

INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: territorialidade e currículo***INTERCULTURALITY AND TEACHER TRAINING: territoriality and curriculum***

Isabella Cristina Aquino Carvalho¹ - UFT 
Jocyleia Santana dos Santos² - UFT 

RESUMO

O artigo analisa a incorporação da interculturalidade na formação docente a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), localizado no território do Bico do Papagaio, norte do Tocantins. A pesquisa adota abordagem qualitativa, baseada em análise documental do PPC, organizada em quatro categorias: reconhecimento da diversidade socioterritorial, organização da matriz curricular, configuração do estágio supervisionado e indícios de territorialização formativa. Com isso, busca responder como a interculturalidade se apresenta nesse PPC, diferenciando o reconhecimento formal da diversidade de uma reorganização epistemológica do currículo. À luz de debates recentes sobre educação e diversidade cultural na América Latina, conclui-se que o PPC reconhece a pluralidade amazônica e incorpora dispositivos normativos relativos à diversidade, mas preserva uma matriz disciplinar tradicional e não territorializa sistematicamente o estágio, operando uma interculturalidade sobretudo normativa.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; interculturalidade; Amazônia; Currículo; Territorialidade.

ABSTRACT

This article analyzes the incorporation of interculturality in teacher training based on the Pedagogical Project of the Bachelor's Degree in Pedagogy at the Center for Education, Humanities and Health (CEHS) of the Federal University of Northern Tocantins (UFNT), located in the Bico do Papagaio region, northern Tocantins. The research adopts a qualitative approach, based on a documentary analysis of the PPC, organized into four categories: recognition of socio-territorial diversity, organization of the curricular matrix, configuration of the supervised internship, and indications of formative territorialization. Thus, it seeks to answer how interculturality is presented in this PPC, differentiating the formal recognition of diversity from an epistemological reorganization of the curriculum. In light of recent debates on education and cultural diversity in Latin America, it concludes that the PPC recognizes Amazonian plurality and incorporates normative devices related to diversity, but preserves a traditional disciplinary matrix and does not systematically territorialize the internship, operating a primarily normative interculturality.

KEYWORDS: teacher training; interculturality; Amazon; Curriculum; Territoriality.

Doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE - UFT). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Licenciada em História e especialista em Ensino de História pela UFT. Professora da rede pública estadual do Tocantins (SEDUC).

Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA e do Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE/UFT.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação docente na Amazônia brasileira demanda articular de forma consistente política educacional, território e produção de conhecimento situado, sob pena de reiterar modelos formativos que pouco dialogam com as realidades concretas em que professores e professoras atuam. Em regiões como o Bico do Papagaio, no extremo norte do Tocantins, essa exigência se intensifica: trata-se de um espaço marcado por pluralidade sociocultural, presença de povos indígenas, comunidades quilombolas, populações camponesas e dinâmicas agrárias históricas que envolveram conflitos por terra, deslocamentos populacionais e reconfigurações constantes dos modos de viver e produzir. Nesses contextos, pensar a formação em Pedagogia implica reconhecer que a escola e a universidade não se localizam em um “vazio social”, mas em territórios atravessados por disputas de memória, direitos e projetos de futuro, em que diferentes grupos lutam pelo reconhecimento de suas línguas, culturas e formas de conhecer.

É nesse cenário que projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia deixam de ser meros documentos burocráticos para se tornarem dispositivos centrais de leitura das relações entre diversidade, interculturalidade e formação docente no plano institucional. Ao explicitar concepções de formação, definir perfis de egresso, organizar matrizes curriculares e normatizar práticas de estágio, pesquisa e extensão, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia do CEHS/UFNT sintetiza escolhas sobre quais sujeitos são tomados como referência, quais saberes são considerados legítimos e quais experiências territoriais entram (ou não) como constitutivas do processo formativo. Em outras palavras, o PPC opera como uma espécie de “cartografia institucional” da formação docente, na qual se podem identificar tanto movimentos de abertura à diversidade amazônica quanto permanências de lógicas mais homogêneas de organização do conhecimento.

Como afirma Rockwell, Novaro e Hecht (2022), as experiências educativas em contextos de diversidade cultural vêm sendo tensionadas por uma crítica às “*matrizes uniformizadoras con que se estructuraron los sistemas educativos.*” (Rockwell; Novaro; Hecht, 2022, p. 7), ao mesmo tempo em que persistem mandatos de assimilação cultural e linguística, viés eurocêntrico” e “práticas cotidianas de discriminação, estigmatização e racismo”. De acordo com Oliveira, et al. (2025, p. 56) “a interculturalidade crítica proporciona, nesse sentido, que as identidades sejam respeitadas, valorizadas e ouvidas, uma vez que foram historicamente silenciadas por sistemas ocidentais e patriarcais que as deixaram à margem [...]”. De outro modo, os estudos acerca das experiências educativas apontam “para a necessidade de pesquisas que contemplem as vozes de sujeitos pertencentes a culturas historicamente negadas, bem como do debate sobre a interculturalidade crítica [...]” (Oliveira et al., 2025, p. 20), mesmo quando se produzem revisões legais, curriculares e institucionais em nome da diversidade, os modos de organizar o ensino, de definir o que é conhecimento válido e de regular a presença de sujeitos e saberes continuam a operar a partir de lógicas de homogeneização, hierarquização epistêmica e controle da diferença.

Essas permanências não aparecem apenas em grandes diretrizes, mas atravessam objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações, conformando rotinas escolares e acadêmicas que tendem a reduzir a diversidade a tema ou público alvo, sem questionar as hierarquias que distinguem saberes centrais e saberes periféricos. Assim, o alcance transformador de políticas e discursos que se anunciam como interculturais fica limitado: a desigual distribuição de poder entre grupos sociais e entre formas de saber permanece pouco problematizada no cotidiano das instituições, inclusive universitárias. É nesse prisma epistemológico, que coloca no centro a tensão entre reconhecimento e transformação, que se insere a análise do PPC de Pedagogia do CEHS/UFNT: mais do que verificar se a diversidade é mencionada, interessa compreender

como ela é tratada, com quais efeitos para a organização da formação docente em um território amazônico específico.

A questão que orienta este artigo, portanto, é: como se apresenta a interculturalidade no PPC de Pedagogia do CEHS/UFNT? Em termos mais precisos, pergunta-se em que medida o documento ultrapassa uma política de reconhecimento da diversidade, centrada na nomeação de grupos e na inclusão de conteúdos, para assumir a interculturalidade como perspectiva política, epistemológica e curricular que reconfigura a forma de conceber e organizar a formação docente. Trata-se de indagar se o PPC apenas descreve a presença de sujeitos diversos e adapta algumas disciplinas a essa realidade, ou se desloca, de fato, as matrizes de uniformização que Rockwell, Novaro e Hecht (2022) identificam como estruturantes dos sistemas educativos, abrindo espaço para outras epistemologias, outros modos de relação com o território e outras formas de participação dos sujeitos coletivos amazônicos.

A hipótese que orienta a investigação, formulada a partir de análise anterior do documento, é que o PPC de Pedagogia do CEHS/UFNT incorpora de maneira relativamente consistente diretrizes relativas às modalidades educativas (educação indígena, quilombola, do campo, educação de jovens e adultos) e à diversidade, e explicita compromissos com uma formação contextualizada e inclusiva; contudo, mantém uma organização curricular ancorada em matriz disciplinar tradicional, com pouca explicitação da interculturalidade como eixo estruturante do conjunto da formação.

Em outras palavras, a interculturalidade tende a aparecer como tema localizado em determinados componentes e projetos, mais do que como princípio que atravessa a definição de objetos de conhecimento, a distribuição das cargas horárias, a normatização do estágio supervisionado e os dispositivos de governança curricular. A análise que se segue busca confirmar, tensionar ou deslocar essa hipótese, articulando a leitura do PPC às discussões contemporâneas sobre educação, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina.

Dessa perspectiva, o potencial argumentativo desse artigo se divide em considerações teórico-metodológico, nas quais há o diálogo entre os autores que discutem a mencionada temática; análise: materialização da interculturalidade no PPC de pedagogia (CEHS/UFNT), na qual se pondera sobre a presença intercultural ou sua inexistência, bem como os resultados dessa análise. Por fim, em considerações finais, sopesa o percurso analítico percorrido e as prováveis contribuições desse movimento de reflexão epistemológica para sugerir deslocamentos possíveis na direção de uma perspectiva intercultural crítica na formação docente. Após essas considerações iniciais, passa-se à seção seguinte.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: interculturalidade, multiculturalismo e diversidade cultural

A literatura latino-americana recente tem enfatizado a necessidade de distinguir entre enfoques multiculturalistas e perspectivas interculturais críticas. Diez e Novaro (2005) aponta que o multiculturalismo, especialmente em sua versão política do reconhecimento, descreve contextos de convivência de culturas diversas, mas tende a supor “*que entre las culturas diversas se establezcan relaciones igualitarias y simétricas, negando la conflictividad de las relaciones en la que la diversidad es construida*” (Diez; Novaro, 2005, p. 26). Nessa perspectiva, a diversidade é frequentemente celebrada como “harmonia social”, enquanto se ocultam as desigualdades que estruturam as relações entre grupos.

A mesma autora sustenta que, na América Latina, diferentemente do multiculturalismo, que é uma categoria “descritiva”, a interculturalidade se apresenta como uma categoria

“propositiva” (Diez; Novaro, 2005), insistindo que não basta descrever a presença de grupos diferentes, mas é preciso interrogar a forma na qual se descreve as posições multiculturais (Oliveira, et al. 2025). Trata-se, portanto, de deslocar a ideia de diversidade como mosaico estático para compreendê-la como campo de disputa por significados, poder e reconhecimento.

Assim, a perspectiva da interculturalidade crítica favorece que as identidades sejam reconhecidas, legitimadas e escutadas, considerando que, ao longo da história, foram silenciadas por dispositivos ocidentais e patriarcais que as marginalizaram. De acordo com Oliveira et al. (2025):

A interculturalidade crítica proporciona, nesse sentido, que as identidades sejam respeitadas, valorizadas e ouvidas, uma vez que foram historicamente silenciadas por sistemas ocidentais e patriarcais que as deixaram à margem ou até mesmo foram usadas para reforçar a opressão do sistema moderno-colonial (Oliveira et al., 2025, p. 56).

Ao examinar o trecho supracitado, entende-se que, ao enfatizar o reconhecimento e a escuta dessas identidades antes subalternizadas, a interculturalidade crítica desloca a diferença do lugar de marca da inferiorização para o de fundamento político da denúncia da colonialidade e da afirmação de outros modos de existir e conhecer

Martínez e Diez (2019) aprofundam essa crítica ao analisarem a versão multiculturalista e conservadora da diversidade no debate educacional. Segundo as autoras, o discurso da diversidade frequentemente assume um “carácter conservador” como “*el espejo multicultural de la sociedad*.” (Martínez; Diez, 2019, p. 18), desancorando a diferença das relações de poder e desigualdade. Elas observam que a disciplina antropológica vem problematizando, de modo específico, o modo como a diversidade cultural costuma ser, em termos conceituais, dissociada das dinâmicas de poder e desigualdade.

Nessa linha, Diez (2004) propõe pensar a interculturalidade como um processo dinâmico de caráter social, no qual os envolvidos são incentivados de forma positiva a reconhecerem sua interdependência, insistindo que se trata de um novo paradigma emergente que não pode ser reduzido ao estudo da aplicação prática do conceito, mas também deve incluir os diversos sentidos que ele assume como projeto político, epistemológico, cultural e educacional. (Diez; Novaro, 2005). Essa formulação é central para este artigo, pois remete diretamente à análise de projetos pedagógicos como espaços de disputa de sentidos.

Os debates sobre interculturalidade na escola, especialmente na Argentina, também iluminam a leitura do PPC do CEHS/UFNT. Morras e Tur (2020) enfatizam que a perspectiva intercultural questiona a visão eurocêntrica como forma única ou superior de conhecer o mundo, ao trazer “*narrativas y miradas de mundos que cuestionan la visión eurocéntrica como forma única o forma superior de conocer el mundo y actuar en él*.” (Morras; Tur, 2020, p. 18). As autoras ressaltam que O currículo escolar, como prática de construção de significado, sintetiza um projeto social, o que implica reconhecer que identidade, diversidade e diferença são produzidas em relações de poder.

Em um trecho decisivo, elas afirmam que “*es necesario poner el foco del análisis en los procesos por los cuáles las diferencias son producidas a través de relaciones de desigualdad*.” (Morras; Tur, 2020, p. 18) e defendem que a interculturalidade, no campo educacional, exige questionar que tipo de projeto cultural e político desejamos criar? De que maneira a alteridade é constituída neste projeto?. Esta perspectiva dialógica, a qual articula currículo, poder e projeto de sociedade, converge diretamente com a análise do PPC de Pedagogia do CEHS.

Martínez e Diez (2019), ao refletirem sobre o ensino da diversidade cultural na formação de professores, identificam cinco dilemas que atravessam esse campo, entre eles: o risco de reificar culturas como entidades fixas, a tendência a restringir a interculturalidade a certos “outros” internos e a dificuldade de incorporar a colonialidade do poder como eixo analítico. As autoras afirmam que “*el uso de interculturalidad parece frecuentemente ligado a una definición ahistórica y estática de la cultura, como entidad discreta que comparten los individuos de un mismo grupo*” (Martínez; Diez, 2019, p. 18) e que muitos projetos educativos, ao fazê-lo, se envolvem em “uma dinâmica de reificação do cultural e expropriação do político.

De acordo com Oliveira et al. (2025, p. 144), é preciso entender que permitir a voz dos sujeitos negros da escola quilombola, é obter “uma análise de como as estruturas educacionais da formação de professores, dos planejamentos pedagógicos e das orientações curriculares negligenciam essas temáticas identitárias e históricas nas práticas de ensino”. De outro modo, a escuta dessas vozes explicita como o currículo e a formação docente ainda operam sob uma lógica que marginaliza as experiências quilombolas (Oliveira et al., 2025), convertendo-as em ausências ou menções superficiais, em vez de reconhecê-las como referências epistêmicas centrais para a construção de práticas pedagógicas críticas e interculturais

Speranza e Romero (2019), ao discutirem interculturalidade e formação docente na educação superior, defendem a importância de reconhecer a diversidade cultural e linguística em uma sala de aula multilíngue (Speranza; Romero, 2019) e de construir dispositivos formativos que não se limitem à adição de conteúdos sobre “outros”, mas que redesenhem práticas pedagógicas e relações de poder no interior das instituições. Para os autores supracitados, trata-se de pensar a interculturalidade como um horizonte para a reconfiguração das práticas de ensino no ensino superior. E pensar também a territorialização epistemológica como prática inclusiva mais ampla, a qual, de dentro para fora, procura a valorização pelo percurso epistemológico inverso, isto é, o reconhecimento da riqueza cultural e linguística local.

Assim, a noção de territorialização da interculturalidade, proposta por Hendel (2021), oferece uma perspectiva epistemológica importante para pensar a relação entre PPC e contexto amazônico. Em sua análise sobre jovens, cidade e migração no Grande Buenos Aires, a autora argumenta que territorializar a interculturalidade envolve atentar para as formas concretas que as desigualdades e os encontros culturais inscrevem em espaços urbanos específicos (Hendel, 2021). Para a autora, não basta nomear a diversidade; é necessário compreender como se produzem espaços de encontro, debate e negociação de significados entre jovens de origens diversas (Hendel, 2021). Embora o contexto seja distinto, a proposta de Hendel (2021) permite pensar a Amazônia e o Bico do Papagaio como territórios no qual a interculturalidade se materializa em relações concretas, demandando que políticas educativas se enraízem nas experiências de povos e comunidades, e não apenas em enunciados normativos.

Por sua vez, Hecht e Enriz (2021), ao analisarem a educação intercultural bilíngue (EIB) nas províncias de Chaco e Misiones, discutem as (a)simetrias e (dis)continuidades entre o quadro legislativo e o desenvolvimento da educação bilíngue intercultural (Hecht; Enriz, 2021). Em uma passagem particularmente elucidativa para este artigo, Hecht e Enriz (2021, p. 228) afirmam que “*la legislación educativa por sí sola no alcanza, si no se logran incluir otras demandas de los propios pueblos, los esfuerzos quedan incompletos*”. Para elas, políticas que acabam não levando a lugar nenhum apenas reforçam as posições de subordinação (Hecht; Enriz, 2021), sendo imprescindível um sistema de ensino que resgata as vozes indígenas e apoia processos de longa duração (Oliveira, et al. 2025).

Este quadro teórico, em diálogo com Bugnone (2018) e Cucalón, Cordero e Dumrauf (2017), que exploram experiências interculturais em encontros culturais e no ensino de ciências

naturais, ambiente e saúde, fornece instrumentos para analisar o PPC de Pedagogia do CEHS como espaço no qual se cruzam discursos normativos, matrizes curriculares e possibilidades (ou limites) de territorialização da interculturalidade. Diante dessas considerações teóricas, a pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental do PPC de Licenciatura em Pedagogia do CEHS/UFNT, aprovado em 2023. Longe de uma simples observação documental, enxerga-se o PPC de Licenciatura como um monumento, um traço da subjetividade humana materializada por dispositivos de poder.

Diante disso, foram definidas quatro categorias analíticas, inspiradas tanto na leitura do documento quanto na literatura selecionada. Primeiramente entende-se o reconhecimento da diversidade socioterritorial como identificação de enunciados que nomeiam a Amazônia Legal, o Bico do Papagaio, povos indígenas, comunidades quilombolas e populações camponesas, bem como compromissos com educação contextualizada. Depois a organização da matriz curricular a qual constitui o exame da estrutura disciplinar, da presença de componentes relativos à diversidade e da forma como são distribuídos na matriz.

Ademais, também se considera a configuração do estágio supervisionado: análise da distribuição de cargas horárias, níveis e modalidades contempladas, e da existência (ou não) de diretrizes explícitas de territorialização dos campos de estágio. Considera-se também os indícios de territorialização formativa: identificação de passagens que indiquem a Amazônia e o Bico do Papagaio como categorias organizadoras da formação, especialmente nas articulações entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, a análise consistiu na leitura integral do PPC do CEHS/UFNT, na seleção de excertos que funcionam como evidências documentais em cada categoria e na interpretação desses excertos à luz das contribuições dos autores mencionados.

MATERIALIZAÇÃO DA INTERCULTURALIDADE NO PPC DE PEDAGOGIA (CEHS/UFNT)

O PPC de Licenciatura em Pedagogia do CEHS/UFNT é o anexo único da Resolução n. 05/2023 do CONSEPE/UFNT, que aprova, ad referendum, a atualização do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Humanidades e Saúde, campus de Tocantinópolis. Logo no início, o documento situa institucionalmente o curso na transição entre UFT e UFNT, apresenta a identificação completa (mantenedora, formas de ingresso, carga horária, tempo de integralização, turnos, número de vagas, conceito ENADE e CPC) e localiza o curso na Amazônia Legal, vinculando-o à missão de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável e com uma educação inovadora, inclusiva e de qualidade. O contexto institucional destaca a diversidade sociocultural e a biodiversidade da região, bem como a opção da universidade por práticas acadêmicas orientadas por formação ético-política, metodologias flexíveis e ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão.

Na segunda parte, o PPC desenvolve a organização didático-pedagógica do curso. Expõe o contexto geral do curso e suas políticas institucionais, apresenta a justificativa, os objetivos gerais e específicos, o perfil profissional do egresso e a estrutura curricular, que se organiza conforme a Resolução CNE/CP n. 1/2006 em três núcleos: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e Estudos Integradores. Desse modo, o currículo está distribuído em nove semestres, com componentes de 60h, 75h, 90h e 120h, totalizando 3.435 horas, e atende às exigências de prática como componente curricular (PCC), estágio supervisionado, atividades formativas e atividades teórico-práticas de aprofundamento previstas na legislação nacional.

Nessa seção também se encontra o ementário detalhado, a matriz formativa, a explicitação dos objetos de conhecimento da Pedagogia, os programas de formação (incluindo estágios,

pesquisa, extensão, TCC) e a política de curricularização da extensão por meio de ACE I e II e de quatro componentes curriculares de extensão (CCEx). Nesse sentido, o documento dedica ainda espaço consistente à descrição da metodologia do curso, com subitens sobre inovação pedagógica, gestão de metodologias e tecnologias educacionais, ambientes e materiais, tecnologias sociais, formação e capacitação permanente e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Além do mais, a prática como componente curricular é explicitada como parte das disciplinas obrigatórias ao longo de todo o curso, articulando teoria e prática em diálogo com escolas e espaços educativos não escolares. O estágio curricular supervisionado é estruturado em quatro momentos (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, espaço não escolar e gestão educacional), com 400h distribuídas entre os diferentes níveis e campos de atuação do pedagogo. Complementarmente, o PPC normatiza atividades complementares, TCC, ações de internacionalização, políticas de apoio aos discentes, e detalha políticas de pesquisa, de extensão e de inclusão e acessibilidade.

Por fim, o PPC apresenta informações sobre a gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa, bem como sobre o acompanhamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Traz a composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), a caracterização do corpo docente (titulação, formação e experiência) e uma descrição da infraestrutura institucional e específica do curso: salas de aula, espaços administrativos, acessibilidade, equipamentos de informática e recursos audiovisuais, biblioteca, laboratórios, anfiteatros e demais ambientes vinculados ao funcionamento do curso. O documento se encerra com a lista de referências normativas e bibliográficas que sustentam o PPC, articulando marcos legais da educação superior brasileira às diretrizes internas da UFT/UFNT.

À luz do referencial apresentado e análise descritiva do objeto de estudo proposto, é possível afirmar que o PPC de Pedagogia do CEHS/UFNT apresenta diversos elementos que se alinham a uma perspectiva intercultural, a saber, 1) reconhecimento explícito da diversidade socioterritorial amazônica, com atenção à presença de povos indígenas, comunidades quilombolas e populações camponesas; 2) inscrição de campos como educação indígena, educação quilombola, educação do campo e relações étnico-raciais como componentes que devem ser contemplados pela formação; ênfase em educação contextualizada e inclusiva, em sintonia com a crítica de Rockwell, Novaro e Hecht (2022) às matrizes uniformizadoras e com a defesa de Diez (2004) da interculturalidade como projeto político-epistêmico e; 3) forte tradição de extensão e pesquisa articulada a realidades locais, o que abre espaço para a territorialização da interculturalidade, conforme sugere Hendel (2021).

Nesse sentido, o documento parece responder, parcialmente, à exigência de que a diversidade cultural seja tratada a partir de um princípio da historicização que reconhece a colonialidade como eixo estruturante dos estados nacionais (Oliveira, et al. 2025). Ao incluir modalidades educativas específicas e ao reconhecer sujeitos historicamente subalternizados, o PPC se afasta de um multiculturalismo estritamente descritivo (Diez, 2005) para adotar, ao menos no plano enunciativo, uma posição mais propositiva.

Por outro lado, a análise mostra que a interculturalidade ainda não se converteu em eixo epistemológico estruturante do PPC. A matriz curricular mantém a lógica disciplinar moderna, com inclusão de componentes sobre diversidade, mas sem reorganizar o currículo em torno de eixos interculturais, o que reitera o risco de um uso restrito da interculturalidade (Oliveira, et al. 2025), limitada a certos temas e populações. O estágio supervisionado não é normativamente territorializado em contextos indígenas, quilombolas e do campo, o que reproduz a assimetria entre avanços normativos e práticas concretas analisada por Hecht e Enriz (2021).

Também não se explicitam políticas de formação docente que enfrentem, de modo sistemático, o problema da reificação cultural e da “*expropiación de lo político*” (Martínez; Diez, 2019, p. 18), nem dispositivos de governança curricular que engendram diretamente vozes indígenas e quilombolas na construção e revisão do PPC. Por fim, a interculturalidade aparece associada a determinados componentes e projetos, tais como os Componentes curriculares de extensão (CCEx).

As quatro CCEx são vinculadas explicitamente a temáticas que incluem a interculturalidade: “Ludicidade e Educação; Educação Escolar Indígena; Educação em Espaços Não Escolares; e Educação Ambiental” (UFNT, 2023). No entanto, não atravessa explicitamente o conjunto das práticas formativas, o que se aproxima do que Diez (2004) critica como “lógica instrumental” de implementação.

Em termos das tensões descritas por Morras e Tur (2020), o PPC assume a importância da interculturalidade a partir da adequação às leis de história/cultura afro-brasileira e indígena, tal como a Lei 11.645/2008, conteúdo previsto na ementa da disciplina de Educação, História e Cultura Africana e Afro-brasileira (8º período) e na CCEx (UFNT, 2023). Todavia ainda precisa avançar na direção de um currículo que, como Morras e Tur (2020) sugerem, reconheça que o currículo escolar não pode se pensar fora das relações de poder e que se pergunte de modo mais contundente “¿qué proyecto cultural y político queremos construir?” (Morras; Tur, 2020, p. 19).

O PPC de Pedagogia do CEHS insere o curso no contexto da Amazônia Legal, destacando que o Tocantins possui “população bastante diversa, abrangendo uma variedade de povos indígenas e uma significativa população camponesa e quilombola” (UFNT, 2023, p. 13) e atribuindo à universidade o compromisso de oferecer uma educação contextualizada e inclusiva. Essa formulação aproxima-se do que Rockwell, Novaro e Hecht (2022) identificam como questionamento das matrizes uniformizadoras, ao mesmo tempo em que reconhecem a permanência de dispositivos escolares que produzem “*dispositivos escolares alejados de las experiencias reales de vida*” (Rockwell; Novaro; Hecht, 2022, p. 7).

O PPC também enfatiza que os cursos de graduação, programas de pós-graduação e projetos de pesquisa e extensão devem propiciar a formação de profissionais e produzir conhecimentos que contribuam para a transformação e desenvolvimento do norte do estado do Tocantins. Assim como “propiciar, ao longo do processo educativo, por meio de investigações, reflexões, críticas e experiências no planejamento” (UFNT, 2023, p. 24). Nesse ponto, dialoga com a defesa de Oliveira, et al. (2025) e Diez (2004) de uma interculturalidade entendida como projeto político, epistemológico, cultural e educacional (Diez, 2004), e não apenas como rótulo para iniciativas pontuais.

No que tange à organização didático-pedagógica, o PPC assume as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia e de formação de professores, enumerando campos como educação infantil, anos iniciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação em espaços não escolares, educação dos povos indígenas, educação quilombola e educação das relações étnico-raciais (UFNT, 2023). Em sintonia com Martínez e Diez (2019), pode-se dizer que o documento, ao enunciar tais campos, busca escapar de uma “*versión multiculturalista y conservadora de la ‘diversidad’*” (Martínez; Diez, 2019, p. 18), reconhecendo a colonialidade como eixo da formação histórica dos Estados nacionais.

Entretanto, como já havia sido indicado no esboço anterior, a matriz curricular permanece organizada segundo uma lógica disciplinar: disciplinas clássicas da Pedagogia constituem um núcleo forte, ao qual se agregam componentes sobre diversidade, educação indígena e relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, a interculturalidade tende a aparecer como conteúdo a ser adicionado, mais do que como eixo que reconfigura o conjunto. A crítica de Diez

(2005) ao multiculturalismo, que normaliza a separação entre “coletivos” e não interroga as condições em que as diferenças são produzidas (Oliveira, et al. 2025), ajuda a ler essa organização da seguinte forma: o PPC descreve uma sociedade multicultural, mas a estrutura de formação ainda não se desloca plenamente para uma lógica intercultural propositiva.

O estágio curricular supervisionado, com 400 horas distribuídas entre Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (UFNT, 2023), espaços não escolares e gestão educacional, é apresentado como momento de articulação teoria-prática e de aproximação com a realidade escolar. Todavia, a análise anterior já havia indicado que o documento não explicita o estágio como dispositivo de imersão socioterritorial e que não há diretrizes que priorizem campos em contextos indígenas, quilombolas ou do campo.

À luz de Hecht e Enriz (2021), essa situação pode ser lida como exemplo de “(a)simetrias y (dis)continuidades entre el entramado legislativo y el desarrollo” de políticas interculturais (Hecht; Enriz, 2021, p. 208). Tal como nas experiências de EIB em Chaco e Misiones, (2021), na medida em que a territorialização concreta, no caso, campos de estágio efetivamente situados em escolas indígenas, quilombolas ou rurais amazônicas, não é normativamente garantida (Oliveira, et al. 2025). Assim, a formulação de que a legislação educacional por si só não basta; se outras demandas da própria população não forem incluídas, os esforços permanecerão incompletos (Hecht; Enriz, 2021) ressoa diretamente aqui. O PPC do CEHS reconhece a diversidade e as modalidades educativas, mas não transforma o estágio em campo privilegiado de escuta e negociação com povos e comunidades, mantendo certa distância entre norma e prática.

Apesar das limitações apontadas, o PPC explicita uma forte tradição de extensão e pesquisa no campus de Tocantinópolis, afirmando que “a extensão tornou-se, no Câmpus de Tocantinópolis, a força motriz de todas as demais ações, sendo considerada, inclusive, o elemento responsável pela permanência do curso de Pedagogia e expansão dos demais cursos” (UFNT, 2023, p. 110). Nesse sentido, são mencionados projetos de extensão com povos Apinajé, clubes de leitura, projetos com idosos, atividades de memória e cultura, entre outros. Essas vivências estão alinhadas com a ideia de Hendel (2021) de territorializar a interculturalidade, a fim de criar espaços de encontro, disputa e negociação de sentidos entre universidade e comunidades (UFNT, 2023). Ainda que o PPC não use esse vocabulário, a descrição de projetos e eventos indica uma inserção territorial que pode funcionar como laboratório vivo de práticas interculturais, especialmente quando dialoga com escolas da educação básica, povos indígenas e comunidades locais.

CONDIÇÕES DE INTERDIÇÃO E DE POSSIBILIDADE EPISTEMOLÓGICAS NO PPC DE PEDAGOGIA (CEHS/UFNT)

Na medida em que o PPC de Pedagogia toma o Tocantins e, mais especificamente, o Bico do Papagaio, como referência de inserção institucional, abre-se a possibilidade de pensar o próprio estado como polo de arregimentação de novas epistemologias, forjadas no entrecruzamento de interdições e possibilidades. De um lado, trata-se de um território marcado por processos recentes de criação de universidades federais, expansão do ensino superior público e disputas em torno da definição de projetos de desenvolvimento (Oliveira, et al. 2025); de outro, persistem desigualdades profundas, exclusões históricas de povos indígenas e comunidades quilombolas e assimetrias no acesso à terra, à escola e à universidade. Essa tensão faz com que a universidade, ao se instalar e se reconfigurar na região, não apenas implemente políticas

nacionais, mas se veja confrontada com demandas epistêmicas oriundas de coletivos que historicamente tiveram seus saberes desautorizados ou folclorizados.

Quando o PPC reconhece explicitamente a Amazônia Legal, o Bico do Papagaio e as populações indígenas, quilombolas e camponesas como parte constitutiva do público e do território do curso, não está apenas cumprindo uma formalidade descritiva; está, potencialmente, deslocando o eixo a partir do qual se definem problemas de pesquisa, estágios prioritários, objetos de extensão e ênfases curriculares. Isso significa que o Tocantins, em sua condição de fronteira entre biomas, projetos econômicos e lutas por reconhecimento, pode funcionar como laboratório de problematização das formas estabelecidas de produzir conhecimento pedagógico (Oliveira, et al. 2025), obrigando a universidade a negociar, na prática, entre modelos de currículo concebidos em outros lugares e experiências, narrativas e cosmologias locais. Ao invés de ser apenas “contexto de aplicação” de teorias externas, o estado passa a se configurar como lugar de enunciação de questões e de saberes que podem tensionar a própria epistemologia da Pedagogia.

Ao mesmo tempo, essa potência é atravessada por interdições que o próprio PPC deixa entrever: a permanência de uma matriz disciplinar clássica, a ausência de mecanismos formais de participação de sujeitos coletivos na governança do curso e a não normatização de estágios em escolas e comunidades indígenas e quilombolas revelam que as condições de possibilidade para uma epistemologia amazônica e tocantinense ainda esbarram em limites institucionais e normativos (Oliveira, et al. 2025). Em outras palavras, o Tocantins aparece como fonte fecunda de novos referenciais, pela densidade de experiências e conflitos que abriga, mas a conversão dessa densidade em critério estruturante do currículo depende de decisões que vão além do reconhecimento nominal: exige reescrever prioridades de formação, criar dispositivos de escuta e coautoria e enfrentar disputas internas sobre o que conta como conhecimento legítimo na universidade.

Nessa direção, o estado pode ser pensado simultaneamente como espaço de interdição e de invenção epistemológica. É espaço de interdição porque parte importante dos saberes que circulam em povos e comunidades permanece fora das referências oficiais do curso, ocupando, quando muito, o lugar de tema pontual em disciplinas de diversidade ou de objeto de extensão, não de fonte autorizada de teoria pedagógica (Oliveira, et al. 2025). Mas é também espaço de invenção porque as práticas concretas de docentes, estudantes e comunidades, em projetos de extensão, pesquisas de TCC, estágios realizados em escolas de aldeias e quilombos, produzem, ainda que de forma fragmentada e pouco visível no PPC, deslocamentos nas formas de ler a infância, a alfabetização, a gestão escolar, o currículo e a própria ideia de qualidade educativa. Há, assim, uma zona de fricção entre o que o documento consagra e o que a prática cotidiana instaura, na qual novas epistemologias podem emergir e, progressivamente, exigir lugar na arquitetura formal do curso.

Por fim, considerar o Tocantins como polo arrematador de novas epistemologias implica recolocar o PPC de Pedagogia do CEHS/UFNT dentro de um projeto mais amplo de universidade amazônica, em que a interculturalidade não seja apenas resposta a políticas federais ou a agendas globais, mas parte de um movimento regional de reescrita das relações entre conhecimento, território e poder (Oliveira, et al. 2025). Isso envolve, por exemplo, tomar as experiências de escolas indígenas e quilombolas do estado como interlocutoras privilegiadas na discussão sobre avaliação, currículo e formação docente; incorporar sistematicamente autoras/es e produções locais nas bibliografias e ementas; e reconhecer que o próprio processo de criação da UFNT, com sua aposta na Amazônia Legal como horizonte identitário, constitui uma oportunidade para que o Tocantins deixe de ocupar posição periférica na divisão internacional da produção de saberes educacionais. Desse modo, o estado pode passar de “lugar onde se

aplicam políticas” a “lugar de onde se pensa a educação”, colocando suas condições de interdição e de possibilidade no centro de um projeto intercultural crítico de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao responder à pergunta sobre como a interculturalidade se apresenta concretamente no PPC de Pedagogia do CEHS/UFNT, é possível afirmar que o documento opera um movimento importante de deslocamento em relação a concepções abstratas e universalistas de formação docente, mas ainda não realiza plenamente os desdobramentos de uma perspectiva intercultural crítica. De um lado, observa-se o reconhecimento oficial da diversidade socioterritorial amazônica, a nomeação de povos indígenas, comunidades quilombolas e populações camponesas como parte constitutiva do público atendido pela universidade e a inscrição do curso no contexto da Amazônia Legal como referência identitária.

Esse reconhecimento se materializa na inclusão de áreas e disciplinas relacionadas à educação indígena, quilombola, rural, às relações étnico-raciais e aos direitos humanos, bem como na explicitação do compromisso com uma educação contextualizada e inclusiva, capaz de dialogar com as especificidades históricas, culturais e ambientais do norte tocaninense (Oliveira, et al. 2025). Soma-se a isso uma sólida tradição de extensão e pesquisa profundamente enraizada na região, que se traduz em projetos com escolas públicas, povos indígenas, comunidades locais e em eventos acadêmicos que fazem circular saberes produzidos dentro e fora da universidade.

Por outro lado, a análise mostra que esses avanços convivem com limites estruturais que restringem o alcance da interculturalidade no curso. A matriz curricular permanece organizada segundo uma lógica disciplinar tradicional, em que a interculturalidade aparece concentrada em determinados componentes (como Educação Escolar Indígena, Educação, História e Cultura Africana e Afro-brasileira, CCEx específicas e projetos de extensão), sem se tornar eixo transversal capaz de reconfigurar conteúdos, metodologias e critérios de avaliação no conjunto do percurso formativo.

Além disso, falta, ou ainda é insuficiente, uma reorganização epistemológica que tome a interculturalidade como princípio estruturante, de modo que saberes indígenas, quilombolas e camponeses não sejam apenas temas de estudo, mas referências centrais na definição do que conta como conhecimento pedagógico, nas escolhas bibliográficas e na construção das ementas. Do mesmo modo, a territorialização normativa do estágio supervisionado em contextos indígenas, quilombolas e rurais não está explicitada: embora seja possível, na prática, realizar estágios nesses espaços, o PPC não estabelece tal imersão como exigência formativa, perdendo a oportunidade de fazer do estágio um dispositivo privilegiado de encontro prolongado com sujeitos e territórios que a própria universidade reconhece como estratégicos.

Além disso, não se identificam, no documento, políticas claras de pluriépistemicidade que afirmem explicitamente a necessidade de articular, em condição de paridade, conhecimentos acadêmicos e saberes produzidos por povos e comunidades amazônicas, nem dispositivos formais de participação de sujeitos coletivos na governança curricular do curso. A gestão do PPC é descrita em termos de colegiado de curso, NDE, coordenação e instâncias internas da universidade, sem menção a conselhos consultivos ou espaços nos quais representantes indígenas, quilombolas, do campo ou de movimentos sociais possam intervir na definição de prioridades formativas, na atualização da matriz curricular ou na avaliação do próprio projeto pedagógico.

Em termos da formação cotidiana, isso significa que a interculturalidade tende a operar “de cima para baixo”, como diretriz institucional que orienta a inclusão de conteúdos e a

elaboração de projetos, mas não necessariamente como prática compartilhada de produção de conhecimento com os grupos que se pretende contemplar. À luz do instrumental teórico-metodológico adotado, o PPC analisado ocupa uma posição intermediária entre uma interculturalidade funcional e uma interculturalidade crítica.

Ademais, aproxima-se da primeira quando incorpora, de modo consistente, a linguagem das políticas de diversidade, distribui componentes curriculares sobre educação indígena, quilombola, do campo e relações étnico-raciais, e articula a extensão universitária a demandas da região, garantindo visibilidade a sujeitos e temas historicamente marginalizados. Afasta-se, porém, de uma interculturalidade estritamente funcional ao reconhecer que o curso está inserido em um território específico, marcado por desigualdades e conflitos, e ao apostar na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio organizador da vida acadêmica.

Ainda assim, permanece distante de uma interculturalidade crítica plena, que implicaria reestruturar o currículo, os dispositivos de estágio, os critérios de avaliação e os modos de governança, de forma a colocar em questão as hierarquias epistêmicas e a distribuição desigual de poder entre conhecimentos e sujeitos (Oliveira, et al. 2025). Progredir nesse sentido exige deslocar a interculturalidade do âmbito da enunciação normativa para o centro da arquitetura formativa do curso. Isso significa, por exemplo, revisar a matriz curricular para que a temática não seja apenas um eixo entre outros, mas um princípio que atravessa as disciplinas de fundamentos, de didática, de gestão e de pesquisa, tensionando leituras eurocentradas e abrindo espaço sistemático para autores, experiências e epistemologias produzidas na Amazônia Legal.

Dessa forma, significa também normatizar a presença de campos de estágio em escolas indígenas, quilombolas e rurais, garantindo que todos os estudantes vivenciem, ao longo da formação, processos de imersão prolongada em territórios diversos, articulando docência, pesquisa e extensão em perspectiva dialógica (Oliveira, et al. 2025). Requer, ainda, instituir mecanismos de participação direta de sujeitos coletivos amazônicos, lideranças comunitárias, professores indígenas e quilombolas, movimentos do campo, nas instâncias de planejamento e avaliação do curso, de modo que a interculturalidade se converta em prática de coautoria curricular e não apenas em compromisso declarado.

Em última instância, o desafio que se coloca ao PPC de Pedagogia do CEHS/UFNT é fazer com que sujeitos e territórios amazônicos deixem de ocupar o lugar de “contexto” ou de “objeto” e passem a ser reconhecidos como fontes legítimas de produção de conhecimento e de orientação política para o curso. Isso implica rediscutir a própria noção de qualidade formativa à luz da capacidade do currículo de responder a conflitos, demandas e projetos de futuro que emergem do Bico do Papagaio e da Amazônia Legal, e não apenas de parâmetros externos de avaliação. Ao assumir essa agenda, o curso pode deslocar-se gradativamente da posição intermediária que hoje ocupa em direção a uma interculturalidade crítica mais consequente, em que a formação docente se configure como espaço de construção compartilhada de saberes e de reinvenção das relações entre universidade, escola e comunidades

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves; SANTOS, Jocyleia Santana dos; LEITÃO, Keyliane dos Anjos. **Diálogos de saberes: integração intercultural na aldeia Boa Esperança**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTANA, Jocyleia; GARCIA, Luciane Terra dos Santos (org.). *Interculturalidade em diferentes campos e contextos educativos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 207-224.

BUGNONE, Ana; CAPASSO, Verónica. Interculturalidad y educación en encuentros culturales. In: TovarGálvez, Julio César, editor. **Trends and challenges in higher education in Latin America**. Eindhoven : Adaya Press. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2018. p. 105-115. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.863/pm.863.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CUCALÓN, Tirado Pilar; CORDERO, Silvina; DUMRAUF, Ana Gabriela. Interculturalidad y educación en ciencias naturales, ambiente y salud en la provincia de Buenos Aires. In: **REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR**, 12., 2017, Posadas. Libro de Actas [...]: Experiencias Etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 2017. Tomo I. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130183>. Acesso em: 3 mar. 2026.

DIEZ, María Laura. Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social, n. 19, p. 191-213, 2004. Disponível em: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/7219/uba_ffyl_ICA_Cuadernos%20de%20Antropolog%C3%ADa%20Social_19_191-213.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 fev. 2026.

DIEZ, María Laura. NOVARO, Gabriela. Educación y diversidad cultural: Interpelación a “la Interculturalidad” desde el análisis de un programa de educación secundaria para áreas rurales de Perú. 2005. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponível em: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2651>. Acesso em: 17 fev. 2026.

HECHT, Ana Carolina; ENRIZ, Noelia. (A)simetrías y (dis)continuidades entre el entramado legislativo y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chaco y Misiones . Avá. Revista de Antropología. PPAS. UNaM. Misiones. Argentina., [S.l.], n. 39, p. 208-231, 2024. Disponível em: <https://ojs.ava.unam.edu.ar/index.php/files/article/view/162>. Acesso em: 3 mar. 2026.

HENDEL, Verónica. Territorializar la interculturalidad. Jóvenes, ciudad y migración en el Gran Buenos Aires, Argentina. Odisea, 2021. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/view/6922>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MARTÍNEZ, Laura Victoria; DIEZ, Maria Laura. La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponível em: <http://dSPACE5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11345/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20diversidad%20cultural%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 mar. 2026.

MORRAS, Valeria; TUR, María Julia. La interculturalidad en la escuela: debates y perspectivas. In: GARRIGA, M. C.; MORRAS, V.; PAPIER, V. (coords.). Tejiendo sentidos: escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP, 2020. p. 13-24. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5980/pm.5980.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTANA, Jocyléia; GARCIA, Luciane Terra dos Santos (orgs.). **Interculturalidade em diferentes campos e contextos educativos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

ROCKWELL, Elsie; NOVARO, Gabriela; HECHT, Ana Carolina. Presentación del dossier: Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina. *Runa*, v. 43, n. 1, p. 7-14, 2022. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282022000100007. Acesso em: 3 mar. 2026.

SPERANZA, Adriana Albina María (dir.); ROMERO, Daniel Omar (codir.). **Interculturalidad y formación docente en la Educación Superior: hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula multilingüe /H058**. La Plata: UNLP-FaHCE; Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, 2019. Proyecto de investigación. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.951/py.951.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

UFNT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 05, de 22 de setembro de 2023. Dispõe sobre a atualização, via ad referendum, do Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS). Araguaína, 2023. Disponível em: https://ufnt.edu.br/wp-content/uploads/2023/06/RESOLUCAO-05_2023-PDO-E-NTO-2023.pdf. Acesso em: 3 mar. 2026.

| **Submetido em:** maio de 2026

| **Aprovado em:** julho de 2026

| **Publicado em:** setembro de 2026