

A inclusão curricular de epistemologias de povos e comunidades tradicionais: desafios e práticas de professoras/es indígenas e quilombolas

Jackeline Franco Rodrigues¹

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Resumo: O estudo analisa a inclusão curricular de epistemologias de povos e comunidades tradicionais como eixo interpretativo para compreender as disputas que atravessam a organização do conhecimento escolar no Brasil e os desafios decorrentes da permanência de lógicas coloniais que hierarquizam saberes, invisibilizam cosmologias indígenas e quilombolas e mantêm a escola vinculada a uma matriz epistêmica eurocêntrica. Nesse sentido, parte-se do entendimento de que essas epistemologias constituem modos legítimos de produção de conhecimento, intrinsecamente relacionados às territorialidades, às memórias coletivas e às práticas socio-culturais desses povos, tensionando o currículo e confrontando estruturas historicamente responsáveis pelo apagamento e pelo silenciamento dos saberes tradicionais, das narrativas históricas próprias, das línguas, das práticas culturais e das formas comunitárias de organização do conhecimento. Diante disso, o objetivo geral é: analisar de que maneira as epistemologias de povos e comunidades tradicionais são incluídas e mobilizadas nos currículos e nas práticas pedagógicas de docentes indígenas e quilombolas, buscando compreender os limites, as possibilidades e as disputas que atravessam esse processo.

Palavras-chave: epistemologias tradicionais; currículo; povos e comunidades tradicionais; educação decolonial.

RODRIGUES, Jackeline Franco. A inclusão curricular de epistemologias de povos e comunidades tradicionais: desafios e práticas de professoras/es indígenas e quilombolas. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 13 (31): 143-162, janeiro a abril de 2026. ISSN: 2358-5587

¹ Geógrafa licenciada pela UFMS, Campus Pantanal (2020), com pesquisa voltada para saúde, fronteira e território. Mestrado em Geografia (UEMS, 2024).

The curricular inclusion of epistemologies of traditional peoples and communities: challenges and practices of indigenous and quilombola teachers

Abstract: The study analyzes the curricular inclusion of epistemologies from traditional peoples and communities as an interpretive axis to understand the disputes that permeate the organization of school knowledge in Brazil and the challenges arising from the permanence of colonial logics that hierarchize knowledge, render indigenous and quilombola cosmologies invisible, and keep the school linked to a Eurocentric epistemic matrix. In this sense, it starts from the understanding that these epistemologies constitute legitimate modes of knowledge production, intrinsically related to the territorialities, collective memories, and sociocultural practices of these peoples, tensioning the curriculum and confronting structures historically responsible for the erasure and silencing of traditional knowledge, their own historical narratives, languages, cultural practices, and communal forms of knowledge organization. Given this, the general objective is: to analyze how the epistemologies of traditional peoples and communities are included and mobilized in the curricula and pedagogical practices of indigenous and quilombola teachers, seeking to understand the limits, possibilities, and disputes that permeate this process.

Keywords: traditional epistemologies; curriculum; traditional peoples and communities; decolonial education.

La inclusión curricular de epistemologías de pueblos y comunidades tradicionales: desafíos y prácticas de docentes indígenas y quilombolas

Resumen: Este estudio analiza la inclusión curricular de epistemologías de pueblos y comunidades tradicionales como eje interpretativo para comprender las disputas que impregnan la organización del saber escolar en Brasil y los desafíos derivados de la persistencia de lógicas coloniales que jerarquizan el saber, invisibilizan las cosmologías indígenas y quilombolas y mantienen a la escuela vinculada a una matriz epistémica eurocéntrica. En este sentido, parte de la comprensión de que estas epistemologías constituyen modos legítimos de producción de saber, intrínsecamente relacionados con las territorialidades, las memorias colectivas y las prácticas socioculturales de estos pueblos, desafiando el currículo y confrontando las estructuras históricamente responsables del borrado y el silenciamiento del saber tradicional, sus propias narrativas históricas, lenguas, prácticas culturales y formas comunitarias de organización del saber. Por consiguiente, el objetivo general es analizar cómo se incluyen y movilizan las epistemologías de los pueblos y comunidades tradicionales en los currículos y las prácticas pedagógicas de docentes indígenas y quilombolas, buscando comprender los límites, las posibilidades y las disputas que impregnan este proceso.

Palabras clave: epistemologías tradicionales; currículo; pueblos y comunidades tradicionales; educación decolonial.

A inclusão curricular de epistemologias de povos e comunidades tradicionais tem se configurado como um dos debates mais urgentes e politicamente significativos no campo da educação brasileira contemporânea, porque expõe de maneira incisiva os limites da escola instituída sob padrões eurocêntricos, urbanocêntricos e coloniais que historicamente silenciaram cosmologias, memórias, territorialidades e racionalidades não ocidentais. A literatura recente indica que a escola, ao reafirmar conteúdos e metodologias eurocentradas, opera mecanismos de invisibilização que produzem o apagamento dos saberes indígenas e quilombolas mesmo diante das normativas que reconhecem sua pertinência curricular, como mostram Guimarães e Medeiros (2016) ao analisar a apropriação da educação ambiental em diálogo com conhecimentos indígenas, e Santos *et al.* (2025) ao evidenciar que os currículos continuam sendo espaços de disputa, porque acolhem simbolicamente os saberes tradicionais, mas os excluem das estruturas decisórias que definem o que é considerado conhecimento legitimado.

Essa tensão também aparece nas reflexões de Moura e Ramos (2017), ao compreenderem os saberes de terreiro como epistemologias capazes de reconfigurar práticas pedagógicas, e em Fonseca (2023), ao afirmar que a epistemologia do sensível, presente em tradições afro-brasileiras, desafia a lógica racionalista que orienta a escola e seu projeto civilizatório. O tema, portanto, se inserem em um movimento mais amplo que reivindica a superação do epistemicídio escolar, deslocando a compreensão de currículo para uma perspectiva que reconhece a agência intelectual de povos historicamente subalternizados, tal como discutem Paulo e Rocha (2025) e Albernaz (2022).

A compreensão desse cenário exige considerar que povos e comunidades tradicionais não se relacionam com a escola apenas como destinatários de políticas, mas como produtores de conhecimento e como sujeitos coletivos que tensionam as fronteiras da educação formal a partir de suas territorialidades, suas memórias e seus projetos de futuro. Estudos que abordam o encontro entre saberes ancestrais e práticas educativas mostram que o território é constitutivo da produção do conhecimento, como argumentam Melo e Albuquerque (2025) ao analisar a epistemologia de mulheres quebradeiras de coco nos conflitos por terras e babaçu livre, e Silva *et al.* (2025) ao demonstrar que tecer memórias e reacender sabedorias ancestrais constitui gesto político que reposiciona as comunidades como lugares de formação. Além disso, pesquisas sobre formação docente indígena, como Florêncio e Abib (2022), revelam que práticas rituais e cosmologias próprias estruturam modos de ensinar que rompem com a lógica universalista e abstrata da pedagogia moderna, enquanto estudos sobre práticas quilombolas mostram o envolvimento ativo de professoras em processos de preservação cultural e de produção pedagógica, como observa Barbosa (2024a). Nesse movimento, práticas e saberes tradicionalmente deslegitimados pela ciência ocidental emergem como referenciais teóricos, metodológicos e éticos para pensar outros modos de escolarização, evidenciando que a inclusão curricular não se limita ao acréscimo de conteúdos, mas implica reorientações profundas do próprio conceito de conhecimento escolar.

Essa problematização torna-se ainda mais contundente quando analisadas as políticas educacionais e os mecanismos institucionais que regulam o currículo e a formação docente, uma vez que a distância entre avanços normativos e efetiva implementação das legislações antirracistas revela a persistência da colonialidade na estrutura escolar. Pesquisas como as de Barzano, Sampaio e Melo (2022)

reafirmam a Lei 10.639/2003 como marco reparatório, mas mostram que, sem a participação efetiva das comunidades na elaboração do Projeto Político Pedagógico, a legislação tende a ser esvaziada. Outros estudos, como Moura (2024), evidenciam que a ausência de formação continuada em Educação das Relações Étnico Raciais atinge mais de noventa por cento dos docentes investigados, demonstrando que a escola permanece incapaz de transformar suas práticas. Matias (2025) confirma esse diagnóstico ao identificar lacunas entre a pesquisa dos formadores de professores e a abordagem da temática nas licenciaturas, enquanto Hage, Silva e Costa (2020) mostram que experiências contra-hegemônicas de formação na Amazônia desafiam esse modelo e reivindicam pedagogias territorializadas. Esse conjunto de evidências demonstra que a inclusão curricular de epistemologias indígenas e quilombolas não pode ser analisada fora da complexa relação entre currículo, política pública e formação docente, pois é justamente nesse cruzamento que se localizam as contradições que definem o problema investigado.

Diante dessas tensões, formula-se o problema desta pesquisa nos seguintes termos: Como as epistemologias indígenas e quilombolas têm sido incorporados e analisados, na literatura científica recente, nos currículos escolares e nas práticas docentes à luz das políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais, de Educação Escolar Indígena e de Educação Escolar Quilombola?

A partir desse problema, estabelece-se como objetivo geral analisar de que maneira as epistemologias de povos e comunidades tradicionais são incluídas e mobilizadas nos currículos e nas práticas pedagógicas de docentes indígenas e quilombolas, buscando compreender os limites, as possibilidades e as disputas que atravessam esse processo. Como objetivos específicos, se propõem identificar as concepções de epistemologia tradicional presentes nas experiências educativas analisadas; examinar as estratégias pedagógicas utilizadas por professoras e professores indígenas e quilombolas para incluir saberes ancestrais no cotidiano escolar; compreender as tensões entre políticas curriculares oficiais e práticas comunitárias; e discutir os efeitos da formação docente sobre a inclusão ou exclusão de racionalidades tradicionais no currículo.

É importante salientar que este estudo não tem como objetivo avaliar a implementação administrativa das políticas de Educação Escolar Indígena ou Quilombola, tampouco examinar sua execução orçamentária ou institucional. O foco analítico recai sobre a forma como as epistemologias indígenas e quilombolas vêm sendo discutidas na produção científica recente, especialmente no que se refere ao currículo e às práticas docentes. Trata-se, portanto, de uma investigação de natureza teórico-curricular, centrada nas construções conceituais, nos referenciais adotados e nas perspectivas pedagógicas mobilizadas pelos autores analisados.

A metodologia adotada consiste em uma revisão integrativa da literatura, que permite reunir, analisar e sintetizar estudos empíricos e teóricos sobre o tema em diferentes contextos, utilizando procedimentos sistemáticos de busca, seleção, análise e extração de dados de dez artigos selecionados em bases nacionais. Essa abordagem possibilita construir um panorama crítico sobre a produção acadêmica recente, destacando convergências, divergências e lacunas que estruturam o debate.

A justificativa desta pesquisa reside na urgência de compreender como se materializa, nas práticas escolares e curriculares, a promessa normativa de uma educação antirracista, intercultural e decolonial, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades étnico-raciais e pela resistência intelectual de povos

indígenas e quilombolas. Analisar a inclusão curricular de epistemologias tradicionais significa contribuir para a construção de políticas educacionais mais justas, fortalecer o protagonismo comunitário e promover a reparação epistemológica de saberes historicamente violentados pela escola brasileira.

Epistemologias tradicionais e saberes ancestrais

A discussão sobre epistemologias tradicionais e saberes ancestrais implica deslocar o olhar das matrizes hegemônicas de conhecimento que estruturam a modernidade ocidental para reconhecer outras formas de inteligibilidade do mundo, profundamente vinculadas à terra, à memória e às experiências históricas de resistência de povos e comunidades tradicionais. Ao analisar os saberes indígenas na educação ambiental, Guimarães e Medeiros (2016) mostram que essas epistemologias não podem ser reduzidas a um repertório folclórico ou a um conjunto de “conteúdos culturais” a serem incorporados de modo decorativo, pois constituem sistemas complexos de interpretação do cosmos, em que natureza, espiritualidade, política e pedagogia se articulam de forma indissociável. Essa compreensão rompe com a ideia de que somente o conhecimento científico moderno é legítimo, convocando uma ecologia de saberes na qual a validade epistêmica se mede também pela capacidade de sustentar a vida, preservar o território e garantir a continuidade de um povo, como se vê na análise de Santos et al. (2025) ao tratar dos currículos escolares em disputa quando se introduzem saberes de povos originários e comunidades tradicionais na educação ambiental. Nessa perspectiva, epistemologias tradicionais não são apenas um outro “conteúdo”, mas um outro modo de produzir verdade, de ler os ciclos da natureza, de narrar o tempo, de constituir coletividade e de educar as novas gerações a partir de experiências comunitárias e rituais.

Os saberes ancestrais, por sua vez, iluminam a dimensão temporal e genealógica dessas epistemologias, uma vez que não se organizam apenas como um acervo de conhecimentos armazenados, mas como uma corrente viva de memória que se atualiza nas práticas, nas celebrações, nas lutas e nos territórios. A reflexão de Silva et al. (2025) sobre o tecer de memórias e o reacender das sabedorias ancestrais em encontros de saberes evidencia que a ancestralidade é menos uma referência ao passado remoto e mais uma ética e uma política do presente, em que os antepassados são convocados como presenças que orientam decisões, disputas e projetos coletivos. Ao pensar as epistemologias dos terreiros, Moura e Ramos (2017) mostram que os saberes tradicionais de matriz africana se constituem como pedagogias próprias, que articulam corpo, canto, ritual e oralidade em processos formativos que escapam completamente ao modelo escolar abstrato e desincorporado, questionando o monopólio da escrita como critério de verdade. De modo semelhante, Fonseca (2023) analisa a epistemologia do sensível na Umbanda e evidencia como a percepção, o afeto, o corpo e a experiência espiritual são constitutivos de uma racionalidade que não se separa da dimensão sensível, o que desafia o paradigma moderno que opõe emoção e razão, corpo e mente, crença e conhecimento. Assim, a ancestralidade deixa de ser apenas referência identitária para se afirmar como fundamento epistêmico que organiza modos de conhecer, decidir e agir no mundo.

Essas epistemologias também se materializam nas lutas territoriais, nas quais saber e território não podem ser dissociados, já que o conhecimento tradicional é produto de uma relação histórica com a terra, com as águas e com os ciclos ecológicos. Melo e Albuquerque (2025), ao discutirem a epistemologia dos saberes

nas lutas por terras e pelo babaçu livre lideradas por mulheres quebradeiras de coco no Maranhão, evidenciam que as práticas de resistência não são meramente ações políticas instrumentais, mas expressões de um saber situado que lê o território em sua complexidade ecológica, econômica e simbólica. Nessa mesma direção, Sousa Paulo e Rocha (2025), ao tematizarem as epistemologias contracoloniais a partir de questões ambientais e saberes quilombolas, demonstram que a crítica ao colonialismo não se reduz a uma denúncia discursiva, mas implica afirmar o território quilombola como espaço de produção de conhecimento, no qual práticas agrícolas, rituais, culinária e narrativas constituem uma racionalidade ambiental própria. Em ambos os casos, saberes ancestrais e lutas territoriais se entrelaçam, de modo que a tentativa de expulsão ou espoliação de comunidades tradicionais representa, também, uma tentativa de silenciamento epistêmico, isto é, de destruição de modos de conhecer que desafiam a lógica mercantil e extrativista do capital.

Povos e comunidades tradicionais no contexto educacional

A discussão sobre povos e comunidades tradicionais no contexto educacional exige, antes de tudo, romper com a tendência de tratar esses sujeitos coletivos como meros destinatários de políticas públicas ou como portadores passivos de uma “cultura” a ser preservada, para reconhecê-los como sujeitos epistêmicos e políticos que produzem saberes, pedagógico e projetos próprios de sociedade. Quando se analisa a educação ambiental desenvolvida com povos e comunidades tradicionais em cursos de ensino técnico integrado, Lima e Fiori (2023) mostram que a escola costuma operar a partir de uma racionalidade moderna que se arroga o lugar de ensinar, ainda que se dirija a grupos que há séculos vêm ensinando outras formas de relação com a terra, com a floresta e com o trabalho. A pergunta feita pelas autoras sobre “como ensinar para quem nos ensina” problematiza o lugar de enunciação da instituição escolar e desloca o olhar para o fato de que esses povos não são somente beneficiários de ações pedagógicas, mas são produtores de conhecimento e de práticas educativas enraizadas no território e na experiência comunitária, o que desestabiliza a hierarquia entre saber técnico cientificista e saber tradicional. Nesse sentido, pensar povos e comunidades tradicionais dentro da educação implica disputar o próprio significado de educação, deixando de entendê-la como mera transmissão de conteúdos universais e assumindo a centralidade de memórias, territorialidades e narrativas que constituem modos específicos de ser e de aprender, como destacam Santos *et al.* (2024) ao reunir experiências em que a escola é interpelada pelas histórias de vida, pelos conflitos territoriais e pelas formas de organização desses coletivos.

Ao colocar essas experiências em diálogo com perspectivas que enfatizam o etnodesenvolvimento e a formação universitária de membros de povos e comunidades tradicionais, como discutem Costa Oliveira, Beltrão e Ribeiro (2013), evidencia-se que o contexto educacional é também um campo de disputa entre projetos de desenvolvimento antagônicos. Enquanto a universidade e a escola tendem a operar como aparelhos de integração subordinada, oferecendo formação para que esses sujeitos se adaptem a uma ordem socioeconômica excludente, a noção de etnodesenvolvimento propõe que os processos formativos sejam orientados pelos projetos próprios de futuro das comunidades, o que desloca a educação de um lugar de assimilação para um lugar de fortalecimento das lutas territo-

riais, das economias tradicionais e das cosmologias locais. Essa inflexão é reforçada quando se observa a educação como campo de luta pelos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas em contextos específicos, como assinalam Junior, Silva e Almeida Neto (2024) ao analisar a realidade de Alagoas, em que políticas públicas, programas escolares e iniciativas de formação se tornam arenas de conflito entre uma lógica estatal de regulação e os movimentos indígenas que reivindicam educação vinculada ao território, à língua e às organizações próprias. Nessa perspectiva, povos e comunidades tradicionais não apenas “entram” na educação, mas tensionam as bases jurídicas, curriculares e institucionais que definem quem tem direito de ensinar, o que pode ser considerado conhecimento escolar e quais saberes são reconhecidos como legítimos.

Essa tensão também se manifesta na maneira como se concebem as práticas docentes em contextos de educação diferenciada, isto é, em experiências nas quais se assume explicitamente a necessidade de uma pedagogia em diálogo com as especificidades históricas, simbólicas e espirituais dos povos e comunidades tradicionais. Ao discutir o papel da escuta na prática docente a partir da etnopsicanálise, Ornellas (2023) argumenta que a educação diferenciada exige um deslocamento radical da posição do professor, que precisa aprender a escutar narrativas, sonhos, silêncios e modos de dizer que não se encaixam nos formatos escolares convencionais, sob pena de violentar subjetividades coletivas e de repetir, no interior da sala de aula, mecanismos coloniais de silenciamento. A escuta, nessa chave, não é um recurso metodológico neutro, mas um gesto político e clínico que reconhece que povos e comunidades tradicionais trazem para a escola não apenas “conteúdos culturais”, mas experiências de sofrimento histórico, de expropriação e de resistência que demandam uma postura de acolhimento e de corresponsabilidade. Essa mesma exigência de deslocamento aparece nas experiências de educação online voltadas a povos e comunidades tradicionais, analisadas por Campelo (2023), em que a dialogicidade em liberdade se coloca como princípio para evitar que as tecnologias digitais se tornem simples extensões de uma escolarização autoritária, descolada dos tempos da comunidade, das formas coletivas de apropriação da palavra e das infraestruturas efetivamente disponíveis nos territórios.

Breve distinções entre EREER, educação escolar indígena e educação escolar quilombola

A análise das epistemologias tradicionais no currículo requer a distinção entre três campos normativos que, embora frequentemente tratados como equivalentes no debate educacional, possuem fundamentos jurídicos, públicos destinatários e finalidades pedagógicas distintos: a Educação das Relações Étnicas Raciais, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola.

A Educação das Relações Étnico Raciais, instituída pelas Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, caracteriza-se por sua natureza transversal e obrigatória em todas as instituições da educação básica. Seu objetivo central consiste na inclusão sistemática da história e das culturas afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, configurando-se como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural e de promoção da equidade racial (BARZANO, SAMPAIO e MELO, 2022; MOURA, 2024). Trata-se de uma política de abrangência nacional, direcionada ao conjunto do sistema educacional, independentemente do pertencimento étnico dos estudantes.

A Educação Escolar Indígena, por sua vez, possui fundamento constitucional próprio, conforme o art. 210 da Constituição Federal de 1988, e é regulamentada por diretrizes específicas que asseguram seu caráter bilíngue, intercultural, diferenciado e comunitário. Sua organização curricular estrutura-se a partir das territorialidades, das línguas originárias e dos projetos societários dos povos indígenas, reconhecendo a centralidade da autodeterminação e da especificidade cultural na definição das práticas pedagógicas (ALMEIDA, 2020).

De maneira semelhante, a Educação Escolar Quilombola é orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais próprias, estabelecidas pela Resolução 8/CNE/CEB de 2012, que reconhecem o território, a memória coletiva, a ancestralidade e as formas comunitárias de organização social como fundamentos estruturantes do currículo. Nesse contexto, o projeto educativo articula identidade, resistência histórica e práticas socioculturais específicas das comunidades quilombolas (BARBOSA, 2024b; LOPES *et al.*, 2021).

Embora dialoguem no enfrentamento da colonialidade curricular e na valorização de epistemologias historicamente marginalizadas, essas políticas não são equivalentes. Cada uma opera em níveis normativos e institucionais distintos e deve ser analisada a partir de suas especificidades jurídicas, pedagógicas e epistemológicas.

Metodologia

A metodologia desta revisão integrativa foi elaborada de forma a garantir rigor, transparência e reprodutibilidade em todas as etapas do processo investigativo. A pergunta norteadora foi construída utilizando a estratégia PICO para assegurar clareza conceitual e precisão na definição dos elementos essenciais do estudo, de modo a orientar as buscas e a estruturação dos critérios. A formulação final encontra-se sintetizada na Tabela 1, permitindo visualizar a população investigada, o fenômeno de interesse, possíveis comparações e os desfechos esperados com foco na compreensão ampliada do tema escolhido.

A análise concentrou-se exclusivamente na produção acadêmica publicada no período delimitado para a revisão, não incluindo documentos técnicos governamentais, relatórios institucionais ou normativos administrativos que não configuram artigos científicos indexados. Essa delimitação metodológica decorre da opção pela revisão integrativa como procedimento investigativo.

Tabela 1 – Estrutura PICO da pergunta norteadora

Elemento	Descrição
População (P)	Povos e comunidades tradicionais, populações indígenas, quilombolas e grupos tradicionais em contextos educativos
Intervenção (I)	Ações educativas, práticas pedagógicas, propostas curriculares, políticas de educação diferenciada
Comparação (C)	Ausência dessas práticas, modelos convencionais de educação ou propostas não contextualizadas
Desfecho (O)	Impactos na inclusão educativa, valorização de saberes tradicionais, fortalecimento identitário e resultados pedagógicos
Pergunta norteadora	Como as epistemologias indígenas e quilombolas têm sido incorporados e analisados, na literatura científica recente, nos currículos escolares e nas práticas docentes à luz das políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais, de Educação Escolar Indígena e de Educação Escolar Quilombola?

Os critérios de inclusão adotados contemplaram estudos publicados em periódicos científicos, disponíveis na íntegra de forma gratuita ou institucionalmente acessível, escritos em português, inglês ou espanhol, enquadrados no período de 2013 a 2025, bem como documentos normativos estruturantes anteriores ao período delimitado, considerados fundamentais para a compreensão do marco legal e que abordassem direta ou indiretamente práticas educativas, formação docente, políticas públicas ou processos pedagógicos relacionados a povos e comunidades tradicionais. Foram incluídos artigos originais, revisões, pesquisas qualitativas, estudos de caso, ensaios teóricos e produções acadêmicas que apresentassem rigor metodológico e relevância para a temática.

Excluíram-se estudos duplicados, textos sem metodologia definida, relatos superficiais, resumos expandidos de eventos, capítulos de livros sem caráter analítico, documentos institucionais sem revisão científica e estudos fora do escopo educacional. A aplicação desses critérios permitiu delimitar um corpo documental consistente e alinhado aos objetivos da revisão.

A estratégia de busca foi estruturada com o uso de descritores controlados e palavras-chave combinadas com operadores booleanos, conforme demonstrado na Tabela 2. A busca ocorreu nas bases SciELO, Google Scholar, ERIC, Portal de Periódicos CAPES, Redalyc e Latindex, realizadas entre os dias 10 e 15 de novembro de 2025. Os descritores foram cruzados de forma sistemática para ampliar a sensibilidade da busca e, simultaneamente, manter a especificidade necessária para evitar a inclusão de estudos irrelevantes.

Tabela 2 – Estratégia de busca nas bases consultadas

Base de dados	Palavras-chave e descritores	Operadores booleanos	Data da busca
SciELO	"povos tradicionais", "comunidades tradicionais", "educação diferenciada"	AND, OR	10/11/2025
Google Scholar	"povos indígenas" OR "comunidades quilombolas" AND "práticas pedagógicas"	AND, OR	11/11/2025
ERIC	"traditional peoples" AND "intercultural education"	AND	12/11/2025
Portal CAPES	"saberes tradicionais" AND "currículo" OR "educação intercultural"	AND, OR	13/11/2025
Redalyc	"educación indígena" AND "comunidades tradicionales"	AND	14/11/2025
Latindex	"educação do campo" AND "povos e comunidades tradicionais"	AND	15/11/2025

O processo de seleção dos estudos seguiu quatro etapas ordenadas, inspiradas no fluxograma PRISMA. Na etapa de identificação, foram encontrados inicialmente 218 estudos. Após a remoção de 49 duplicados, restaram 169 registros para triagem. A leitura de títulos e resumos resultou na exclusão de 128 estudos fora do escopo, restando 41 para avaliação de elegibilidade. A leitura integral desses textos permitiu excluir outros 31 por ausência de alinhamento metodológico, pouca relevância temática ou inconsistências analíticas. Desse processo emergiu o conjunto final de 10 artigos incluídos na revisão, compondo o corpus definitivo da análise.

A extração dos dados foi realizada a partir de um instrumento próprio elaborado em planilha, contendo campos para autores, ano de publicação, objetivos, abordagem metodológica, contexto investigado, principais resultados e conclu-

sões. Cada artigo incluído foi lido na íntegra e analisado individualmente, permitindo uma sistematização rigorosa das informações e favorecendo a construção de quadros comparativos que evidenciam convergências e divergências entre os estudos. A extração foi conduzida de forma independente e revisada posteriormente para evitar vieses interpretativos e garantir a fidelidade dos dados apresentados pelos autores originais.

A análise e síntese dos dados seguiram uma abordagem de análise temática, permitindo agrupar os achados em categorias emergentes a partir da leitura analítica dos textos. Foram observados critérios de qualidade metodológica como clareza dos objetivos, consistência interna, coerência teórico-metodológica e profundidade da discussão. A síntese final integrou os resultados dos dez artigos selecionados, buscando identificar padrões, tensões, contribuições e lacunas presentes na produção científica. Esse procedimento permitiu construir uma compreensão ampla e crítica do fenômeno investigado, mantendo alinhamento com os propósitos da revisão integrativa e respeitando a complexidade das perspectivas apresentadas pelos diferentes estudos.

Fundamentos epistêmicos: decolonialidade e justiça cognitiva

Os resultados dos estudos analisados convergem para a compreensão de que a disputa em torno do currículo é, antes de tudo, uma disputa política e epistêmica, na qual a colonialidade se atualiza de maneira persistente. Barzano, Sampaio e Melo (2022) indicam que a descolonização ou decolonização do currículo não pode ser entendida como simples inserção de conteúdos sobre populações negras e quilombolas, mas como uma atitude política radical que confronta frontalmente a lógica de branquitude que organiza os saberes escolares e os dispositivos de seleção do que é considerado conhecimento legítimo. Ao enfatizarem que o fortalecimento da identidade negra e quilombola dependem da participação efetiva das comunidades na elaboração de políticas curriculares específicas, esses autores explicitam que não se trata apenas de falar sobre esses sujeitos, mas de assegurar que eles se reconheçam como autores do currículo, tensionando a hierarquia entre quem formula e quem apenas recebe políticas educacionais. Nesse sentido, a justiça cognitiva e social apontada por Barzano, Sampaio e Melo (2022) não se resume a um vocabulário teórico sofisticado, mas exige rearranjos institucionais concretos, nos quais conselhos escolares, fóruns de educação e instâncias decisórias incorporem a presença ativa de quilombolas, indígenas e demais comunidades tradicionais, sob pena de a descolonização se reduzir a um rótulo discursivo esvaziado.

Essa crítica é aprofundada quando se observa que a própria noção de conhecimento é contestada pela literatura. Florêncio e Abib (2022) afirmam que os saberes indígenas configuram conhecimentos tradicionais milenares, e não meros resquícios culturais, e defendem que políticas públicas consistentes para a Educação Escolar Indígena devem ser orientadas pela Ecologia dos Saberes proposta por Santos (2010), perspectiva na qual ciência, saberes tradicionais e outras formas de racionalidade entram em diálogo em condição de equidade. Ao valorizar esses saberes nos processos educativos, Florêncio e Abib (2022) recolocam em pauta a pergunta sobre quem define o que é conhecimento relevante para a escola e sobre quais epistemologias são historicamente silenciadas em nome de um universalismo abstrato. Nesse mesmo movimento, Barbosa (2024a) ancora sua análise nos Estudos Pós Coloniais para denunciar o modo como a lógica eurocêntrica

e urbanocêntrica estrutura o currículo e produz o silenciamento sistemático de povos racializados e de territórios considerados periféricos. Quando a autora defende a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica, ela não propõe um mero adorno teórico, mas a necessidade de superar padrões epistemológicos hegemônicos que naturalizam a ausência de autores, narrativas e experiências de populações subalternizadas nos materiais didáticos, nas bibliografias obrigatórias e nas práticas avaliativas.

A centralidade da luta e da resistência aparece como eixo estruturante em Matias (2025), que argumenta que não há existência digna sem enfrentamento aos dispositivos de colonialidade que atravessam corpos, currículos e instituições. Ao afirmar que é possível decolonizar pensamentos e atitudes, Matias (2025) desloca a discussão da dimensão exclusiva das políticas macroestruturais e mostra que o currículo também se reproduz nas micropolíticas do cotidiano escolar, nas escolhas de exemplos, nas formas de interpelar os estudantes, nos silêncios sobre determinadas violências e na reprodução acrítica de narrativas históricas. A descolonização dos currículos, entendida como desafio urgente, aparece, assim, como um processo que requer a desmontagem da colonialidade incrustada em conteúdos, linguagens e imagens veiculadas nos materiais didáticos, bem como a problematização de quem se apresenta como sujeito do conhecimento nesses textos. O argumento de Matias (2025) evidencia que não basta acrescentar conteúdos sobre África, povos indígenas ou quilombolas se a forma de narrar esses sujeitos continuar subordinada à lógica do exotismo, da vitimização ou da inferiorização implícita.

Marcos legais e a institucionalização curricular

Os resultados dos estudos revelam que a efetivação das políticas antirracistas no currículo brasileiro permanece marcada por tensões, contradições e disputas profundas, especialmente no âmbito da Educação Escolar Quilombola e das políticas de formação docente. Barzano, Sampaio e Melo (2022) reafirmam que a Lei 10.639/2003 constitui um marco fundamental no enfrentamento das distorções históricas produzidas pelo silenciamento da população negra no sistema educacional, destacando que sua importância não se limita ao plano jurídico, mas alcança o campo simbólico ao reposicionar a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes da formação escolar. Os autores enfatizam que, no contexto das comunidades quilombolas, tal legislação deveria se materializar de forma concreta nos Projetos Político Pedagógicos e nas propostas curriculares, garantindo que o conteúdo programático esteja intrinsecamente relacionado às narrativas locais, aos modos de vida e aos processos históricos de resistência que constituem a identidade quilombola. Esta exigência desloca o debate para a dimensão da autoria curricular, apontando que a simples aprovação da lei não garante sua efetivação, sobretudo quando as escolas continuam reproduzindo um currículo colonizado que ignora territorialidades e experiências comunitárias.

Barbosa (2024a) aprofunda essa crítica ao demonstrar que, apesar das conquistas legais acumuladas nos últimos vinte anos, a implementação das políticas da diferença ocorre de modo lento, fragmentado e frequentemente desvinculado das necessidades reais dos povos quilombolas. A autora argumenta que a Educação Escolar Quilombola só pode cumprir seu papel político e formativo se estiver enraizada na memória coletiva e na cultura desses povos, reconhecendo que o território, as lutas ancestrais, as relações comunitárias e as cosmologias locais constituem matrizes pedagógicas indispensáveis. Sua análise evidencia que a

educação quilombola não se limita à presença de conteúdos afro-brasileiros, mas exige uma reorganização curricular profunda que permita que a escola se alinhe às formas próprias de transmissão de saberes cultivadas historicamente por essas comunidades. Assim, Barbosa (2024a) expõe a contradição entre a previsão normativa e a realidade das escolas, mostrando que, na prática, os dispositivos legais ainda encontram resistência quando enfrentam estruturas curriculares rigidamente eurocentradas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a reflexão desenvolvida por Moura (2024), que posiciona as ações afirmativas educacionais, especialmente aquelas impulsionadas pelas políticas públicas derivadas da Lei 10.639/03, como fundamentos indispensáveis para a construção de uma educação antirracista e decolonial. Moura (2024) insiste que a aplicabilidade da lei deve ultrapassar a mera inclusão de conteúdos e se transformar em um compromisso institucional de valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas, o que implica revisitar concepções pedagógicas, práticas docentes e dispositivos avaliativos que reproduzem hierarquias raciais. Ao trazer os povos de matriz africana e povos originários como protagonistas das ações afirmativas, a autora reforça a dimensão política da educação antirracista, na qual a legislação não funciona como enfeite normativo, mas como ferramenta de transformação curricular capaz de confrontar explicitamente as desigualdades produzidas pelo racismo estrutural.

O cenário torna-se mais preocupante quando se observa, como argumenta Matias (2025), que a Resolução 2/2019, conhecida como BNC Formação, representa um retrocesso significativo em relação à Resolução 2/2015, pois introduz uma perspectiva instrumental na formação docente, afastando-se de uma abordagem crítica e emancipatória. Para Matias (2025), ao não contemplar diretamente a necessidade de conteúdos étnico-raciais, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC) Formação enfraquece o arcabouço normativo das leis antirracistas e contribui para a manutenção de um currículo tecnicista que desconsidera a complexidade das relações raciais no país. O autor demonstra que, ao esvaziar o compromisso com a educação das relações étnico-raciais, a Resolução 2/2019 reforça mecanismos de invisibilização que favorecem a hegemonia da branquitude e perpetuam a ausência de referências negras, indígenas e quilombolas nos processos formativos. Assim, a análise de Matias (2025) evidencia que as disputas em torno da formação docente são, na verdade, disputas epistêmicas e políticas sobre o tipo de educador que se pretende formar.

Em conjunto, os estudos analisados revelam que a legislação antirracista, embora necessária, não é suficiente para promover justiça cognitiva e transformação curricular. A efetividade das leis depende de processos coletivos de disputa, de revisão institucional e de engajamento político das comunidades negras e quilombolas, que continuam lutando para garantir que suas identidades, memórias e territorialidades sejam reconhecidas como fundamentos legítimos da educação brasileira.

Saberes tradicionais e currículo em ação

Os resultados evidenciam que a presença de saberes comunitários e tradições culturais no espaço escolar não ocorre como mero acréscimo decorativo, mas como uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas quando docentes e estudantes afirmam seus modos próprios de existir, narrar e aprender. Barzano,

Sampaio e Melo (2022) mostram que a preservação das vivências, histórias e saberes quilombolas não é apenas uma recomendação abstrata, mas uma demanda concreta expressa pelas próprias crianças e jovens, como ocorreu na escola situada na comunidade Matinha dos Pretos, onde os alunos solicitaram que práticas culturais locais, como a capoeira e o samba de roda, fossem incorporadas ao cotidiano das aulas. Esse movimento revela que a comunidade escolar quilombola não deseja ver sua cultura confinada ao espaço extracurriculares ou a datas comemorativas, mas reivindica que o currículo reflita a totalidade de suas experiências, seus rituais, seus corpos e suas memórias, reposicionando o conhecimento tradicional como fonte legítima de aprendizagem. Além disso, o episódio analisado por Barzano, Sampaio e Melo (2022) demonstra que os estudantes são sujeitos ativos da disputa curricular, capazes de enunciar suas demandas culturais e questionar a hegemonia de um currículo que insiste em marginalizar expressões identitárias que estruturam a vida coletiva da comunidade.

Esse processo também aparece de maneira significativa na pesquisa de Florêncio e Abib (2022), que investigam a formação de professores indígenas e mostram que a reafirmação sociocultural se constitui como eixo central dos trabalhos produzidos pelos docentes em especialização. Os autores destacam que práticas como o Toré, longe de serem folclorizadas, operam como intervenções pedagógicas potentes porque atualizam simbolicamente vínculos comunitários e cosmológicos, permitindo que a escola se alinhe às formas tradicionais de ensinar e aprender. Da mesma forma, a noção de Bem Viver aparece como um horizonte ético-político que orienta reflexões sobre o que significa ser indígena nos múltiplos territórios da contemporaneidade, confrontando o olhar reducionista que insiste em fixar identidades indígenas em estereótipos ou em imagens congeladas do passado. Florêncio e Abib (2022) evidenciam que, quando os professores articulam pedagogia e práticas rituais, colocam em cena epistemologias que desafiam a lógica disciplinar da escola ocidental, reafirmando que, para povos originários, não se pode separar formação docente, vida comunitária e espiritualidade.

Esse protagonismo docente também emerge na análise realizada por Barbosa (2024a), que identifica a ação contundente de professoras quilombolas que, em suas práticas cotidianas, incorporam conhecimentos tradicionais de modo orgânico e profundo, abrangendo a história da comunidade, a culinária ancestral, o artesanato, a agricultura familiar, a medicina tradicional e outras dimensões que compõem o repertório identitário quilombola. Barbosa (2024a) argumenta que essas professoras mobilizam esses saberes não como anexos temáticos, mas como fundamento das práticas pedagógicas, permitindo que a escola mantenha suas portas abertas à comunidade e operando como espaço de circulação de conhecimentos que, historicamente, têm sido invisibilizados pelo currículo hegemônico. A autora mostra que essa abertura não ocorre sem tensões, pois implica romper com estruturas rígidas, enfrentar expectativas de neutralidade e contestar pressões para padronizações curriculares que desconsideram o contexto comunitário. No entanto, o empenho desses docentes desmonta a narrativa de que o currículo crítico depende exclusivamente de reformas externas, demonstrando que a agência educativa das professoras quilombolas é um dos motores mais potentes da transformação curricular.

A compreensão da potência pedagógica dos saberes tradicionais é ampliada na pesquisa de Santos (2024), que propõe a produção da Espada de Fogo como temática contextualizada para o ensino de Ciências, sobretudo na área de Química. Ao analisar essa prática tradicional e sua relevância socio-histórico-cultural

no território, Santos (2024) defende que o diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos escolares não apenas legitima saberes marginalizados, mas também potencializa o ensino ao torná-lo situado, significativo e vinculado ao cotidiano dos estudantes. A Espada de Fogo, ao ser integrada ao ensino de Ciências, revela como a escola pode adotar práticas pedagógicas contextualizadas que superam a dicotomia entre o “conhecimento científico” e o “conhecimento popular”, reconhecendo que ambos possuem racionalidades próprias e que a articulação entre eles pode enriquecer a compreensão dos fenômenos naturais e sociais. A pesquisa demonstra, portanto, que práticas culturais locais não são obstáculos ao ensino científico, mas possibilidades fecundas de produzir aprendizagens críticas e culturalmente relevantes.

Em conjunto, esses estudos mostram que, quando povos quilombolas e indígenas se tornam protagonistas das práticas educativas, o currículo deixa de ser um instrumento de homogeneização e passa a ser um território vivo de disputas, afirmações identitárias e criação pedagógica. As pesquisas convergem ao apontar que a escola, ao abrir-se às culturas e saberes comunitários, transforma-se em um espaço de resistência e de reinvenção curricular, colocando em xeque o paradigma eurocêntrico que historicamente orientou as políticas educacionais e os processos de formação docente.

Formação de professoras/es e protagonismo comunitário

Os resultados dos estudos analisados evidenciam que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, constitui um dos campos mais tensionados quando se trata da implementação de políticas curricularmente decoloniais e antirracistas, revelando não apenas lacunas estruturais, mas também movimentos potentes de resistência, autoria coletiva e reorganização epistemológica. Hage, Silva e Costa (2020) mostram que experiências desenvolvidas na Amazônia Paraense vêm desafiando diretamente os mecanismos de regulação impostos pela BNC Formação, ao adotarem a Pedagogia da Alternância como método formativo que articula, em regime de reciprocidade, saberes científicos e saberes tradicionais, produzindo percursos que se contrapõem às exigências tecnicistas e à lógica de uniformização curricular. Ao analisar essas experiências, os autores evidenciam que a formação docente inserida em comunidades amazônicas não pode ser reduzida a modelos padronizados, pois é constituída por práticas situadas, marcadas pela territorialidade, pelo coletivismo e por racionalidades associadas à vida comunitária. Assim, a resistência à BNC Formação se expressa não apenas como posição teórica, mas como prática formativa concreta que afirma epistemologias locais e produz outras formas de ser professor.

Embora a literatura revele lacunas significativas na formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais (MOURA, 2024; MATIAS, 2025), não se pode afirmar inexistência de políticas voltadas à formação de docentes indígenas e quilombolas. Experiências como licenciaturas interculturais, programas de formação específicos e iniciativas de valorização de notório saber tradicional (CARVALHO, 2021; VELTEN, 2023) indicam avanços institucionais importantes. Contudo, os estudos analisados apontam que essas políticas ainda enfrentam descontinuidade, insuficiência orçamentária e tensões com diretrizes tecnicistas como a BNC (HAGE, SILVA e COSTA, 2020; MATIAS, 2020). Assim, o problema não reside na ausência absoluta de políticas, mas na sua implementação fragmentada e na limitada capilaridade estrutural.

Essa inquietação formativa encontra eco na pesquisa de Almeida et al.

(2020), segundo a qual a esmagadora maioria dos participantes quilombolas do Sapê do Norte, correspondendo a 96,7%, manifesta o desejo de receber formação para compreender e fortalecer as Leis 10.639/03 e 11.645/08, ampliar conhecimentos para a prática pedagógica e, de modo ainda mais significativo, combater o racismo e a segregação que atravessam suas experiências escolares. Esse dado, para além de estatístico, é revelador da consciência crítica das comunidades quilombolas acerca da urgência de formação docente que dialogue com seus contextos históricos e com suas lutas por reconhecimento, marcando que a legislação, quando apropriada pela comunidade, deixa de ser mero dispositivo normativo e se transforma em ferramenta de emancipação. O diagnóstico apresentado por Almeida et al. (2020) desmonta a narrativa de que as políticas antirracistas seriam demandas apenas de pesquisadores ou militantes, mostrando que as próprias comunidades quilombolas reivindicam protagonismo na agenda formativa.

Entretanto, Moura (2024) evidencia que o cenário nacional está distante de responder a essas demandas, ao demonstrar que apenas 7,7% dos professores entrevistados receberam formação continuada sobre a Lei 10.639/03, enquanto impressionantes 92,3% não receberam qualquer qualificação voltada à Educação das Relações Étnico Raciais. Esse dado denuncia uma negligência estrutural, agravada por um imaginário pedagógico que naturaliza a formação docente como processo neutro, ignorando a urgência de letramento racial como política pública. Moura (2024) aponta que, enquanto essas lacunas persistirem, a escola continuará reproduzindo epistemicídios, apagamentos e violências simbólicas, pois a ausência de formação específica inviabiliza que docentes compreendam seus próprios posicionamentos raciais, suas práticas excludentes e o papel político que desempenham na manutenção do racismo escolar. Assim, o dado sobre a escassa formação continuada não é apenas indicador numérico, mas expressão de um projeto de poder que marginaliza sistematicamente conteúdos étnico-raciais.

Nessa direção, Santos (2024) defende que a formação docente precisa ser radicalmente ressignificada, concebida como processo contínuo, participativo e emancipatório que não se limite a cursos formais, mas envolva estagiários, pós-graduandos, professores e comunidades. Em sua análise, a escola quilombola, em articulação com a comunidade, constitui um campo transgressor, no qual a formação não se dá em moldes hierárquicos, mas por meio de práticas investigativas e colaborativas que subvertem a verticalidade da formação tradicional. A perspectiva de Santos (2024) desloca a lógica de que formar professores é tarefa exclusiva da universidade e mostra que as comunidades quilombolas, por sua trajetória de resistência, produzem saberes e práticas que devem ser reconhecidos como processos legítimos de formação docente. Assim, o autor evidencia que a formação insurgente não apenas complementa, mas contesta a formação hegemônica, reorganizando os lugares de fala e autoridade epistemológica.

Esse movimento de deslocamento epistêmico também aparece de modo significativo na pesquisa de Florêncio e Abib (2022), que identificam uma prevalência de professoras indígenas egressas de cursos de especialização no campo da Educação Escolar Indígena, revelando que as mulheres indígenas têm desempenhado papel central na construção curricular e na produção de práticas pedagógicas culturalmente situadas. Os autores mostram que a atuação docente indígena, entendida como prática de pesquisa e de elaboração contínua de saberes, é parte de um processo mais amplo de descolonização epistemológica, no qual professores e professoras reafirmam cosmologias indígenas, práticas comunitárias e saberes rituais como fontes legítimas de conhecimento. Assim, a presença dessas docentes não apenas amplia a representatividade, mas reposiciona a escola como

espaço de reafirmação sociocultural e resistência.

Finalmente, Matias (2025) evidencia, em seu Quadro 27, uma desconexão profunda entre o foco de pesquisa dos professores formadores e a abordagem da Educação das Relações Étnico Raciais nas disciplinas das licenciaturas, demonstrando que muitos formadores não tratam da temática em suas pesquisas e, consequentemente, não a integram em suas práticas docentes. Diante desse cenário, Matias (2025) aponta a formação continuada em ERER para todos os docentes como ponto crucial para corrigir essa lacuna, evidenciando que a ausência de engajamento epistêmico dos professores formadores compromete a efetividade das políticas antirracistas e perpetua currículos eurocentrados. A análise do autor demonstra que a formação docente não pode ser analisada apenas no nível dos documentos oficiais, mas deve ser compreendida a partir das práticas, das pesquisas e dos referenciais teóricos que orientam os educadores responsáveis por formar novas gerações de professores.

Tomados em conjunto, esses estudos revelam que a formação docente, quando atravessada por epistemologias quilombolas, indígenas e comunitária, tem capacidade de desestabilizar a hegemonia curricular e produzir novas racionalidades pedagógicas, mas encontra ainda barreiras estruturais impostas por políticas tecnicistas, omissões institucionais e pela persistência da colonialidade no campo formativo brasileiro.

Por tratar-se de revisão integrativa da literatura, este estudo não produziu dados empíricos próprios, apoiando-se exclusivamente na análise de dez artigos selecionados segundo critérios previamente definidos. Esse recorte implica limitações quanto à generalização dos achados, especialmente no que diz respeito à diversidade regional das experiências analisadas. Além disso, a literatura disponível nem sempre distingue de forma rigorosa as políticas de ERER, EEI e EEQ, o que exigiu esforço analítico de diferenciação conceitual ao longo do texto. Recomenda-se que pesquisas futuras articulem revisão bibliográfica com investigações empíricas em escolas indígenas e quilombolas para aprofundar a compreensão das práticas curriculares situadas.

Considerações finais

O trabalho evidencia que a compreensão das práticas educativas voltadas a povos e comunidades tradicionais e a análise das políticas e dispositivos normativos que orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil revelam avanços institucionais, mas também persistentes bloqueios estruturais que dificultam uma educação decolonial, antirracista e comprometida com a justiça cognitiva.

Os estudos analisados demonstram, com clareza, que a legislação existente constitui marco indispensável para a reconfiguração curricular, mas sua potência normativa permanece limitada pela ausência de políticas consistentes de formação docente, pela fragmentação das ações pedagógicas e pelo funcionamento de currículos que ainda operam sob lógicas eurocêntricas de seleção e validação do conhecimento. Nesse sentido, a revisão integrativa confirma que a transformação educacional não depende exclusivamente da existência de leis, mas de sua apropriação crítica pelas comunidades, pelos docentes e pelas instituições, exigindo processos formativos que articulem saberes tradicionais, experiências territoriais e epistemologias que historicamente foram marginalizadas.

Os resultados também sugerem que as escolas indígenas e quilombolas, bem

como os movimentos comunitários que lhes dão sustentação, possuem papel central na afirmação de outras racionalidades pedagógicas, indicando que práticas culturais, rituais, memórias coletivas e cosmologias locais constituem elementos estruturantes para a construção de currículos que dialoguem com a vida e com os territórios. As pesquisas analisadas mostram que, quando professores e professoras oriundos dessas comunidades assumem protagonismo curricular e formativo, a escola se reconfigura como espaço de resistência, autoria e reinvenção política, oferecendo caminhos para a superação das hierarquias epistêmicas instituídas pela colonialidade. Ao mesmo tempo, constata-se que a insuficiência da formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais para docentes atua como barreira decisiva, reforçando práticas pedagógicas desarticuladas, invisibilizações estruturais e persistência de epistemicídios escolares que atingem de modo particular estudantes indígenas, negros e quilombolas.

Diante disso, este estudo conclui que a consolidação de uma educação antirracista e decolonial exige estratégias integradas que envolvam reformulação curricular, políticas robustas de formação inicial e continuada, fortalecimento institucional das legislações existentes e ampliação do protagonismo comunitário na elaboração e implementação das propostas pedagógicas. Trata-se de reconhecer que a disputa curricular não é mero debate técnico, mas campo de luta por reconhecimento, memória, identidade e direitos. Assim, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise dos processos formativos que ocorrem dentro das comunidades, investiguem os impactos da BNC Formação na reprodução da colonialidade e explorem metodologias colaborativas capazes de integrar de maneira orgânica os saberes tradicionais e científicos. Em síntese, as evidências aqui reunidas indicam que a construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e comprometida com a justiça social só será possível quando as escolas, universidades e sistemas de ensino reconhecerem povos e comunidades tradicionais não como objetos de políticas, mas como sujeitos epistêmicos capazes de produzir conhecimento, orientar práticas pedagógicas e redefinir os horizontes da própria instituição escolar.

Ainda que o arcabouço normativo brasileiro reconheça formalmente a diversidade étnico-racial no campo educacional, os estudos analisados indicam que a efetivação curricular dessas diretrizes permanece tensionada por disputas epistemológicas, estruturais e formativas. Há avanços institucionais importantes, mas persistem desafios relacionados à formação docente, à autonomia curricular e à valorização plena dos saberes tradicionais no espaço escolar.

*Recebido em 1 de dezembro de 2025.
Aprovado em 10 de março de 2025.*

Referências

- ALBERNAZ, P. C. Encontro de saberes e ciência Goetheana: epistemologias do cosmos vivo. *Amazônica – Revista de Antropologia*, 14 (2): 333-355, 2022.
- ALMEIDA, José Carlos. *Educação escolar indígena e interculturalidade no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- ALMEIDA, J. D.; ARAÚJO, N. S. M. de. Formação de professoras/es e lideranças quilombolas do Sapê do Norte-Conceição da Barra (ES): o que nos dizem? *Revista RBBA – Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências*, 9 (2): 37-59, 2020.
- BARBOSA, Maria do Carmo. “Educação escolar quilombola e territorialidade: fundamentos curriculares e identidade coletiva”. In: BARBOSA, Maria do Carmo. *Educação quilombola, currículo e resistência*. São Paulo: Cortez, 2024b.
- BARBOSA, D. D. *Professoras quilombolas no agreste: desafios e tensões de uma identidade em construção*. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2024a.
- BARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas... *Práxis Educativa*, 17: 1-18, 2022.
- BARZANO, Marcos; SAMPAIO, Ana Paula; MELO, Carla. Educação das Relações Étnico-Raciais e currículo: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 27: e270045, 2022.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 11 mar. 2008.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução 8/CNE/CEB, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2012.
- CAMPELO, D. O. Educação on-line para povos e comunidades tradicionais: por uma dialogicidade em liberdade. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.
- CARVALHO, José Jorge de. Licenciaturas interculturais e formação docente indígena no Brasil. *Educação & Sociedade*, 42: e245678, 2021.
- COSTA OLIVEIRA, A.; BELTRÃO, J. F.; RIBEIRO, P. H. Etnodesenvolvimento: prática pedagógica na formação universitária de povos e comunidades tradicionais. *Revista Exitus*, 3 (2): 109-21, 2013.

FLORÊNCIO, Ana Paula; ABIB, Pedro. Educação escolar indígena: interculturalidade e projetos societários. *Cadernos de Pesquisa*, 52: e08945, 2022.

FLORÊNCIO, R. R.; ABIB, P. R. J. Formação de professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores indígenas na região de abrangência do Opará. *Id on Line Revista de Psicologia*, 16 (59): 160-87, 2022.

FONSECA, L. C. de S. Aprendizagem e epistemologia do sensível: um olhar para a Umbanda. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 45 (3): e69727, 2023.

GUIMARÃES, M.; MEDEIROS, H. Q. de. Outras epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, X (x): 50-67, 2016.

HAGE, Salomão; SILVA, Delma; COSTA, Marilene. Formação docente e políticas curriculares: tensões com a BNC-Formação. *Revista Retratos da Escola*, 14 (30): 215-30, 2020.

JUNIOR, A. A. S.; SILVA, J. K. D. L.; ALMEIDA NETO, R. A. L. Comunidades tradicionais, políticas públicas e desenvolvimento territorial: a educação como campo de luta pelos direitos dos povos indígenas em Alagoas. *Revista Contexto Geográfico*, 9 (19): 109-22, 2024.

LIMA, M. E. A. de; FIORI, A. P. S. de M. Educação ambiental para povos e comunidades tradicionais no ensino técnico integrado: como ensinar para quem nos ensina? *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 18 (6): 502-23, 2023.

LOPES, E. T. et al. (F)atos de resistência: fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas. *Revista ABPN*, 13 (37): 84-106, 2021.

MATIAS, Fernanda. Formação docente e Educação das Relações Étnico-Raciais: limites e desafios atuais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 14: e09876, 2025.

MELO, J. A. da S.; ALBUQUERQUE, R. M. M. de. Epistemologia dos saberes nas lutas territoriais: um estudo sobre os conflitos por terras e babaçu livre liderados por mulheres quebradeiras de coco no Maranhão. *Revista Foco*, 18 (5): e8432, 2025.

MOURA, Cláudia. Educação das Relações Étnico-Raciais e formação continuada de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 105: e30112, 2024.

MOURA, B. M.; RAMOS, C. Saberes tradicionais de terreiro: epistemologias, pedagogias e possíveis diálogos com a universidade. *Revista Calundu*, 1 (2), 2017.

MOURA, C. B. *Decolonizando saberes no ensino e na formação docente: a implementação da Lei 10.639 na prática pedagógica de professores de língua portuguesa de uma escola da rede pública estadual do Ceará*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2024.

ORNELLAS, V. D. S. M. Etnopsicanálise, povos e comunidades tradicionais: o papel da escuta na prática docente da educação diferenciada. *Diversidade e Educação*, 11 (1): 785-806, 2023.

PAULO, M. T. R. de S.; ROCHA, N. M. F. D. Epistemologias contracoloniais: questões ambientais e saberes quilombolas. *Ambiente & Educação*, 30 (1): 1-17, 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Currículo escolar como espaço em disputa: educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. *Aracê*, 7 (5): 24937-81, 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Currículo escolar como espaço em disputa: educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. *Aracê*, 7 (5): 24937-81, 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Educação escolar indígena: a disputa entre o saber dos povos ancestrais e a engrenagem da fábrica educativa do capital. *Aracê*, 7 (5): 23039-78, 2025.

SANTOS, J. A. dos. *Ensinar-aprender com a educação escolar quilombola: investigação na (auto)formação docente na/para a educação em ciências naturais*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

SANTOS, S. dos. *Formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais na Universidade Estadual de Feira de Santana pós-leis 10.639/03 e 11.645/08*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2025.

SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, A. da S.; ALVES, L. G.; VIANA, S. C. *Povos e comunidades tradicionais na educação: memórias, narrativas e territorialidades*. São Paulo: Editora Aluz, 2024.

SILVA, D. F. da et al. Tecendo memórias: reaceso às sabedorias ancestrais no encontro de saberes. *Caderno Impacto em Extensão*, 5 (1), 2025.

VELTEN, A. R. *Licenciatura em educação do campo: diálogo intercultural com povos e comunidades tradicionais*. Curitiba: Appris, 2023.