



Temáticas indígenas na formação de Educadoras/es do Campo: entre avanços curriculares e limites estruturais

 Francisca Marli Rodrigues de Andrade¹,  Letícia Pereira Mendes Nogueira²

^{1,2} Universidade Federal Fluminense - UFF. Departamento de Ciências Humanas (PCH). Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn / UFF). Avenida João Jasbick, s/n, Santo Antônio de Pádua. Rio de Janeiro. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marli_andrade@id.uff.br

RESUMO. A incorporação das histórias, culturas e saberes dos povos indígenas nos currículos das Licenciaturas em Educação do Campo tem se configurado como um desafio central para a construção de uma formação docente plural e intercultural. Nesse contexto, este estudo analisa como esses saberes são incorporados nos componentes curriculares das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs). De abordagem qualitativa, com enfoque exploratório-descritivo, a pesquisa fundamenta-se na análise documental de 488 ementas de disciplinas de sete cursos com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, ofertados por instituições federais (UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA e IFRN). A organização e interpretação dos dados foram realizadas com base na Análise Temática, possibilitando a identificação de padrões e recorrências nas referências aos povos indígenas. Os resultados evidenciam uma presença crescente, porém desigual, da temática indígena nos currículos, concentrada em disciplinas específicas e, em muitos casos, de caráter optativo. Destacam-se conteúdos relacionados aos direitos territoriais, etnologia e história indígena, além da incorporação de perspectivas decoloniais e interculturais em parte dos cursos. Contudo, persistem limites estruturais, como a baixa transversalidade da temática e a permanência de abordagens centradas no período colonial, indicando a necessidade de aprofundar sua integração na formação docente.

Palavras-chave: povos indígenas, formação de educadoras/es do campo, componentes curriculares, interculturalidade.

Indigenous Issues in the Education of Rural Educators: Between Curricular Advances and Structural Limitations

ABSTRACT. The incorporation of the histories, cultures, and knowledge of Indigenous peoples into the curricula of Rural Education degree programs has become a central challenge for building a plural and intercultural teacher education. In this context, this study analyzes how such knowledge is incorporated into the curricular components of Rural Education degree programs (LEDOCs). Adopting a qualitative approach with an exploratory-descriptive focus, the research is based on a documentary analysis of 488 course syllabi from seven programs with a specialization in Human and Social Sciences, offered by federal institutions (UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA, and IFRN). Data organization and interpretation were conducted using Thematic Analysis, enabling the identification of patterns and recurring references to Indigenous peoples. The results reveal a growing, yet uneven, presence of Indigenous issues in the curricula, concentrated in specific disciplines and, in many cases, of a mandatory nature. Notable are contents related to territorial rights, ethnology, and Indigenous history, as well as the incorporation of decolonial and intercultural perspectives in some programs. However, structural limitations persist, such as the low degree of curricular integration and the persistence of approaches centered on the colonial period, indicating the need to deepen the integration of Indigenous knowledge in teacher education.

Keywords: indigenous peoples, training of rural educators, curricular components, interculturality.

Temáticas indígenas en la formación de educadoras/es del campo: entre avances curriculares y límites estructurales

RESUMEN. La incorporación de las historias, culturas y saberes de los pueblos indígenas en los currículos de las Licenciaturas en Educación del Campo se ha configurado como un desafío central para la construcción de una formación docente plural e intercultural. En este contexto, este estudio analiza cómo dichos saberes son incorporados en los componentes curriculares de las Licenciaturas en Educación del Campo (LEDOCs). Con un enfoque cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, la investigación se fundamenta en el análisis documental de 488 programas de asignaturas de siete cursos con especialización en Ciencias Humanas y Sociales, ofrecidos por instituciones federales (UFPA, UFCG, UFMS, UFF, UFFS, IFPA e IFRN). La organización e interpretación de los datos se realizó con base en el Análisis Temático, lo que permitió identificar patrones y recurrencias en las referencias a los pueblos indígenas. Los resultados evidencian una presencia creciente, aunque desigual, de la temática indígena en los currículos, concentrada en asignaturas específicas y, en muchos casos, de carácter obligatorio. Se destacan contenidos relacionados con los derechos territoriales, la etnología y la historia indígena, además de la incorporación de perspectivas decoloniales e interculturales en parte de los cursos. No obstante, persisten limitaciones estructurales, como la baja transversalidad de la temática y la permanencia de enfoques centrados en el período colonial, lo que indica la necesidad de profundizar su integración en la formación docente.

Palabras clave: pueblos indígenas, formación de educadores rurales, componentes curriculares, interculturalidad.

Introdução

Em seu processo de construção, a Educação do Campo carrega as marcas históricas da participação de uma diversidade de sujeitos, povos e movimentos sociais. O reconhecimento de tal diversidade enriquece e confere uma notável radicalidade político-pedagógica ao projeto educativo da Educação do Campo (Arroyo, 2012). Decorrente dessa radicalidade, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, doravante LEDOCs, são convocados a trabalhar e a valorizar as histórias, as culturas e os saberes de uma ampla diversidade de sujeitos que vivem e/ou trabalham no meio rural. Nesse sentido, os povos do campo, das águas e das florestas, entre eles os povos indígenas, reivindicam que os sistemas de ensino lhes possibilitem trazer suas histórias, seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos e, 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).

Para os povos indígenas, essa reivindicação torna-se ainda mais contundente diante do amplo cenário de apagamentos históricos, violências físicas, estereotipação e folclorização dos seus saberes e de suas culturas, nos diferentes espaços sociais. Tal cenário, em perspectiva ampla, incide no fortalecimento dos pilares que pautam o racismo estrutural contra esses povos, colocando-os às margens da história e da cidadania (Andrade, 2023). Diante desse cenário, é importante pontuar que o Brasil acompanhou o aumento da população indígena, no âmbito do censo demográfico, saindo de 896 mil para 1,69 milhão de pessoas indígenas, o que representa 0,8% da população nacional (IBGE, 2022). Esses números espelham, também, a educação básica, especialmente o número de 3.541 escolas localizadas em terras indígenas (INEP, 2022). Com base nessa realidade, o presente artigo reconhece a legitimidade das reivindicações desses povos e, por isso, estabelece o objetivo de analisar o processo de inserção das histórias, das culturas e das demandas dos povos indígenas nos componentes curriculares, disciplinas obrigatórias e optativas, dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A construção desse objetivo de pesquisa parte da premissa de que a valorização das histórias e culturas dos povos indígenas é assegurada por um amplo repertório jurídico, em esfera nacional e internacional. Entre esses documentos destacam-se a Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais, de 1989 (Convenção 169), que afirma que os serviços de educação para os povos originários deverão “abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas” (OIT, 1989). Por sua vez, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos

Indígenas pontua, no Art. 16, que “os Estados adotarão medidas eficazes para assegurar que os meios de informação públicos reflitam adequadamente a diversidade cultural indígena” (Nações Unidas, 2008). Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 reconhece a diversidade e a pluralidade dos povos originários ao enunciar que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Brasil, Art. 231, 1988).

Como reflexo do ordenamento jurídico, foi promulgada no país a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo a Lei nº 11.645/2008, todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio deverão tornar obrigatório o estudo das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas (Brasil, 2008). Logo, entende-se que um dos objetivos da referida lei consiste em desconstruir estereótipos e combater o racismo e o preconceito contra os povos originários. Sobre esse tema, Cavalcante (2011, p. 365) questiona a necessidade de refletirmos sobre “qual história indígena será ou está sendo ensinada?”. Pois, de acordo com o autor, no contexto do estudo da temática indígena, as Instituições de Ensino Superior (IES) sustentam um papel muito importante, visto que elas têm se “configurado como o espaço privilegiado de produção de conhecimento, conhecimento esse que tende a ser didatizado. Portanto, a história ensinada é, de certo modo, reflexo da produção acadêmica universitária” (Cavalcante, 2011, p. 365).

Para que a Lei nº 11.645/2008 possa atingir efetivamente a finalidade de combater o racismo contra os povos indígenas, torna-se fundamental que as IES trabalhem a temática indígena a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural, em especial nos cursos de formação de professoras/es. No entanto, a escritora indígena Potiguara Graça Graúna constatou, em seu percurso pelas instituições públicas de ensino superior brasileiras, que “a indiferença e o descaso ocorrem também no meio universitário, onde nos deparamos com pessoas que trazem uma visão estereotipada acerca do indígena” (Graúna, 2018, p. 223). Essa visão em relação aos povos indígenas apresenta-se, em grande medida, como reflexo da colonialidade do *saber* e do *ser*, presentes na inferiorização, na subalternização e na marginalização histórica dos povos indígenas na sociedade brasileira.

A colonialidade do *saber* relaciona-se à ideia de que somente os conhecimentos produzidos dentro do cânone eurocêntrico e ocidental são considerados válidos (Candau & Russo, 2010; Andrade, 2023). Por sua vez, a colonialidade do *ser* refere-se à inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, entre eles as pessoas negras e indígenas (Walsh, 2012). O funcionamento dessas lógicas coloniais, na visão da pesquisadora Sandra

Benites (2020, p. 198), Guarani Nhandeva, reafirma-se na ideia de que “muitos brasileiros – muitos juruá, na verdade – questionam nossas manifestações na rua e se referem a nós dizendo coisas como ‘essa raça ruim’, ‘esses grupos que são afastados’, que ‘não se desenvolvem’, que ‘não são civilizados’”. A fala de Benites (2020) expõe a visão racista construída, historicamente, sobre o espaço reservado aos povos indígenas; isto é, fora da história e da cidadania. A exclusão dos povos indígenas reafirma-se nas estruturas sociais racistas, que os representam de maneira idílica ou animalesca, para desqualificá-los enquanto sujeitos de direitos (Gonzaga, 2022).

Sobre a marginalização dos povos indígenas da história e da cidadania, Gonzaga (2022) nos lembra que essa visão fundamentou o modelo pedagógico durante muitos anos e pautou o lugar destinado a esses povos pela sociedade brasileira. Por esse motivo, é importante considerar que o olhar racista sobre os sujeitos indígenas foi ensinado e perpetuado, também, nos bancos escolares e universitários. Desse modo, é imprescindível exercitar a reflexão sugerida por Cavalcante (2011) acerca de qual história está sendo, ou será, ensinada. Caso contrário, corre-se o risco de reprodução, em sala de aula e fora dela, de discursos e ideias equivocadas sobre os povos indígenas, mesmo após quase duas décadas de implementação da Lei nº 11.645/2008. Nessa perspectiva, a formação de educadoras/es comprometidos com a temática indígena reveste-se de importância, especialmente quando as pesquisas indicam “que os cursos de formação de professores não abordam adequadamente a temática, o que é agravado pelo desconhecimento e pela inexistência de materiais didáticos que contemplem a diversidade” (Fernandes, 2017, p. 190).

Em decorrência de um estudo inadequado da temática indígena desde a formação, muitas/os educadoras/es continuam ensinando “aquelas ‘verdades’ que aprenderam nos livros didáticos quando eram alunos, sem a devida problematização” (Fernandes, 2017, p. 190). Sem a devida problematização nos currículos escolares e na formação de professoras/es, com frequência prevalece no sistema educacional brasileiro a omissão da contribuição e da atuação dos povos indígenas como sujeitos políticos, que lutam por seus territórios, pelo respeito às suas formas de viver, de educar, de relacionar-se com a natureza e o sagrado (Bonin, 2010). Por conseguinte, conforme destaca Fernandes (2017, p. 190), as crianças e jovens que estão nas instituições de ensino “seguem reproduzindo conhecimentos descontextualizados das vivências, enfrentamentos políticos e históricos dos povos indígenas, que, em muitos casos, se manifestam em forma de intolerância e preconceito”.

Para combater a reprodução dos conhecimentos descontextualizados e dos processos de inferiorização dos povos originários e demais povos do campo, Arroyo (2012) enfatiza ser necessário introduzir nos currículos formativos das LEDOCs a história da construção racista dos padrões de poder de conhecimento, de dominação e de opressão. Dito de outra forma, é imprescindível confrontar a marginalização e os apagamentos dos povos indígenas nos projetos pedagógicos de formação de professoras/es (Nogueira & Andrade, 2024). Ademais, é preciso incorporar também nos processos formativos as histórias de lutas e emancipação desses sujeitos. Para isso, deve-se atribuir centralidade, nos currículos de formação, “à diversidade de resistências, de ações e movimentos da diversidade de coletivos e de povos do campo; reconhecendo os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação” (Arroyo, 2012, p. 235).

Nas LEDOCs, a abordagem das histórias de lutas e emancipação dos povos indígenas torna-se extremamente pertinente, uma vez que os processos de criação desses cursos não tiveram como foco específico os povos indígenas. Contudo, dada a ampla demanda por formação de educadoras/es para atuarem em territórios das populações do campo, das águas e das florestas, as comunidades acadêmicas das LEDOCs assumiram uma configuração plural, contemplando também estudantes indígenas (Andrade, 2023). Além disso, no ano de 2025 o Estado brasileiro aprovou duas políticas públicas específicas que dialogam com as demandas e direitos dos povos indígenas. São elas: a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (*Novo Pronacampo*) e a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (*PNEEI-TEE*).

O Novo Pronacampo tem como propósito “superar as defasagens históricas que afetam o processo educacional das populações do campo, na perspectiva de acesso à educação de qualidade” (Brasil, 2025a). Por sua vez, a PNEEI-TEE foi orientada pelo Decreto nº 6.861/2009, que tem como finalidade “promover a organização e a oferta de qualidade da Educação Escolar Indígena bilíngue, multilíngue, específica, diferenciada e intercultural, com respeito às especificidades e organizações etnoterritoriais dos povos indígenas” (Brasil, 2025b). Ambas as políticas enfrentam a lógica homogeneizadora do sistema educacional brasileiro e afirmam a necessidade de respostas institucionais específicas às populações historicamente marginalizadas, entre elas os povos indígenas. Nesse sentido, tais diretrizes reforçam a centralidade das LEDOCs como espaços estratégicos para a formação de educadoras/es comprometidos com a valorização das histórias, culturas e saberes dos povos do campo, das

águas e das florestas, incluindo os povos indígenas, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e contextualizadas.

Metodologia

Ao instituir o estudo das histórias e culturas dos povos indígenas no currículo da Educação Básica, a Lei nº 11.645/2008 repercute diretamente na Educação Superior, sobretudo nos cursos de formação de educadoras/es. Essa repercussão diz respeito, principalmente, à necessidade de os cursos de formação de professoras/es, inclusive os de Licenciatura em Educação do Campo, garantirem em seus currículos conteúdos relacionados aos povos indígenas. Essa garantia parte do reconhecimento de que, por muito tempo, o currículo tem se constituído em “um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência” (Arroyo, 2015, p. 65). Em outras palavras, os currículos formativos, por vezes, promovem a ocultação da diversidade dos povos indígenas, de suas lutas e demandas, de suas línguas e de suas contribuições à sociedade brasileira.

De acordo com Peixoto (2017) e Nascimento (2021), a ocultação das histórias, culturas e línguas indígenas dos currículos universitários tem sido denunciada pelas/os estudantes indígenas como uma das práticas de racismo nas IES. Em contraste com esse cenário, a inclusão de disciplinas referentes aos povos indígenas pode ser considerada como uma das ações de combate ao racismo nessas instituições, principalmente ao racismo institucional. Entretanto, apenas isso não é suficiente para estabelecer mudanças significativas nas universidades. Além dessas e de outras iniciativas, Beltrão e Cunha (2011, p. 35) afirmam ser necessário desconstruir a ideia do “índio integrado” e “estabelecer a ideia do kaingang universitário, do kyikatêjê advogado, do baniwa médico, em um esforço sócio-institucional de reparação de injustiças históricas com as mais de 230 etnias indígenas existentes em território do atual Estado brasileiro”.

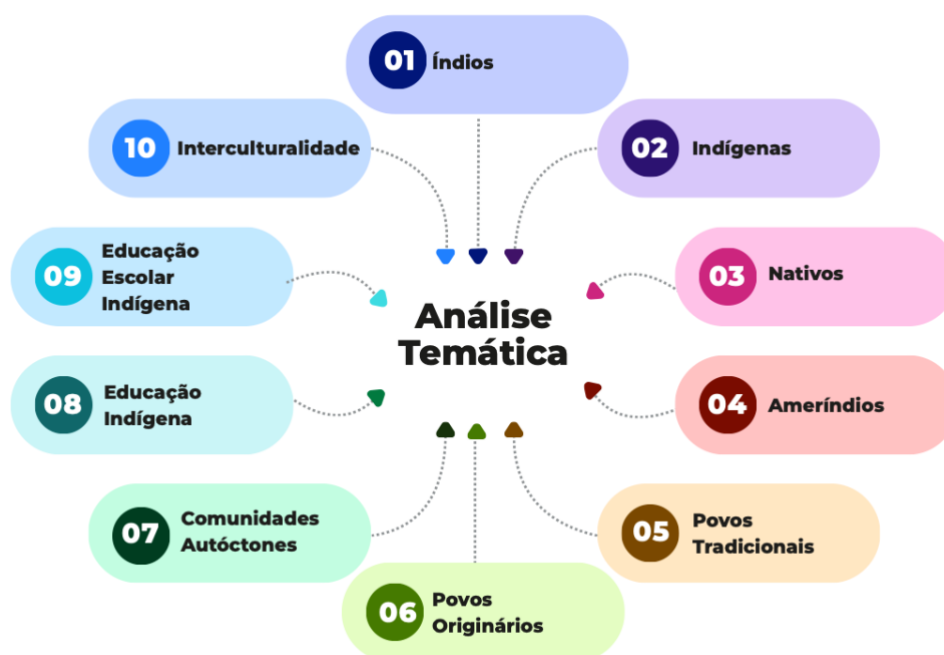
A (des)construção de percepções estereotipadas sobre os povos indígenas dentro das IES perpassa pela revisão de currículos formativos que considerem a diversidade desses povos, suas demandas e conhecimentos. Desse modo, o desenho metodológico desta pesquisa, atendendo ao objetivo já descrito, contemplou a abordagem qualitativa com enfoque exploratório-descritivo. Optou-se pela abordagem qualitativa pela sua abertura para analisar o tema pesquisado em profundidade, permitindo compreender os significados, as experiências e

as práticas dos cursos envolvidos (Silveira & Córdova, 2009), bem como as suas repercussões na formação de educadoras/es do campo. Por sua vez, adotou-se o enfoque exploratório em função da natureza da pesquisa, ou seja, por se tratar de um fenômeno pouco explorado, inspirando ou sugerindo uma análise explicativa sobre o tema/objeto pesquisado (Jung, 2003).

O processo de construção dos dados da pesquisa baseou-se na técnica de análise documental, a partir da qual foram analisados os componentes curriculares dos cursos de Educação do Campo ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), isto é, as disciplinas obrigatórias e optativas. Para isso, a pesquisa estabeleceu os seguintes critérios para seleção dos cursos: a) *habilitação* – priorização dos cursos de Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, uma vez que estes apresentam maior aderência a essas discussões; b) *informações de domínio público* – escolha pelos cursos cujos documentos oficiais estavam disponíveis em domínio público, nos sites oficiais das IFES; c) *representatividade regional* – escolha pelos dois únicos cursos de Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais ofertados pelos Institutos Federais no país e cinco cursos ofertados pelas universidades federais que representassem, cada uma delas, uma região do Brasil.

Os critérios apresentados direcionaram a escolha das seguintes instituições: *Norte* – Universidade Federal do Pará (UFPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA); *Nordeste* – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); *Centro-Oeste* – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); *Sudeste* – Universidade Federal Fluminense (UFF); *Sul* – Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS). Dessas instituições, os sete cursos selecionados, juntos, totalizam 488 (quatrocentas e oitenta e oito) ementas de disciplinas, sendo 355 (trezentas e cinquenta e cinco) obrigatórias e 133 (cento e trinta e três) optativas. Na análise documental dos componentes curriculares, aplicou-se a técnica de construção de dados da Análise Temática, uma vez que esta permite a identificação de padrões e temas relevantes, a partir dos dados textuais (Braun & Clarke, 2006). Logo, o critério de inclusão das disciplinas foi estabelecido com base nas ementas que faziam referência direta aos povos indígenas, a partir das palavras-chave citadas na Figura 1:

Figura 1 – Análise Temática: palavras-chave da pesquisa



Fonte: Elaboração nossa.

A seleção dessas palavras-chave, no singular e no plural, fundamenta-se na necessidade de abranger a diversidade de termos utilizados na literatura acadêmica, nas políticas públicas e nos próprios contextos socioculturais para se referir aos povos indígenas, seguindo as orientações metodológicas da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006). Para isso, a pesquisa considerou-se tanto as denominações mais gerais e historicamente consolidadas, como “índios”, “nativos” e “comunidades autóctones”, quanto as expressões mais contemporâneas e politicamente situadas, como “indígenas”, “povos originários”, “ameríndios” e “povos tradicionais”. Além disso, incluímos termos diretamente relacionados ao campo educacional, como “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “interculturalidade”, a fim de captar de forma mais ampla e sensível a presença dessas temáticas nas ementas dos cursos analisados. Ao final dessa análise, com base nos critérios estabelecidos, a pesquisa incluiu 33 (trinta e três) disciplinas.

No processo de análise dos dados, constatou-se que as disciplinas são organizadas em dois núcleos principais: I) *núcleo de formação geral*; II) *núcleo de aprofundamento ou núcleo específico*. O primeiro núcleo é composto pelas disciplinas comuns a um curso de licenciatura, tais como: componentes referentes aos conhecimentos e trabalhos pedagógicos, à política educacional e aos fundamentos da educação etc. No caso da Educação do Campo, esse núcleo

abrange também algumas disciplinas comuns específicas das LEDOCs, bem como os componentes referentes aos aspectos da docência e das práticas educativas na Educação do Campo. Por sua vez, o *núcleo de aprofundamento ou núcleo específico* é constituído pelas disciplinas específicas de cada área do conhecimento para a atuação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, referindo-se, portanto, aos componentes curriculares específicos dos cursos com habilitação na área de Ciências Humanas e Sociais. Essa organização das disciplinas estabeleceu, também, a organização dos dados da pesquisa e a análise dos resultados.

Análise dos resultados

Nos currículos dos cursos de formação de professoras/es, predomina uma visão única e hegemônica sobre educação, conhecimento e modos de pensar, a qual desconsidera as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas. No entanto, “para um projeto econômico, político e social de campo não terá sentido formar educadores (as) docentes genéricos, com domínios de competências genéricos, válidos para qualquer contexto econômico, social e cultural” (Arroyo, 2010, pp. 482-483). Desse modo, compreendemos que o processo formativo de educadoras/es do campo deve incorporar a realidade específica dos sujeitos, dos espaços e dos territórios de atuação dessas/es profissionais. Isso introduz no debate formativo questões relacionadas à interculturalidade, às escolas e aos territórios indígenas. Assim, os dados da pesquisa apontam que os componentes curriculares das LEDOCs buscam reconhecer as múltiplas realidades dos povos do campo, inclusive dos povos indígenas, nas disciplinas do *núcleo de formação geral*, conforme pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - Disciplinas do núcleo de formação geral referentes aos povos indígenas



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados na Figura 2, dos 7 (sete) cursos analisados, 6 (seis) deles ofertam disciplinas que fazem referência direta aos povos indígenas, ou seja, citam expressamente as palavras detalhadas na metodologia. Somente a LEDOC ofertada pela UFFS não apresentou nenhum componente curricular que atendesse a esse quesito. No total, esses 6 (seis) cursos ofertam 12 (doze) disciplinas que compõem o núcleo de formação geral, com destaque para a LEDOC da UFPA, que oferece 4 (quatro) componentes curriculares. Ademais, os dados revelam que os cursos da UFPA, da UFCG, da UFF e do IFPA, por meio das disciplinas voltadas à prática docente, como *Estágio Docente* ou *Pesquisa e Prática Educativa*, oportunizam o contato com as escolas e com as comunidades indígenas no processo formativo das/os educadoras/es do campo. Nas ementas das disciplinas de *Estágio Docente III, IV e V*, do curso da UFPA, pontua-se, inclusive, que os estágios docentes com observação e regência poderão ser realizados em escolas indígenas.

Por sua vez, a ementa da disciplina *Estágio Curricular Supervisionado I*, da LEDOC da UFCG, ressalta que esse componente curricular ocorrerá em contextos não escolares do campo, tais como as comunidades indígenas e quilombolas. De modo semelhante aos componentes curriculares da LEDOC da UFPA e da UFCG, a disciplina *Pesquisa e Prática Educativa IV*, do curso da UFF, preconiza que as propostas de ações do estágio sejam realizadas em sistemas alternativos, como a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, movimentos

sociais, espaços culturais e outros. Nessa mesma linha de raciocínio, no curso do IFPA, na ementa da disciplina *Estágio Supervisionado II*, enfatiza-se a Educação Diferenciada e a Interculturalidade como propostas de prática docente. Esses dados destacam que o contato com as escolas, com as comunidades e com a Educação Escolar Indígena durante os estágios nas LEDOCs torna-se necessário, uma vez que “construir a Educação do Campo significa formar Educadores e Educadoras do Campo para atuação em diferentes espaços educativos” (Caldart, 2004, p. 10).

Entre os diferentes espaços educativos da Educação do Campo, as escolas indígenas demandam uma preparação singular de professoras/es. Isso porque, conforme enfatiza o educador indígena Bruno Kaingang (2019, p. 32), “uma escola indígena, onde atuam professores indígenas e não indígenas, exige um grande esforço para fazer a interlocução com realidades culturais distintas”. Sem uma preparação adequada para promover essa interlocução, isto é, a interculturalidade, as/os educadoras/es não indígenas acabam, muitas vezes, impondo “as suas próprias regras como ‘educação universal’, gerando uma dominação que retira nosso direito e nossa forma de pensar” (Benites, 2020, p. 192). Nesse sentido, é importante pontuar que o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada e intercultural é reconhecido no Brasil, tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pela Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1988; 1996).

O direito indígena à educação escolar específica deve ser respeitado, também, no âmbito da formação de educadoras/es do campo, com a finalidade de possibilitar uma formação adequada para atuação nas escolas indígenas ou nas escolas do campo que recebam estudantes indígenas. Nesse sentido, a LEDOC ofertada pelo IFRN tem desenvolvido a disciplina *Organização e Gestão da Educação Brasileira*. O referido componente curricular, de acordo com sua ementa, busca possibilitar às/aos estudantes do curso a compreensão da Educação Escolar Indígena como direito, reafirmando que a garantia desse direito deve acontecer em conformidade com os marcos regulatórios da política nacional de educação. Entre esses marcos, destaca-se o Novo Pronacampo, cujas diretrizes ressaltam, no Art. 4º, “III - oferta educacional pautada por projetos político-pedagógicos que valorizem a cultura, as especificidades dos territórios e as demandas de aprendizado dos educandos e educandas do campo, das águas e das florestas” (Brasil, 2025a).

Sobre as especificidades dos territórios, no curso da UFCG, a disciplina *Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo IV* tem pautado como objetivo

contribuir para que o processo educativo a ser exercido pelas/os educadoras/es do campo ocorra de modo contextualizado e intercultural. Para atingir essa finalidade, a ementa dessa disciplina destaca que as/os estudantes do curso realizarão pesquisas e observações nas comunidades do campo e/ou nas organizações sociais do campo com o intuito de identificar e compreender as situações relacionadas aos sujeitos da aprendizagem. Além disso, tais estudantes devem aprender a planejar e a executar ações que considerem o contexto em que as comunidades do campo estão inseridas. Essas iniciativas apontam para a importância de formar educadoras/es do campo capazes de atuar criticamente na garantia do direito à Educação Escolar Indígena, desenvolvendo práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades socioculturais dos territórios (Nogueira & Andrade, 2024).

Os dados da Figura 2 ressaltam, também, que a disciplina *Educação para as Relações Étnico-Raciais*, presente na matriz formativa das LEDOCs ofertadas pela UFMS, UFF e IFPA, tem colocado em debate questões que confrontam a colonialidade do *ser* e do *saber*. No curso da UFMS, a referida disciplina busca discutir as diferentes perspectivas do tempo e do espaço nas culturas indígenas. Tal discussão visa, de acordo com a ementa dessa disciplina, desmistificar a visão hegemônica colonial de tempo, reduzida ao tempo linear. Na formação de educadoras/es do campo, tal discussão pode auxiliar no entendimento sobre a necessidade de um calendário escolar específico para as escolas indígenas que respeite os tempos de suas colheitas, rituais de passagens e tradições culturais, por exemplo. Essa abordagem pedagógica contribui para a formação de educadoras/es do campo conscientes da existência de diferentes concepções sobre o tempo e, assim, reafirma o direito à Educação Escolar Indígena que respeita a necessidade de um calendário escolar diferenciado (Brasil, 1996).

Na LEDOC da UFF, a ementa da disciplina *Educação e Relações Étnico-Raciais* destaca, entre os seus objetivos, introduzir as/os estudantes à discussão sobre os processos de construção dos conhecimentos indígenas. Sobre esse tema, é importante enfatizar que os povos originários, conforme explica Kaingang (2019, p. 36), são detentores de conhecimentos que lhes possibilitaram viver até os dias atuais: “são sociedades portadoras de uma filosofia, um modo de ver o mundo a partir de outras perspectivas e isso lhes garante a capacidade de sobreviver a tantas formas de extermínio a que foram e são submetidos”. Apesar de existirem perspectivas indígenas de construção do conhecimento, o modelo de construção do conhecimento científico apresenta-se como hegemônico e único:

Essa hegemonia manifesta-se até na linguagem comum em que o termo “ciência” é não-marcado, como dizem os linguistas. Isto é: quando se diz simplesmente “ciência”, “ciência” tout court, está se falando de ciência ocidental; para falar de ciência tradicional, é necessário acrescentar o adjetivo (Cunha, 2007, p. 79).

Reconhecer que existem outras lógicas de produção do conhecimento, diferentes da lógica científica hegemônica, constitui um dos propósitos dos cursos de Educação do Campo (Arroyo, 2012; Nogueira & Andrade, 2024). Os dados da pesquisa apontaram esse propósito na ementa da disciplina *Educação e Relações Étnico-Raciais*, no curso da UFF. Além disso, a LEDOC do IFPA, na disciplina *Educação para as Relações Étnico-Raciais*, discute, entre outros assuntos: as contribuições culturais e econômicas dos povos indígenas ao Brasil; os modos de vida e trabalho indígenas; os fundamentos legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena; os métodos e técnicas da Educação Escolar Indígena e a diferença entre a Educação do Indígena e a Educação para o Indígena. Todas essas discussões estão em consonância com os objetivos, princípios e diretrizes da PNEEI-TEE (Brasil, 2025b), sinalizando a contribuição dessa LEDOC no processo de formação de educadoras/es do campo.

Sobre as terminologias *Educação do Indígena* e *Educação para o Indígena*, Nascimento (2017) evidencia a necessidade de entendermos a diferença entre esses dois movimentos da Educação Escolar Indígena. A educação escolar para o indígena seria caracterizada pela imposição de um modelo de educação alheio às especificidades históricas, socioculturais e linguísticas dos povos originários (Nascimento, 2017). Em oposição a esse modelo educacional de origens externas e coloniais, a Educação Escolar do Indígena “se alicerça na ideia de protagonismo indígena e nas particularidades de cada povo, como formas de fortalecimento de suas lutas pelo reconhecimento de suas identidades e de direitos diferenciados” (Nascimento, 2017, p. 376). É nesse movimento da educação escolar dos povos indígenas que se inserem, por exemplo, os cursos de formação de professoras/es indígenas.

Ao promover a discussão e o reconhecimento da distinção entre esses dois movimentos da Educação Escolar Indígena durante a formação de educadoras/es do campo, os dados da pesquisa apontam que a LEDOC do IFPA tem desenvolvido a disciplina *Educação para as Relações Étnico-Raciais* a partir de uma perspectiva decolonial, colocando a interculturalidade como elemento central. A decolonialidade, de acordo com Gonzaga (2022), refere-se, principalmente, ao movimento constante de dissociar pensamentos e ações da cultura colonial, ou seja, da colonialidade. Desse modo, a ementa analisada sinaliza que é nesse sentido que o curso do IFPA tem trabalhado os temas discutidos na disciplina citada, opondo-se ao modelo

de Educação Escolar Indígena construído em bases coloniais que desprezam os interesses, modos de vida e culturas dos povos indígenas.

Na ótica da decolonialidade, o curso da UFPA possui, no núcleo de formação geral, a disciplina *História da Educação do Campo*. Na ementa dessa disciplina é destacado o estudo de novas perspectivas teórico-conceituais na pesquisa de diferentes temas da História da Educação do Campo, incluindo os temas relacionados aos povos indígenas. Isso significa que essa disciplina apresenta os temas da Educação do Campo, tais como as questões indígenas, sob novos enfoques e conceitos, de modo a desestabilizar “as formas de pensar os Outros como inferiores em conhecimento, em racionalidade e em cultura” (Arroyo, 2015, p. 62). Assim sendo, os dados apontam que, no núcleo de formação geral das LEDOCs da pesquisa, os conteúdos das disciplinas sobre os povos indígenas vêm sendo debatidos a partir de uma concepção decolonial.

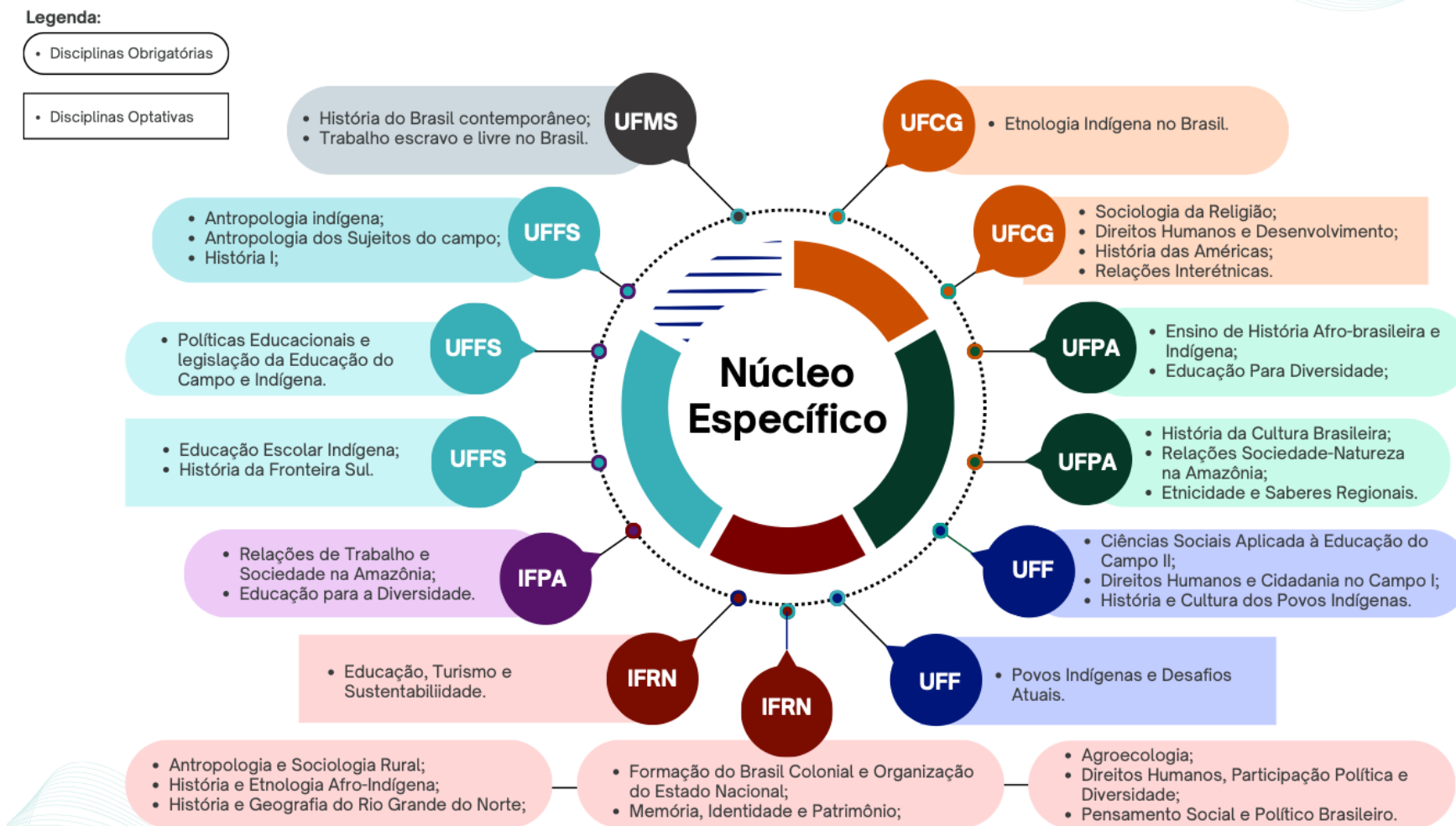
Uma análise mais profunda mostra que a presença dessas disciplinas nas LEDOCs amplia a compreensão sobre a diversidade dos territórios do campo e favorece práticas pedagógicas mais contextualizadas, interculturais e sensíveis às especificidades dos povos indígenas. Por um lado, ao tensionar a centralidade do conhecimento eurocêntrico, esses componentes curriculares contribuem para o reconhecimento de outras epistemologias e para a formação de educadoras/es capazes de atuar, de forma crítica, nas escolas do campo, das águas e das florestas. Por outro lado, os dados apontam a necessidade de reflexão e revisão curricular desses cursos, uma vez que, das 12 (doze) disciplinas que citam as temáticas indígenas, 7 (sete) delas estão voltadas aos estágios e 3 (três) às relações étnico-raciais, o que significa uma baixa representatividade dessa temática nas demais disciplinas do núcleo de formação geral. Em outras palavras, as demandas indígenas são trabalhadas de forma pontual, isolada e em disciplinas específicas, sem um atravessamento efetivamente interdisciplinar.

Núcleo Específico das LEDOCs: disciplinas relacionadas aos povos indígenas

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, os povos originários das Américas eram caracterizados de forma racista, como pertencentes ao estágio mais baixo em uma suposta escala evolutiva do desenvolvimento humano (Castro-Gómez, 2005). Tal estágio seria definido pela “selvageria, a barbárie, a ausência completa de arte, ciência e escrita” (Castro-Gómez, 2005, p. 84). Os impactos dessa representação

repercutem na forma como os povos indígenas são vistos e representados nos dias atuais e, portanto, a complexidade das suas organizações sociais, línguas, culturas e tradições indígenas contemporâneas é, quase sempre, ignorada e apagada (Fernandes, 2017). Em vista desse contexto, buscamos conhecer como as disciplinas do Núcleo Específico em Ciências Humanas e Sociais das LEDOCs da pesquisa contemplam os povos indígenas, conforme exposto na Figura 3.

Figura 3: Disciplinas do Núcleo Específico: presenças povos indígenas nas LEDOCs



Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa.

Os dados da Figura 3 indicam que todas as LEDOCs da pesquisa possuem disciplinas relacionadas aos povos indígenas em seu núcleo específico de formação, totalizando, entre as 7 (sete) instituições, 33 (trinta e três) componentes curriculares. Dentre todos os cursos, a LEDOC do IFRN destaca-se por concentrar o maior número de disciplinas referentes a esse núcleo, com referências diretas aos povos originários: 8 (oito) obrigatórias e 1 (uma) optativa. Esse dado da pesquisa indica um grande empenho do referido curso em promover a temática indígena na formação de educadoras/es do campo, cientes das pautas indígenas e comprometidas/os com elas. Por outro lado, os cursos da UFMS e do IFPA apresentaram o menor número de disciplinas com referências diretas: 2 (duas) disciplinas obrigatórias e nenhuma optativa, em ambos os cursos. Isso denota que a abordagem sobre os povos indígenas tem sido pouco contemplada nas ementas desses cursos, no que diz respeito ao núcleo analisado.

Por sua vez, ressalta-se que no curso da UFCG, apesar de os dados apontarem a presença de 4 (quatro) disciplinas relacionadas aos povos indígenas, somente 1 (uma) delas é obrigatória – *Etnologia Indígena no Brasil*, sendo as demais optativas. Isso significa que as/os estudantes dessa LEDOC precisam escolher esses componentes curriculares para terem acesso aos conhecimentos e debates produzidos sobre os povos indígenas, de forma ampla. A preponderância de disciplinas optativas que abordam a temática indígena na LEDOC da UFCG corrobora o argumento de Arroyo (2015), quando o autor afirma que ainda persiste, no meio educacional, uma visão da diversidade apenas como algo complementar à Base Nacional Comum. Em outras palavras, a visão da diversidade como algo alternativo e/ou complementar aos conteúdos considerados obrigatórios prevalece nas diretrizes gerais e políticas de educação, nos conteúdos, na cultura e até nos materiais didáticos.

De acordo com os dados apresentados na Figura 3, algumas disciplinas do núcleo específico centralizam suas discussões nos direitos indígenas. Nesse sentido, destacam-se as disciplinas: *Direitos Humanos e Desenvolvimento*, do curso da UFCG; *Direitos Humanos, Participação Política e Diversidade*, do curso do IFRN; e *Direitos Humanos e Cidadania no Campo I*, do curso da UFF. Na ementa da disciplina optativa *Direitos Humanos e Desenvolvimento*, da LEDOC da UFCG, está detalhado que os debates abordarão os Direitos Humanos, as ações afirmativas e suas perspectivas para os povos indígenas. Por sua vez, tanto a disciplina do curso do IFRN – *Direitos Humanos, Participação Política e Diversidade* – quanto a disciplina *Direitos Humanos e Cidadania no Campo I* da LEDOC da UFF destacam

o estudo dos Direitos Humanos voltados aos povos indígenas, centralizando as discussões em: demarcação, direito ao território e à existência da diversidade indígena.

A demarcação dos territórios indígenas configura-se como condição fundamental para que os diversos povos originários possam garantir sua sobrevivência física e cultural (Luciano, 2006). Nesse sentido, a pesquisa de Andrade e Nogueira (2022) indica que para os indígenas, a vida destituída de vínculos com a terra apresenta-se inviável, uma vez que, devido à relação ancestral com seus territórios, a ausência de terras ocasiona riscos de vida, segurança e sofrimentos de ordem emocional e espiritual para estes povos. Todavia, apesar da importância da terra para os povos originários, os direitos territoriais indígenas, assegurados pela Constituinte de 1988, com frequência são violados. Essa violação acontece, principalmente, por meio da expansão do agronegócio, extração de madeira, mineração, construção de hidrelétricas e barragens em terras indígenas ou, ainda, pela tensão circunscrita ao contexto de judicialização da Tese do Marco Temporalⁱ (Nascimento, 2022; CIMI, 2022).

Em vista das violações do direito originário aos seus territórios, os povos indígenas elegem a demarcação territorial como sua principal demanda, visto que, conforme explica Kopenawa (2015, p. 485), “não queremos que nossa floresta seja destruída e que os brancos acabem nos cedendo apenas pequenos pedaços dispersos do que irá sobrar de nossa própria terra!”. Reconhecendo, portanto, a necessidade de apoiar essa demanda e esse direito dos povos indígenas na formação de educadoras/es do campo, as LEDOCs da UFCG, IFRN e UFF têm incluído, na matriz formativa do curso, disciplinas que abordem os direitos dos povos indígenas, principalmente o direito ao território. Essa iniciativa das LEDOCs adquire relevante sentido, considerando que as lutas dos povos indígenas por ações afirmativas, tais como os cursos de Educação do Campo, estão associadas, também, à busca pelos seus direitos territoriais e culturais (Nascimento, 2022).

As informações da pesquisa, apresentadas na Figura 3, ressaltam que algumas disciplinas do núcleo específico são dedicadas aos estudos da Etnologia indígenaⁱⁱ. Assim, o curso da UFCG oferece a disciplina *Etnologia Indígena no Brasil*; a LEDOC da UFFS discute o tema na disciplina *Antropologia Indígena*; e, no curso do IFRN, os dados indicam a disciplina *História e Etnologia Afro-indígena*. A descrição da ementa da disciplina *Etnologia Indígena no Brasil*, do curso da UFCG, destaca que serão estudados os dados gerais a respeito dos povos indígenas, bem como serão realizadas reflexões críticas e históricas sobre o termo “Índio”. No que diz respeito à disciplina do curso da UFFS, *Antropologia Indígena*, a ementa ressalta a

contribuição da Etnologia indígena para a Antropologia no Brasil, o estudo sobre os grupos indígenas do Brasil e do Paraná, considerando seus rituais, sua cosmologia, seu parentesco e sua política.

A ementa da disciplina *História e Etnologia Afro-indígena*, do curso do IFRN, sinaliza que serão abordadas as principais temáticas e debates atuais em etnologia brasileira, com enfoque principal nas sociedades indígenas; além do estudo das representações sociais diversas sobre os povos indígenas brasileiros. A realização de reflexões críticas sobre a terminologia “Índio”, tal como proposta na disciplina da UFCG – *Etnologia Indígena no Brasil* –, mostra-se necessária para a desconstrução de alguns equívocos sobre os povos indígenas. Sobre esse tema, Gonzaga (2022) destaca que o termo “índio” possui uma forte conotação ideológica que associa os povos originários a características negativas: “como o pensamento de que o indígena é preguiçoso, indolente, primitivo, selvagem, atrasado ou mesmo canibal, além do fato de ignorar toda a diversidade presente entre os povos indígenas” (Gonzaga, 2022, p. 03).

A utilização do termo “índio” pelo movimento indígena na década de 1970 teve por finalidade auxiliar a relação política dos povos indígenas com o Estado brasileiro “buscando demonstrar uma consciência étnica de unidade nas suas demandas políticas e sociais” (Kayapó, 2019, p. 71). Porém, existia dentro do movimento indígena um entendimento interno de que esse termo era composto por vários povos, os quais detinham particulares modos de vida e organização sociocultural (Kayapó, 2019). Atualmente, em virtude da conotação negativa comumente atrelada à palavra “Índio”, priorizam-se os termos “povos indígenas” ou “povos originários” (Gonzaga, 2022). Ou ainda, na visão de Kayapó (2019, p. 71), em vez de falarmos “Índio”, “melhor seria falar em povos Galibi, Xokleng, Kuikuro, Tukano, indígenas, ou em Kayapó, Xavante, Guarani, Kaingang, Pataxó, Karipuna, Tupinambá, Tuxá, Guajajara, Fulni-ô, Baniwa, Panará e mais uns trezentos povos diferentes”.

Além das disciplinas que abordam os temas relacionados aos direitos e etnologia indígenas, as LEDOCs da pesquisa também possuem disciplinas na área da História que fazem referência aos povos indígenas. Dessa forma, os dados destacam as disciplinas, no curso da UFMS, *Trabalho escravo e livre no Brasil e História do Brasil Contemporâneo*. Na ementa da primeira disciplina é descrito que será estudado o mundo indígena durante o período da colonização portuguesa e da história da expropriação e exploração agrária colonial. Em relação à segunda disciplina citada – *História do Brasil Contemporâneo* –, a ementa enfatiza, entre outros temas, o estudo da história indígena contemporânea. Ao propor esse estudo, a LEDOC

da UFMS realiza uma ação de contraponto à “imagem dos indígenas no passado, como se não existissem mais” (Kaingang, 2019, p. 34).

Sobre o assunto da história dos povos indígenas, Bittencourt (2013) argumenta que, nos currículos das instituições de ensino, os povos indígenas aparecem, quase sempre, apenas em tópicos do período colonial; após o período da constituição do Estado Nacional, é como se esses povos desaparecessem. Em decorrência dessa abordagem colonialista dada à história indígena nos currículos, os povos originários são “relegados ao esquecimento logo após a chegada dos europeus, entendendo-se a história do Brasil com a chegada dos portugueses” (Bittencourt, 2013, p. 112). Contudo, sabemos que a história dos povos indígenas não se limita a um passado remoto. Conforme ressalta Xakriabá (2018), as/os indígenas são protagonistas de uma história que continua a ser escrita no presente. No tempo presente, a LEDOC da UFMS tem reconhecido a presença da história indígena na disciplina *História do Brasil Contemporâneo*.

Ainda no âmbito das disciplinas da área de História que se referem aos povos indígenas, algumas disciplinas das LEDOCs pesquisadas trabalham a questão da escravidão e da resistência indígena no Brasil colonial. Nesse sentido, os dados destacam as seguintes disciplinas: a) *História I*, do curso da UFFS; b) *Relações de trabalho e sociedade na Amazônia*, do curso do IFPA; e, c) *História e Geografia do Rio Grande do Norte*, do curso do IFRN. A ementa da disciplina da LEDOC da UFFS – *História I* –, enfatiza os debates sobre a escravidão indígena no período da invasão portuguesa, bem como o processo de resistência indígena à colonização do Brasil. Similarmente, a disciplina da LEDOC do IFPA – *Relações de trabalho e sociedade na Amazônia* – aborda a escravidão indígena na Amazônia portuguesa. Por sua vez, a disciplina do curso do IFRN – *História e Geografia do Rio Grande do Norte* – volta-se ao estudo do processo de interiorização e da resistência dos povos indígenas a esse processo no Rio Grande do Norte.

Os dados da pesquisa destacam que nas disciplinas citadas, a abordagem dada ao estudo da história indígena concentra-se no período colonial, observando que, ao retratarem a escravidão indígena, esses componentes curriculares ressaltam, também, os processos de resistência dos povos originários. Sobre esse argumento, é importante pontuar que no estudo da história indígena, especialmente referente ao período colonial, torna-se comum que os currículos escolares e universitários focalizem somente as histórias das perdas e derrotas sofridas por esses povos (Kayapó, 2019). Porém, para uma compreensão mais próxima da história indígena, deve-se considerar, igualmente, “as histórias das resistências e das estratégias

de continuidade e manutenção das tradições” (Kayapó, 2019, p. 72). Desse modo, os dados reforçam que as LEDOCs da UFFS, do IFPA e do IFRN, de acordo com as ementas das disciplinas citadas, buscam incluir as histórias das resistências indígenas em seus componentes curriculares, pontuando que esses povos não foram apenas vítimas passivas do período colonial.

No núcleo específico os dados indicam a presença, também, de disciplinas dos cursos da UFPA e da UFF na área da História que contemplam os povos indígenas. O curso da UFPA possui a disciplina *História da cultura brasileira*, cuja ementa expõe que será estudada a influência das culturas indígenas na formação cultural brasileira, além do percurso histórico da cultura indígena no Brasil. Por sua vez, o curso da UFF desenvolve a disciplina *História e Cultura dos Povos Indígenas*, com o objetivo de promover uma reflexão crítica que possibilite a valorização e respeito à diferença. Em vista desse objetivo, são discutidos os seguintes temas no âmbito da referida disciplina: o processo histórico dos povos indígenas no Brasil, a diversidade cultural, o desenvolvimento da atividade educacional e a legislação indígena vigente, bem como as concepções e mitos acerca dos povos indígenas. Essas abordagens não somente fortalecem a interculturalidade nessa LEDOC, como também ampliam o repertório de análise e compreensão das dinâmicas que envolvem esses povos, os seus territórios e as escolas indígenas.

Em relação às disciplinas optativas que fazem referência direta aos povos indígenas, os dados da Figura 3 indicam que quatro LEDOCs da pesquisa atenderam a esse quesito, totalizando 8 (oito) componentes curriculares. Essas LEDOCs estão vinculadas às seguintes instituições: UFCG, UFFS, UFF e IFRN. Nesse sentido, a LEDOC da UFCG oferta 4 disciplinas, sendo elas: a) *Direitos Humanos e Desenvolvimento*, cuja ementa já foi mencionada no texto; b) *Relações Interétnicas*, disciplina voltada à compreensão das relações interétnicas e identidade étnica no Nordeste Etnográfico, especialmente no que se refere ao desenvolvimento dos estudos indígenas e quilombolas no Brasil; c) *Sociologia da Religião*, a qual direciona-se ao estudo dos fenômenos religiosos no Brasil, incluindo as religiões de matrizes indígenas e africanas; d) *História da América*, com foco nas culturas e na espacialização dos povos nativos da América no período colonial. Esse conjunto de componentes corrobora os resultados encontrados por Nogueira e Andrade (2024) ao evidenciar que, embora ainda de forma concentrada em algumas instituições, há um esforço de incorporação de perspectivas indígenas na formação de educadoras/es do campo, sobretudo por meio de abordagens interdisciplinares que articulam direitos, cultura, religião e processos históricos.

Quanto à LEDOC da UFFS, a ementa da disciplina optativa *Educação Escolar Indígena* aborda as seguintes pautas: a especificidade da escola indígena no contexto da legislação da Educação Básica brasileira; as políticas de educação indígena no Brasil após a redemocratização; e, ainda, os aspectos didático-pedagógicos e culturais que atravessam a Educação Escolar Indígena e sua relação com a educação indígena. Por sua vez, a ementa da disciplina optativa *História da Fronteira Sul*, da mesma LEDOC, focaliza as questões indígenas no contexto histórico da região Sul do Brasil. Essas disciplinas revelam uma abordagem que articula dimensões normativas, históricas e pedagógicas, contribuindo para aquilo que Nascimento (2017) percebe como uma compreensão contextualizada da educação indígena e de suas especificidades regionais.

As especificidades regionais estão presentes nos objetivos da disciplina optativa *Educação, Turismo e Sustentabilidade*, da LEDOC do IFRN. Tais objetivos consistem em discutir a importância do turismo como alternativa para o desenvolvimento do campo e seus impactos na sociedade, economia, cultura e meio ambiente, considerando também, nesse estudo, o turismo indígena local. Por outro lado, encontram-se as dimensões normativas, históricas e pedagógicas da Educação Escolar Indígena na disciplina optativa *Povos Indígenas e Desafios Atuais* da LEDOC da UFF que ressalta, principalmente, os direitos fundamentais dos povos indígenas; ou seja, direito ao território, à saúde e à educação. A ementa dessa disciplina destaca: a) os aspectos históricos da trajetória das lutas dos povos indígenas no Brasil, voltadas para a conquista e a garantia dos seus direitos; b) a organização social e a participação orgânica dos povos indígenas e do movimento indigenista na Constituinte de 1988. Além disso, esse componente curricular enfatiza e problematiza, com base nos princípios políticos e pedagógicos da Educação em Direitos Humanos, os processos de formação de professoras/es pautados em um modelo universitário de base colonial.

Os resultados evidenciam que, embora haja uma presença quantitativamente significativa de componentes curriculares voltados aos povos indígenas no núcleo específico das LEDOCs, essa inserção não se traduz, necessariamente, em uma incorporação estrutural e homogênea da temática nos processos formativos. A distribuição desigual entre instituições, a centralidade ainda atribuída às disciplinas optativas em alguns cursos e a persistência de abordagens historicamente concentradas no período colonial revelam tensões entre avanços curriculares e limites epistemológicos mais profundos. Tais limites estão diretamente relacionados aos traços marcantes do racismo estrutural que opera em todos os espaços da

sociedade, contribuindo para o apagamento dos povos indígenas na história, como sujeitos de direitos (Andrade, 2023).

Ao mesmo tempo, os resultados relacionados às disciplinas presentes no núcleo específico das LEDOCs indicam, entre outros aspectos, a insurgência de movimentos de resignificação curricular nos cursos de formação de educadoras/es do campo. Essa insurgência se manifesta quando as disciplinas passam a integrar direitos territoriais, etnologia, história contemporânea e perspectivas de resistência indígena, indicando uma abertura para uma formação docente mais crítica, intercultural e politicamente situada. Nesse sentido, os dados sugerem que as LEDOCs se encontram em um processo de transição: entre a reprodução de uma matriz formativa ainda marcada por lógicas coloniais e a construção de currículos que reconheçam, de forma efetiva, os povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e epistemológicos centrais na formação de educadoras e educadores do campo. Nas palavras de Andrade (2023), a presença dos povos indígenas nos componentes curriculares das LEDOCs aponta às instituições de ensino o caminho que pode fortalecer o aldeamento curricular.

Considerações finais

Os principais resultados apresentados neste artigo indicam que as LEDOCs analisadas têm incluído disciplinas relacionadas aos povos indígenas na matriz formativa dos cursos, ainda que de maneira desigual e tensionada por limites estruturais. No conjunto das sete instituições analisadas, a pesquisa identificou 45 (quarenta e cinco) ementas com referência direta aos povos originários, correspondendo a 9,2% do total de 488 (quatrocentos e oitenta e oito) disciplinas examinadas. Desse total, a maior parte concentra-se em componentes obrigatórios (37), enquanto uma parcela menor corresponde a disciplinas optativas (8), indicando uma inserção ainda parcialmente circunscrita a espaços específicos do currículo. No que se refere à distribuição entre os cursos, os dados apontaram uma variação significativa na presença dessas disciplinas. Por um lado, destacam-se os cursos com maior densidade curricular da temática indígena, como a UFPA (9) e o IFRN (10); e, de outro, cursos com menor incidência, como a UFMS (3) e o IFPA (4). Cursos como os da UFCG (7), UFFS (6) e UFF (6) apresentam uma distribuição intermediária, com combinações distintas entre componentes obrigatórios e optativos, o que revela diferentes estratégias institucionais de incorporação da temática indígena na formação de educadoras/es do campo.

A presença dessas disciplinas tem contribuído para o fortalecimento das pautas e das demandas dos povos indígenas na formação de educadoras/es do campo, especialmente no que se refere ao direito ao território e à educação escolar específica e intercultural. No que diz respeito ao direito territorial, a incorporação dessas discussões no currículo potencializa o engajamento crítico das/os estudantes diante das ameaças contemporâneas aos povos indígenas, evidenciando que a formação docente não pode ser dissociada das disputas políticas que atravessam esses territórios. Por sua vez, ao problematizarem o direito a uma educação escolar diferenciada, as disciplinas tensionam o modelo educacional hegemônico, historicamente marcado pela colonialidade do *saber* e do *ser*, apontando para a necessidade de construção de processos formativos mais sensíveis às epistemologias, demandas, culturas e histórias indígenas.

Ademais, os resultados indicam que o desenvolvimento de disciplinas voltadas aos povos indígenas tem favorecido a abertura de novos horizontes de produção de conhecimento e de investigação acadêmica no âmbito das LEDOCs e das IES. Essa inserção ocorre, em grande medida, a partir de um viés decolonial, que busca desnaturalizar concepções historicamente construídas e, muitas vezes, racistas sobre os povos indígenas. Na área das Ciências Humanas e Sociais, essa inflexão assume especial relevância, na medida em que contribui para tensionar narrativas históricas que invisibilizam ou subalternizam esses povos, promovendo uma reconfiguração das formas de ensinar, pesquisar e compreender a realidade social brasileira. Para as/os educadoras/es do campo, isso implica uma formação menos subordinada à lógica monocultural da universidade e mais comprometida com práticas pedagógicas interculturais, territorializadas e eticamente implicadas com os conflitos concretos vividos pelos povos do campo, das águas e das florestas.

A partir dessa incorporação curricular, é possível afirmar que as LEDOCs têm desempenhado um papel importante no fortalecimento de uma formação antirracista, ao possibilitar o acesso a conhecimentos historicamente silenciados e ao fomentar uma leitura crítica das violências e resistências que marcam a trajetória dos povos indígenas no Brasil. Contudo, os dados também evidenciam limites importantes. Entre eles destacam-se: a) a baixa presença de disciplinas optativas em alguns cursos, como UFPA, UFMS e IFPA; b) a concentração dessas temáticas em componentes específicos, o que indica que a questão indígena ainda não atravessa de forma plena e estruturante o conjunto dos currículos; c) a persistência de abordagens historicamente centradas no período colonial, que tendem a

restringir a compreensão dos povos indígenas ao passado, limitando o reconhecimento de seu protagonismo contemporâneo; d) a desigualdade na distribuição das disciplinas entre as instituições, revelando que a incorporação da temática indígena ainda depende de iniciativas pontuais e não de uma política curricular consolidada. Todos esses limites repercutem na aplicação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio.

As análises realizadas nos levam a problematizar a própria organização dos currículos das licenciaturas, de modo geral, no que se refere à inserção das temáticas indígenas. Se, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, historicamente comprometidos com perspectivas contra-hegemônicas, essa presença ainda se mostra, em alguns casos, limitada, como ela se configura nos demais cursos de licenciatura? Esses achados evidenciam a persistência de uma tradição universitária marcada por silenciamentos e pela reprodução de lógicas coloniais, que também se refletem na formação de educadoras/es do campo. Assim, embora as LEDOCs revelem avanços importantes na incorporação de perspectivas interculturais e decoloniais, os resultados indicam que esse movimento ainda está em disputa, demandando o aprofundamento de transformações curriculares que reconheçam os povos indígenas não apenas como conteúdo, mas como sujeitos centrais na produção de conhecimento e na redefinição dos processos formativos.

Ao final, é importante destacar que os resultados apresentados decorrem de uma análise documental das ementas das disciplinas das LEDOCs, o que implica limites próprios desse tipo de abordagem. Por um lado, a presença formal de conteúdos relacionados aos povos indígenas nas ementas não garante, por si só, sua efetiva realização nas práticas pedagógicas. Por outro lado, a autonomia docente, expressa na liberdade de cátedra, permite que professoras/es interpretem, selecionem e desenvolvam os conteúdos de maneiras distintas, podendo tanto aprofundar quanto reduzir a centralidade dessas temáticas nas aulas. Além disso, a dinâmica educativa envolve dimensões que escapam ao currículo formal, como o currículo oculto, manifestando-se nas interações, valores, silêncios e práticas que reforçam ou tensionam perspectivas hegemônicas. Nesse sentido, a análise aqui realizada oferece uma compreensão relevante sobre a presença da temática indígena nas LEDOCs, mas não esgota a complexidade dos processos formativos, indicando a necessidade de investigações futuras que considerem as práticas pedagógicas concretas e as experiências vividas por docentes e estudantes.

Referências

Andrade, F. M. R. (2023). Educação do campo e aldeamento curricular: Outra universidade é possível? *Espaço Ameríndio*, 17, 242–257.

Andrade, F. M. R., & Nogueira, L. P. M. (2022). Formação de educadores do campo: Questões indígenas e decolonialidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8664685>

Arroyo, M. G. (2010). Educação do Campo: Movimentos sociais e formação docente. In Soares, L. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 478-488). Belo Horizonte: Autêntica.

Arroyo, M. G. (2012). Diversidade. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 229-236). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Arroyo, M. G. (2015). Os Movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, (55), 47-68. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>

Beltrão, J. F. & Cunha, M. J. S. (2011). Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará. *Espaço Ameríndio*, 5(3), 10-38.

Benítes, S. (2020). Educação guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o Teko. *Caracol*, 20, 188-201. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p188-201>

Bittencourt, C. M. F. (2013). História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In Pereira, A. A., & Monteiro, A. M. (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas* (pp.101-132) Rio de Janeiro: Pallas.

Bonin, I. T. (2010). Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 73-83.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988, 05 de outubro). Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 de jan. 2023.

Brasil. *Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008*. (2008, 10 de março). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Recuperado em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 26 de jan. 2023.

Brasil. (2025a). Portaria nº 538, de 24 de julho de 2025, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Novo Pronacampo). Recuperado em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: 26 de fev. 2026.

Brasil. (2025b). Portaria nº 539, de 24 de julho de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE). Recuperado em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-539-de-24-de-julho-de-2025-644416950>. Acesso em: 26 de fev. 2026.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *Revista Trabalho Necessário*, 2(2), 1-16. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>

Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto* (pp. 1-14). Belo Horizonte: Autêntica.

Candau, V. M. F. & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>

Castro-Gómez, S. (2005). Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 80-87). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Cavalcante, T. L. V. (2011). Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *Revista História (São Paulo)*, 30(1), 349-371. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742011000100017>

Conselho Indigenista Missionário (CIMI). (2022). *A violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2021*. Relatório 2022. Recuperado de: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2022.

Cunha, M. C. da. (2007). Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, (75), 76-84. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84>

Fernandes, R. de F. (2017). Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos. In Beltrão, J. F. Lacerda, P. M. (Orgs.). *Amazônias em tempos contemporâneos: sobre diversidades e adversidades* (pp. 190-211). Rio de Janeiro: mórula.

Gonzaga, A. de A. (2022). *Decolonialismo Indígena*. São Paulo: Matrioska Editora.

Graúna, G. (2018). Dos saberes indígenas: o nosso papel também é fazer arte. *Revista Literatura em Debate*, 12(22), 223-230.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo: segunda apuração*. Recuperado em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73103>. Acesso em: 29 de novembro de 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Censo Escolar 2022: resultados*. Brasília, DF: INEP. Recuperado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 29 de novembro de 2025.

Jung, C. F. (2003). *Metodologia Científica Ênfase em Pesquisa Tecnológica*. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Recuperado de: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Metodologia_Cient%C3%ADfica_Carlos%20Fernando%20Jung.pdf

Kaingang, B. (2019). Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. In SESC. (Org.). *Culturas indígenas, diversidade e educação* (pp. 28-39). Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.

Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.

Luciano, G. dos S. (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. de A. (2011). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto, 24(85), 17-31. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2483>

Nascimento, R. G. do. (2017). Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. *Revista de Educação Pública*, 26(62/1), 373-389. <https://doi.org/10.29286/rep.v26i62/1.5000>

Nascimento, R. G. (2022). Democratização da educação superior e a diversidade étnico-racial no Brasil. In Nascimento, R. G. do. (Org.). *Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por “autonomia e protagonismo”* (pp. 33-69). Rio de Janeiro: Mórula.

Nações Unidas. (2008). *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Nações Unidas. Recuperado de: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf Acesso em: 26 de janeiro de 2023.

Nogueira, L. P. M., & Andrade, F. M. R. (2024). Povos indígenas na formação de educadores do campo: Presenças e ausências nos projetos pedagógicos. *Educação em Revista (Online)*, 40, 1–25. <https://doi.org/10.1590/0102-469846551>

Organização Internacional do Trabalho (OIT). (1989). *Convenção n. 169*. Recuperado de: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 26 de janeiro de 2023.

Silveira, D. T. S., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs). *Métodos de pesquisa* (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

Xakriabá, C. N. C. (2018). *O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. (Dissertação de mestrado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

ⁱ O Marco Temporal é uma tese jurídica que propõe que sejam reconhecidas aos povos indígenas somente as terras que estavam ocupadas por eles na data de promulgação da Constituição Federal – 5 de outubro de 1988. Mais informações disponíveis em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cp0zn65j548o>

ⁱⁱ De acordo com o Dicionário Online de Português, a Etnologia Indígena pode ser entendida como a “ciência que analisa as situações e documentos registrados pela etnografia, descrição das várias etnias ou da cultura de um povo, interpretando-os a fim de propor uma comparação entre culturas”. Informações disponíveis em: <https://www.dicio.com.br/etnologia/#:~:text=substantivo%20feminino%20Ci%C3%A9ncia%20que%20analisa,dos%20grupos%20e%20etnias%20ind%C3%ADgenas>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 29/12/2025
Aprovado em: 05/03/2026
Publicado em: 19/04/2026

Received on December 29th, 2025
Accepted on March 05th, 2026
Published on April, 19th, 2026

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

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

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

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

A pesquisa que fundamenta este artigo contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito dos Processos nº 171768/2023-0 e nº 404006/2024-8.

Funding

This research was supported by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), under Grant Nos. 171768/2023-0 and 404006/2024-8.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Andrade, F. M. R., & Nogueira, L. P. M. (2026). Temáticas indígenas na formação de Educadoras/es do Campo: entre avanços curriculares e limites estruturais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e19129.

ABNT

ANDRADE, F. M. R.; NOGUEIRA, L. P. M. Temáticas indígenas na formação de Educadoras/es do Campo: entre avanços curriculares e limites estruturais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e19129, 2026.