

Saúde mental e epistemologias indígenas: tensões entre políticas curriculares e interculturalidade

 André Luis Dolencsko ¹

¹ Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Departamento de Ensino e Organização da Educação, Instituto de Educação. Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367. Bairro Boa Esperança. Cuiabá - MT, Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: andre.educ@gmail.com

RESUMO. O presente estudo analisa como a saúde mental, a interculturalidade e as epistemologias indígenas estão presentes nas políticas curriculares brasileiras, em especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. A pesquisa está situada nos estudos crítico ancorados por Amarante (2007), Martín-Baró (1998), Montero (2004), Krenak (2019), Kopenawa e Albert (2015), Walsh (2019); Santos (2010) com uma metodologia qualitativo documental que estabeleceu categorias analíticas relacionadas ao sujeito, ao cuidado, à saúde mental, à interculturalidade, ao território e à formação docente. Os resultados apontaram que as políticas nacionais de currículo abordam a saúde mental de maneira difusa, associada como uma questão individual com competências socioemocionais e desenvolvimento, e apresentando limitações para reconhecer as dimensões coletiva, territorial e cultural do cuidado. As análises também evidenciaram tensões entre propostas curriculares mais padronizadas e o posicionamento de epistemologias indígenas, sinalizando fragilidades na formação docente para efetivamente apoiar o trabalho com a diversidade sociocultural.

Palavras-chave: saúde mental, educação indígena, currículo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20637	UFMT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



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

Mental health and indigenous epistemologies: tensions between curricular policies and interculturality

ABSTRACT. This study analyzes how aspects of mental health, interculturality, and indigenous epistemologies are present in Brazilian curricular policies, especially in the National Common Curricular Base (BNCC), the National Common Base for Teacher Training in Basic Education (BNC-Formação), and the National Curricular Guidelines for Indigenous School Education. The research is situated within critical studies anchored by Amarante (2007), Martín-Baró (1998), Montero (2004), Krenak (2019), Kopenawa and Albert (2015), Walsh (2019), and Santos (2010), using a qualitative documentary methodology that established analytical categories related to the subject, care, mental health, interculturality, territory, and teacher training. The results indicated that national curriculum policies address mental health in a diffuse manner, associating it as an individual issue with socio-emotional competencies and development, and presenting limitations in recognizing the collective, territorial, and cultural dimensions of care. The analyses also revealed tensions between more standardized curricular proposals and the positioning of indigenous epistemologies, indicating weaknesses in teacher training to effectively support work with sociocultural diversity.

Keywords: mental health, indigenous education, curriculum.

Salud mental y epistemologías indígenas: tensiones entre las políticas curriculares y la interculturalidad

RESUMEN. Este estudio analiza cómo los aspectos de salud mental, interculturalidad y epistemologías indígenas están presentes en las políticas curriculares brasileñas, especialmente en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), la Base Común Nacional para la Formación Docente en Educación Básica (BNC-Formação) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena. La investigación se sitúa dentro de los estudios críticos basados en Amarante (2007), Martín-Baró (1998), Montero (2004), Krenak (2019), Kopenawa y Albert (2015), Walsh (2019) y Santos (2010), utilizando una metodología documental cualitativa que estableció categorías analíticas relacionadas con el sujeto, el cuidado, la salud mental, la interculturalidad, el territorio y la formación docente. Los resultados indicaron que las políticas curriculares nacionales abordan la salud mental de manera difusa, asociándola como un problema individual con competencias y desarrollo socioemocionales, y presentando limitaciones para reconocer las dimensiones colectivas, territoriales y culturales del cuidado. Los análisis también revelaron tensiones entre las propuestas curriculares más estandarizadas y el posicionamiento de las epistemologías indígenas, lo que indica deficiencias en la formación docente para apoyar eficazmente el trabajo con la diversidad sociocultural.

Palabras clave: salud mental, educación indígena, currículo.

Introdução

Nos últimos anos, e particularmente no período da pandemia de Covid-19, a saúde mental tem alcançado uma posição de destaque nos debates educacionais, sendo um tema muito presente nas políticas públicas e por instituições escolares. O aumento dos níveis de sofrimento psicológico de crianças, jovens e profissionais do ensino tornou visíveis os limites estruturais da nossa escola moderna na abordagem de práticas de cuidado e acolhimento, bem como as manifestações das desigualdades sociais agravadas nesse período. Nos territórios onde a vulnerabilidade tem prevalecido historicamente, como populações indígenas, Quilombolas (comunidades afro-brasileiras descendentes de pessoas escravizadas que escaparam), populações rurais e periféricas, esses impactos ganham uma complexidade ainda maior, moldada por processos de exclusão social, insegurança territorial, violência simbólica e enfraquecimento da coletividade.

Isso se intensifica ainda mais no caso das populações indígenas, em que a saúde mental não pode ser abstraída de uma discussão sobre as conexões com a terra, a cultura, o patrimônio e a continuidade nos modos tradicionais de existir. Explicar que as transformações socioterritoriais, os conflitos ambientais que elas geram, a ressignificação de práticas econômicas a partir de territórios ancestrais e, também, o resgate de processos históricos de colonialidade produzem efeitos que vão além do sofrimento individual ou da perda traumática. Eles afetam comunidades inteiras e modos de vida, articulando formas coletivas por meio de culturas distintas. Essa situação confere à educação escolar indígena um terreno estratégico nos conflitos em torno do currículo, da interculturalidade e do reconhecimento das epistemologias indígenas, sendo isso particularmente relevante à medida que as políticas nacionais de currículo se tornam modelos cada vez mais padronizados, com lógica empresarial, para os processos de formação.

O que levanta a questão de: como as políticas curriculares nacionais incluem ou silenciam pautas relacionadas à saúde mental, à diversidade sociocultural e aos povos indígenas especificamente neste contexto? Por mais que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) apresentem competências voltadas à desenvolvimento integral, respeito às dimensões socioemocionais e diversidades, observa-se que essas diretrizes partem de normas universalizantes, sem maior sensibilidade às comunidades regionais que compõem a educação escolar indígena. Essa tensão evidencia conflitos acerca do currículo, dos fins da educação e

das formas de reconhecimento ou invisibilidade das epistemologias e práticas historicamente produzidas pelos povos originários.

Diante desses desafios, este artigo busca examinar como a saúde mental e a interculturalidade se associam à diversidade sociocultural nas políticas curriculares nacionais, particularmente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da BNC-Formação de Professores e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Metodologicamente, definimos um estudo de pesquisa qualitativa do tipo documental, bibliográfica e analítico-interpretativa; ancorado na análise crítica de documentos curriculares e de referências teóricas sobre temas que nos interpelam como: bases orientadoras da nossa educação pública, epistemologia, especialmente indígenas, educação intercultural e saúde mental crítica. Defendemos a necessidade de compreender as fronteiras sociais e políticas das políticas curriculares nacionais derivadas da especificidade territorial, cultural e coletiva dos contextos indígenas.

Conceber o currículo como um campo de conflitos políticos, epistemológicos e culturais (Apple, 2006; Sacristán, 2000) ajuda a perceber que as políticas curriculares não são implementadas de modo neutro, produzindo ideias específicas sobre o sujeito, o conhecimento e a formação humana. Diante disso, a “universalização” curricular proposta pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) coloca em tensão discussões históricas sobre a autonomia territorial da escola, o respeito às diferenças culturais e o reconhecimento de conhecimentos produzidos para além dos marcos hegemônicos do pensamento ocidental. Essas tensões se tornam ainda mais pronunciadas em contextos indígenas, pois, certamente, os processos educacionais expressam dimensões coletivas, territoriais e comunitárias que nem sempre encontram lugar nas prescrições curriculares nacionais. Ao examinar a saúde mental na educação indígena, devemos considerar também as formas pelas quais o currículo tanto reconhece quanto censura diferentes modos de ser, de conduzir-se e de produzir conhecimento.

O artigo está organizado com base em uma abordagem crítica da saúde mental e do currículo na formação intercultural de professores, examinando alguns dos limites a que se contrapõem as políticas curriculares nacionais diante da diversidade cultural e étnica do Brasil. Em primeiro lugar, a saúde mental é explorada como uma construção social por meio das lentes da saúde mental crítica, das epistemologias do Sul e da decolonialidade. Em seguida, são examinadas as tensões entre currículo, interculturalidade e educação escolar indígena à luz dos desafios induzidos por modelos curriculares normativos. Na sequência, realizamos uma análise

documental da BNCC, da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, com base em categorias de referência relativas à presença de saúde mental, à concepção de sujeito e de cuidado, à interculturalidade e à formação de professores. Em última instância, a pesquisa investiga como essas políticas estão moldando práticas educacionais mais sintonizadas com as particularidades territoriais, culturais e coletivas dos povos indígenas.

Saúde Mental, currículo, interculturalidade e território

Analisar a saúde mental, no território educacional, requer desafiar perspectivas biologizantes e individualistas que, no campo da história já compreenderam o sofrimento psíquico como um fato isolado das condições coletivas, políticas, sociais e culturais. Esta pesquisa parte do pressuposto de como a saúde mental constitui uma produção social, influenciada por relações de poder, desigualdades históricas e mecanismos de exclusão, bem como por disputas sobre quais são formas aceitáveis de existência e cuidado (Amarante, 2007); (Martín-Baró, 1998) e (Montero, 2004). Assim, o sofrimento psicológico não pode ser reduzido apenas a algum tipo de questão existencial, mas constitui uma maneira de representar experiências e condições de vida disponíveis, vinculadas a fatores como violência estrutural, precariedade da vida, rupturas com o território e marginalização cultural, que incidem sobre o desenvolvimento posterior de comunidades inteiras afetadas. Ao recorrer a uma análise que transita de uma dimensão exclusivamente orientada pela clínica para uma dimensão psicológica e comunitária, essas referências tornam possível compreender o cuidado como uma prática conjunta, na qual se coloca em relação o território com esse contexto histórico, abrindo amplas possibilidades de reflexão sobre a relação entre currículo educacional e bem-estar nos interstícios da diversidade sociocultural.

Quando enquadrada por meio de saberes indígenas e de lentes decoloniais, essa análise se torna ainda mais complexa devido a tensões relacionadas à rigidez das racionalidades ocidentais ao navegar pelas questões de saúde/adoecimento mental e pelas formações humanas. As contribuições de Krenak (2019) e Kopenawa e Albert (2015) demonstram como é possível entender, para muitos povos indígenas, o viver bem como inseparável das relações entre território, ancestralidade, espiritualidade, natureza e coletividade, transformando conceitos universalizantes de sujeito e cuidado presentes nas políticas educacionais. Ao construir diálogos

com Santos (2010) e Walsh (2019), esta pesquisa conceitualiza processos de colonialidade que geraram não apenas desigualdades materiais, mas também hierarquias epistemológicas que tornaram invisíveis os conhecimentos tradicionais e formas não hegemônicas de se relacionar com a vida, o sofrimento e o cuidado. Em contextos indígenas, um esforço conjunto aborda o debate sobre saúde mental, exigindo o reconhecimento de que diferentes povos estabelecem suas compreensões particulares sobre o que constitui bem-estar e patologia, mas isso requer interrogar currículo e práticas de formação fundamentadas em modelos monoculturais homogêneos, frequentemente escritos por cima das territorialidades, das epistemologias tradicionais e das histórias produzidas por povos indígenas.

Amarante (2007), ao deslocar a saúde mental para uma escala social e territorial, aproxima-se de Martín-Baró (1998) ao perceber que os processos de sofrimento psicológico não podem ser separados das formas históricas pelas quais a vida coletiva é organizada e das estruturas opressivas vividas por certos grupos sociais. Em contraste com o problemático limite do modelo psiquiátrico a discussão é ampliada ao demonstrar que, em contextos latino-americanos sob a colonialidade, nos quais permanecem desigualdades profundamente enraizadas e a violência estrutural se intensifica, o sofrimento surge tanto a partir da negação histórica vivida dos direitos e da invisibilização cultural quanto da exclusão social. Essa convergência revela que a saúde mental, particularmente nos territórios indígenas, não é apenas uma preocupação clínica ou individual, mas redefine a discussão sobre seu valor e posicionamento em disputas de terra, reconhecimento da cultura e capacidade de existir coletivamente.

Tais discursos são confrontados diretamente pelas críticas feitas por Krenak (2019) e Kopenawa e Albert (2015), sobre racionalidades modernas que dividem sujeito, natureza e coletividade. Os autores falam de um equilíbrio de vida que expande o olhar individualizante para conectar dimensões cosmológicas, espirituais e territoriais como parte do ser humano. Isso é compatível com a crítica construída por Walsh (2019, p. 375) a partir do que se pode chamar de colonialidade do conhecimento, especialmente quando a autora aborda como referenciais ocidentais foram “universalizados” e a maioria das instituições modernas, como a escola, contraiu as epistemologias indígenas para deslegitimá-las. Simultaneamente, Santos (2010) contribui para essa reflexão ao propor a necessidade de ampliar as formas de produzir conhecimento por meio de uma ecologia de saberes que reconheça epistemologias historicamente relegadas por projetos da modernidade colonial. Consequentemente, os debates

sobre saúde mental e curricularização, interculturalidade tornam-se incontornáveis baseados em disputas epistemológicas que incorporam até mesmo ajustes menores de abordagem para significar a não reconciliação das epistemologias indígenas; territorialidades alternativas, ou coletivos para formas corporificadas de cuidado que desautorizam os modelos universais circulando como imperativos que respondem às políticas educacionais nacionais.

A epistemologia que orienta esta pesquisa ancora-se em uma perspectiva crítica e decolonial de análise curricular, compreendendo o currículo como produção política e epistemológica atravessada por disputas de poder, regimes de verdade e processos de legitimação do conhecimento (Apple, 2006; Sacristán, 2000; Walsh, 2019). O eixo analítico central do estudo concentra-se na problematização das tensões entre políticas curriculares universalizantes e o reconhecimento das especificidades territoriais, culturais e epistemológicas dos povos indígenas, especialmente no que se refere às concepções de saúde mental, cuidado e formação humana. Nessa direção, a interpretação dos documentos não se limita à identificação descritiva de conteúdos presentes nas políticas educacionais, mas busca compreender quais racionalidades sustentam determinadas concepções de sujeito, bem-estar, diversidade cultural e interculturalidade presentes na BNCC, na BNC-Formação e nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena. A análise parte do entendimento de que as políticas curriculares produzem modos específicos de organizar o conhecimento escolar, selecionar experiências legítimas de aprendizagem e definir quais formas de vida e saberes são reconhecidos nos processos formativos.

A interpretação das tabelas foi orientada por categorias analíticas construídas a partir do diálogo entre a saúde mental crítica, a teoria curricular crítica e as epistemologias indígenas e decoloniais. Como conceitos operacionais centrais da análise, mobilizam-se as noções de sujeito, cuidado, território, interculturalidade, epistemologia e bem viver. A categoria “sujeito” foi analisada a partir das disputas entre perspectivas individualizantes e concepções coletivas e relacionais da existência humana; o conceito de “cuidado” foi interpretado para além de abordagens clínicas ou comportamentais, considerando dimensões comunitárias, históricas e territoriais do bem-estar; já a noção de “território” foi compreendida não apenas como espaço geográfico, mas como dimensão cultural, política, ancestral e cosmológica constitutiva das experiências indígenas. A interculturalidade, por sua vez, foi analisada em sua dimensão crítica (Walsh, 2019), buscando identificar se os documentos curriculares reconhecem efetivamente a pluralidade epistemológica ou se operam a partir de mecanismos integradores e

assimilacionistas da diversidade cultural. Esses conceitos permitiram construir uma leitura interpretativa das políticas curriculares nacionais, evidenciando aproximações, contradições, ausências e limites na incorporação de perspectivas indígenas e coletivas relacionadas à saúde mental e à formação docente.

A centralidade das referências indígenas nesta pesquisa decorre da percepção de que, dado que as disputas curriculares sobre saúde mental, cuidado e interculturalidade não podem ser compreendidas apenas a partir de categorias geradas pela racionalidade ocidental moderna. As contribuições de Krenak (2019) e Kopenawa e Albert (2015) permitem que o olhar analítico se volte para experiências em que a própria existência é conformada nas relações com território, linhagem, espiritualidade e coletividade. Para os autores, esse rompimento entre humanidade e natureza, produzido pela modernidade colonial, torna-se um eixo analítico-chave por meio do qual é possível ler diferentes formas de inquietação social e mazelas no mundo contemporâneo. Essa perspectiva busca articular-se ao eixo analítico da pesquisa, pois abre um caminho para problematizar os limites que as políticas curriculares nacionais estão alcançando quando partem de concepções homogêneas e padronizadas sobre sujeito, desenvolvimento humano e bem-estar, perpetuando, por vezes, tensões entre campos totalmente desconectados entre si: cosmologias e coletividades indígenas que organizam suas vidas.

A categoria “território” desempenha também um papel estruturante na análise dos documentos, pois é concebida não apenas como um espaço físico ou administrativo, mas como um componente epistemológico-político e cultural ligado a modos de existir e de produzir conhecimento entre os povos indígenas. Com base em Kopenawa e Albert (2015), território, entendido literalmente como a terra, as águas, o ar e as plantas, é compreendido como um campo de continuidade da memória coletiva, das relações espirituais e das práticas de cuidado comunitário que superam formas de vida humanas capazes de repensar a saúde mental e a formação. Essa perspectiva é coerente com a crítica de Walsh (2019) à colonialidade curricular, especialmente ao evidenciar que os sistemas educacionais latino-americanos historicamente subordinaram as epistemologias indígenas a projetos de escolarização monocultural. A noção operacional de território é central para evidenciar, nos documentos estudados, o que e quanto das políticas curriculares tornam visíveis ou invisibilizam as territorialidades indígenas como elementos que estruturam a educação e o cuidado coletivo.

O mesmo ocorre com os conceitos de “viver bem” e “interculturalidade crítica”, que servem como referenciais para interpretar as relações entre currículo, saúde mental e

diversidade sociocultural contidas em tabelas analíticas construídas durante a pesquisa. A ideia de bem-viver, articulada com a reflexão de Krenak (2019) e com debates latino-americanos que constroem sentidos de outras formas para organizar a vida, permite-nos compreender o cuidado e o equilíbrio coletivo como dimensões que ultrapassam os aspectos individualizantes do desenvolvimento humano, pois envolvem relações éticas, espirituais, territoriais e comunitárias. Walsh (2019) argumenta que a interculturalidade crítica não pode ser concebida apenas como um mero reconhecimento da diversidade cultural; ao contrário, deve envolver diretamente as injustiças históricas de poder nas quais precisamos enfrentar a partir da legitimação dentro dos currículos escolares. Essas referências contribuem para sustentar o eixo analítico central desta pesquisa (as tensões mencionadas entre universalização curricular e reconhecimento das epistemologias indígenas), ao demonstrar que as políticas educacionais nacionais não atuam apenas como instrumentos técnicos de organização em torno do currículo, mas também como espaços de disputa sobre quais formas de existência, cuidado e produção de conhecimento devem legitimamente reivindicar um lugar na educação.

Aspectos metodológicos: análise documental e crítica curricular

A escolha pela metodologia de análise documental e crítica curricular parte do pressuposto de que as políticas educacionais não são instrumentos neutros de organização das escolas, mas produções político-epistemológicas historicamente produzidas, saturadas por disputas sobre conhecimento, formação humana e formas legítimas de existência social. Nesse âmbito, o currículo é percebido como um campo de luta (Apple, 2006; Sacristán, 2000), responsável por selecionar, hierarquizar e legitimar algumas formas de conhecimento em detrimento de outras: produzem efeitos diretos sobre como sujeitos, culturas e lugares são reconhecidos nas políticas educacionais. Em diálogo com Arroyo (2013), Candau (2012) e Walsh (2019), em seguida, compreende-se que as políticas nacionais de currículo trabalham continuamente com racionalidades de rigor universalizante, assim tensionando o reconhecimento da pluralidade sociocultural ao longo das epistemologias produzidas por povos sistematicamente marginalizados em molduras globalizadas, cada vez mais definidas por legados coloniais, muitas vezes: povos indígenas. A análise documental possibilita problematizações sobre como alguns enfoques de subjetividade, cuidado, saúde mental e

interculturalidade foram produzidos em documentos normativos educacionais brasileiros, com avanços e silêncios.

A mesma discussão metodológica dá voz a referências indígenas e a perspectivas decoloniais, que compreendem território, coletividade, ancestralidade e espiritualidade como elementos constitutivos da produção da vida e de viver bem. É a partir das contribuições de Krenak (2019) e Kopenawa e Albert (2015), por exemplo, que podemos entender que processos de sofrimento psicológico não podem ser dissociados de contextos mais amplos que lidam com rupturas tanto em relação aos territórios quanto na experiência referencial até então relegada ao esquecimento pela colonialidade, pela violência ambiental ou por ameaças às formas tradicionais de existência. Alinhada a Santos (2010), esta pesquisa se fundamenta em uma crítica às epistemologias hegemônicas produzidas pela modernidade ocidental, dado que reconhece a necessidade de ampliar o debate curricular para além de referências culturais consideradas monoculturais e universalizantes. Ao fazê-lo, a análise documental assume um caráter técnico-descritivo, mas também político e epistemológico, destinado a identificar como as políticas nacionais de currículo incluem ou desagregam abordagens interculturais; formas coletivas de cuidado; e perspectivas plurais sobre saúde mental, a partir de contextos indígenas.

A pesquisa baseou-se em um corpus documental composto por documentos normativos que orientam a educação básica e a formação de professores no Brasil, particularmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012). A análise desses documentos foi construída a partir do paradigma de análise de conteúdo disponibilizado por Bardin (2011), articulado com uma leitura crítica do currículo como arena de disputa política e epistemológica (Apple, 2006; Sacristán, 2000). Ao focalizar a busca por recorrências, ausências, silenciamentos e modalidades de representação relativas às concepções de sujeito materializadas nas políticas curriculares, o procedimento analítico foi orientado por um questionamento sobre se esses documentos disponibilizam perspectivas individualizantes centradas no desempenho e em competências socioemocionais, considerando dimensões coletivas, territoriais, culturais e comunitárias inerentes à formação humana. Ao fazê-lo, a preocupação com o cuidado, a saúde e a experiência mental mobilizada por políticas educacionais também foram analisadas em termos de sua articulação com uma perspectiva crítica em que medida tais concepções se

colocam em diálogo ou permanecem escravizadas a abordagens normativo-universalizantes-adaptativas.

Além disso, a análise dos documentos teve como objetivo traçar a interculturalidade, bem como o reconhecimento dos territórios e dos conhecimentos indígenas e as previsões na formação de professores para orientar docentes a atuarem em contextos socioculturais diversos. Nessa direção, o estudo explorou como esses documentos incluem ou limitam o reconhecimento das formas indígenas de conhecer, das práticas coletivas de cuidado e das particularidades enraizadas no lugar que transcendem a instrução escolar indígena. A leitura analítico-interpretativa também analisou os significados da diversidade cultural, das relações currículo-território e das possibilidades de construção de práticas educativas interculturais no âmbito das políticas curriculares nacionais. A pesquisa concentrou-se em tensões entre proposições curriculares homogêneas e a exigência de aceitação da diversidade nas narrativas de experiências de vida, conhecimento e história produzidas pelos povos indígenas, compreendendo que essas disputas impactam tanto os processos de formação docente e as práticas escolares quanto as possibilidades de construir currículos mais sensíveis ao coletivo, no que se refere ao cuidado e à saúde mental.

Essas categorias analíticas foram construídas por meio de um diálogo entre o referencial teórico adotado e os documentos curriculares analisados, considerando que, para analisar políticas educacionais, é necessário observar não apenas o que está explicitamente formalizado em textos normativos, mas também os silêncios, as ausências e as racionalidades que conformam certas concepções de formação humana, currículo e diversidade cultural. Enquadradas pela literatura sobre saúde mental crítica, currículo, interculturalidade e epistemologias indígenas, a definição das categorias emergiu como um meio de avaliar como as políticas curriculares nacionais produzem sentido sobre subjetividade, cuidado, bem-estar, território e formação de professores. Com base em uma leitura interpretativa, essa construção não se limitou a uma apresentação descritiva dos documentos analisados, mas buscou lançar luz sobre as controvérsias epistemológicas e políticas presentes na formulação curricular brasileira por meio desses eixos analíticos, referentes à educação escolar indígena e a abordagens que possibilitam a pluralidade sociocultural.

O primeiro eixo analítico, “A presença de saúde mental nas políticas curriculares”, teve como objetivo identificar as referências explícitas e implícitas sobre saúde mental, bem-estar, cuidado e competências socioemocionais contidas nos documentos normativos. Também

avaliou se a saúde mental aparece como uma dimensão estruturante dos processos formativos ou se surge apenas de modo periférico e instrumental, vinculada a expectativas de adaptação, desempenho ou autorregulação no nível emocional. Dialogando com as investigações de Amarante (2007), Martín-Baró (1998) e Montero (2004), questionou-se se existe uma política curricular que reconheça as raízes sociais, culturais ou territoriais do sofrimento psicológico ou se ela se restringe a concepções individualizantes e universalizantes de subjetividade. O segundo eixo “Concepção de sujeito e cuidado” busca analisar quais concepções de sujeito silenciadas nos documentos analisados predominam: se prevalece o indivíduo produtivo e autogerenciável ou se há reconhecimento das dimensões coletivas, comunitárias, territoriais e relacionais da existência humana, especialmente relevantes em contextos indígenas.

O terceiro eixo de análise concentrou-se nas relações entre “Interculturalidade, território e diversidade cultural”, na tentativa de reconhecer como os povos indígenas, os conhecimentos tradicionais, as territorialidades e as epistemologias não hegemônicas se relacionam entre si por meio de referências presentes nos documentos curriculares. A análise buscou verificar se a interculturalidade é apresentada de modo crítico e dialógico, conforme Walsh (2019) e Candau (2012), ou apenas como um mecanismo integrador e compensatório em uma lógica curricular homogênea. Por fim, no quarto eixo: “Formação e preparo de professores para atuar em diferentes contextos socioculturais”, foram analisadas as orientações em documentos de política de formação docente sobre saúde mental, acolhimento, diversidade cultural e professores preparados para atuar em contexto indígena ou em uma abordagem culturalmente sensível. Por meio desses eixos, foi possível analisar como as políticas curriculares nacionais têm realizado ou limitado as possibilidades de construir práticas educacionais que permitam maior reconhecimento em relação aos territórios, às formas de cuidado coletivo e às especificidades socioculturais dos povos indígenas.

Resultados analíticos

A análise de documentos sobre políticas curriculares permitiu identificar diferentes concepções acerca de saúde mental, cuidado, formação humana e diversidade sociocultural presentes em documentos normativos produzidos pela educação brasileira. A partir dessa leitura analítico-interpretativa da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012), foi possível

notar problemas relacionados à convergência, bem como lacunas presentes em oito sistemas no que se refere a dimensões que são tratadas quanto ao bem-estar, à interculturalidade e às especificidades territoriais dos povos indígenas. As dimensões apresentadas na Tabela 1 a seguir permitiram sistematizar esses principais elementos detectados nos documentos ao longo da pesquisa, expondo tensões entre propostas curriculares padronizadas e a necessidade de reconhecer perspectivas coletivas, territoriais e culturalmente situadas nas discussões educacionais.

Tabela 1 - Presença da saúde mental nas políticas curriculares

Dimensão de análise	Evidências identificadas nos documentos	Análise crítica
Inserção temática da saúde mental	A BNCC (Brasil, 2017) não apresenta a saúde mental como eixo curricular estruturante, aparecendo predominantemente vinculada às competências socioemocionais, ao autocuidado e ao desenvolvimento integral. A BNC-Formação (Brasil, 2019) menciona aspectos relacionados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes, mas sem aprofundamento sobre sofrimento psíquico ou saúde mental coletiva.	Observa-se uma abordagem difusa e indireta da saúde mental, centrada em competências individuais e comportamentais. Os documentos tendem a deslocar a discussão para a dimensão do autogerenciamento emocional, sem considerar os determinantes sociais, culturais e territoriais do sofrimento psíquico.
Forma de abordagem	As referências presentes aparecem associadas a habilidades de convivência, empatia, resolução de conflitos, autocontrole e projeto de vida. Não há definição conceitual explícita sobre saúde mental.	A ausência de conceituação evidencia uma abordagem instrumental e adaptativa da saúde mental, alinhada a racionalidades voltadas à gestão das emoções e à adequação dos sujeitos às dinâmicas escolares e sociais contemporâneas.
Profundidade conceitual	Não foram identificadas discussões sobre sofrimento psíquico, violência estrutural, desigualdade, racismo ou impactos territoriais relacionados à saúde mental.	As políticas curriculares analisadas apresentam fragilidade na incorporação de perspectivas críticas da saúde mental, especialmente aquelas vinculadas à saúde coletiva, à interculturalidade e às epistemologias do Sul.
Articulação com práticas educativas	A BNCC menciona princípios relacionados ao diálogo, à cultura de paz e à convivência democrática, mas sem indicar estratégias pedagógicas específicas para contextos de vulnerabilidade sociocultural.	Há um distanciamento entre as formulações curriculares e as complexidades vivenciadas em territórios marcados por desigualdades históricas, como contextos indígenas, quilombolas e rurais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para compreender as políticas curriculares, é necessário também analisar quais concepções de sujeito, cuidado e bem-estar atravessam os documentos normativos, pois todos esses elementos influenciam fortemente a forma como a educação interpreta os processos de desenvolvimento humano, a vida social e a saúde mental. Diante disso, uma leitura comparativa da BNCC e da BNC-Formação, bem como das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, aponta para racionalidades divergentes sobre a formação humana, oscilando entre visões individualizantes centradas em competências e desempenho, intercaladas com modelos que valorizam aspectos coletivos, territoriais e culturais do viver. As concepções que se

estabelecem nos documentos analisados e sistematizados conforme mostra a Tabela 2, permitem levantar questões sobre como o cuidado, o sofrimento psíquico e as relações entre sujeito e território são incorporados ou apagados da política curricular nacional.

Tabela 2 - Concepção de sujeito e de cuidado nas políticas curriculares

Dimensão de análise	Evidências identificadas nos documentos	Análise crítica
Modelo de sujeito	A BNCC estrutura-se a partir da formação de competências e habilidades voltadas à autonomia, protagonismo, resiliência e projeto de vida.	Predomina uma concepção de sujeito individualizado, autogerenciável e responsável pelo próprio desempenho emocional e social, alinhada a racionalidades contemporâneas de responsabilização individual.
Noção de cuidado	O cuidado aparece associado à convivência, empatia, respeito às diferenças e desenvolvimento socioemocional.	O cuidado é apresentado majoritariamente sob perspectiva individual e relacional imediata, sem aprofundamento sobre dimensões coletivas, comunitárias, territoriais e históricas do bem-estar.
Relação sujeito-território	As referências ao território aparecem de forma mais evidente nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, especialmente vinculadas à cultura, memória e identidade dos povos indígenas.	Enquanto as Diretrizes Indígenas reconhecem a centralidade do território, a BNCC tende a universalizar processos formativos, reduzindo a territorialidade a elemento complementar e não estruturante do currículo.
Explicação do sofrimento	Não foram identificadas discussões sobre racismo estrutural, colonialidade, conflitos territoriais ou desigualdades sociais como fatores relacionados ao sofrimento psíquico.	Os documentos analisados tendem a individualizar os processos de sofrimento, invisibilizando fatores históricos, sociais e culturais que atravessam a produção da saúde mental em contextos vulnerabilizados.

Fonte: Elaborado pelos autores

As relações entre interculturalidade, território e diversidade cultural são aspectos centrais para a compreensão dos limites e das possibilidades de políticas curriculares voltadas ao Ensino Escolar Indígena. Apesar do reconhecimento formal da pluralidade cultural brasileira em documentos nacionais e da menção à importância de respeitar a diferença, a análise documental revela outra história: nela existem tensões entre propostas curriculares padronizadas no que se refere aos povos indígenas, especialmente em termos das particularidades epistemológicas, territoriais e específicas de cada comunidade. É importante perguntar em que medida as políticas curriculares realmente abrem espaço para os conhecimentos tradicionais, as territorialidades e os caminhos específicos de produção de conhecimento nas comunidades indígenas, ou se permanecem atreladas à universalização e à incorporação de perspectivas sobre a diversidade. Conforme indicado na Tabela 3, os principais

componentes identificados nos documentos revisados foram sistematizados para dar conta de como a interculturalidade, o território e os conhecimentos indígenas foram mobilizados ou circunscritos nas políticas curriculares nacionais.

Tabela 3 - Interculturalidade, território e diversidade cultural

Dimensão de análise	Evidências identificadas nos documentos	Análise crítica
Reconhecimento da diversidade	A BNCC reconhece a diversidade cultural brasileira e menciona povos indígenas e quilombolas em diferentes componentes curriculares. As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena apresentam maior aprofundamento sobre especificidades culturais e territoriais.	Embora exista reconhecimento formal da diversidade, a BNCC mantém uma estrutura curricular homogênea, orientada por competências nacionais padronizadas.
Territorialidade	As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena enfatizam o território como espaço de produção da vida, da cultura, da memória e da aprendizagem.	Observa-se tensão entre concepções territoriais presentes nas Diretrizes Indígenas e a lógica nacional padronizadora da BNCC, que pouco incorpora territorialidades específicas como eixo organizador curricular.
Saberes tradicionais	As Diretrizes Indígenas reconhecem a importância dos conhecimentos tradicionais, das línguas originárias e das práticas culturais comunitárias.	Apesar desse reconhecimento nas Diretrizes específicas, a BNCC apresenta limitada incorporação de epistemologias indígenas, mantendo predominância de referenciais ocidentais e universalizantes.
Interculturalidade	A interculturalidade aparece associada ao respeito às diferenças e à valorização cultural.	Predomina uma abordagem integradora da interculturalidade, mais próxima da inclusão cultural do que de uma perspectiva crítica e decolonial comprometida com disputas epistemológicas e relações de poder.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas controvérsias contemporâneas sobre currículo, pluralidade cultural e as condições para construir práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades socioterritoriais da educação brasileira, a formação de professores ocupa uma posição-chave estratégica. Quando se trata da escolarização indígena, tal desafio faz ainda mais sentido, pois precisamos formar docentes para contextos caracterizados por diversidade epistemológica e especificidade territorial, mas também por demandas relacionadas ao cuidado, à hospitalidade e à saúde mental coletiva. Por outro lado, um estudo das políticas nacionais de formação revela que reflexões dispersas sobre interculturalidade, saúde mental e práticas pedagógicas para diferentes contextos socioculturais são frequentemente encontradas citadas de modo genérico, em “formas subdesenvolvidas”. A Tabela 4 apresenta os elementos-chave dos documentos examinados tanto sobre os avanços quanto sobre as deficiências das políticas de formação, principalmente em cada aspecto da

preparação de professores para trajetórias voltadas ao trabalho com contextos indígenas, a fim de enfrentar as complexidades relacionadas à saúde mental em domínios escolares culturalmente diversos.

Tabela 4 - Formação docente e preparo para atuação em contextos socioculturais diversos

Dimensão de análise	Evidências identificadas nos documentos	Análise crítica
Saúde mental na formação docente	A BNC-Formação menciona desenvolvimento integral e competências socioemocionais, mas não apresenta discussão aprofundada sobre saúde mental escolar.	A formação docente proposta permanece limitada diante das complexidades relacionadas ao sofrimento psíquico e às vulnerabilidades socioculturais presentes na educação básica brasileira.
Formação intercultural	Há referências à valorização da diversidade e ao respeito às diferenças culturais.	As orientações curriculares apresentam caráter genérico, sem aprofundamento consistente sobre formação intercultural crítica ou preparação específica para contextos indígenas.
Relação teoria-prática	Os documentos enfatizam articulação entre teoria e prática pedagógica, porém sem detalhamento sobre realidades territoriais específicas.	Observa-se fragilidade na aproximação entre políticas formativas nacionais e os desafios concretos enfrentados em territórios marcados pela diversidade cultural e pelas desigualdades sociais.
Competências docentes para cuidado e acolhimento	São identificadas referências à mediação de conflitos, empatia e convivência democrática.	As políticas analisadas pouco avançam na preparação docente para atuação em situações relacionadas à saúde mental, sofrimento psíquico, escuta e acolhimento em contextos interculturais.
Lacunas formativas	Não há orientações estruturadas sobre saúde mental indígena, cuidado comunitário ou epistemologias tradicionais do bem viver.	As ausências identificadas revelam limites das políticas formativas nacionais para construção de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades territoriais e culturais dos povos indígenas.

Fonte: Elaborado pelos autores

Discussão e Análise

A análise documental da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), da BNC-Formação (Brasil, 2019) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012) mostra que a saúde mental está inscrita nas políticas curriculares nacionais ainda de forma muito diluída e pouco articulada, ratificando a fragilidade apontada pela Tabela 1 sobre a ausência de um tratamento conceitual mais aprofundado desse objeto. Os textos examinados se concentraram abundantemente no desenvolvimento de competências socioemocionais, autocuidado, convivência social e manejo das emoções, especialmente na BNCC, porém sem problematizações consistentes dos determinantes sociais, dos fatores culturais e das questões territoriais que envolvem o sofrimento psíquico. Esse aspecto demonstra que prevalece uma lógica de racionalidade curricular baseada na gestão individual e na gestão das emoções, esta última subjetivamente, clara e alinhada a modelos de formação regulatória que colocam

indivíduos diante de regulações institucionais nas escolas e na sociedade contemporâneas. Nesse sentido, remetemo-nos às contribuições de Amarante (2007) e de Martín-Baró (1998), que são fundamentais para compreender os limites dessas abordagens, pois enfatizam que os sofrimentos psicológicos não podem ser dissociados das desigualdades estruturais, das formas históricas de exclusão e das condições materiais existentes na produção concreta da vida social.

Simultaneamente, embora a análise documental indique menções à interculturalidade, ao respeito às diferenças e ao desenvolvimento integral dos estudantes, não aponta a saúde mental como uma dimensão coletiva territorial e intercultural na constituição da formação humana. Essa ausência de debate sobre racismo estrutural, colonialidade, violência territorial, a ruptura de vínculos próximos na comunidade e o sofrimento sociocultural evidencia a distância entre as políticas curriculares nacionais e aquilo que atravessa contextos e grupos indígenas, conformando uma vulnerabilidade histórica maior. É possível também compreender, com a Tabela 1, que a inclusão periférica da saúde mental nas políticas educacionais brasileiras tem implicações relevantes para a compreensão do cuidado no espaço escolar, frequentemente voltado para perspectivas individualizadas e comportamentais. Dialogando com Montero (2004), Krenak (2019) e Walsh (2019), é necessário apontar que a ausência de lentes territoriais e coletivas nas políticas curriculares relacionadas à saúde mental também expressa limitações epistemológicas das racionalidades educacionais modernas, que silenciam formas comunitárias de cuidar, conhecimentos ancestrais e noções não ocidentais sobre viver melhor existentes nos âmbitos indígenas.

As três análises da Tabela 2 são sistemáticas e ilustram como as políticas curriculares nacionais funcionam principalmente a partir de uma compreensão individualista do sujeito, estreitamente vinculada às ideias de autonomia, protagonismo, resiliência, autorregulação emocional presentes tanto na BNCC quanto na BNC-Formação. Essa linha de raciocínio se aproxima muito dos modelos atuais individualizados de responsabilidade nos quais o desenvolvimento socioemocional é definido como um conjunto de habilidades necessário para o ajustamento aos desafios escolares e sociais, mas transfere o ônus de lidar com suas próprias disputas, vidas emocionais e experiências de sofrimento para os próprios atores. Isso difere nas estruturas da saúde mental crítica e das epistemologias indígenas mobilizadas na pesquisa, que possibilitam uma compreensão relacional, comunitária e de territorialidade do cuidado humano. A necessidade de articular Amarante (2007), Martín-Baró (1998) e Montero (2004) revela que o sofrimento psíquico não pode ser examinado considerando apenas elementos subjetivos

individuais, mas precisa ser compreendido em relação às condições históricas de exclusão, violência estrutural e precarização da vida coletiva. O que deve ser discutido aqui é complementado por Kopenawa e Albert (2015), bem como pelas ideias de Krenak (2019), além de esclarecer que, no contexto indígena, o equilíbrio da vida é composto por relações entre solo, terra, ancestralidade, coletividade e espiritualidade. A análise fornece evidências de que as políticas curriculares nacionais oferecem dimensões coletivas bastante redutivas de cuidado e vida bem-vivida, com centralidade na universalização de subjetividades, pouco articulada com as compreensões indígenas de saúde mental ou pertencimento e de produção da vida como coletivos.

A Tabela 3 mostra que, embora os documentos nacionais de currículo façam referência, de forma formal, à diversidade cultural brasileira e a referências explícitas aos povos indígenas e aos conhecimentos tradicionais, esse reconhecimento se dá principalmente segundo uma lógica integradora, e não segundo o modelo intercultural de dimensão crítica. A BNCC também inclui menções à pluralidade cultural e ao respeito às diferenças, mas apresenta um currículo organizado por competências nacionais padronizadas, gerando tensões entre a universalização dos conteúdos curriculares e o reconhecimento das especificidades territoriais e epistemológicas dos povos indígenas. Em contrapartida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena demonstram uma conexão com as formas pelas quais territórios e comunidades compreendem a educação, se esta for entendida como lugares de produção de memória, cultura, ancestralidade e conhecimento coletivo. Essa discrepância entre os documentos indica divergências epistemológicas relevantes no campo curricular, especialmente quando analisada em conjunto com Walsh (2019), Candau (2012) e Santos (2010), autores que já criticaram as políticas multiculturais que apenas acrescentam diversidade, mas não problematizam a reprodução, imanente, da colonialidade nas hierarquias de conhecimento constituídas historicamente como relações de poder. A análise documental nos permite apontar que as políticas curriculares nacionais limitam a interculturalidade ao reconhecimento da diferença cultural, em vez de assumir uma posição genuinamente descolonial em que as epistemologias indígenas, as territorialidades e as formas de produção do conhecimento sejam elementos estruturantes do desenho curricular.

A Tabela 4 mostra como os elementos sistematizados revelam que as políticas nacionais de formação de professores apresentam aspectos consideravelmente frágeis no que diz respeito à preparação de docentes para contextos socioculturais em transformação, que abrangem saúde

mental, interculturalidade e territorialidade. A BNC-Formação cita competências relacionadas ao desenvolvimento integral, à convivência democrática e ao respeito à diversidade; no entanto, por meio da análise documental, fica claro que essas dimensões são apenas abordadas de modo indireto e pouco concretamente desenvolvidas para explicitar estratégias formativas adequadas para compreender especificidades indígenas, práticas coletivas de cuidado ou as dimensões territoriais do sofrimento psicológico. Essa limitação é respaldada por Apple (2006) e Sacristán (2000), os quais sugerem que modelos curriculares padronizados centralizam características inequívocas que tendem a homogeneizar os processos de formação docente e a simplificar de modo excessivo práticas educacionais complexas em contextos nos quais as culturas interagem. Simultaneamente, em diálogo com Candau (2012), Walsh (2019) e Tardif (2002), argumenta-se que a ausência de uma educação intercultural crítica, voltada à criação de possibilidades para práticas pedagógicas construídas a partir do reconhecimento das epistemologias indígenas, de formas de cuidado baseadas na comunidade e de relações coletivas de pertencimento como dimensões constitutivas da educação escolar indígena. Diante disso, a análise documental permite verificar que as políticas nacionais de formação ainda operam principalmente sob referências de ensino universalizantes e apresentam pouca sensibilidade às disputas territoriais, às desigualdades históricas e às múltiplas maneiras de produzir conhecimento a partir de contextos indígenas.

Considerações finais

Os dados analisados ao longo deste estudo mostraram que certas discussões sobre saúde mental e interculturalidade, bem como especificidades relativas às dinâmicas socioterritoriais dos povos indígenas, foram apresentadas de modo indireto e difuso nas políticas nacionais brasileiras de currículo. Por meio da análise documental desses documentos, Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), BNC-Formação de Professores (Brasil, 2019) e Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012), foi possível identificar fortes tensões entre propostas curriculares construídas em torno da padronização nacional e a necessidade de reconhecer territorialidades em termos de uso e cuidado de maneira coletiva para todos os membros em contextos indígenas. Nessa trajetória, o estudo evidenciou que as referências à saúde mental apontam principalmente para competências socioemocionais e para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, com pouca abordagem crítica das dimensões históricas, sociais, culturais e territoriais pelas quais grupos historicamente vulnerabilizados

atravessam processos de sofrimento psíquico. Simultaneamente, a análise revelou que, embora nas diretrizes adotadas se reconheçam formalmente as múltiplas expressões culturais do Brasil, ainda há lacunas relevantes nos eixos de interculturalidade crítica e formação docente para diferentes contextos socioculturais, bem como na incorporação efetiva dos conhecimentos indígenas como elementos estruturantes da proposta curricular.

Foi possível compreender, nesse aspecto, como as discussões que articulam saúde mental e terapia críticas, teoria curricular crítica e epistemologias indígenas permitem abordar debates sobre cuidado, viver bem e formação humana a partir de algo que não seja a abordagem individualizante e universalizante presente nas políticas educacionais modernas, formas de discursos. As contribuições de Amarante (2007), Martín-Baró (1998), Montero (2004), Krenak (2019), Kopenawa e Albert (2015), Walsh (2019); Santos (2010), permitiram demonstrar que o sofrimento psíquico, especialmente de natureza coletiva em contextos indígenas, está ligado a disputas territoriais, a formas de colonialidade relacionadas à anulação do acesso a epistemologias tradicionais e às rupturas produzidas em modos coletivos de existência. O estudo também mostrou que o currículo é um campo de disputa política e epistemológica quanto a quais conhecimentos, sujeitos e formas de vida são considerados válidos nos processos de formação, evidenciando que políticas curriculares monolíticas são cruciais em uma multiplicidade no Brasil. A partir dessas análises, é possível defender que o fortalecimento das políticas educacionais com um compromisso intercultural crítico deve se expandir em torno de outras referências, honrando as territorialidades indígenas e o cuidado coletivista como tal; e múltiplas epistemologias já existentes no campo educacional, especialmente nos processos de desenvolvimento curricular ou em cursos de qualificação mais sensíveis à dimensão coletiva da saúde mental e do viver bem.

A principal conclusão extraída das análises realizadas é que as políticas nacionais brasileiras de currículo permanecem altamente restritivas no que se refere à saúde mental, à interculturalidade e a territorialidades indígenas específicas, em relação às suas dimensões estruturantes de formação humana e de organização curricular. O estudo tornou possível responder ao problema investigado ao indicar que, apesar de documentos como a BNCC, a BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena reconhecerem formalmente aspectos relacionados à diversidade cultural, ao desenvolvimento integral e ao respeito às diferenças, essas referências continuam predominantemente subordinadas a racionalidades curriculares universalizantes e individualizantes, com pouca interlocução com

concepções coletivas ligadas ao cuidado, ao território e ao bem viver presentes nas epistemologias indígenas. Dessa forma, as políticas formativas comprometidas com perspectivas interculturais críticas exigem valorizar uma pluralidade epistemológica fortalecida em práticas educacionais territorializadas ampliadas e um debate sobre saúde mental para além de abordagens socioemocionais adaptativas. Por fim, ressalta também a necessidade de novas investigações documentais e teóricas que aprofundem os vínculos entre currículo escolar, cuidado em saúde mental, colonialidade e educação indígena, contribuindo para a construção de uma política educacional mais sensível culturalmente em relação às realidades socioculturais dos povos indígenas e às múltiplas formas de produzir a vida coletiva.

Referências

- Acosta, A. (2016). *O bem viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Autonomia Literária.
- Amarante, P. (2007). *Saúde mental e atenção psicossocial*. Fiocruz.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo* (3ª ed.). Artmed.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Vozes.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2012). *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Ministério da Educação.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica — BNC-Formação*. Ministério da Educação.
- Candau, V. M. (2012). Educação intercultural: Entre afirmações e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 241–256.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Companhia das Letras.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Langdon, E. J. (2014). Os diálogos da antropologia com a saúde: Contribuições para políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(4), 1019–1029.

Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.

Ministério Público do Estado de Mato Grosso. (2025). *Entre dois mundos: Jovens indígenas enfrentam depressão e ansiedade*.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Artmed.

Santos, B. de S. (2010). *Para além do pensamento abissal*. Cortez.

Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro*. Graal.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Walsh, C. (2019). *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial*. UFMG.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 01/05/2026

Aprovado em: 31/05/2026

Publicado em: 10/07/2026

Received on May 01st, 2026

Accepted on May 31th, 2026

Published on July, 10th, 2026

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

Author Contributions: The author was 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

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20637	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Dolencsko, A. L. (2026). Saúde mental e epistemologias indígenas: tensões entre políticas curriculares e interculturalidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20637.

ABNT

DOLENCSKO, A. L. Saúde mental e epistemologias indígenas: tensões entre políticas curriculares e interculturalidade. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20637, 2026.