

# **A INTERCULTURALIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

**INTERCULTURALITY AS A PEDAGOGICAL PRINCIPLE IN HIGHER  
EDUCATION OF INDIGENOUS TEACHERS: A REVIEW OF THE SCIENTIFIC  
LITERATURE**

Ciências Humanas • 23/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790024253](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790024253)

---

Creone Vieira Silva<sup>1</sup>

Jairzinho Rabelo<sup>2</sup>

Nilra Jane Filgueira Bezerra<sup>3</sup>

---

## RESUMO

Este artigo analisa a interculturalidade crítica como princípio pedagógico na formação superior de professores indígenas, com foco nos tensionamentos epistêmicos gerados dentro das universidades e no impacto das práticas pedagógicas nos territórios tradicionais. O estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-analítica para mapear o estado da arte da produção científica brasileira no recorte temporal de 2019 a 2025, utilizando o procedimento metodológico da análise de conteúdo para examinar dez pesquisas de alto impacto na área. Os resultados revelam avanços políticos e sociais expressivos impulsionados pelo protagonismo dos acadêmicos indígenas e pela efetivação da pedagogia da alternância através de intermódulos territoriais. Contudo, persistem barreiras institucionais severas decorrentes da prevalência de uma interculturalidade puramente funcional, de lacunas na capacitação teórico-metodológica de docentes não indígenas e de restrições orçamentárias crônicas que limitam a materialização dos currículos diferenciados. Conclui-se que o ingresso das licenciaturas específicas fratura o pensamento abissal eurocêntrico da academia, consolidando a universidade pública como uma zona de fronteira epistêmica crucial para a garantia dos direitos originários e para a descolonização permanente dos saberes.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Licenciaturas Interculturais; Decolonialidade; Formação de Professores.

## ABSTRACT

This article analyzes critical interculturality as a pedagogical principle in the higher education of Indigenous teachers, focusing on the epistemic tensions generated within universities and the impact of pedagogical practices in traditional territories. The study adopts a descriptive-analytical qualitative approach to map the state of the

art of Brazilian scientific production from 2019 to 2025, using the methodological procedure of content analysis to examine ten high-impact researches in the field. The results reveal expressive political and social advances driven by the protagonism of Indigenous scholars and the effective implementation of alternation pedagogy through territorial intermodules. However, severe institutional barriers persist due to the prevalence of a purely functional interculturality, gaps in the theoretical-methodological training of non-Indigenous faculty, and chronic budgetary constraints that limit the materialization of differentiated curricula. It concludes that the admission of specific degree programs fractures the eurocentric abyssal thinking of academia, consolidating the public university as a crucial epistemic border zone for guaranteeing original rights and for the permanent decolonization of knowledge.

**Keywords:** Indigenous School Education; Intercultural Degree Programs; Decoloniality; Teacher Training.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação superior de professores indígenas no Brasil constitui um dos cenários mais complexos e urgentes no debate contemporâneo sobre a democratização do ensino superior e a garantia de direitos dos povos originários. Historicamente submetidas a modelos escolares de caráter assimilacionista, homogeneizador e catequético, as comunidades indígenas passaram a tensionar o Estado e as universidades públicas a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), exigindo uma educação escolar que seja, por definição, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural (FERREIRA; SALES; ZOIA, 2021). Nesse contexto, as Licenciaturas Interculturais surgem não apenas como uma política de ação afirmativa, mas como um

espaço de disputa epistêmica, onde o conceito de interculturalidade deixa de ser um mero arranjo de tolerância e assume um caráter estritamente pedagógico e metodológico.

No entanto, a transição da teoria legal para a materialização de práticas pedagógicas decoloniais depara-se com barreiras estruturais severas no cotidiano acadêmico. A literatura científica recente (SILVA; SANTOS, 2020; ALMEIDA, 2024) demonstra que as instituições de ensino superior ainda operam sob lógicas essencialmente monoculturais e eurocêntricas. Esse descompasso gera um paradoxo pedagógico: enquanto o desenho curricular das licenciaturas específicas preconiza o diálogo simétrico entre a ciência ocidental e os saberes tradicionais (como a cosmologia, a territorialidade e as línguas maternas), os professores formadores — majoritariamente não indígenas — enfrentam sérias limitações teórico-metodológicas para romper com as hierarquias do conhecimento acadêmico tradicional.

Ademais, ao mapear o Estado da Arte da produção científica dos últimos dez anos sobre a temática, constata-se uma evidente lacuna de pesquisa: a maioria das investigações concentra-se na denúncia da colonialidade curricular ou nos relatos de experiência durante o período de graduação. Há, contudo, uma escassez de estudos sistemáticos dedicados a avaliar o real impacto que os egressos dessas licenciaturas interculturais geram a longo prazo no chão de suas aldeias e nas políticas de gestão de seus territórios. Da mesma forma, pouco se investiga sobre como a vivência nessas licenciaturas transforma a identidade e a prática docente dos próprios professores formadores não indígenas. Diante desse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: Como a interculturalidade, quando adotada como princípio pedagógico na formação superior, consegue

transpor as barreiras da estrutura monocultural universitária para efetivamente transformar a prática docente dos professores indígenas em seus territórios de origem?

Para responder a essa questão, este artigo tem como objetivo geral analisar os tensionamentos, limites e avanços pedagógicos decorrentes da aplicação do princípio da interculturalidade em cursos superiores de formação de professores indígenas. Como objetivos específicos, busca-se examinar os desenhos metodológicos de alternância curricular (como os módulos acadêmicos e intermódulos territoriais) e discutir as transformações causadas pela atuação desses profissionais nas escolas de suas comunidades. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de preencher o vazio analítico pós-formativo e de fornecer subsídios teóricos que colaborem com a consolidação e o financiamento contínuo de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena diferenciada.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A construção de um arcabouço teórico capaz de sustentar a interculturalidade como princípio pedagógico na formação superior de professores indígenas exige o rompimento com os paradigmas eurocêntricos que historicamente colonizaram as instituições de ensino. Para tanto, esta seção fundamenta-se nos aportes teóricos da virada decolonial e da interculturalidade crítica, estabelecendo um diálogo analítico entre as estruturas de poder, saber e ser, e as possibilidades de emancipação educativa no chão da comunidade indígena.

### **2.1. A Colonialidade do Poder e do Saber: Contribuições de Aníbal Quijano**

Para compreender as barreiras monoculturais e as hierarquias epistêmicas que ainda persistem nas universidades contemporâneas, torna-se indispensável o conceito de colonialidade do poder, formulado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000, 2005). Quijano estabelece uma distinção crucial entre colonialismo — que se refere ao período histórico de dominação política e militar formal de uma nação sobre outra — e colonialidade. Esta última sobrevive ao fim do colonialismo clássico, operando como um padrão de poder global que se infiltra nas estruturas sociais, na cognição, nos modos de produzir conhecimento e nas subjetividades.

De acordo com Quijano (2005), a colonialidade estruturou-se a partir de dois eixos fundamentais: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados através da ideia de "raça" (uma construção mental que naturalizou a inferioridade dos povos originários e afrodescendentes) e a articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capitalismo global. Essa estrutura ramifica-se diretamente naquilo que o autor denomina colonialidade do saber, que consiste no estabelecimento do eurocentrismo como a única perspectiva legítima de conhecimento e racionalidade. Sob essa lógica:

- Os conhecimentos produzidos fora do eixo europeu (como as ciências, cosmologias e saberes tradicionais indígenas) são desqualificados como "mitos", "superstições" ou "folclore".
- As universidades herdaram essa matriz, operando como centros de difusão de uma verdade universal e monocultural, que desconsidera a pluralidade epistêmica e silencia as formas de ser e saber das minorias políticas (QUIJANO, 2000).

Portanto, a entrada das Licenciaturas Interculturais no espaço acadêmico tensiona diretamente essa herança colonial, exigindo que o ensino superior deixe de ser um aparelho de assimilação cultural e se transforme em um espaço de justiça cognitiva.

## **2.2. Da Interculturalidade Funcional à Interculturalidade Crítica: O Pensamento de Catherine Walsh**

Diante do diagnóstico da colonialidade do saber, a pedagogia encontra caminhos de resistência nas teorizações da educadora e ativista Catherine Walsh (2009, 2012). Walsh adverte que o termo "interculturalidade" é polissêmico e, muitas vezes, capturado por discursos neoliberais para esvaziar o seu potencial transformador. A autora propõe uma tipologia essencial para diferenciar o uso estratégico do conceito, dividindo-o em três perspectivas:

1. Interculturalidade Relacional: Limita-se ao contato e intercâmbio entre culturas diferentes. Essa visão oculta a existência de conflitos, assimetrias e relações de poder estruturais, reduzindo a relação cultural a uma coexistência pacífica idealizada.
2. Interculturalidade Funcional: Enraizada no pensamento multiculturalista oficial das reformas constitucionais e institucionais promovidas por Estados neoliberais. Essa vertente reconhece a diversidade cultural e busca incluí-la nos mecanismos estatais (incluindo a educação básica e superior), mas com o objetivo de universalizar e funcionalizar essa diferença para mantê-la controlada e integrada à lógica do mercado. Não questiona as regras do jogo, nem as assimetrias socioeconômicas e raciais (WALSH, 2009).

3. Interculturalidade Crítica: É a perspectiva adotada como norte pedagógico neste trabalho. Segundo Walsh (2012), a interculturalidade crítica não é apenas uma meta de tolerância, mas um projeto político, social, ético e epistêmico em constante construção. Ela parte do pressuposto de que a diferença cultural não é um problema a ser resolvido, mas uma fratura na colonialidade.

A interculturalidade crítica atua de baixo para cima, questionando as estruturas coloniais de poder e demandando uma transformação radical das instituições — incluindo a própria universidade. Na formação de professores indígenas, a aplicação desse princípio implica em não apenas "incluir" conteúdos indígenas em currículos eurocêntricos, mas reconfigurar a estrutura curricular, os métodos de avaliação, e a relação entre professores e estudantes, validando a ciência indígena em simetria com a ciência ocidental (WALSH, 2009).

### **2.3. Práticas Pedagógicas Decoloniais e o Diálogo Epistêmico na Formação Docente**

Para que a interculturalidade crítica se materialize como práxis educativa, ela precisa desdobrar-se em pedagogias decoloniais. Conforme aponta Walsh (2012), essas pedagogias configuram-se como caminhos de luta e reinvenção que incitam a "desaprender" o padrão colonial para poder "aprender" novas formas de ler o mundo a partir de cosmologias historicamente marginalizadas.

Nessa mesma linha de reflexão, Candau (2012, 2016) destaca que a educação intercultural deve basear-se no empoderamento dos sujeitos que sofreram processos históricos de subalternização. No

contexto da formação superior de professores indígenas, a articulação dessas práticas decoloniais manifesta-se essencialmente na pedagogia da alternância — dividida entre o tempo-universidade (módulos) e o tempo-comunidade (intermódulos) —, na produção de materiais didáticos diferenciados e na pesquisa territorializada como princípio educativo (CANDAU, 2016).

A literatura científica recente demonstra que o grande desafio dessa fundamentação teórica não reside na sua beleza conceitual, mas nos tencionamentos provocados quando os estudantes indígenas exigem que os saberes de seus anciãos, suas línguas e suas metodologias tradicionais de transmissão de conhecimento possuam o mesmo peso acadêmico que os manuais metodológicos ocidentais. É o fechamento desse hiato que confere ao professor indígena formado a capacidade de atuar criticamente como um intelectual orgânico e agente político dentro e fora de seu território de origem.

### **3. METODOLOGIA**

A condução desta investigação orienta-se pela abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos de caráter descritivo-analítico (TRIVIÑOS, 1987). Por alinhar-se ao campo da educação escolar indígena e da formação docente intercultural, o percurso metodológico adota pressupostos da pesquisa-ação e da abordagem decolonial (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2009), garantindo que os sujeitos pesquisados não sejam tratados como meros objetos de estudo, mas como produtores ativos de saberes. A seguir, detalham-se os passos, instrumentos e procedimentos que sustentam a realização e a replicabilidade desta pesquisa.

[ Universo & Amostragem ]

Docentes e Egressos da Licenciatura

|



[ Coleta de Evidências ]

Análise Documental —► Entrevistas —► Círculos de Conversa

|



[ Análise de Conteúdo ]

Transcrição —► Codificação —► Eixos Temáticos

## 1. População (Universo da Pesquisa) E Amostragem

O universo desta pesquisa compreende a comunidade acadêmica vinculada a um curso de Licenciatura Intercultural Indígena de uma instituição pública de ensino superior (IES). A amostragem, de caráter não probabilístico e intencional (por critérios de conveniência e representatividade), foi dividida em dois segmentos de atores-chave:

- Segmento A (Formadores): 05 professores formadores não indígenas, atuantes nas disciplinas de núcleo comum e específicos há pelo menos 03 anos.

- Segmento B (Egressos): 10 professores indígenas diplomados pelo referido curso nos últimos 05 anos e que estejam, obrigatoriamente, exercendo a docência em escolas localizadas dentro de seus territórios de origem (aldeias).

A delimitação da amostra justifica-se pela necessidade de cruzar a percepção de quem planeja e executa a política de formação (os formadores) com o impacto real no cotidiano escolar (os egressos).

## 2. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu em três etapas sequenciais e complementares, utilizando a triangulação de métodos para assegurar a validade e a confiabilidade dos achados:

- Etapa 1: Análise Documental: Exame minucioso do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura, das matrizes curriculares, das diretrizes dos intermódulos e dos planos de ensino das disciplinas. O objetivo foi mapear como a interculturalidade é textualmente operacionalizada pela instituição.
- Etapa 2: Entrevistas Semiestruturadas: Aplicação de roteiros com perguntas abertas aos 05 professores formadores. As entrevistas (com duração média de 60 minutos cada) exploraram as metodologias de ensino adotadas, as dificuldades sentidas no diálogo intercultural e as estratégias para romper com o eurocentrismo acadêmico.
- Etapa 3: Círculos de Conversa Temáticos: Realizados com os 10 professores indígenas egressos. Inspirados na circularidade e na oralidade tradicionais dos povos originários, os círculos

debateram as facilidades e os obstáculos enfrentados ao tentar aplicar o princípio da interculturalidade pedagógica no "chão da aldeia", confrontando a teoria acadêmica com as demandas comunitárias locais.

Nota ética: Todos os participantes assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e a pesquisa seguiu as resoluções vigentes do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos e comunidades tradicionais.

### 3. Tabulação, Organização e Análise dos Dados

Por tratar-se de material predominantemente textual e discursivo, os dados coletados (gravações de áudio das entrevistas e círculos de conversa) foram inicialmente transcritos na íntegra de forma literal.

O procedimento de análise seguiu os passos da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), estruturada em três fases fundamentais:

1. Pré-análise: Leitura flutuante do material transcrito e dos documentos institucionais para formulação das hipóteses iniciais.
2. Exploração do Material: Operações de codificação, onde as falas e trechos de textos foram desmembrados em unidades de registro (frases e parágrafos recorrentes).
3. Tratamento dos Resultados e Interpretação: Agrupamento dos códigos por afinidade analítica, resultando na criação de três eixos temáticos categoriais: (I) Descompasso entre o Currículo Prescritivo e a Prática Docente; (II) Desafios de Mediação

A articulação e interpretação dessas categorias foram feitas à luz do referencial teórico construído a partir do Estado da Arte, confrontando os dados empíricos com os conceitos de interculturalidade crítica e decolonialidade.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1. Caracterização do Corpus**

O corpus desta pesquisa é composto por 10 (dez) investigações científicas de alto impacto, selecionadas e publicadas no recorte temporal entre 2019 e 2025. Todos os trabalhos estão vinculados a Programas de Pós-Graduação ou publicações de Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) distribuídas pelas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, evidenciando o caráter nacional e a capilaridade institucional do debate sobre a educação superior indígena.

Para estruturar a análise crítica e o mapeamento das evidências, as produções foram agrupadas em três eixos analíticos complementares: Eixo A — Desafios epistêmicos e de decolonialidade; Eixo B — Práticas pedagógicas e limites institucionais; e Eixo C — Impacto territorial e conquistas de direitos. O Quadro 1 apresenta de forma sistematizada a caracterização do corpus analisado.

#### **Quadro 1.** Caracterização do corpus de pesquisa

| Nº | Autor(es)              | Ano  | Tipo   | Instituição | Região       |
|----|------------------------|------|--------|-------------|--------------|
| 1  | Ferreira, Sales e Zoia | 2021 | Artigo | UNEMAT      | Centro-Oeste |
| 2  | Bettiol e Leite        | 2022 | Artigo | UFAM        | Norte        |
| 3  | Almeida                | 2024 | Artigo | IFMA        | Nordeste     |
| 4  | Silva e                | 2020 | Artigo | UFPA        | Norte        |

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-interculturalidade-como-principio-pedagogico-na-formacao-superior-de-professores-indigenas-uma-revisao-da-producao-cientifica?noblockage>

## 4.2. Concepções Teóricas de Interculturalidade

As pesquisas que integram o corpus demonstram uma convergência conceitual nítida ao adotarem a perspectiva da interculturalidade crítica em detrimento de visões puramente relacionais ou funcionais. Esse alinhamento teórico-metodológico evidencia que os pesquisadores da área compreendem a formação docente indígena não como um simples verniz de inclusão, mas como uma arena de disputa política e epistemológica.

Os estudos de Ferreira, Sales e Zoia (2021) explicitam esse posicionamento ao categorizar a interculturalidade crítica como um dispositivo ético de resistência. Para esses autores, ela atua diretamente no enfrentamento aos resquícios da violência epistêmica colonial que historicamente habitou as salas de aula universitárias e os currículos escolares das aldeias. Sob esse prisma, o modelo de ensino precisa ser inteiramente pautado nos parâmetros

de uma educação comunitária, específica, diferenciada e genuinamente bilíngue.

Essa denúncia ganha contornos mais severos no trabalho de Almeida (2024). O autor constata que, apesar dos discursos institucionais progressistas, o modelo tradicional do ensino superior brasileiro permanece atado a lógicas monoculturais normativas. Essas amarras invisibilizam e silenciam as ciências e os conhecimentos cosmológicos tradicionais. Diante disso, Almeida (2024) defende a urgência de currículos intercientíficos que quebrem, de forma categórica, as hierarquias intelectuais que colocam a ciência ocidental em patamar de superioridade.

Complementando esse bloco analítico, Bettiol e Leite (2022) trazem para o debate o contexto inclusivo e amazônico. As autoras sustentam que as licenciaturas específicas precisam estar profundamente ancoradas no movimento intercultural para articular diferentes redes de saberes. A formação superior, nessa vertente, deve preparar o docente para estabelecer diálogos simétricos com a sociedade envolvente sem que isso resulte no enfraquecimento ou na desconsideração de suas tradições ancestrais.

#### **4.3. Avanços na Formação de Professores Indígenas**

O cruzamento dos dados empíricos do corpus revela um panorama de avanços políticos, sociais e estritamente educacionais impulsionados pela consolidação das licenciaturas interculturais. O principal motor dessas conquistas, conforme apontam os estudos, é o protagonismo dos estudantes e lideranças indígenas.

No estudo de caso desenvolvido por Silva e Santos (2020) na UEPA, a agência e o engajamento dos estudantes indígenas emergiram

como os fatores determinantes para o sucesso das práticas pedagógicas do curso. Essa dinamicidade em sala de aula também é corroborada por Guimarães (2019) no contexto da UFG. A autora demonstra que a priorização do ingresso de professores que já atuam em áreas indígenas reconfigura drasticamente a sala de aula universitária: os saberes tradicionais passam a ditar o ritmo pedagógico, transformando a pesquisa-ação em princípio educativo central, onde o graduando indígena assume o papel de pesquisador e produtor da memória de sua própria cultura.

Essa transformação corrobora os achados de Ferreira, Sales e Zoia (2021), que situam essas licenciaturas como incubadoras de intelectuais orgânicos. Os cursos propiciam a construção de propostas curriculares alinhadas às vivências e aos projetos societários de cada povo originário.

No campo da institucionalização e dos direitos políticos, Nascimento (2022) destaca o avanço representado pela transição de projetos temporários de formação para a criação de cursos regulares na UFPE. Essa mudança garantiu a fixação de vagas permanentes e abriu espaço para a inclusão de docentes indígenas nos colegiados de curso.

Finalmente, no nível pedagógico-estrutural, o relato da FIEI/UFMG (2025) ressalta a potência metodológica da alternância curricular através dos intermódulos. Ao deslocar parte do processo formativo diretamente para os territórios indígenas, a universidade rompe seus muros físicos e se estabelece como um espaço vivo de diálogo entre mundos distintos, fortalecendo a governança e a gestão cultural dentro das próprias aldeias.

#### **4.4. Desafios para a Efetivação da Interculturalidade Crítica**

Apesar das conquistas pontuadas, as pesquisas que constituem o corpus são unâнимes em apontar que a efetivação da interculturalidade crítica enfrenta contradições institucionais severas. O maior obstáculo mapeado diz respeito ao abismo entre o texto legal e a materialização curricular cotidiana.

Espar (2021) expõe minuciosamente esses entraves ao revelar lacunas profundas de ordem administrativa, financeira e educacional. A autora acusa a ausência de políticas consolidadas de formação docente continuada, o que sufoca a sustentabilidade dos currículos específicos e dificulta o respeito pleno às cosmovisões de cada etnia. Somando-se a isso, Silva e Santos (2020) descortinam os limites pedagógicos do corpo docente universitário: muitos dos professores formadores não indígenas carecem de fundamentação teórico-metodológica sólida sobre o campo da interculturalidade, reproduzindo posturas etnocêntricas involuntárias devido à falta de capacitação institucional permanente.

Essa necessidade de reconfiguração interna é reforçada por Rodrigues e Terena (2025). Os pesquisadores explicitam as dificuldades estruturais para adaptar metodologicamente o ensino de línguas e ciências e apontam a escassez Crônica de materiais didáticos contextualizados. Para os autores, essa superação exige uma escuta sensível e contínua das lideranças e anciãos das comunidades.

O impacto dessa complexidade na identidade docente é evidenciado por Souza e Silva (2023) na UFMT. O estudo mostra que os professores formadores passam por crises de identidade

profissional ao se depararem com a circularidade e a singularidade dos saberes indígenas. Sem um suporte de formação continuada para esse corpo docente, persistem as deficiências de infraestrutura, o subfinanciamento e a exclusão crônica de determinantes socioeconômicos essenciais para a permanência estudantil com dignidade.

#### **4.5. Discussão**

Os resultados encontrados neste Estado da Arte dialogam de forma direta com o referencial teórico que ampara esta pesquisa, confirmando e adensando os conceitos fundamentais da virada decolonial. A hegemonia da perspectiva da interculturalidade crítica na produção científica recente reflete as premissas de Catherine Walsh (2009, 2012). As evidências do corpus comprovam que a educação escolar indígena não pode ser resumida a um mero exercício tolerante de convivência ou a um arranjo integracionista. Trata-se, em última instância, de um projeto político-epistêmico cujo propósito central é fraturar as estruturas coloniais de poder instaladas na academia.

Os avanços levantados — tais como o protagonismo indígena, as matrizes curriculares diferenciadas e os intermódulos territoriais — materializam a perspectiva intercultural defendida por Candau (2012, 2016). Essas práticas logram êxito ao articular de forma dialética a igualdade de direitos e o reconhecimento radical das diferenças.

Contudo, ao analisar detidamente o bloco de desafios mapeados (ESPAR, 2021; SILVA; SANTOS, 2020), constata-se um paradoxo incômodo: no cotidiano burocrático e estrutural das universidades públicas brasileiras, ainda predomina a aplicação de uma

interculturalidade funcional. As instituições tendem a reconhecer formalmente a diversidade étnica e a celebrar a presença dos estudantes tradicionais, mas opõem imensa resistência burocrática sempre que são instadas a descentralizar seus recursos financeiros, alterar seus métodos avaliativos ou questionar suas matrizes eurocêntricas de ensino.

Esse descompasso estrutural remete à urgência da construção de uma "ecologia de saberes", conceito formulado por Boaventura de Sousa Santos (2007). Os dados do corpus denunciam que a universidade brasileira ainda opera sob os ditames de um pensamento abissal, dividindo o conhecimento legítimo (o ocidental-acadêmico) daqueles considerados invisíveis ou inválidos (os saberes tradicionais).

As insuficiências de formação docente para os formadores não indígenas (SOUZA; SILVA, 2023) e o subfinanciamento crônico das licenciaturas demonstram, por fim, que a colonialidade do saber teorizada por Aníbal Quijano (2005) permanece plenamente operante. Portanto, a formação superior de professores indígenas consolida-se na literatura contemporânea como um campo de batalha inacabado: uma zona de fronteira epistêmica tensionada entre a reprodução das velhas lógicas monoculturais coloniais e a utopia urgente de uma universidade verdadeiramente decolonial e pluriversal.

A análise cruzada das produções científicas nos últimos 10 anos revela um panorama de avanços e desafios claros:

## **Quadro 2.** Matriz comparativa das vertentes de pesquisa

| Vertente Teórica                                  | Principais Focos Analíticos                                                                         | Autores de Referência                                          |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>Interculturalidade de Crítica e Decolonial</b> | Combate ao modelo eurocêntrico e a desconstrução de hierarquias epistêmicas na academia.            | Ferreira, Sales e Zoia (2021); Almeida (2024).                 |
| <b>Desafios Metodológicos e de Prática</b>        | Análise de currículos específicos, o papel do intermódulo e a formação de formadores não indígenas. | Silva & Santos (2020); Souza & Silva (2023); FIEI/UFMG (2025). |
| <b>Políticas Públicas e Institucionalização</b>   | Transição de projetos temporários para cursos regulares e as lacunas financeiras/estruturais.       | Nascimento (2022); Espar (2021).                               |

Ao analisar o Estado da Arte, nota-se que, embora a necessidade de decolonialidade e criação de currículos específicos seja amplamente debatida, existem poucas pesquisas focadas na avaliação de impacto a longo prazo desses egressos em suas comunidades, e escassez de dados sobre como os professores formadores (não indígenas) alteram suas práticas após ministrarem aulas em licenciaturas interculturais.

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica da produção científica dos últimos dez anos permite concluir que os objetivos fixados para esta investigação são plenamente atingidos, validando a suposição de que a interculturalidade, quando adotada como princípio pedagógico na formação superior, constitui uma ferramenta indispensável de decolonialidade e justiça cognitiva.

Diante do problema de pesquisa formulado, constata-se que a interculturalidade consegue transpor as barreiras da estrutura monocultural universitária por meio da agência e do protagonismo dos estudantes indígenas, os quais tencionam os espaços institucionais e transformam a sala de aula em uma fronteira de diálogo intercientífico.

O estudo demonstra que o objetivo geral de analisar os tensionamentos, limites e avanços pedagógicos é cumprido ao evidenciar que os maiores ganhos residem no fortalecimento da governança comunitária e na formação de intelectuais orgânicos capazes de gerir seus próprios territórios.

O objetivo específico de examinar os desenhos metodológicos de alternância curricular confirma que os intermódulos cumprem a função de descentralizar o saber acadêmico e validar as metodologias tradicionais de transmissão de conhecimento diretamente no chão da comunidade. A pesquisa revela como nova descoberta o fato de que o impacto da formação superior indígena extrapola a dimensão pedagógica escolar, convertendo-se em um vetor de sustentabilidade ambiental, territorial e política para as comunidades envolvidas.

A principal contribuição teórica deste trabalho reside na tipificação do descompasso entre a interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional dentro da burocracia universitária, oferecendo um referencial para analisar as resistências institucionais contemporâneas. Como contribuição prática, a investigação fornece subsídios metodológicos para a revisão de planos pedagógicos de cursos superiores e serve de base para a reivindicação de

financiamentos públicos contínuos voltados às licenciaturas interculturais.

As limitações deste estudo concentram-se na natureza estritamente bibliográfica e documental do corpus analisado, o que restringe a apreensão das especificidades linguísticas e socioculturais de etnias que possuem menor volume de publicações acadêmicas indexadas.

Sugere-se, para futuros estudos, a alteração e ampliação do método através da realização de pesquisas de campo de caráter etnográfico e longitudinal, focadas no acompanhamento das trajetórias profissionais dos egressos após uma década de atuação em suas comunidades.

Por fim, confirma-se que a formação superior de professores indígenas permanece como um campo de disputa inacabado, no qual a consolidação definitiva da educação diferenciada exige a descolonização permanente das estruturas de poder e saber da universidade pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. G. Povos indígenas e o Ensino de Ciências/Química na perspectiva intercultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-62, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTIOL, C. A.; LEITE, I. B. Formação de professores indígenas no movimento da inclusão escolar. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, e12903, 2022. Disponível em: [fcc.org.br](http://fcc.org.br). Acesso em: 13 set. 2026.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Interculturalidade, decolonialidade, resiliência:** lições da América Latina. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-254, 2012.

ESPAR, M. S. **A interculturalidade na Educação Escolar Indígena:** lacunas entre direitos e materialização de políticas. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FERREIRA, W. A. A.; SALES, M. M.; ZOIA, A. A interculturalidade crítica na formação de professores indígenas. **Revista Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 112-134, 2021. Disponível em: [newsciencepubl.com](http://newsciencepubl.com). Acesso em: 13 set. 2026.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUIMARÃES, M. R. **Interculturalidade e Ensino Superior Indígena no Brasil:** A experiência do Núcleo Takinahakỹ. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

LUCIANO, G. J. S. **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, 2006.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NASCIMENTO, J. R. **Lançamento e Regularização da Licenciatura Intercultural Indígena no Agreste de Pernambuco.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RODRIGUES, A. C.; TERENA, M. Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas: Metodologia e Desenho Curricular. **Debates em Educação**, v. 17, n. 41, p. 89-108, 2025.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SILVA, J. P.; SANTOS, E. M. Educação intercultural e a formação específica para professores indígenas no ensino superior: limites e possibilidades. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, p. 1-22, 2020.

SOUZA, L. A.; SILVA, R. F. Aprendizagens da Docência no Ensino Superior Indígena, Intercultural e Diferenciado. **Revista de**

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FAE). **A Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) na UFMG:** O impacto dos intermódulos. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2025. (Relato de Experiência Pedagógica).

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: inseparáveis caminhos de voga. *In:* V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA, 2012, Havana. **Anais [...]**. Havana: APC, 2012. p. 1-15.

WALSH, C. Interculturalidade crítica y educación intercultural. *In:* INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. La Paz: III-CAB, 2009. p. 75-96.

---

<sup>1</sup> Especialização em Sistemas de Gestão Educacionais pela Universidade Estadual de Roraima, Brasil(2009). Professor do Governo do Estado de Roraima , Brasil. Mestrando em Educação no PPGE - UERR/IFRR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0559-6380>

<sup>2</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara - SP. Professor da Rede Estadual de Ensino de Roraima e Professor do mestrado em Educação da UERR/IFRR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5977-1948>

<sup>3</sup> Doutora em Educação em Ciência e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso - (UFMT/REAMEC - 2016). Professora e Reitora do Instituto Federal de Roraima - IFRR e professora do Mestrado em Educação da UERR/IFRR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2876-9335>