strauss, 1973; Nimuendajú, 1956; Santos, 1999) sobre la diversidad sociocultural en el Estado de Tocantins. Para este propósito, la investigación aborda aspectos de procesos selectivos, prácticas didáctico-pedagógicas, programas de lenguaje y políticas afirmativas que (des)favorecen el acceso e inclusión/permanencia de estos estudiantes en la Universidad. La investigación es de carácter bibliográfico y exploratorio, con un enfoque cualitativo-interpretativo. Desde su primer proceso de selección en 2014, este curso recibe anualmente a los estudiantes indígenas Apinayé. Los resultados de la investigación muestran que, aunque la UFT utiliza diferentes acciones afirmativas como programas específicos para acoger y apoyar a los estudiantes indígenas y las actividades didáctico-pedagógicas implementadas en el aula en el Grado en Educación Rural tienen sus especificidades centradas en la formación de los campesinos, todo esto no ha sido suficiente para garantizar la inclusión/permanencia de los pueblos indígenas en este curso de pregrado. Y las mayores barreras a las que se ha enfrentado a los estudiantes Apinayé han sido la lengua portuguesa y la epistemología de la academia.

**Palabras clave:** Educación Rural; etnia Apinayé; políticas públicas; inclusión; permanencia

## Introdução

Este texto nasce a partir de diálogos e inquietações trazidos pelo povo Panhi<sup>2</sup> a alguns professores Kupê<sup>3</sup> ao longo de quase 5 anos da criação da Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Tocantinópolis, sendo esta, a primeira Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em artes e música no Brasil.

O curso iniciou suas atividades no ano de 2014, tendo sido criado a partir do Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), que viabilizou também a criação de outros 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo espalhados pelo Brasil. Ademais, a Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música faz parte das políticas educacionais da UFT que visam minimizar a situação desigual com que a população do campo tem sido submetida historicamente, sobretudo, no que diz respeito ao acesso à educação na rede pública.

Desde a primeira turma até o ano de 2019, o ingresso dos discentes nesse curso acontecia via processo seletivo específico (vestibular) e as vagas eram distribuídas por quatro sistemas diferentes: a) o Sistema Universal; b) o Sistema de Cotas para Etnia Indígena; c) Sistema de Cotas para Quilombola e d) Sistema de aplicação da Lei 12.711/2012, devendo o aluno optar por apenas um (Brasil, 2012).

A licenciatura focalizada, assim como todas as demais criadas a partir do referido edital (Brasil, 2012), deve contemplar em seu projeto educacional o atendimento prioritário aos quilombolas, assentados e reassentados da reforma agrária, ribeirinhos, indígenas, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, acampados e demais populações que demandam não só metodologias, mas também recursos diferenciados nos processos formativos.

Uma das metodologias adotadas nesse curso, conforme previsto no seu edital de criação, é o uso da Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia é caracterizada como um sistema educativo já reconhecido há bastante tempo pelos movimentos sociais do campo por possuir uma organização própria de ensino e apropriada para a promoção de uma educação crítico-emancipatória voltada à formação dos povos do campo, pois valoriza os saberes, a cultura, as lutas, a realidade socioprofissional do estudante camponês nos processos formativos (Gimonet, 2007; Silva, 2018a). Para alcançar isso, as escolas, os cursos de graduação ou de pós-graduação que assumem a Alternância implementam diferentes atividades no processo de formação articuladas a temáticas, às práticas cotidianas e à vida no campo, o que facilita ao estudante agregar os conhecimentos acumulados com base na teoria as suas experiências concretas/empíricas no meio socioprofissional.

Nessa perspectiva, o processo de formação ancorado nos princípios da Pedagogia da Alternância mobiliza teoria e práxis, experiência e reflexão, congregando dois espaços e tempos formativos diferentes, integrados entre *Tempo Escola* (TE) ou *Tempo Universidade* (TU) e *Tempo Comunidade* (TC).<sup>4</sup> Enquanto o TE/TU diz respeito ao período de aulas que o estudante frequenta na escola ou Universidade articuladas entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção, o TC compreende o período de vivência do estudante na propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, trabalho coletivo, etc. Em se tratando desses tempos na Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, o curso possui um período de aula em sala na Universidade (TU) intercalado com um período de atividades na comunidade (TC), em que as demandas pessoais do aluno enquanto membro de sua comunidade ou núcleo familiar são preservadas, tais como a realização de plantio e de colheita, a atenção para a criação de animais ou outras obrigações que o sustento familiar demande.

---

<sup>2</sup> Como o povo da Etnia Apinayé se autodenomina.

<sup>3</sup> Esta é a forma como o povo Apinayé denomina o não indígena.

<sup>4</sup> Para maiores detalhes acerca do TE/TU e TC, consultar Gimonet (2007) e Silva (2018a).

Portanto, a alternância busca diminuir o tempo e recursos gastos com o deslocamento que leva muitos alunos a gastarem a maior parte do seu dia no caminho de ida e volta para a escola, oportunizando também que muitos destes alunos não necessitem deixar sua vida no campo para viver em centros urbanos em função dos estudos. Historicamente, a Pedagogia da Alternância nasce na França em 1935 como uma proposta pedagógica capaz de oferecer uma alternativa de acesso ao estudo para os camponeses daquele país. Um dos pilares básicos de formação dentro destes procedimentos didático-pedagógicos é a experiência, em que diferentes componentes interagem, conforme nos aponta o educador francês Gimonet (2007, p. 28):

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implantação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposição de atividades escolares e sua implantação faltar-lhe alma e dimensão.

O teórico ainda nos aclara que a Pedagogia da Alternância contesta o modelo trivial de ensinar, por ter como princípio cristalizado a indivisibilidade da vida do educando da sua formação escolar. Assim, este princípio se resguarda em relações sociais que estão para além do contato educador-educando e perpassam as fronteiras da sala de aula e da cultura, permitindo um mosaico vivo e pulsante que constrói conhecimentos a partir da realidade.

Portanto, o objetivo deste artigo é discutir o acesso do povo indígena Apinayé ao curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, Campus de Tocantinópolis, bem como processos seletivos, práticas didático-pedagógicas e programas de políticas afirmativas que (des)favorecem a inclusão/permanência desses estudantes na Universidade. Isso porque desde seu primeiro processo seletivo realizado em 2014 o curso recebe anualmente alunos ingressantes da etnia Apinayé.

## **Procedimentos Metodológicos**

Assumimos no estudo os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e exploratória (Gil, 2006), sendo a abordagem qualitativa e interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994). Como sabemos, “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2006, p. 44). A revisão bibliográfica permite trazer definições do quadro conceitual acerca do tema focalizado na investigação, dando sustentação às análises desenvolvidas sobre os dados de um estudo.

Já André (1983) nos esclarece que a pesquisa bibliográfica se constitui de uma apreciação de materiais de caráter diverso, que ainda não receberam um tratamento analítico. Para a autora, este conteúdo pode ser reexaminado, permitindo novas interpretações, ou até mesmo fundamentando linhas de raciocínio complementares, a exemplo de uma atividade de localização de fontes, para recolher dados mais abrangentes ou específicos a respeito do tema. Ela ainda defende que a pesquisa bibliográfica é um componente imprescindível e obrigatório para qualquer trabalho científico.

Ademais, conforme advogam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), na abordagem investigativa qualitativa “... tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Primeiramente, situamos e caracterizamos o contexto da pesquisa, como a etnia Apinayé, o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, Campus de Tocantinópolis, e a região do Bico do Papagaio. Em seguida, considerando a realidade atual vivenciada na Universidade, entrecruzamos na literatura alguns estudos de autores como Nascimento (1978), Ribeiro e Moreira Neto (1993), Santos e Meneses (2009), Santos



Tocantinópolis, Maurilândia, Nazaré, São Bento e Cachoeirinha, entre os rios Araguaia e Tocantins, região conhecida como “Bico do Papagaio”.<sup>5</sup>

No ano de 2019,<sup>6</sup> dois indígenas da etnia Apinayé em fase final de curso iniciam a disciplina referente ao Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, requisito parcial ainda exigido no Projeto Pedagógico de Curso - PPC, com vistas à conclusão da Licenciatura em Educação do Campo. Diante desse fato, questionamos: isso seria um motivo para comemoração? Entendemos que, em parte sim, porém, neste texto trazemos algumas considerações importantes para discutirmos e assim ampliarmos nossa compreensão sobre esta temática.

São inúmeros os desafios e as barreiras que um discente indígena Apinayé (e de outras tantas etnias) enfrenta para concluir um curso de graduação, sendo que o primeiro deles, e o mais evidente, se refere à língua, como revela a pesquisa de Santos (2018) sobre o tema letramento acadêmico e produção escrita envolvendo estudantes Apinayé no curso focalizado: “... é, pra nós índio tem muito dificuldade pra aprender, né? A gente não fala bem o português, mas entende um pouco o português, a gente entende alguma coisa; muito não, mas um pouco. (Entrevistado I)” (p. 71). Estudar em um idioma que não é sua língua materna implica em uma imersão em outra concepção de mundo, ao lembrarmos que a lógica de construção de mundo está imbricada na construção da fala, suas concepções temporais e culturais, o que torna o processo de ensino e aprendizagem ainda mais complexo. Se levarmos em conta ainda o histórico de opressão e genocídio que esses povos sofreram ao longo dos últimos 500 anos, aprender e comunicar-se apenas na língua do opressor é também um posicionamento político.

Nascimento (1978), ao falar da opressão e do extermínio étnico racial no Brasil, fundamenta seu pensamento a partir de um sistema socioeconômico específico, baseado precisamente na “mestiçagem programada” entre raças e etnias situadas. Para o teórico, toda dominação é programada, isenta de inocência. Assim, o idioma acaba por se tornar uma das barreiras mais difíceis a ser transposta pelos indígenas.

Estas questões acima elencadas, por si só, podem permitir uma ideia simplória de que o modelo pedagógico proposto parta de pressuposto de diálogo entre diferentes culturas, mas, o próprio processo de inclusão pode propiciar exclusão. Santos (1999) defende que o contrato social pode acabar por permitir que, no processo de inclusão proposto, sejam excluídos aqueles que não se adaptam a essa “inclusão”, como diz esse sociólogo, “A inclusão tem sempre por limite aquilo que exclui” (p. 39).

O povo Apinayé historicamente habita a região conhecida como Bico do Papagaio, localizada entre a margem esquerda do rio Tocantins e a margem direita do rio Araguaia, ao norte do Estado do Tocantins.

---

<sup>5</sup> A região do Bico do Papagaio está situada no extremo norte do Estado do Tocantins (ver parte superior da Figura 1) e recebe essa denominação porque o encontro dos rios Araguaia e Tocantins lembra o bico da ave papagaio, sendo que os referidos rios delimitam geograficamente os limites das fronteiras entre os estados brasileiros do Tocantins, Pará e Maranhão. No período da Ditadura militar (1964-1985) no Brasil, essa região sofreu os enfrentamentos da Guerrilha do Araguaia, cujas reverberações são perceptíveis ainda hoje entre a população local. Durante a década de 1980, o Bico do Papagaio também foi palco de intensos conflitos agrários, culminando com o assassinato do Padre Josimo Moraes Tavares em 10 de maio de 1986, na cidade de Imperatriz, Maranhão. Além do trabalho religioso/missionário que desenvolvia como sacerdote da Paróquia de São Sebastião do Tocantins, Tocantins, Josimo era Coordenador da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e “... ajudava os agricultores a organizar sindicatos, a promover ações em defesa da reforma agrária, denunciava crimes contra os trabalhadores, o que incomodava os latifundiários”. (Silva, 2018a, p. 106). Portanto, Padre Josimo é reconhecido no Brasil como um mártir que dedicou sua vida aos desamparados, especialmente aos camponeses sem-terra do Bico do Papagaio.

<sup>6</sup> Ano de escrita deste texto.



## Figura 2

Maria de Almeida (in memoriam) e Zé Cabelo - Cantores do povo Panhî

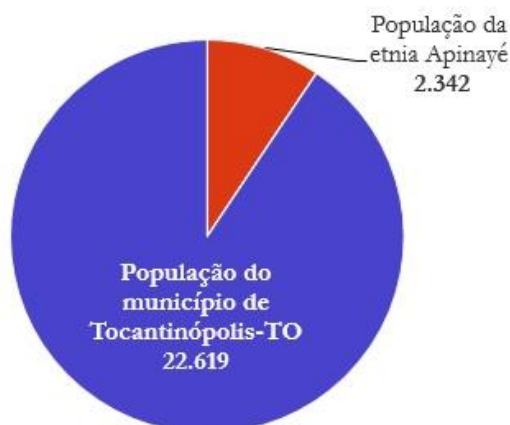


Fonte: Acervo de Rosa Adelina Sampaio Oliveira (2017).

O município de Tocantinópolis, onde está localizada a maior reserva<sup>7</sup> de terra indígena do povo Apinayé, possui 22.619 habitantes, segundo o censo 2010 do IBGE (2019). Deste total, 2.342 são da etnia Apinayé, conforme ilustração abaixo.

## Figura 3

População indígena Apinayé no município de Tocantinópolis



Fonte: Pesquisa dos autores (2019).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, por sua vez, possuía 13 alunos da etnia Apinayé matriculados regularmente no primeiro semestre do ano de 2019, de um total de cerca de 200 discentes. Um quantitativo de discentes indígenas que podemos considerar ainda muito baixo para uma concepção de acesso e inclusão. Apesar de todas as agruras do caminho em busca de formação na Universidade, os indígenas têm lutado para entrar no referido curso e conseguir concluí-lo, como revela uma estudante Apinayé:

---

<sup>7</sup> 142 mil hectares.

E eu tô fazendo esse curso de Educação do Campo é porque esse é meu sonho de ser professora, ajudar o meu povo, que é muito importante. Eu preciso ajudar o meu povo, que eu sempre sonho de ser professora da aldeia, preciso ajudar o meu povo também que precisa de nós também indígena como professora, né? ... às vezes o nosso povo não sabe falar ainda o português, a gente precisa ajudar se um dia a gente chegar ser professora eu quero ajudar os que tão precisando que a gente fala o português e na língua [Apinayé] também. (Entrevistada I) (Santos, 2018, p. 73)

Por outro lado, o que queremos chamar a atenção é que o simples acesso à universidade não pode ser traduzido como um processo de inclusão. A inclusão acontece, de fato, quando a identidade do aluno indígena é preservada, mantida e respeitada. A atual organização da universidade, em suas diversas dimensões, acaba por sintetizar uma escuta que se fecha para a realidade do aluno indígena. É necessário questionar: por que temos indígenas entrando e por que eles não conseguem concluir seu curso na universidade? Será que a disciplina e o currículo são mais importantes do que o conhecimento?

No atual modelo, os programas para inclusão indígena nas universidades estão mais voltados para viabilizar o ingresso desses discentes, com poucos programas vinculados às políticas afirmativas que possam garantir que os mesmos tenham condições de dar continuidade e de manter-se até o final da sua formação. Muitos dos indígenas acabam por se tornarem apenas mais um número no quadro de discentes em virtude da falta de compreensão acerca de diversos aspectos identitários, tais como a relação com o seu território:

O território não se define por um princípio material de apropriação, mas por um princípio cultural de identificação, ou, se preferirmos, de pertencimento. Este princípio explica a intensidade da relação ao território. Ele não pode ser percebido como uma pose ou como uma entidade exterior à sociedade que o habita. É uma parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa ao espaço. (Haesbaert, 2016, p. 72)

A visão do não indígena alcança o território basicamente como fonte de recursos, mas os próprios indígenas se apropriam dele de forma simbólica, religiosa, multidimensional.

É preciso ressaltar que a Universidade Federal do Tocantins tem proporcionado ações de acesso às populações minoritárias aos seus diferentes cursos, a exemplo da Resolução nº 09/2015 que trata da normatização do Programa de Acesso Democrático de Indígena e Quilombolas (PADIQ).<sup>8</sup> Esta resolução prevê o seguinte no seu Artigo 2º:

Os Programas de Extensão (PADU/PADIQ) fazem parte da política de extensão da UFT e têm por finalidade estabelecer a igualdade de acesso e oportunidade de egressos de escolas públicas, indígenas e quilombolas, minimizando as consequências históricas de exclusão social-educacional destes segmentos da sociedade, atuando desta forma como política institucional de responsabilidade social da UFT. (UFT, 2015)

Mas estas políticas de acesso se entrecruzam a outros aspectos necessários, tais como a necessidade de uma formação complementar para os docentes que atuam diretamente com os alunos indígenas, em virtude de lacunas que perpassam a interação com outras dimensões do cotidiano, tais como o processo de ensino e aprendizagem pautado pela oralidade e suas compreensões acerca do tempo e territorialidade.

---

<sup>8</sup> Para maiores detalhes a respeito desse Programa, consultar a *Resolução nº 09 de 15 de abril de 2015* em <http://download.uft.edu.br/?d=e4121a1f-bbe1-4588-a34c-21678ba9c331;1.0:09-2015%20-%20PADU%20e%20PADIQ.pdf>



Algumas questões acabam por emergir neste processo de construção de um curso sobremodo contemporâneo, sendo que se trata da primeira licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música em todo o país. Em diálogos informais com docentes e discentes, costuma-se comparar esse processo de aprendizagem dos indígenas em língua portuguesa ao de brasileiros que estudam no exterior, que com uma fluência diminuta de outro idioma, a exemplo do inglês, precisam não só se comunicar acerca de teóricos que não sabem nem pronunciar o nome, mas necessitam formular um trabalho de conclusão de curso (TCC) conforme as normas acadêmicas deste outro país. Uma realidade semelhante a que os indígenas enfrentam ao serem avaliados em uma língua não materna e terem o seu processo de escrita e compreensão abalizados pelos não indígenas.

Trata-se de um processo de isolamento velado, em que se separa e se segrega, mesmo estando do lado. O processo de trocas culturais entre os Indígenas e a Universidade tem trazido questões como a da necessidade de convidá-los a pensar a forma de ensino dentro desse curso. Nesta perspectiva, notamos imperativa uma aproximação da realidade por meio da empatia. Nesta troca, julgamos imprescindível que a Universidade aprenda com os Indígenas, não só sobre a cultura, mas, complementem o conhecimento da academia com os saberes ancestrais, que perpassam o divino e o cotidiano. Como já enunciamos anteriormente, a Pedagogia da Alternância vislumbra horizontes nos processos formativos que possibilitam que tal proposta seja colocada em prática.

Diante desta troca de conhecimentos destacamos o projeto “Encontro de Saberes” promovido pelo Antropólogo José Jorge de Carvalho da Universidade de Brasília (UnB), que versa sobre a inclusão dos saberes tradicionais no ensino e na pesquisa nas universidades brasileiras (Carvalho & Floréz, 2014), uma proposta pedagógica sobremodo pertinente diante destas questões anteriormente elencadas.

Nesse processo dialógico, é necessário perceber se a ajuda dispensada aos discentes não indígenas é a mesma dada aos do povo Apinayé. Sugere-se um cuidado, para que seja alcançada a dimensão cultural, afetiva e cotidiana do povo Panhí, diminuindo as diferenças entre os mundos e os saberes como nos esclarece Santos (2010, p. 62):

As profundas diferenças entre saberes levantam a questão da incomensurabilidade, uma questão utilizada pela epistemologia abissal<sup>9</sup> para desacreditar a mera possibilidade de uma ecologia de saberes. Um exemplo ajuda a ilustrar esta questão. Será possível estabelecer um diálogo entre a filosofia ocidental e a filosofia africana? Formulada assim, a pergunta parece só permitir uma resposta positiva, uma vez que elas compartilham algo em comum: são filosofias. ... tudo depende do uso de procedimentos adequados de tradução intercultural. Através da tradução, torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis.

Vale ressaltar que, nos 25 anos de atuação da Universidade Pública nas terras indígenas Apinayé, nenhum dos docentes da UFT - Campus de Tocantinópolis fala ainda a língua Apinayé. Isso se reflete inicialmente na entrada, ao percebermos que nos processos seletivos ainda são pouquíssimos os indígenas que conseguem a pontuação mínima ao ingresso no ensino superior. Silva (2018b), ao discutir em sua pesquisa aspectos da política pública brasileira voltada à Educação do Campo e formação de professores para atuar nas escolas do campo, destaca que nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 foram realizados processos seletivos específicos para

---

<sup>9</sup> O pensamento abissal é uma construção da modernidade ocidental, que se antepara num conjunto de distinções visíveis e invisíveis onde a realidade social é repartida em dois extremos ontologicamente diferentes. É figurado por meio das linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial, aclarando desta maneira, o pensamento moderno ocidental, bem como suas relações socioeconômicas excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo.

o ingresso de estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, Campus de Tocantinópolis, conforme mostram os números ilustrados na Tabela 1:

**Tabela 1**

Alunos matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT - Campus de Tocantinópolis (2014-2019)

<b>Grupo social dos alunos</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Branco, pretos, pardos e outros	91	99	68	40	50	36
Indígenas	02	02	10	02	04	02
Quilombolas	03	02	05	02	-	01
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>103</b>	<b>83</b>	<b>44</b>	<b>54</b>	<b>39</b>

Fonte: Silva (2018b, p. 66) e pesquisa dos autores (2019).

Os dados apresentados na Tabela 1 nos levam a perguntar: de que forma está sendo concebida tal avaliação? Para quem de fato o processo seletivo foi elaborado? Teriam sucesso em um vestibular em língua inglesa vestibulando brasileiros em igual situação que se encontram os indígenas? Estas indagações nos lembram Santos (1999), quando diz que o processo de inclusão tem por limite aquilo que exclui.

**Tabela 2**

Alunos que concluíram o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT - Campus de Tocantinópolis (2017-2019)

<b>Grupo social dos alunos</b>	<b>2017.2</b>	<b>2018.2</b>	<b>2019.2</b>
Branco, pretos, pardos e outros	36	27	19
Indígenas	-	-	-
Quilombolas	03	02	02
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>29</b>	<b>21</b>

Fonte: Pesquisa dos autores (2019).

Esta imersão nos dados angariados ao longo de 5 anos de existência do curso de Educação do Campo tem nos levado a conceber um processo dialógico de avaliação. O cruzamento destas informações nos consente não só constatar, como temos feito até aqui, mas nos induz a conceber uma formação docente mais atenta e sensível, nos fazendo lembrar Freire quando diz: “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2002, p. 32).

Mesmo que ainda insuficiente para atender uma realidade mais abrangente, sobre esse aspecto, houve um avanço importante no processo seletivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT, Campus de Tocantinópolis, no ano de 2015, em que o Colegiado do curso conseguiu que as redações do vestibular para as populações indígenas e quilombolas fossem corrigidas por etnolinguístas, o que ampliou significativamente o ingresso dessas populações no curso.

Com essas medidas, é permitido o acesso ao aluno indígena, mas ainda é necessário avançar em políticas de permanência e de conclusão de curso. Por vezes, a universidade parece demandar que o aluno indígena desaprenda para aprender, incorporando a concepção política e cultural do não indígena, do colonizador.

Lévi-Strauss (1973) nos explica que a homogeneização cultural acaba por permitir a petrificação da morte. Para o teórico estruturalista, o salto evolutivo se dá com o encontro de culturas diferentes, abalizado pela aceitação do diferente e não da imposição. O antropólogo nos leva adiante:

O dever sagrado da humanidade é conservar os dois extremos igualmente presentes no espírito, nunca perder de vista um em exclusivo proveito do outro; não cair num particularismo cego que tenderia a reservar o privilégio da humanidade a uma raça, a uma cultura ou a uma sociedade; mas também nunca esquecer de nenhuma fração da humanidade dispõe de formulas aplicáveis ao conjunto e que uma humanidade confundida num gênero de vida único e inconcebível, porque seria uma humanidade petrificada. (Lévi-Strauss, 1973, p. 23)

Entendemos que é preciso avançar neste processo dialógico em que a universidade deve aprender com o campo, com a floresta, e ter o entendimento de que o indígena não pode e não se assumirá como homem urbano. Essa relação do indígena com a terra e com a floresta é algo que perpassa a nossa compreensão, em virtude da nossa visão sobremodo temporal. O Cacique Seattle, ao escrever uma carta<sup>10</sup> ao presidente dos Estados Unidos (Francis Pierce), depois de o governo estadunidense demonstrar interesse na compra do território ocupado por aqueles indígenas, trouxe algumas questões que perpassam o ano de 1855 até os dias atuais:

Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um torrão de terra é igual ao outro. Porque ele é um estranho, que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã, nem sua amiga, e depois de exauri-la ele vai embora. Deixa para trás o túmulo de seu pai sem remorsos. Rouba a terra de seus filhos, nada respeita. Esquece os antepassados e os direitos dos filhos. Sua ganância empobrece a terra e deixa atrás de si os desertos. Suas cidades são um tormento para os olhos do homem vermelho, mas talvez seja assim por ser o homem vermelho um selvagem que nada compreende. (Seattle, 1987, p. 1)

É preciso abrir novas portas para o conhecimento. Mas, de que forma e a que preço? Será que somos capazes de compreender o modo de vida deles (indígenas)? De entendermos a dimensão de suas responsabilidades como os guardiões da floresta, ou seriam eles a própria floresta? Compreendemos o porquê dos seus gestos de pisarem o chão ao pulso da música que cantam, e que isso pode significar suas relações umbilicais com a terra? Essas respostas certamente são melhor respondidas pelo próprio povo Panhî, e que precisamos nos conectar e estabelecermos relações de trocas para a construção desses conhecimentos.

Julgamos importante também que, nesse processo, sejam fecundadas outras teorias, que sejam abertas outras portas para o conhecimento, que ultrapassem as barreiras e as epistemologias da academia, em que o saber herdado por suas ancestralidades seja protagonista de outras construções de saberes. Defendemos a ecologia de saberes (Santos & Menezes, 2009), que figura como uma proposta marcada por um processo de mudança de referenciais epistemológicos, com o alargamento de nossos referenciais, de nossa forma de conceber e vivenciar o conhecimento.

As práticas educacionais dos povos do campo historicamente estão ligadas ao trabalho, talvez seja essa a essência da Educação do Campo, que é pensar uma educação arraigada no trabalho e no cotidiano. Compreendemos que existe um discurso em cada prática cultural e que existem referências, valores e perspectivas inerentes ao campo, que são necessários,

---

<sup>10</sup> O conteúdo da *Carta do Cacique Seattle* pode ser acessado em: [www.culturabrasil.org/seattle1.htm](http://www.culturabrasil.org/seattle1.htm)

imprescindíveis na construção de um modelo pedagógico inclusivo. O educador Brandão (1983) descreve um processo pedagógico que faz circular o conhecimento de forma peculiar:

Por onde andei nunca vi espaços próprios e situações formais ou escolarizadas de ensino, mas aqui e ali encontrei inesquecíveis momentos de persistente trabalho pedagógico, mesmo quando aparentemente invisível ... No interior da família nuclear, nas redes tradicionais da parentela ou da vizinhança rural, dentro de equipes de trabalho coletivo e rotineiro, ou de trabalho popular especializado, deparei-me com diferentes situações, onde o próprio ato do ofício é carregado do exercício ativo de fazer circular o conhecimento. De educar, portanto. (Brandão, 1983, p. 16)

Entendemos que os processos metodológicos que os indígenas desenvolvem de forma secular, suas formas de educação permeada pela oralidade, efetiva e sobremodo rica, devem ter protagonismo nas discussões sobre educação com povos indígenas também dentro da Universidade. Para isso, é preciso conceber uma educação para além do espaço escolar, uma Educação do Campo como projeto de repensar as fronteiras e de pensar outras possibilidades, além dos limites das áreas do conhecimento. Um mergulho a fundo na cultura, no território, na rotina e nos valores do povo indígena nos parece urgente, assim como compartilhar o cotidiano mítico Apinayé, seja ao comer junto, ao pensar os astros e a observar o céu em sua perspectiva nativa. Além de pisar no chão e ser a floresta, tal como eles são. Vale ressaltar que a perspectiva ameríndia em si já é inter, trans e multidisciplinar, e que todos os aspectos da vida estão interconectados e são indissociáveis. Trata-se de uma educação omnilateral, de todos os lados, em todas as dimensões.

Este processo de reflexão acerca do diálogo intercultural e da construção do conhecimento, a partir do local de fala dos povos tradicionais, confronta uma postura cristalizada pelas classes dominantes que a Universidade muitas vezes acaba cristalizando.

Trata-se de um desperdício de saberes e de concepções de vida, o que Santos (2010) vai chamar de “epistemicídio”, ou seja, “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (Santos & Meneses, 2009, p. 10), que entendemos que não existe mais espaço dentro das Universidades e, em especial, no curso de Educação do Campo. Em confronto a esse epistemicídio histórico, Ribeiro e Moreira Neto (1993) tecem uma importante crítica em tom de ironia:

Do mesmo modo, a grande perplexidade das classes dominantes atuais do Brasil é que os descendentes daqueles negros, índios e mestiços ousem pensar que este país é uma república que deve ser dirigida pela vontade do povo em busca de sua própria felicidade. (p. 61)

De volta à realidade do nosso curso em questão, entendemos que a Pedagogia da Alternância tem sido uma aliada para a superação dessas questões. Com relação ao Tempo Comunidade (TC), espaço tempo em que as atividades pedagógicas acontecem nas comunidades dos discentes, a imersão dos professores em cada uma destas comunidades, quer nas aldeias, assentamentos ou colônia de pescadores, tem aproximado a prática docente às realidades dos discentes, dezenas de quilômetros em estradas de barro que são percorridas, a realização de refeições em condições precárias de estrutura física e com condições mínimas de higiene, tem nos levado a construção de uma pedagogia altruísta.

Como cobrar uma pesquisa ou um trabalho digitado quando em sua comunidade inexistente computador? Como não flexibilizar horários quando o aluno leva mais de cinco horas de deslocamento, repartida em caminhadas sob o sol escaldante e a poeira vexante?

Vale ressaltar que, além de não terem computador nem energia em boa parte de suas aldeias, a maioria dos estudantes do nosso curso ainda não consegue manusear com facilidade editores de textos e outros aplicativos para digitar seus trabalhos, como corrobora a fala de uma

estudante Apinayé: “... a gente tem muita dificuldade pra aprender mexer computador. Por isso é que nós precisa de ajuda.” (Santos, 2018. p. 69). Tendo em vista que o computador é uma ferramenta muito importante para os estudantes na graduação e em outros níveis de ensino, desponta aqui outra grande demanda, que é a necessidade da universidade promover ações capazes de ajudar todos os estudantes no que diz respeito ao letramento digital, isto é, promover a inclusão e acesso às novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC).

Por último, o deslocamento por parte dos docentes das salas de aula da universidade para acompanhar as atividades dos alunos em seus “mundos reais” tem oportunizado a readequação das propostas pedagógicas aplicadas ao longo de anos de docência.

## **Conclusão**

Considerando que o propósito deste trabalho era discutir o acesso do povo indígena Apinayé ao curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da UFT, Campus de Tocantinópolis, constatou-se por meio da pesquisa que, embora a UFT desenvolva diferentes ações afirmativas através de programas específicos para o ingresso de estudantes indígenas e as atividades didático-pedagógicas no curso Licenciatura em Educação do Campo terem suas especificidades voltadas à formação dos povos do campo, tudo isso não tem sido o suficiente para garantir a inclusão/permanência desses estudantes nesse curso de graduação. Dentre os principais desafios enfrentados pelos estudantes da etnia Apinayé têm sido a língua portuguesa e a epistemologia da academia. A Universidade em geral precisa discutir o que é, de fato, inclusão, além de dialogar com os saberes e a cultura dos povos tradicionais.

Pressupõe-se que a academia precisa compreender que todos os estudantes possuem conhecimentos, saberes, cultura, crenças peculiares e que estes devem ser reconhecidos e valorizados nos processos de formação humana. Ao lado disso, é preciso observar com acuidade a realidade dos discentes universitários, sejam eles Panhî ou Kupê. Lutar pela melhoria da educação e que esta inclua, de fato, os atores sociais, significa lutar a favor da vida, da realização de sonhos, como da estudante Apinayé colaboradora da pesquisa de Santos (2018) que almeja concluir o curso de Licenciatura em Educação e ser professora na aldeia onde mora para ajudar o seu povo.

Portanto, embora o tema letramento não seja o foco deste artigo, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem e que perpassa pela língua portuguesa não pode ser símbolo de coerções na esfera acadêmica, mas sim de negociações e de reflexões, de diálogo de saberes na construção do conhecimento. Ademais, o contexto sociocultural dos estudantes (em nosso caso, especialmente dos indígenas Apinayé) deve ser valorizado, pois “a aquisição do letramento constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização” (Zavala, 2010, p. 81).

Não temos dúvidas de que isso pode contribuir para ajudar a garantir a inclusão no que tange à língua e à permanência dos discentes na universidade. As questões de letramento apresentam-se imbricadas diretamente com as relações de poder, estando estas quase sempre sob controle dos grupos dominantes. Definir a língua que deve ser usada nas interações orais e escritas na Universidade, exigir a variedade da língua que os alunos devem escrever seus trabalhos ou apresentar oralmente suas atividades, por exemplo, são regras ou decisões originárias relacionadas às questões de poder engendradas pela própria Universidade ao longo da história.

Assim, este texto busca descortinar um mundo paradoxal, por meio de dados que emergem na primeira Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música no Brasil. Esse paradigma apresentado poderá reverberar por outras diversas licenciaturas interculturais Brasil a fora, permitindo que outros possam ouvir as vozes dos indígenas da etnia Apinayé, levando outras pessoas a conhecer um pouco de seus contextos tão extraordinários. Nos alavanca rumo à compreensão de que somos protagonistas de um processo pedagógico



singular, abrindo nossas janelas enquanto docentes, nos sensibilizando a buscar os sons e as cores que nos sugerem um novo mundo, mais humano e mais plural.

### Agradecimentos

Os autores agradecem ao técnico Marcélio Martins Campos, Secretário Acadêmico da UFT, Campus de Tocantinópolis, pelo auxílio na busca de dados do curso focalizado neste artigo e, à professora Rosa Adelina Sampaio Oliveira, que nos cedeu gentilmente a Figura 2 para ilustração neste trabalho.

### Referências

- André, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significativos: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de Pesquisa*, (45), 66-71.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, C. R. (1983). *Casa de escola: Cultura camponesa e educação rural*. Papirus.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. *Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)
- Carvalho, J. J., & Floréz, J. F. (2014). Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar El conocimiento universitario eurocêntrico. *Nômadias*, (41), 131-147.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Gimonet, J.-C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFA*. Vozes/ AIMFR.
- Gil, A. C. (2006). *Como elaborar projeto de pesquisa*. Atlas.
- Haesbaert, R. (2016). *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Brasil em síntese: Tocantinópolis*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/tocantinopolis/panorama>
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Antropologia estrutural*. Tempo Brasileiro.
- Nascimento, A. (1978). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Paz e Terra.
- Nimuendajú, C. (1956). Os Apinayé. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, (12), 1-150. Recuperado de <https://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/865>
- Ribeiro, D., & Moreira Neto, C. A. (Orgs.). (1993). *A fundação do Brasil: Testemunhos 1500-1700*. Vozes.
- Santos, B. S. (1999). Reinventar a democracia entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In A. Heller et al. (Orgs.). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI* (pp. 33-75). Contraponto.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do sul* (pp. 23-71). Cortez.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Orgs.) (2009). *Epistemologias do Sul*. Edições Almedina.
- Santos, M. (2018). *Letramento acadêmico: Reflexões sobre a produção de gêneros acadêmicos por estudantes indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo* (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis.
- Seattle (Chefe Índio). (1987). *Preservação do meio ambiente - manifesto do Chefe Seattle ao presidente dos EUA*. (Trad. M. G. K. Costa.). Babel Cultural.

- Silva, C. (2018a). *Pedagogia da alternância: Práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11612/854>
- Silva, C. (2018b). Políticas públicas para Educação do Campo e formação de professores. In G. C. Araújo et al. (Orgs.). *Educação do Campo, artes e formação docente – Vol. 2* (pp. 51-74). EDUFT.
- Universidade Federal do Tocantins. (2015). *Resolução nº 09 de 15 de abril de 2015. Dispõe sobre a normatização dos Programas Institucionais: Programa de Acesso Democrático a Universidade (PADU) e do Programa de Acesso Democrático de Indígena e Quilombolas (PADIQ)*. Palmas. Recuperado de <http://download.uft.edu.br/?d=e4121a1f-bbe1-4588-a34c-21678ba9c331;1.0:09-2015%20-%20PADU%20e%20PADIQ.pdf>
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In C. Vóvio, L. Sito & P. Grande. (Orgs.). *Letramentos: Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada* (pp. 71-95). Mercado de Letras.

## Sobre os Autores

### Anderson Brasil

Universidade Federal do Tocantins – UFT/Brasil

[sonsbrasil@gmail.com](mailto:sonsbrasil@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8132-4204>

Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música, Campus de Tocantinópolis, Brasil. Ensina as disciplinas Canto Coral, Violão Eletivo e Estágio Supervisionado.

### Cícero da Silva

Universidade Federal do Tocantins – UFT/Brasil

[cicolinas@uft.edu.br](mailto:cicolinas@uft.edu.br)

<http://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, onde atua no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura e no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Gepec/CNPq), Editor assistente da *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, gêneros do discurso, material didático, letramento, práticas pedagógicas em Educação do Campo/Pedagogia da Alternância.

## Sobre o Editores

### Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)

[julianeangnes@gmail.com](mailto:julianeangnes@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingüe e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela

Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

### **Kaizô Iwakami Beltrão**

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

[Kaizo.beltrao@fgv.br](mailto:Kaizo.beltrao@fgv.br)

<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

**Dossiê Especial**  
**Educação e Povos Indígenas:**  
**Identities em Construção e Reconstrução**

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 159

26 de outubro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil



## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Mario Rueda Beltrán**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**Jurjo Torres Santomé,**

Universidad de la Coruña, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**María Guadalupe Olivier Tellez,** Universidad Pedagógica Nacional, México

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**

San Diego State University

**Gary Anderson**

New York University

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**

University of Connecticut

**Arnold Danzig**

San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**

University of Georgia

**David E. DeMatthews**

University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**

University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**

Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**

Arizona State University

**Michael J. Dumas**

University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**

University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion

University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**

Adams State College

**Rachael Gabriel**

University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Ronald Glass** University of

California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**

University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**

University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of

Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana

University

**Christopher Lubienski** Indiana

University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**

University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**

University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**

Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**

University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**

University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**

University of Kentucky

**Susan L. Robertson**

Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**

University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**

University of Houston

**A. G. Rud**

Washington State University

**Patricia Sánchez** University of

Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of

California, Berkeley

**Jack Schneider** University of

Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**

University of Maryland

**Benjamin Superfine**

University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**

Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**

Michigan State University

**Tina Trujillo**

University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**

University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**

University of Connecticut

**John Weathers** University of

Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**

Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**

Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**

University of South Florida

**Kyo Yamashiro**

Claremont Graduate University

**Miri Yemini**

Tel Aviv University, Israel