

ENTRE CULTURAS E SABERES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS

**BETWEEN CULTURES AND KNOWLEDGE: THE EDUCATION OF
INDIGENOUS TEACHERS IN THE RIO DAS COBRAS INDIGENOUS LAND**

Ciências Humanas • 01/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790713631](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790713631)

Ademir Nunes Gonçalves¹

Ionah Beatriz Beraldo Mateus²

Mariulce da Silva Lima Leineker³

RESUMO

Este artigo discute a experiência do professor formador que atua na formação de pedagogos indígenas no curso de Pedagogia Licenciatura ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) na Terra Indígena Rio das Cobras, no Paraná, voltado às etnias Kaingang, Guarani e Xetá. A pesquisa, de natureza qualitativa, sustenta-se em revisão bibliográfica e documental associada a um relato da experiência docente do autor, professor formador vinculado ao curso. Discute-se o marco legal que fundamenta a educação escolar indígena no Brasil — a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e o Decreto nº 6.861/2009 — e, em seguida, analisam-se os desafios pedagógicos e antropológicos enfrentados pelo professor formador em um contexto de alternância pedagógica e diálogo intercultural. Os resultados indicam que a formação docente de matriz eurocêntrica dificulta a compreensão das dinâmicas culturais indígenas, e que a escuta, a comunicação interpessoal e o respeito às práticas ancestrais tornam-se elementos centrais no processo formativo. Conclui-se que a experiência docente em terras indígenas exige a desconstrução de padrões pedagógicos hegemônicos e a construção de práticas formativas alicerçadas na diversidade cultural, contribuindo para a valorização da educação escolar indígena e para a formação crítica e cidadã dos futuros pedagogos indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Formação de Professores; Interculturalidade; Ensino Superior; Ações Afirmativas.

ABSTRACT

This article discusses the experience of teacher educators involved in training indigenous pedagogy students in the undergraduate Pedagogy program offered by the Midwestern State University of

Paraná (UNICENTRO) in the Rio das Cobras Indigenous Land, Brazil, aimed at the Kaingang, Xetá, and Guaraní peoples. This qualitative study is grounded in bibliographic and documentary review combined with a report of the author's own teaching experience as a teacher educator linked to the program. It examines the legal framework underlying indigenous school education in Brazil — the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB/96), and Decree No. 6,861/2009 — and then analyzes the pedagogical and anthropological challenges faced by teacher educators within a context of alternating pedagogy and intercultural dialogue. The results indicate that Eurocentric teacher training hinders the understanding of indigenous cultural dynamics, and that listening, interpersonal communication, and respect for ancestral practices become central elements of the training process. It concludes that teaching experience on indigenous lands requires the deconstruction of hegemonic pedagogical patterns and the construction of training practices grounded in cultural diversity, contributing to the appreciation of indigenous school education and to the critical, civic formation of future indigenous pedagogy teachers.

Keywords: Indigenous School Education; Teacher Training; Interculturality; Higher Education; Affirmative Action.

1. INTRODUÇÃO

Garantir o cumprimento dos direitos dos povos indígenas é uma obrigação não apenas do Estado, mas da sociedade como um todo, e esse panorama somente poderá ser efetivado à medida que as políticas públicas de proteção aos povos originários sejam, de fato, materializadas. Nas últimas décadas, o reconhecimento constitucional dos direitos indígenas tem sido acompanhado por

um processo, ainda incipiente, de abertura das instituições de ensino superior a esses povos, historicamente excluídos do acesso à educação formal.

Nesse cenário, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), por meio de ação conduzida por professores engajados em movimentos sociais, iniciou, em 2019, um curso de graduação em Pedagogia Licenciatura (Resolução nº 22-COU/UNICENTRO, de 23 de julho de 2019) voltado especificamente aos povos indígenas. O curso é realizado na Terra Indígena Rio das Cobras (PR), em formato presencial e de alternância, com a participação das etnias Kaingang, Xetá e Guarani, respeitando o cotidiano dessas comunidades.

A implementação de ações afirmativas para a inclusão de indígenas no ensino superior requer que os professores estejam preparados, do ponto de vista pedagógico e antropológico, para lidar com essa questão desafiadora. No entanto, verifica-se uma carência de experiências relatadas e de pesquisas acadêmicas voltadas a esse assunto, especialmente no que diz respeito à formação dos próprios professores formadores que atuam junto aos estudantes indígenas — profissionais que, em geral, tiveram sua formação alicerçada em uma matriz eurocêntrica, distante das dinâmicas culturais dos povos com os quais passam a atuar.

Diante desse problema, este artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência docente do professor formador que atua junto aos estudantes indígenas do curso de Pedagogia Licenciatura da UNICENTRO, discutindo os desafios pedagógicos e antropológicos enfrentados nesse processo e a forma como o respeito às dinâmicas culturais indígenas pode qualificar a prática formativa. Justifica-se a

relevância do estudo pela contribuição que pode oferecer tanto à qualificação da formação de professores que atuam em contextos indígenas quanto ao debate acadêmico sobre educação intercultural no ensino superior brasileiro.

Para tanto, o artigo está organizado, em uma seção de fundamentação teórica sobre o marco legal e os estudos referentes à formação de professores indígenas, seguida da descrição metodológica, da apresentação e discussão dos resultados a partir da experiência docente relatada e, por fim, das considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O Marco Legal da Educação Escolar Indígena no Brasil

A Constituição Federal de 1988 representou um importante marco na história de conquistas dos direitos dos povos originários no Brasil. Ao romper com o paradigma assimilacionista e integracionista que vigorava sob o antigo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), a Carta Magna superou a concepção tutelar do Estado. A partir disso, os povos originários obtiveram o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231). Também ficou assegurado o direito a uma educação escolar diferenciada, comunitária e bilíngue, com a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (art. 210, § 2º).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a educação escolar indígena passou a integrar formalmente o sistema nacional de ensino. Nos artigos 78 e 79, (LDB nº 9.394/1996) estipula o dever do Estado de oferecer programas integrados de ensino e pesquisa, cabendo à União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas estaduais e

municipais para viabilizar a oferta intercultural e bilíngue. O 2º parágrafo do artigo 79, destaca a exigência de formação de pessoal especializado para a atuação na educação escolar indígena, o desenvolvimento de currículos específicos e a elaboração de materiais didáticos diferenciados nas línguas maternas.

Contudo, a consolidação desse direito exigiu a transição do plano normativo abstrato para a criação de políticas públicas específicas de fomento à formação docente indígena. No âmbito nacional, a consolidação da formação superior de professores indígenas ganhou impulso decisivo a partir de 2005 com a instituição do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). O programa estava vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). O PROLIND passou a financiar projetos pedagógicos diferenciados em Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), assegurando os aportes orçamentários necessários para a manutenção de cursos de licenciatura específicos, estruturados predominantemente sob a Pedagogia da Alternância.

No campo da regulamentação curricular, a Resolução CNE/CEB nº 1/2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. As diretrizes estabeleceram que a docência nas escolas indígenas deve ser exercida, preferencialmente, por professores oriundos das próprias comunidades, cuja formação inicial e continuada deve ser garantida pelos sistemas de ensino. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior. Esta resolução reconheceu a singularidade epistemológica da formação docente

indígena, normatizando que as matrizes curriculares devem se organizar de forma flexível, articulando tempos e espaços universitários e comunitários (tempo-universidade e tempo-comunidade), integrando a pesquisa socioambiental, a produção de materiais didáticos autônomos e a valorização das línguas de tradição oral.

Outro instrumento relevante para o avanço da educação escolar indígena foi o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Ao definir que a oferta educacional deve respeitar a territorialidade e as bacias culturais/linguísticas dos povos indígenas — sobrepondo-se às divisões político-administrativas de estados e municípios —, o decreto condicionou a formação continuada e inicial dos docentes às necessidades reais de cada território. Complementarmente, a Ação Saberes Indígenas na Escola (instituída pela Portaria MEC nº 1.061/2013) fortaleceu a formação continuada de professores indígenas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fomentando redes de pesquisa colaborativa entre universidades públicas e escolas das aldeias para a produção de recursos didáticos bilíngues e a valorização dos conhecimentos tradicionais.

É no ponto de intersecção entre essa legislação nacional e as políticas estaduais de ações afirmativas que se insere a experiência da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). O reconhecimento de que o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior demanda arranjos institucionais próprios, culminou na aprovação do curso de Pedagogia Licenciatura para os povos indígenas da Terra Indígena Rio das Cobras (Resolução nº 22-COU/UNICENTRO, de 23 de julho de 2019). A oferta, voltada às etnias

Kaingang, Xetá e Guaraní, estendeu-se com a aprovação, em 2023, do curso de especialização em Educação (nível lato sensu). Dessa forma, viabiliza-se a territorialização das políticas públicas no Paraná, materializando o direito a uma formação docente intercultural diretamente no espaço da aldeia.

2.2. Formação de Professores Indígenas e o Desafio da Docência Intercultural

Ao analisar a formação de docentes indígenas, Cavalcante (2003), Grupioni (2006) e Maher (2006) evidenciam, de maneira convergente, os inúmeros desafios enfrentados pelos cursos de formação docente indígena, uma vez que se trata de uma formação de natureza singular e multifacetada: os próprios docentes são chamados a atuar simultaneamente como pesquisadores de sua cultura, guardiões e falantes da língua materna e elaboradores de materiais didáticos específicos para a realidade de seus povos. Essa sobreposição de funções — pesquisador, professor, tradutor cultural e produtor de materiais — impõe uma sobrecarga formativa que raramente é contemplada de forma adequada pelas políticas públicas educacionais e pelos currículos das licenciaturas interculturais, o que torna a formação desses profissionais um processo ainda mais complexo do que o exigido dos docentes não indígenas.

Nesse sentido, Grupioni (2006) chama atenção para o fato de que a formação do professor indígena não pode ser pensada como uma simples adaptação dos modelos pedagógicos tradicionais, mas exige a construção de propostas próprias, capazes de dialogar com os saberes tradicionais sem, contudo, perder o rigor acadêmico necessário à atuação docente.

Já Maher (2006) reforça que essa formação deve romper com a lógica assimilacionista historicamente imposta às populações indígenas, assumindo um caráter verdadeiramente intercultural e emancipatório. Cavalcante (2003), por sua vez, denuncia a fragilidade estrutural de muitos desses cursos, que, não raro, são implementados às pressas, sem infraestrutura adequada e sem corpo docente devidamente capacitado para lidar com as especificidades da educação escolar indígena. Dessa forma, torna-se evidente que os docentes indígenas precisam estar plenamente conscientes de seus papéis políticos e sociais, uma vez que não exercem uma função meramente técnica ou instrumental, mas assumem uma responsabilidade histórica: a de formar criticamente os estudantes indígenas para o exercício pleno da cidadania, tanto dentro quanto fora de suas aldeias, em um contexto marcado por desigualdades estruturais e por processos ainda vigentes de apagamento cultural e linguístico.

Contudo, diante da persistente carência de experiências sistematizadas e de pesquisas acadêmicas voltadas a esse assunto — especialmente no que diz respeito à formação de professores pedagogos indígenas —, evidencia-se uma lacuna ainda mais grave e pouco discutida: a ausência de formação específica para os professores formadores, isto é, para aqueles que atuam diretamente na formação inicial dos futuros pedagogos indígenas. Trata-se de um duplo silenciamento teórico, uma vez que, se a formação do professor indígena já é insuficientemente pesquisada, a formação de quem forma esses professores é praticamente inexistente na literatura acadêmica, o que compromete a qualidade e a consistência de todo o processo formativo em sua base. É justamente a partir dessa lacuna teórica — negligenciada tanto

pelas políticas educacionais quanto pela produção científica da área — que se estrutura a discussão proposta neste artigo.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, na medida em que não se propõe a testar hipóteses ou a generalizar resultados de forma estatística, mas sim a compreender, em profundidade, um fenômeno educacional situado — a formação de pedagogos indígenas — a partir da perspectiva de quem vivencia esse processo cotidianamente. O caráter descritivo decorre da necessidade de relatar com fidelidade o contexto pesquisado, enquanto a dimensão reflexiva submete essa descrição a uma análise crítica orientada por categorias teóricas previamente estabelecidas.

Do ponto de vista metodológico, o estudo sustenta-se em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e na análise da literatura acadêmica sobre formação de professores indígenas, educação escolar indígena e interculturalidade, tomando como referência, entre outros, os estudos de Cavalcante (2003), Grupioni (2006) e Maher (2006). Já a pesquisa documental voltou-se ao exame de fontes primárias de natureza normativa, das quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), o Decreto nº 6.861/2009 e a Resolução nº 22-COU/UNICENTRO, de 23 de julho de 2019, que instituiu o curso de Pedagogia Licenciatura destinado aos povos indígenas na Terra Indígena Rio das Cobras. A análise conjunta desses documentos permitiu situar histórica e juridicamente a experiência relatada, evidenciando os marcos legais que a fundamentam.

Associa-se a essa revisão um relato de experiência docente na Terra Indígena Rio das Cobras. Compreendido como procedimento metodológico, o relato de experiência permite a sistematização reflexiva da prática docente, articulando-a ao referencial teórico levantado, de modo a evidenciar, a partir da vivência concreta do professor formador, os desafios pedagógicos e antropológicos enfrentados na formação de pedagogos indígenas.

Cabe destacar que essa formação ocorre em regime de ensino por alternância, modalidade pedagógica que intercala períodos de permanência do estudante na instituição de ensino — denominados *tempo-universidade* — com períodos de retorno à sua comunidade de origem — denominados *tempo-comunidade* (Silva, 2015). Originada na França, na década de 1930, no contexto das Maisons Familiales Rurales, e posteriormente difundida no Brasil por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), a pedagogia da alternância constitui-se não apenas como um método de organização do tempo escolar, mas como uma concepção pedagógica que articula teoria e prática, escola e vida cotidiana, de modo a evitar o desenraizamento do estudante em relação ao seu território e à sua cultura de origem (Gimonet, 2007). No caso do curso de Pedagogia Licenciatura ofertado na Terra Indígena Rio das Cobras, essa alternância assume contornos próprios: o tempo-comunidade corresponde à permanência do estudante em sua aldeia, junto à família e às práticas culturais das etnias Kaingang, Xetá e Guarani, ao passo que o tempo-escola concentra os momentos de formação acadêmica conduzidos pelos professores formadores diretamente na aldeia, em respeito à territorialidade indígena. É justamente nesse contexto de alternância — que exige do professor formador deslocamento físico, permanência prolongada na aldeia e imersão em uma realidade cultural distinta

da sua — que se situam os desafios pedagógicos e antropológicos discutidos neste artigo.

O relato de experiência, enquanto procedimento metodológico, permite a sistematização reflexiva da prática docente, articulando-a ao referencial teórico levantado, com vistas a compreender os desafios pedagógicos e antropológicos enfrentados na formação de pedagogos indígenas em contexto de alternância.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A desconexão étnica e discriminatória em relação aos povos indígenas ainda é bastante expressiva na sociedade brasileira. Debater a adoção de medidas de igualdade que permitam ao indígena o acesso a espaços que lhe eram anteriormente vedados torna-se essencial tanto para a sociedade quanto para a academia. O LAECI, da UNICENTRO, tem como característica central promover políticas e ações de inclusão de sujeitos que foram, ao longo da história, excluídos da educação enquanto direito social, realizando ações de ensino, pesquisa e extensão. O laboratório já organizou e coordenou o curso de Licenciatura em Educação do Campo e, atualmente, coordena também o curso de Pedagogia Licenciatura voltado à população quilombola e a ocupantes e assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Paraná; foi nesse contexto que se desenvolveu a ação de criação do curso de Pedagogia voltado exclusivamente aos povos indígenas.

A experiência formativa do curso de Pedagogia Licenciatura para os povos indígenas na Terra Indígena Rio das Cobras também foi analisada pela professora formadora Ionah Beatriz Beraldo Mateus. Em sua tese de doutorado, a autora revela que a oferta do ensino

superior em territórios originários configura um campo de intensas disputas políticas, epistemológicas e materiais (Mateus, 2025). A partir disso, destacamos os resultados dessa pesquisa ao identificar o principais desafios enfrentados por professores, estudantes, comunidades e lideranças para a formação de pedagogos e pedagogas indígenas da primeira turma do curso.

Ao reunir diferentes etnias para o curso, não foi oferecido aos professores nenhuma formação continuada que abordasse as várias culturas dos povos indígenas e suas distinções. Neste sentido, os aspectos culturais e as diferenças étnicas foram destacadas como um desafio de todos os envolvidos na experiência formativa. No entanto, a convivência durante as atividades de estudo, práticas de estágios e laboratórios provocaram a união e o reconhecimento dos contrastes e contradições, bem como das igualdades e semelhanças.

Os indígenas apresentam um conjunto de normas e valores sociais específicos, distintos entre si. Essas dinâmicas culturais são complexas e não fazem parte do aprendizado tradicional na formação de professores, embora sejam essenciais para a compreensão da cultura indígena. Sabe-se que, na cultura indígena, práticas ancestrais são realizadas pelas lideranças e pelos pajés, e transmitidas oralmente ao longo de gerações — o que difere do modelo predominante entre os não indígenas. Nesse sentido, é primordial que o professor formador respeite e integre as questões culturais presentes no processo de formação do estudante indígena, contribuindo para a construção do conhecimento pedagógico.

Outro obstáculo enfrentado foi em relação as diferentes línguas, utilizadas como instrumento de lutas e resistência. Nesse sentido, as

ementas e o planejamento de diferentes disciplinas precisaram contemplar esse tema. Nesse sentido, também foi necessário integrar os etnoconhecimentos aos conhecimentos acadêmicos para valorização das diferentes identidades e práticas culturais.

O curso regular de Pedagogia está fortemente alicerçado em uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem, o que torna desafiadora a assimilação, pelos estudantes indígenas, dos conhecimentos convencionais sobre escola. Por isso, é essencial preservar a cultura e ampliar os conhecimentos e as práticas socioculturais de forma dialógica. A educação indígena não se restringe ao espaço escolar: deve se transformar em um movimento coletivo de convivência entre indígenas e não indígenas, em que ambos possam debater e discutir a vida, os costumes e a educação.

Segundo Mateus (2025), se compararmos o curso de Pedagogia Indígena (PI) ao curso regular de Pedagogia da Unicentro, o curso da PI é extremamente prejudicado. Por se tratar de um *campus* avançado, muitos recursos financeiros, pedagógicos, didáticos e outros não chegam até a aldeia. Mas o relato dos professores aponta para um problema maior. No meio acadêmico, o curso não é desejado. Os docentes comprovam esse sentimento de exclusão com a pouca participação e envolvimento dos demais professores do departamento com as questões do curso e alegam ainda que membros da pró-reitoria nunca estiveram presentes na aldeia.

Os professores justificam este fato através da constatação de que nem todos os docentes da Universidade conseguem dar aula na aldeia. O curso exige um perfil profissional específico, no qual é necessário construir um relacionamento de confiança com os acadêmicos, fundamentado na vivência, na escuta e no

acolhimento. E nesse caso, nem todos conseguem praticar o que o grupo desses professores chama de engajamento.

O engajamento docente pode ser compreendido através da postura aberta destes profissionais para ouvir os anseios e experiências dos alunos. Sendo assim, a escuta tornou-se imperativa para compreender a interação do estudante no contexto acadêmico e educacional. É imprescindível que os professores pedagogos valorizem a comunicação nas relações interpessoais, na busca por resultados positivos, na resolução de conflitos e no estabelecimento de confiança, especialmente ao lidar com grupos específicos. A habilidade de se comunicar é considerada essencial no processo educacional junto às comunidades indígenas. Portanto, é fundamental priorizar o desenvolvimento de habilidades interpessoais voltadas à comunicação durante a formação do futuro professor pedagogo indígena.

Apesar dos inúmeros desafios, também foi possível identificar potencialidades e contribuições importantes do curso. Para Mateus (2025), a ida da Universidade para a aldeia, provocou transformações no território acadêmico e no território de Rios das Cobras. A autora destaca algumas das mudanças através do fortalecimento da presença indígena na Universidade e as várias adequações necessárias para a ocupação desses espaços.

Por meio do curso, houve a efetivação do direito indígena de acesso ao Ensino Superior e a conclusão de uma formação intercultural, de qualidade e bilíngue. Para atender a comunidade indígena de Rio das Cobras, o ambiente acadêmico precisou passar por várias transformações, como a revisão de processos burocráticos, diminuição de conteúdos que não atendem aos interesses da

realidade indígena, organização de práticas para o ensino de teorias, adaptações avaliativas, entre outras.

Acompanhar o percurso educacional dos alunos indígenas envolve, portanto, lidar com uma variedade de desafios, como oferecer suporte diante de dificuldades e incertezas, manter uma comunicação bilíngue e compreender a cultura local da comunidade. A função do professor não se restringe ao ato de ministrar aulas e dialogar sobre conteúdos, mas exige um zelo que vá além do aspecto prático, promovendo a conexão interpessoal e contribuindo para a formação do futuro pedagogo — profissional que necessita integrar conhecimentos sociais, humanos e pedagógicos, com foco nas relações humanas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do professor formador junto aos estudantes indígenas do curso de Pedagogia, mesmo diante de obstáculos e adversidades, revela-se rica sobretudo por evidenciar os limites do modelo pedagógico hegemônico quando confrontado com realidades culturais distintas da matriz eurocêntrica que historicamente fundamenta a formação docente no Brasil. A vivência relatada permite perceber que a cultura dos povos indígenas — em particular das etnias Kaingang, Xetá e Guarani — não pode ser tratada como objeto de mera tolerância pedagógica, mas exige reconhecimento efetivo enquanto sistema de saberes, valores e práticas legítimo em si mesmo. Nesse sentido, a dinâmica do fazer educacional não pode se alicerçar apenas nos preceitos e costumes do professor não indígena; ao contrário, deve se fundamentar em diferentes cotidianos culturais, o que implica desconstruir padrões pedagógicos historicamente estabelecidos e,

mais do que isso, desnaturalizar a suposta neutralidade e universalidade de um conhecimento que, como discutido, tem sido responsável por legitimar a ordem social excludente e desigual imposta aos povos originários (Ribeiro; Melo, 2019).

Importa destacar, contudo, que essa desconstrução não pode ser reduzida a uma disposição individual do professor formador, ainda que a sensibilidade pessoal seja condição necessária ao processo. Trata-se, antes, de um problema de natureza estrutural e institucional: enquanto os Projetos Pedagógicos de Curso, os currículos e as próprias matrizes de formação docente permanecerem ancorados em referenciais epistemológicos exclusivamente ocidentais, a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior corre o risco de configurar-se como inclusão meramente numérica, sem a correspondente transformação qualitativa dos processos formativos. A experiência aqui relatada sugere, portanto, que a verdadeira interculturalização da educação superior não se esgota na oferta de vagas ou de cursos específicos, mas requer a revisão crítica dos próprios fundamentos epistemológicos, metodológicos e curriculares que sustentam a formação de professores, sob pena de reproduzir, sob nova roupagem, a mesma lógica assimilacionista que historicamente subordinou os saberes indígenas aos saberes acadêmicos hegemônicos.

Conclui-se, assim, que a formação de pedagogos indígenas no curso ofertado na Terra Indígena Rio das Cobras exige do professor formador — e, por extensão, da própria instituição de ensino superior — uma postura de escuta ativa, sensibilidade cultural e disposição efetiva para repensar práticas pedagógicas historicamente eurocêntricas. Confirma-se, dessa forma, o objetivo

proposto neste artigo: a experiência relatada evidencia que o processo formativo, além de contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes indígenas, convida a instituição de ensino superior e seus docentes a reverem seus próprios pressupostos sobre educação, cultura e conhecimento, deslocando-se de uma posição de suposta neutralidade científica para uma postura de responsabilidade epistêmica e política diante da diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira.

Como limitação deste estudo, aponta-se o caráter pontual e testemunhal do relato, circunscrito à experiência subjetiva de um único professor formador, o que restringe a generalização das conclusões aqui apresentadas e evidencia a necessidade de cautela quanto à sua extrapolação para outros contextos de formação indígena. Sugere-se, para estudos futuros, a ampliação da escuta a outros professores formadores que atuam em cursos semelhantes, bem como — e sobretudo — a incorporação das vozes dos próprios estudantes indígenas e de suas comunidades, de modo a superar uma perspectiva centrada exclusivamente no olhar docente não indígena.

Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de pesquisas de caráter longitudinal e de abordagem participativa, capazes de captar as transformações pedagógicas e epistemológicas produzidas ao longo do tempo pela convivência entre a universidade e os povos originários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Disponível

em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CP, 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola, que visa a promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena. Brasília, DF: MEC, 2013.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva dos movimentos dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 14-24, 2003. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 8).

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 11-37. (Coleção Educação para Todos, v. 8).

MATEUS, Ionah Beatriz Beraldo. **Pedagogia indígena Unicentro: a universidade vai para a aldeia**. 2025. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2025.

RIBEIRO, Débora; MELO, Alessandro de. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37051>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Lourdes Helena. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015. DOI: 10.5585/EccoS.n36.3594.

UNICENTRO. Resolução nº 22-COU/UNICENTRO, de 23 de julho de 2019. **Aprova o Curso de Pedagogia Licenciatura para os povos indígenas da Terra Indígena Rio das Cobras**. Guarapuava: UNICENTRO, 2019.

¹ Professor Associado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Santa Cruz – PR .
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Sede – Maringá PR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) , Campus Santa Cruz – PR.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)