



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RONDÔNIA
CAMPUS PORTO VELHO CALAMA
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE
NACIONAL – PROFEPT**

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A
EXPERIÊNCIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA**

THIAGO RODRIGUES DA ROCHA

Porto Velho
2025

THIAGO RODRIGUES DA ROCHA

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A
EXPERIÊNCIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Campus Porto Velho Calama – IFRO da linha de pesquisa Organização e Memórias de espaços pedagógicos.

Macroprojeto 05: Organização do currículo integrado na EPT.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lediane Fani Felzke

Porto Velho

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Rocha, Thiago Rodrigues da.
Interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica: a
experiência indígena no Instituto Federal de Rondônia / Thiago
Rodrigues da Rocha. - Porto Velho, 2025.
117 f. : il.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Lediane Fani Felzke.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2025.

1. Interculturalidade. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3.
Currículo. 4. Povos indígenas. 5. IFRO. I. Felzke, Lediane Fani
(orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Rondônia - IFRO. III. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Cleuza Diogo Antunes, CRB-11/864

FOLHA DE APROVAÇÃO ou Cópia da ATA DE APROVAÇÃO DO PRODUTO

Anexar a cópia que o candidato receberá quando for aprovado.



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Campus Porto Velho Calama
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT APRESENTADA PELO DISCENTE: THIAGO RODRIGUES DA ROCHA

No dia 03 de outubro de 2025, às 14 horas, reuniu-se em sala *online*, via webconferência *Google Meet* (meet.google.com/dqt-gcdb-kds), a Banca Examinadora designada pela Coordenação Acadêmica Local do PROFEPT-IFRO para julgar a Dissertação do discente **Thiago Rodrigues da Rocha**, denominada “INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA”. A Banca Examinadora foi composta pelos membros: Profa. Dra. Lediane Fani Felzke; Profa. Dra. Iranira Geminiano de Melo; Prof. Dr. Gasodá Suruí; Profa. Dra. Beleni Salete Grando. Após a apresentação da dissertação pelo discente, foi dada a palavra aos examinadores para arguição, tendo o candidato respondido às perguntas formuladas. Na sequência, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para proceder ao julgamento, considerando a dissertação e o produto:

Aprovado
 Reprovado.

Ficou estabelecido o prazo de 90 dias para a entrega da versão com as correções.

Nada mais havendo a tratar a Presidente da Banca Examinadora divulgou o parecer aos presentes na apresentação e deu por encerrado os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Porto Velho, 03 de outubro de 2025.

Presidente: Profa. Dra. Lediane Fani Felzke, PROFEPT/IFRO

Membro Interno: Profa. Dra. Iranira Geminiano de Melo, PROFEPT/IFRO

Membro Externo Titular: Profa. Dra. Beleni Salete Grando, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

DEDICATÓRIA

Em especial, dedico esta dissertação aos meus pais, Euci Rodrigues Rocha e Sebastião César da Rocha. Este trabalho é para vocês. O direito que hoje eu acesso a vocês um dia foi negado, e isso importa muito.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste curso de mestrado várias pessoas deixaram marcas e memórias, e quero aqui expressar minha gratidão a elas. Em primeiro lugar, agradeço de coração aos entrevistados Josiane Suruí, Raíssa Suruí, Gamalono Suruí, Mopidaor Suruí e Elias Oyxabaten Suruí, por compartilharem suas experiências com tanta generosidade e sinceridade. Suas vozes constituem a essência deste trabalho, sem as quais esta dissertação não teria razão de ser.

À minha orientadora, Prof. Lediane Fani Felzke, deixo meu reconhecimento por sua paciência, dedicação e pela sabedoria com que me guiou..

Sou também profundamente grato a todos os professores do programa ProfEPT, pelo conhecimento compartilhado, pelas palavras de incentivo e pelo compromisso.

Por fim, manifesto minha sincera gratidão à minha família, fonte de amor e inspiração. De modo especial, agradeço à minha tia Elane Cristina Camilo de Souza, pelo companheirismo constante ao longo desta caminhada.

Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.

Ailton Krenak.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Terra Indígena Sete de Setembro

Figura 2 - Números de alunos indígenas no IFRO

Figura 3 - Situação dos estudantes indígenas no Campus Cacoal

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

IFAC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

NEABIs- Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RTID - Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões feitas aos indígenas ex-alunos

Quadro 2 - Questões feitas a gestores e membros de NEABIs

Quadro 3 - Questão discursiva aberta

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

RESUMO

Esta pesquisa aborda a interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomando como foco a experiência de estudantes indígenas no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). O objetivo foi analisar como a interculturalidade crítica é prevista e efetivada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e na prática educacional, considerando especialmente a permanência e o êxito desses estudantes. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com análise documental de cinco PPCs destinados a povos indígenas nos Institutos Federais do Acre, Amazonas e Roraima, além de entrevistas semiestruturadas com egressos indígenas dos campi Cacoal e Colorado do Oeste/IFRO. Os resultados indicam que, embora os PPCs reconheçam a importância da interculturalidade, persistem desafios relacionados à formação docente, metodologias de ensino, apoio institucional e barreiras socioeconômicas, que influenciam diretamente a permanência dos estudantes. Diante dos dados gerados, aqui se considera que a promoção de uma educação intercultural crítica exige ações articuladas entre políticas de inclusão, práticas pedagógicas contextualizadas e participação ativa das comunidades indígenas. Como contribuição prática, apresenta-se um subsídio para a elaboração de currículos interculturais, visando fortalecer a permanência e o sucesso escolar de estudantes indígenas na EPT.

PALAVRAS CHAVE: Interculturalidade. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo. Povos indígenas. IFRO.

INTERCULTURALITY IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: THE INDIGENOUS EXPERIENCE AT THE FEDERAL INSTITUTE OF RONDÔNIA

ABSTRACT

This research addresses interculturality in Professional and Technological Education (EPT), focusing on the experience of Indigenous students at the Federal Institute of Rondônia (IFRO). The objective was to analyze how critical interculturality is incorporated into Pedagogical Course Projects (PPC's) and expressed in educational practices, particularly regarding student retention and success. A qualitative approach was adopted, including documentary analysis of five PPC's designed for Indigenous communities in the Federal Institutes of Acre, Amazonas, and Roraima, as well as semi-structured interviews with Indigenous alumni from the IFRO campuses of Cacoal and Colorado do Oeste. The results indicate that, although the PPC's highlight interculturality as a guiding principle, there remain significant challenges related to teacher training, teaching methodologies, institutional support, and socioeconomic factors, which directly affect student permanence. The study concludes that implementing a critical intercultural education requires coordinated efforts involving public policies, culturally grounded pedagogical practices, and the active participation of Indigenous communities. As a practical contribution, the research proposes a guiding framework for intercultural curriculum development, aimed at strengthening the retention and academic success of Indigenous students in EPT.

Keywords: Interculturality. Professional and Technological Education. Curriculum. Indigenous peoples. IFRO.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Educação Profissional e Institutos Federais: missão, integração e inclusão	16
2.2 Interculturalidade crítica e perspectiva decolonial na educação	18
2.3 Currículo integrado, politécnia e trabalho na perspectiva crítica	20
2.4 Formação docente para contextos interculturais	22
2.5 Políticas de inclusão e presença indígena nos Institutos Federais	24
2.6 A presença de estudantes indígenas nos IFs: panorama e primeiras análises	26
3. METODOLOGIA	28
3.1 Delineamento geral da pesquisa	28
3.2 Procedimentos de análise e validação dos dados	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
4.1. Análise dos projetos pedagógicos de curso: interculturalidade prevista versus potencial realizado	32
4.1.1 O curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância (IFRR, 2016)	32
4.1.2 Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Magistério Intercultural Indígena publicado pela resolução N° 09/CONSUL/IFAC (IFAC, 2019)	33
4.1.3 Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes-Amazonas (IFAM, 2018a)	33
4.1.4 Curso Técnico de Nível Médio em Florestas na Forma Concomitante (IFAM, 2018b)	34
4.1.5 Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé (IFAM, 2018c)	34
4.2 Da comparação dos PPCs	34
4.2.1 Participação da comunidade na elaboração do curso	35
4.2.2 Práticas de valorização das identidades culturais dos estudantes	35
4.2.3 Metodologias interculturais de ensino e aprendizagem	36
4.2.4 Relação do curso com a comunidade	36
4.2.5 Respeito à interculturalidade nas estratégias de avaliação	37
4.2.6 Adequação às bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica	37
4.3 Da discussão sobre os PPCs analisados	37
4.4 A situação dos estudantes indígenas no IFRO	41
4.4.1 Análise das entrevistas à luz da interculturalidade crítica	43
4.4.2 Desafios Acadêmicos: língua, currículo e métodos de ensino	44
4.4.3 Preconceito, Discriminação e Relações Interpessoais no Campus	47
4.4.4 Saberes Indígenas e Interculturalidade Crítica	50
4.4.5 Formação de Professores e Perspectivas Decoloniais	53
4.4.6 Implicações das falas dos entrevistados	55
4.5 Integração crítica dos resultados: desafios e perspectivas e horizontes imaginados da EPT para populações indígenas	55

4.6 Perspectivas e conjecturas	58
5. PRODUTO EDUCACIONAL	60
5.1 Avaliação do Produto Educacional pelos indígenas ex-alunos do ensino técnico	63
5.2 Avaliação do Produto Educacional por gestores e membros de NEABIs	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	75
APÊNDICES	89

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa nasce de diálogos com minha orientadora Lediane Fani Felzke sobre as lutas indígenas, de onde surgiu o meu interesse em pesquisar a interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica.

Venho de uma família simples residente da linha 164, lado sul, zona rural de Rolim de Moura. Fui alfabetizado em uma escola rural multisseriada bastante simples (1997-2000), concluindo o ensino fundamental no sistema Pró-Campo (2001-2005). O Ensino Médio foi concluído na modalidade regular em uma escola urbana (2006-2008). Por intermédio de uma bolsa integral do Programa Universidade Para Todos (ProUni), iniciei a graduação em Psicologia (2009-2013). Após me formar fui convocado para tomar posse de cargo público na Assistência Social de Santa Luzia d'Oeste, na condição de psicólogo do Centro de Referência da Assistência Social (2014-2017). Saí da Assistência Social de Santa Luzia para tomar posse na Secretaria de Educação de Alta Floresta d'Oeste (2017-2019), de onde saí para tomar posse na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, lotado na Superintendência Regional de Rolim de Moura, desde 2019, na condição de psicólogo educacional.

Sou especialista em Psicologia Social e Antropologia.

O mestrado tem ampliado meus horizontes, principalmente no que diz respeito ao entendimento de como o conhecimento é produzido.

Espero que este trabalho favoreça, mesmo que em pequena e discreta dimensão, as possibilidades do IFRO na interação com povos indígenas.

1. INTRODUÇÃO

Os povos indígenas no Brasil estão sendo empurrados para a marginalização desde o início da invasão europeia (Oliveira, 2020). A educação escolarizada é, desde aqueles tempos, uma ferramenta nas tentativas de apagamento das culturas e identidades destes povos, e perdura até hoje a promoção de desigualdades, desrespeitos e violências.

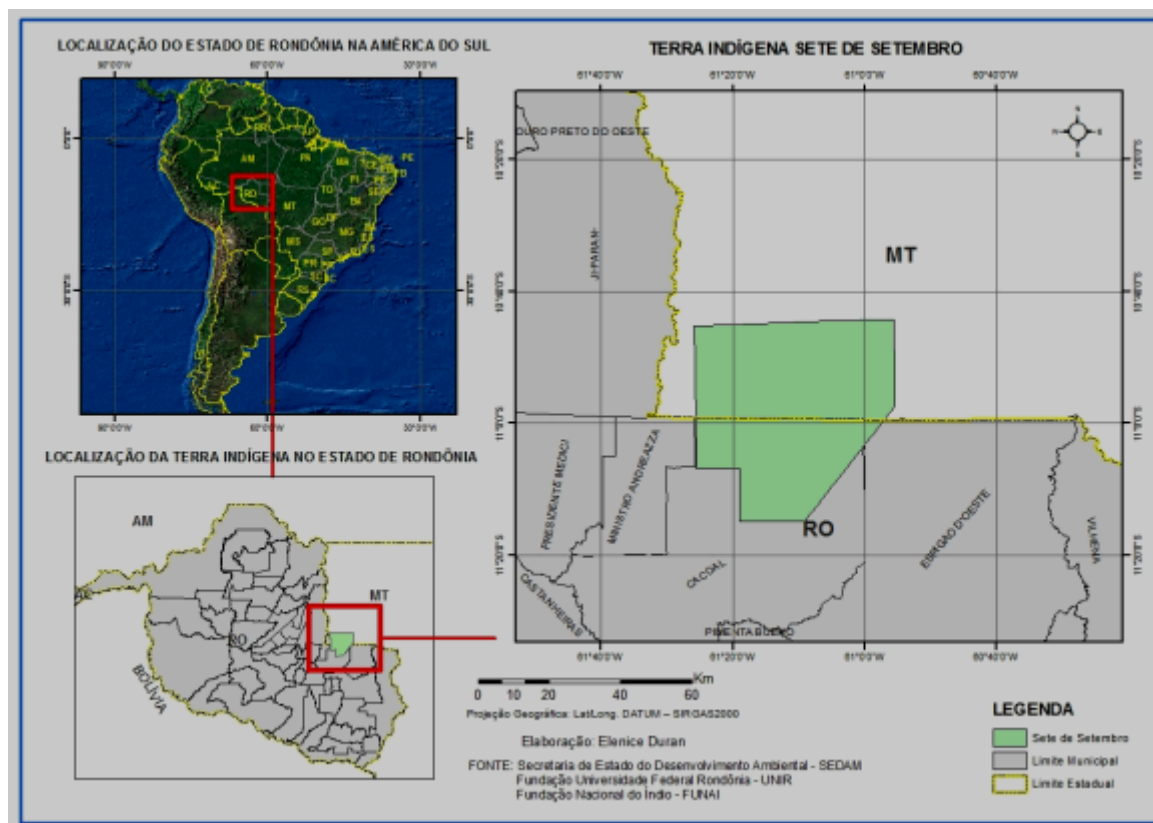
Essa depreciação se disseminou de tal forma na mentalidade nacional, que as práticas e sabedorias indígenas com frequência são tratadas como irrelevantes, folclóricas ou cômicas, sem que de fato exista interesse em conhecê-las. Isso se traduz em práticas educativas que direcionam os indígenas para a naturalização de uma visão distorcida e inferiorizada sobre quem são (Villares, 2013).

Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que os indígenas conquistaram o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, o que deu caminho para outras vitórias no campo da legislação nos anos seguintes. Contudo, a materialização desses direitos ainda enfrenta forças hegemônicas que dificultam o seu pleno exercício, ou propõem explicitamente retrocessos como a tese do Marco Temporal (Osowski, 2017).

Esse cenário de lutas indígenas foi pauta de uma conversa com a professora orientadora desta pesquisa. Nessa ocasião, cogitamos a possibilidade de estudar relatos de experiências e de perspectivas de alunos indígenas egressos do IFRO sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sobre suas experiências no *campus* Cacoal.

O *Campus* do IFRO em Cacoal/RO foi selecionado para esta pesquisa porque desde sua origem, nas dependências da extinta escola agrotécnica Auta Raupp, recebe estudantes indígenas de diversas etnias, sobretudo dos povos Suruí, residentes da Terra Indígena Sete de Setembro. O *Campus* foi ali criado em 2009 devido à posição estratégica no eixo da BR 364 para a oferta de cursos em tecnologia, licenciatura e outros.

Figura 1 - Mapa da Terra Indígena Sete de Setembro



Fonte: Silva (2015)

Durante a pesquisa, na busca por entrevistados indígenas Suruí que fossem ex-alunos do *Campus Cacoal* do IFRO, tivemos contato com 02 alunos indígenas egressos das antigas Escolas Agrotécnicas que antecederam os *Campus* de Cacoal e de Colorado do Oeste, e foram incluídos no rol dos participantes.

A presença dos povos indígenas nos Institutos Federais (IFs) evidencia tanto oportunidades de inclusão quanto desafios para garantir educação de qualidade, relevante e culturalmente contextualizada. Como pano de fundo histórico desta missão está a Constituição Federal de 1988 e marcos legais subsequentes reforçaram a necessidade de políticas específicas, que reconhecem direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas. Esse cenário jurídico mobiliza esforços por políticas públicas de inclusão em toda a Educação, em especial nos Institutos Federais. No entanto, a efetivação de uma educação intercultural crítica nesses espaços formativos ainda encontra obstáculos, como apontam estudos recentes (Silva; Felzke, 2021; Simas; Menezes; de Jesus, 2023).

Esta dissertação trata, portanto, da inclusão intercultural de estudantes indígenas na Rede Federal de EPT, articulando reflexões sobre políticas públicas, práticas institucionais e perspectivas decoloniais. Com a pesquisa situada na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica e no Macroprojeto 5, Organização do currículo integrado na EPT, busca-se compreender como os Institutos Federais têm promovido a inclusão destes estudantes em seus cursos técnicos de nível médio, sob a ótica da interculturalidade crítica (Candau, 2012). Derivam-se daí questões específicas, tais como: (a) Qual a condição atual da permanência e êxito de indígenas na EPT? (b) De que forma os projetos pedagógicos de curso (PPCs) contemplam a interculturalidade e os saberes indígenas nos currículos? (c) Quais são as principais dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas nesse espaço institucional? (d) Que estratégias e práticas têm se mostrado promissoras para uma educação intercultural e decolonial na EPT?

A relevância deste estudo se apoia em motivos sociais e acadêmicos. Socialmente, a inclusão de povos indígenas na educação profissional insere-se no projeto de democratização do ensino e reparação histórica de desigualdades, alinhado aos direitos educacionais diferenciados garantidos por lei (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Entretanto, dados qualitativos e experiências locais sugerem que a mera oferta de vagas a estudantes indígenas não assegura por si só o sucesso escolar desses grupos, dadas as barreiras culturais, linguísticas e estruturais existentes (Estevão, 2021). Academicamente, este trabalho contribui para um campo de investigação em expansão – a interface entre educação profissional, interculturalidade e decolonialidade. Ao articular referências da educação intercultural crítica (Candau, 2012; Walsh, 2019; Belfort, 2016; Fleury, 2003) com estudos de experiências concretas nos IFs (IFRR, 2016; IFAC, 2019, IFAM, 2018a; IFAM, 2018; IFAM, 2018c), espera-se produzir conhecimentos que subsidiem melhorias nas políticas institucionais e na prática docente, beneficiando não apenas estudantes indígenas, mas todos os atores escolares ao fomentar uma convivência educativa plural e dialógica.

Busca-se, de modo geral, compreender como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm promovido a inclusão intercultural de estudantes indígenas em cursos técnicos de nível médio, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica e decolonial, considerando as políticas públicas, as práticas institucionais e suas implicações pedagógicas. Os objetivos específicos consistem

em analisar a situação atual da permanência e do êxito desses estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); investigar de que modo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) incorporam a interculturalidade e os saberes indígenas nos currículos técnicos; identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes indígenas no contexto institucional dos IFs; e descrever estratégias e práticas que promovam uma educação intercultural e decolonial na EPT, com base em experiências concretas desenvolvidas nos IFs dos estados de Roraima, Acre, Amazonas e Rondônia, resultando na elaboração de um produto educacional que contribua para subsidiar políticas institucionais e apoiar docentes e gestores na revisão e construção de currículos críticos, inclusivos e interculturais.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e participante (Godoy, 1995), de cunho analítico e propositivo. Foram selecionados como objetos de análise três Institutos Federais localizados em contextos de expressiva presença indígena – a saber, os IFs de Roraima, Acre e Amazonas – dos quais analisamos cinco cursos técnicos de nível médio pensados especificamente para comunidades ameríndias ou com significativa matrícula de alunos indígenas. Integra-se à análise comparativa o caso do IF de Rondônia, campus Guajará-Mirim, que embora não tenha curso exclusivo para indígenas, possui histórico de matrículas destes estudantes em cursos regulares e foi objeto de pesquisa recente (Estevão, 2021), os *campi* Cacoal e Colorado do Oeste, dos quais alunos egressos foram entrevistados como parte desta pesquisa. Dessa forma, combinamos uma perspectiva multi casos com uma análise documental e bibliográfica, incluindo: documentos oficiais (leis, resoluções, projetos pedagógicos de curso), literatura acadêmica crítica, relatos de experiências concretas e entrevistas, que aqui serviram de veículos para as vozes indígenas.

Como produto de pesquisa e contribuição prática, espera-se ao final apresentar subsídios para o aperfeiçoamento das políticas de inclusão e de práticas pedagógicas interculturais nos IFs, alinhadas a uma perspectiva decolonial. Antecipando essa finalidade aplicada, a pesquisa prevê a elaboração de material orientador como subsídio que permita adaptações interculturais de currículos voltados a estudantes indígenas no ensino médio integrado – inspirando-se em iniciativas inclusivas bem-sucedidas (Estevão, 2021).

Sobre a organização deste trabalho, além deste capítulo introdutório (Capítulo 01), a estrutura dissertativa contempla um Referencial Teórico, que aborda os fundamentos da educação profissional integrada (politecnia) com conceitos de

interculturalidade crítica e decolonialidade, assim como aspectos da formação docente intercultural (Capítulo 02); a análise das Políticas de Inclusão e Presença Indígena nos IFs, dedicado a mapear os principais marcos legais e institucionais de inclusão na Rede Federal e a presença quantitativa e qualitativa de estudantes indígenas nos IFs (Capítulo 03); a descrição metodológica, detalhando os procedimentos adotados na pesquisa (análise documental, entrevistas, estudos de caso) e suas justificativas (Capítulo 04); a discussão e análise dos dados gerados, no qual são apresentados e analisados as entrevistas com estudantes Paiter Suruí egressos do IFRO e incluindo a análise comparativa dos cinco PPCs de cursos voltados a indígenas (IFRR, 2016; IFAC, 2019, IFAM, 2018a; IFAM, 2018; IFAM, 2018c) e comparação com resultados de pesquisas a eles relacionadas – sob o crivo do referencial crítico (Capítulo 05); e, finalmente, as Considerações Finais, que sintetiza, aponta limitações e sugere encaminhamentos futuros para pesquisa e ação (Capítulo 06).

Este é o panorama geral e objetivos desta dissertação. Nos próximos capítulos, inicia-se a fundamentação teórica que sustentará as análises, começando pela compreensão crítica da EPT, da interculturalidade e da politecnia, conceitos-chave para o desenvolvimento desta investigação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Profissional e Institutos Federais: missão, integração e inclusão

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892/2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a missão de ofertar educação profissional em todos os níveis, integrando ensino médio e formação técnica, e promover a inclusão social e o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2008). Os IFs são instituições multicampi, presentes em todas as unidades da federação, muitas vezes no interior do país, o que ampliou o acesso de grupos tradicionalmente excluídos, inclusive povos indígenas, à educação profissional pública e gratuita. Conforme Camargo, Peres e Mariani (2018), os Institutos Federais carregam o potencial de avançar o sistema educacional do país por meio de uma formação integrada que atenda a públicos de diversos perfis socioculturais, funcionando como verdadeiros veículos de oportunidades para promover a interculturalidade na educação brasileira (Camargo; Peres; Mariani, 2018).

Essa visão alinha-se com a proposta de educação profissional integrada ou politécnica, cuja origem conceitual remonta às ideias de uma formação omnilateral do ser humano, trabalhadas no Brasil por autores como Saviani (2003) e Frigotto (2009), que compreende um tipo de educação que visa o desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões intelectual, técnica, física, ética e cultural, e se contrapõe aos modelos de educação unilaterais, que atendem às necessidades de trabalho alienado no capitalismo.

A perspectiva politécnica somada ao horizonte da omnilateralidade, defende a integração entre a formação geral e a formação técnica, de modo a superar a dicotomia histórico-social entre “educação propedêutica” e “educação para o trabalho”. Na prática dos IFs, tal integração se concretiza no Ensino Médio Integrado à EPT, modalidade que visa formar “indivíduos completos” (Camargo; Peres; Mariani, 2018), isto é, cidadãos capazes de interpretar criticamente a sociedade e atuar no mundo do trabalho de forma autônoma e consciente. Os documentos oficiais que orientam essa integração incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica, como a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e a nº 03/2018, que enfatizam a articulação entre formação básica e profissional em uma perspectiva humanística e omnilateral.

Apesar do arcabouço normativo promissor, a implementação da educação integrada enfrenta desafios concretos. Persistem tensões entre a proposta política-pedagógica dos IFs e práticas escolares herdadas de um modelo tradicional, disciplinar e homogeneizador. Segundo Villares (2013), mesmo com os avanços legais pós-1988, a realidade educacional brasileira ainda é marcada por tendências homogeneizadoras e monoculturais, resquícios do período colonial, que conduzem a um apagamento de identidades culturais diversas. Tal fato indica que a mera existência de diretrizes inclusivas não garante sua aplicação efetiva, exigindo um esforço contínuo de professores e gestores para ressignificar currículos e metodologias (Candau, 2012). Nos Institutos Federais, essa dificuldade se agrava quando o público atendido inclui povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos cujas referências culturais e modos de vida diferem substancialmente do cânone ocidental hegemônico da escola. Camargo, Peres e Mariani (2018) já assinalavam que dificuldades nas práticas pedagógicas interculturais podem emergir em escolas não indígenas como os IFs, justamente por requererem dos educadores uma sensibilidade e preparação para lidar com a diversidade que nem sempre foi contemplada em sua formação.

Cabe salientar que a inclusão educacional na Rede Federal não se restringe ao acesso, mas compreende também a permanência e sucesso dos estudantes. Nesse sentido, políticas de assistência estudantil e ações afirmativas são componentes do referencial institucional. A Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) determinou que instituições federais de ensino superior e técnico reservassem 50% de suas vagas a egressos de escolas públicas, com recortes proporcionais para pretos, pardos e indígenas, de acordo com a demografia local. Os IFs, atendendo à legislação, implantaram esse sistema de cotas em seus processos seletivos, o que contribuiu para um incremento significativo de matrículas indígenas na última década. Em paralelo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e políticas próprias de “permanência e êxito” nos IFs buscam mitigar desigualdades socioeconômicas oferecendo bolsas, auxílios e apoio pedagógico. Ainda assim, como veremos adiante, taxas elevadas de evasão ou retenção de alunos indígenas sugerem que aspectos pedagógicos e culturais não estão sendo plenamente atendidos apenas com apoio financeiro. A inclusão efetiva requer adaptações curriculares e metodológicas profundas, para além das oportunidades de acesso

inicial (Estevão, 2021). Essa discussão perpassa a necessidade de uma educação intercultural, conforme abordaremos a seguir.

2.2 Interculturalidade crítica e perspectiva decolonial na educação

O conceito de interculturalidade pode assumir diferentes significados em contextos educacionais. De um lado, existe uma abordagem mais funcional ou superficial, em que a interculturalidade é vista apenas como convivência pacífica de culturas no espaço escolar, sem questionar as assimetrias de poder e sem alterar significativamente o currículo – muitas vezes reduzida a eventos folclóricos ou datas comemorativas de “diversidade”. De outro lado, autores defendem uma interculturalidade crítica, de cunho transformador e emancipatório, que implica repensar profundamente as relações de poder, os conteúdos ensinados e as práticas pedagógicas, de modo a valorizar genuinamente os saberes e cosmologias dos grupos subalternizados (Candau, 2012). Camargo, Peres e Mariani (2018) enfatizam que a interculturalidade deve ser entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético de transformação estrutural, e não apenas como um ajuste cosmético no currículo. Esses autores, dialogando com a literatura latino-americana, distinguem justamente a interculturalidade crítica – que busca inclusão e participação das diversidades culturais na educação – de uma interculturalidade “funcional” – que muitas vezes é cooptada por interesses mercadológicos ou utilizada de forma retórica sem mudanças reais.

A interculturalidade crítica está intrinsecamente ligada a uma postura decolonial. Como bem apontado por Dalla Rosa (2019), não há interculturalidade verdadeiramente crítica que não seja também decolonial, pois questionar as hierarquias sociais vigentes, originadas no processo colonial, é parte central dessa perspectiva. A decolonialidade, enquanto postura intelectual e política, desafia a “colonialidade”, ou seja, aquelas estruturas e mentalidades remanescentes da colonização que ainda produzem desigualdade, eurocentrismo e silenciamento de epistemologias não ocidentais. No contexto educacional, pensar de forma decolonial implica repensar a dinâmica social da escola, dando visibilidade e voz aos grupos historicamente oprimidos e valorizando seus conhecimentos. Em outras palavras, reconhecer as visões de mundo indígenas não como objetos exóticos de estudo, mas como bases para construir conhecimento e currículos, é um ato decolonial potente.

Outra contribuição relevante vem de Catherine Walsh (2019), que enfatiza a interculturalidade como uma realidade a ser construída em diálogo crítico, rompendo com as relações coloniais de saber-poder ainda presentes. Na prática, isso significa promover no ambiente educacional um diálogo horizontal entre conhecimentos – por exemplo, entre a ciência ocidental e os saberes tradicionais indígenas – de maneira que um não subjugué ou invalide o outro. Para que tal diálogo ocorra, é fundamental reconhecer a equivalência de dignidade entre as diferentes culturas e conhecimentos (Walsh, 2019). Não se trata de relativismo acrítico, mas de criar espaços de tradução intercultural (Candau, 2012) onde seja possível a construção conjunta de entendimentos.

No contexto da EPT, a interculturalidade crítica coloca desafios específicos. As escolas técnicas tradicionalmente valorizam saberes científicos e tecnológicos padronizados, muitas vezes desvinculados dos contextos culturais locais. Uma educação profissional intercultural crítica requer integrar conhecimentos indígenas e comunitários ao currículo técnico, conectando, por exemplo, práticas produtivas tradicionais, usos sustentáveis dos recursos naturais, línguas e artes indígenas, à formação técnica formal. Silva (2018) destaca que, para construir currículos interculturais na EPT, é necessário integrar saberes indígenas aos saberes técnicos, promovendo uma formação que conecte diferentes racionalidades e conhecimentos. Isso deve ocorrer com participação ativa de alunos indígenas, suas comunidades, educadores e pesquisadores na elaboração curricular (Belfort, 2016). Ou seja, o currículo não pode ser imposto de cima para baixo; deve ser construído coletivamente, garantindo que os estudantes indígenas vejam suas culturas valorizadas na escola ao mesmo tempo em que desenvolvem diversas competências profissionais.

A formação docente emerge, então, como ponto central. Muitos professores nos IFs não tiveram, em sua trajetória formativa, contato com pedagogias interculturais ou com as realidades indígenas. Simas, Menezes e De Jesus (2023) observam que sensibilizar futuros professores para as realidades indígenas – incluindo vivências diretas em comunidades – é crucial para que eles estejam preparados a atuar em contextos interculturais. Esses autores refletem que é indispensável que os educadores estejam abertos a aprender com os indígenas, e reconhecer que eles trazem conhecimentos e visões de mundo valiosos (Simas; Menezes; De Jesus, 2023). Assim, propõem que currículos de licenciaturas incluam

conteúdos e experiências relacionadas ao contexto indígena, inclusive educacional, para romper preconceitos e capacitar docentes para práticas diferenciadas.

Em síntese, o referencial teórico aponta que a promoção de uma educação intercultural crítica na EPT demanda: (a) Reconhecimento e valorização das diferenças culturais como enriquecedoras do processo educativo, com compromisso de justiça cognitiva (Reis; Campos, 2016); (b) Postura decolonial na crítica às estruturas e conteúdos colonizadores, buscando incluir epistemes indígenas (Monzilar, 2020); (c) Transformação curricular integrando saberes locais/tradicionais e métodos pedagógicos dialógicos; e (d) Formação continuada de professores e gestores com vivência intercultural, para que a escola se torne efetivamente um espaço de diálogos, discussões e lutas pelo reconhecimento e afirmação das diversidades (Camargo; Peres; Mariani, 2018). Na próxima seção, exploraremos mais detidamente a ideia de currículo integrado e politecnia, que complementa essa discussão ao tratar da relação entre formação humana e educação para o trabalho em uma perspectiva crítica.

2.3 Currículo integrado, politecnia e trabalho na perspectiva crítica

A noção de currículo integrado na EPT brasileira é tributária do conceito de politecnia e do trabalho como princípio educativo. Politecnia, conforme Dermeval Saviani (2003) e Gaudêncio Frigotto (2009), refere-se à formação que proporciona o domínio dos fundamentos científicos e técnicos de múltiplos processos de produção, em contraposição à formação estreitamente especializada e fragmentada. Trata-se de preparar o educando não apenas para uma profissão específica, mas para compreender e atuar no mundo do trabalho de forma ampla e reflexiva, articulando teoria e prática, trabalho manual e intelectual. Essa concepção se relaciona com o ideal da formação omnilateral, que visa o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em suas diversas dimensões – intelectual, técnica, ética, cultural e física (Saviani, 2003; Frigotto, 2009).

Nos Institutos Federais, o Ensino Médio Integrado encarna essa proposta: o estudante cursa simultaneamente as disciplinas do ensino médio tradicional e a formação técnica profissional, de forma planejada e inter-relacionada. O currículo integrado busca evitar a hierarquização entre “saber acadêmico” e “saber profissional”, promovendo projetos pedagógicos interdisciplinares e contextualizados. Em uma perspectiva crítica, a integração curricular não se resume

à sobreposição administrativa de cursos, mas envolve repensar conteúdos à luz da realidade social dos estudantes. No caso de estudantes indígenas, isso significaria incorporar conteúdos que dialoguem com suas comunidades de origem, que fariam pontes entre o conhecimento científico e as práticas tradicionais, e que inclusive utilizariam metodologias de ensino que valorizassem a coletividade, a oralidade e outras características culturais.

A abordagem crítica da politecnicidade também implica entender o trabalho não apenas como emprego ou atividade econômica, mas como práxis humana de transformação da natureza e da sociedade, que é carregada de valores e conflitos. Educar para o trabalho, nessa visão, inclui formar um sujeito consciente de seus direitos, de seu papel social e capaz de questionar relações de exploração. Silva (2020) afirma que a EPT, quando compromissada com uma formação humana integral, deve ser contra-hegemônica e se contrapor aos mecanismos de exploração da classe dominante.

Para estudantes indígenas, frequentemente oriundos de contextos comunitários e economias tradicionais, essa problematização ganha nuances próprias. Há que se considerar, por exemplo, como conjugar os objetivos educacionais de qualificação para o trabalho com a manutenção da cultura e modo de vida indígenas. A oferta de cursos técnicos a povos indígenas visa, em tese, disponibilizar mais possibilidades de atuação produtiva em suas regiões (seja em agricultura, manejo ambiental, magistério, etc.) sem apagamentos culturais. Entretanto, no nosso entender, isso depende de o curso ser planejado de modo intercultural.

Dito isso, é possível conceber que um currículo integrado intercultural deveria, portanto, contextualizar com a busca de exemplos e aplicações ligados à realidade da comunidade indígena; ao ensinar técnicas agrícolas, incorporar técnicas indígenas e discutir a racionalidade de ambas; ao planejar estágios ou projetos, considerar as demandas e saberes locais.

Experiências de Pedagogia da Alternância adaptadas aos povos indígenas vêm ao encontro dessa ideia que, comumente utilizada na educação do campo, organiza o tempo escolar alternando períodos de estudo no campus e períodos de atividades na comunidade, facilitando a relação teoria-prática e a permanência do estudante em seu contexto sociocultural (Oliveira; Parente; Domingues, 2017). No IFRR Campus Amajari, por exemplo, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado

em Regime de Alternância (oferecido a comunidades Macuxi) segue essa metodologia e busca justamente integrar a formação técnica com a vivência comunitária. Silva e Felzke (2021) relatam que esse curso foi planejado para valorizar a cultura local, porém na prática encontraram dificuldades como a linguagem excessivamente técnica usada pelos professores, que os alunos indígenas não tinham familiaridade. Essa constatação reforça a necessidade de adequação didática e linguística – parte essencial de um currículo integrado intercultural e politécnico.

Em suma, do ponto de vista teórico, defender um currículo integrado politécnico e intercultural significa advogar por uma educação tecnológica socialmente referenciada, dialógica e compromissada com a emancipação dos sujeitos. Significa conceber o estudante indígena não como alguém que deva “se *adaptar*” ao currículo dado, mas como co-construtor do conhecimento, trazendo sua identidade para dentro da escola. Significa, também, preparar os estudantes não indígenas para uma sociedade plural, ensinando-os a respeitar e aprender com culturas diversas (afinal, a interculturalidade beneficia a todos). E significa, ainda, questionar as políticas educacionais quando estas estiverem desalinhadas com esses princípios – exigindo, por exemplo, políticas públicas adequadas, engajamento social e formação docente específica para consolidar tais currículos interculturais.

2.4 Formação docente para contextos interculturais

No cenário das discussões anteriores, torna-se evidente a importância estratégica da formação de professores para atuação em contextos interculturais. O sucesso de iniciativas de inclusão de estudantes indígenas nos IFs depende em grande medida da capacidade do corpo docente (e técnico) em compreender as especificidades culturais dos educandos e adaptar suas práticas pedagógicas. No entanto, historicamente, cursos de licenciatura e programas de formação de professores no Brasil pouco abordaram a temática indígena ou intercultural, focando-se em uma visão generalista e urbana da educação.

Na literatura educacional crítica, diversos autores apontam a necessidade de uma “educação dos educadores” para a diversidade. Candau (2012), por exemplo, sustenta que a formação inicial e continuada dos professores deve incluir o desenvolvimento de competências interculturais, tais como: respeito ativo às

diferenças, capacidade de diálogo e escuta, conhecimento sobre história e cultura de grupos minoritários e reflexividade sobre preconceitos e discriminações. Sem esses elementos, corre-se o risco de reproduzir, em sala de aula, atitudes etnocêntricas ou práticas pedagógicas que ignoram as vivências dos alunos indígenas, levando-os muitas vezes ao desengajamento e à evasão.

Simas, Menezes e De Jesus (2023) documentaram a inclusão de conteúdos sobre educação escolar indígena em disciplinas da licenciatura (no caso, uma disciplina específica sobre essa temática). Eles identificaram que muitos futuros professores desconheciam aspectos básicos das culturas e cosmovisões indígenas de sua própria região, e que a ausência desses temas na sua formação contribuía para a perpetuação de estereótipos. Ao inserir conteúdos e até vivências diretas – como visitas a comunidades ou participação de lideranças indígenas em aulas – houve um impacto significativo na sensibilização dos licenciandos quanto à realidade indígena (Simas; Menezes; De Jesus, 2023). Essa experiência corrobora a ideia de que formar professores para contextos interculturais requer metodologias vivenciais, que sejam capazes de expandir suas zonas de familiaridade e os colocar em contato com o outro. Não basta incluir textos sobre diversidade nos planos de curso; é preciso criar oportunidades de diálogo intercultural real durante a formação docente.

Nos Institutos Federais, que também ofertam cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica, existem iniciativas promissoras. Alguns IFs, ao perceberem a presença crescente de alunos indígenas, promoveram capacitações internas para seus servidores. Por exemplo, o IFAM, ao implantar cursos voltados a indígenas (IFAM, 2018a; IFAM, 2018; IFAM, 2018c), contou com apoio de parceiros (como a FUNAI e lideranças locais) para orientar seus docentes sobre protocolos culturais, uso de intérpretes e adequação de conteúdos. Essas formações, porém, ainda ocorrem de forma pontual e muitas vezes reativa.

A formação continuada, por sua vez, surge como elemento fundamental para professores em exercício. Oferecer cursos de aperfeiçoamento, especializações ou mesmo mestrados profissionais (como o ProfEPT, do qual esta dissertação faz parte) com foco em educação intercultural e educação do campo pode contribuir para munir os docentes de ferramentas teórico-metodológicas. Notadamente, o próprio ProfEPT começa a acumular pesquisas a respeito do atendimento a públicos específicos, como indígenas e quilombolas, produzindo materiais didáticos e produtos educacionais voltados a essas realidades (Estevão,

2021; Vieira, 2023; Silva e Felzke, 2021). Esses resultados precisam ser socializados e incorporados nas políticas de formação dos IFs de forma sistêmica.

Em resumo, formar docentes para contextos interculturais implica: (i) inserir a temática da diversidade cultural e dos direitos educacionais indígenas nos currículos de formação inicial (licenciaturas), transversalizando-a nas diversas disciplinas; (ii) proporcionar estágios e práticas em escolas indígenas ou com presença indígena, sob orientação adequada; (iii) promover, na formação continuada, espaços de diálogo entre educadores indígenas e não indígenas, valorizando a troca de saberes; (iv) desenvolver materiais pedagógicos específicos (por exemplo, guias de orientação sobre línguas indígenas, histórias locais, metodologias ativas culturalmente sensíveis); e (v) assegurar apoio institucional para que os professores possam inovar e adaptar currículos sem medo de penalizações por “não cumprir o programa”. Somente com professores preparados e engajados é que os princípios da interculturalidade crítica e da politecnia poderão ganhar vida no cotidiano escolar.

Finalizando este capítulo teórico, vale frisar que EPT, interculturalidade crítica, decolonialidade, politecnia e formação docente são dimensões interconectadas do nosso problema de pesquisa. Esse arcabouço conceitual fornecerá as lentes através das quais analisaremos, no capítulo de Resultados e Discussão, casos concretos de cursos e políticas nos Institutos Federais referentes à inclusão de estudantes indígenas. Antes disso, porém, no próximo capítulo descrevemos os caminhos metodológicos trilhados neste estudo, detalhando como articulamos teoria e empiria para responder às questões propostas.

2.5 Políticas de inclusão e presença indígena nos Institutos Federais

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil, especialmente no âmbito da educação básica, é marcada pela transição de um modelo assimilacionista para um paradigma de reconhecimento e autonomia. A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas ao assegurar, em seu artigo 210 §2º, o direito dos povos indígenas a uma educação escolar bilíngue e intercultural, respeitando seus processos próprios de aprendizagem. Na esteira da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996) incorporou dispositivos relativos à educação escolar indígena, estabelecendo, por exemplo, que estariam “asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas

línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 32, §3º). Além disso, a LDB reforçou a necessidade de conteúdos sobre história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo oficial (art. 26 §4º, alterado pela Lei 11.645/2008). Aqui cabe ressaltar que a Educação Escolar Indígena é aquela praticada dentro das comunidades indígenas, e observar seus fundamentos contribui para pensar a organização de espaços pedagógicos também fora das aldeias, como nos Institutos Federais.

Especificamente na Educação Profissional e Tecnológica, até o início dos anos 2000 havia pouca ou nenhuma referência explícita a povos indígenas. A expansão da Rede Federal a partir de 2008, contudo, trouxe a pauta da inclusão à tona. A aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e seu decreto regulamentador (Decreto nº 7.824/2012) impulsionaram a entrada de estudantes indígenas nos IFs. Essa política, somada à oferta de auxílios socioeconômicos (auxílio transporte, alimentação, moradia estudantil quando disponível), compõe o esforço de garantir acesso e permanência.

Segundo Araújo, Martins e Florencio (2018) foi nesse contexto que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) começaram a ser implantados nos Institutos Federais, como parte de um movimento maior de políticas afirmativas no Brasil, especialmente depois das leis que obrigaram o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Para garantir que isso realmente fosse colocado em prática, o MEC, por meio da SETEC, publicou portarias entre 2011 e 2012 incentivando os IFs a criarem núcleos voltados para apoiar estudantes indígenas e quilombolas, formar professores e aproximar as instituições das comunidades tradicionais (Araújo; Martins; Florencio, 2018). Dessa forma, os NEABIs se tornaram espaços de resistência contra o racismo e de valorização da diversidade cultural dentro da Rede Federal.

Diversas experiências de cursos técnicos voltados a povos indígenas surgiram neste âmbito de projetos especiais, contando com parceria de órgãos como a FUNAI. Por exemplo, o curso Técnico em Agroecologia para a etnia Mura (IFAM, 2018a) e o curso Técnico Integrado em Florestas para o povo Jarawara (IFAM, 2018b) foram viabilizados com recursos e orientações do Pronatec Indígena, adaptando a oferta às necessidades dessas comunidades.

Em resumo, no plano legal e institucional, há um arcabouço relativamente favorável: a Constituição e LDB garantem o direito a uma educação diferenciada;

resoluções e pareceres do CNE (como o Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1999) detalham orientações para a educação escolar indígena (embora voltadas sobretudo ao ensino básico nas comunidades); a política de cotas abriu portas nos IFs; programas específicos fomentaram experiências interculturais. O desafio reside em transformar essas previsões legais em práticas concretas e contínuas. Como veremos na próxima seção, a presença indígena nos IFs aumentou, mas a permanência e sucesso desses estudantes ainda dependem de um esforço institucional que vá além do previsto no papel, incorporando a interculturalidade no cotidiano escolar.

2.6 A presença de estudantes indígenas nos IFs: panorama e primeiras análises

Levantar dados exatos da presença indígena em todos os Institutos Federais é complexo, pois nem sempre as matrículas identificam etnia, muitas vezes a autodeclaração é opcional e os sistemas nem sempre estão consolidados.

Ao realizar o levantamento dos cursos voltados para estudantes indígenas dentro da Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelos Institutos Federais, foram localizados os Projetos Pedagógicos de cinco cursos até o presente momento. São eles: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância (Instituto Federal de Roraima, 2016); Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério intercultural Indígena publicado pela Resolução nº 09/CONSU/IFAC (Instituto Federal do Acre, 2019); Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes-Amazonas (Instituto Federal do Amazonas, 2018a); Curso Técnico de Nível Médio em Florestas na Forma Concomitante (Instituto Federal do Amazonas, 2018b); Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé (Instituto Federal do Amazonas, 2018c). Além desses, há o curso de Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA (Campus Porto Seguro), criado em 2016, focado na formação de professores indígenas, embora este seja de nível superior e, portanto, fora do escopo alvo desta pesquisa, vale o registro como iniciativa intercultural pioneira no âmbito dos IFs. É importante frisar que além desses projetos especiais, há estudantes indígenas dispersos em diversos outros cursos regulares dos IFs do país.

Esses cursos revelam aumento de presença indígena nos IF's, entretanto, essa observação vem acompanhada de preocupações quanto à permanência e êxito desses alunos. Pesquisas de caso têm revelado taxas de evasão consideráveis. A dissertação de Estevão (2021) focou justamente no trio evasão, retenção e permanência no IFRO/Guajará-Mirim. A autora constatou que, dos estudantes indígenas matriculados naquele campus ao longo de alguns anos, muitos não concluíram o curso no tempo mínimo, apresentando trajetória marcada por longos anos de retenções e progressões parciais e outros acabaram evadidos. Os fatores para isso, apontados por seus entrevistados, variam desde dificuldades econômicas e de deslocamento (condições materiais de permanência), passando por barreiras linguísticas e preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar, até questões ligadas ao currículo e métodos de ensino não adequados, que não favorecem sua inclusão educacional na medida em que desconsideram sua cultura e saberes. Em consequência, muitos estudantes indígenas sentem-se desmotivados ou deslocados, o que pode levar ao abandono do curso.

Desse modo, portanto, a presença indígena nos Institutos Federais, embora ainda minoritária e cheia de percalços, já se faz notar e exige respostas claras das políticas institucionais. Há um movimento lento de transição: de uma EPT pensada para um público urbano, para uma EPT repensada à luz da diversidade étnica do país. Os marcos legais abriram caminho, mas é no microcosmo de cada campus que a inclusão se materializa – ou não. Os próximos capítulos irão detalhar nossa abordagem metodológica para investigar esse cenário e, em seguida, apresentar e discutir achados específicos de estudos de caso em alguns IFs, aprofundando as questões levantadas aqui.

3. METODOLOGIA

Optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítica, adequada ao exame aprofundado de fenômenos sociais complexos Godoy (1995), a exemplo da interculturalidade e a inclusão de grupos minoritários. O estudo configura-se, em parte, como pesquisa de múltiplos casos, envolvendo a análise comparativa de diferentes experiências em Institutos Federais (IFRR, 2016; IFAC, 2019, IFAM, 2018a; IFAM, 2018; IFAM, 2018c), complementada por análise documental e, prospectivamente, pela realização de entrevistas semiestruturadas com indígenas ex-alunos do IFRO.

3.1 Delineamento geral da pesquisa

A pesquisa foi delineada em duas grandes etapas complementares: (i) análise documental comparativa de Projetos Pedagógicos de Cursos e normativas referentes a cursos voltados a estudantes indígenas em vários IFs; (ii) entrevistas semiestruturadas junto a 03 egressos Paiter Suruí dos *campus* de Cacoal e de Colorado do Oeste, ambos do IFRO, e também 02 egressos das antigas e extintas escolas agrotécnicas estes dois *campus*, visando capturar as percepções e vivências relacionadas às suas experiências na instituição.

Na etapa documental, adotamos procedimentos inspirados na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), com categorias pré-definidas com base no referencial teórico de interculturalidade crítica. Em contextos educacionais, essa metodologia tem sua importância na possibilidade de investigar as semelhanças e diferenças de elementos, com o objetivo de identificar práticas e ideias.

Foi feita uma comparação entre currículos educacionais para sondar como as instituições abordam temas fundamentais e como são atingidas pela aplicação de métodos pedagógicos. Portanto, pretende-se aqui identificar práticas promotoras de interculturalidade nestes cinco PPCs voltados a povos indígenas, com o objetivo de compreender a forma como esses documentos lidam com a diversidade cultural e as identidades sócio-culturais diversas.

Essa não é apenas uma oportunidade de mapear as iniciativas interculturais, mas também de contextualizar esses esforços em um panorama mais abrangente, com vistas a facilitar o diálogo entre diferentes propostas curriculares, de modo a facilitar e enriquecer as possibilidades de futuros PPCs voltados a estudantes

indígenas em Institutos Federais.

Foram elaboradas 06 categorias para comparar e discutir os cursos IFRR (2016), IFAC (2019), IFAM (2018a), IFAM (2018b) e IFAM (2018c), levando em conta a centralidade do conceito de Interculturalidade para os objetivos desta pesquisa: 1) Participação da comunidade na elaboração do curso; 2) Práticas de valorização das identidades culturais dos estudantes; 3) Metodologias interculturais de Ensino e Aprendizagem; 4) Relação do curso com a Comunidade; 5) Respeito à Interculturalidade nas Estratégias de Avaliação; e 6) Adequação às bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica. Elas são detalhadas abaixo.

Participação da comunidade na elaboração do curso: busca o envolvimento ativo de representantes da comunidade, o que inclui lideranças, famílias e juventude, no desenvolvimento e planejamento do PPC. Considera também se há mecanismos de consulta, participação direta ou outras formas de engajamento comunitário no processo decisório da construção do curso.

Práticas de valorização das identidades culturais dos estudantes: sonda se são previstas ações para o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes. Examina se há espaço para os alunos expressarem suas tradições, línguas e valores culturais no ambiente e no processo de aprendizagem.

Metodologias interculturais de Ensino e Aprendizagem: refere-se ao uso de abordagens pedagógicas que busquem integrar perspectivas culturais das comunidades para promover a troca de saberes entre culturas. Essas metodologias podem incluir atividades colaborativas, discussões, participações e práticas que valorizam o conhecimento e as experiências culturais dos estudantes.

Relação do curso com a Comunidade: analisa se o curso mantém uma relação contínua e recíproca com a comunidade, incluindo práticas de extensão, visitas mútuas, projetos colaborativos. Considera a relevância do curso para a comunidade e o possível impacto das atividades curriculares no fortalecimento das relações sociais e culturais.

Respeito à Interculturalidade nas Estratégias de Avaliação: inclui os métodos e práticas avaliativas que reconhecem e respeitam a diversidade cultural dos estudantes. Isso abrange o uso de avaliações que permitem a expressão de conhecimentos e habilidades de acordo com as diferentes bagagens culturais.

Adequação às bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica: promove uma relação coerente entre os conteúdos teóricos e as competências

práticas esperadas para a formação dos alunos, visando uma formação integral que une teoria e prática.

Estas categorias foram definidas a partir da literatura sobre interculturalidade e das legislações e práticas historicamente construídas em torno da educação indígena no Brasil. A análise dos trabalhos de autores como Oliveira (2020), Monzilar (2020), Baniwa (2014), Fleuri (2003) e Candau (2012) evidenciou que a valorização das culturas e identidades indígenas depende não apenas de reconhecer a diversidade em sala de aula, mas de envolver ativamente as comunidades na elaboração de cursos, de modo que seus saberes sejam incorporados e respeitados. Assim, a ideia de participação da comunidade na elaboração do curso, por exemplo, emerge do entendimento de que as lideranças, famílias e a própria juventude indígena devem ser agentes ativos na definição dos rumos educacionais, ampliando a legitimidade do processo formativo. Esse mesmo raciocínio se desdobra nas outras categorias, que buscam contemplar elementos fundamentais, como metodologias que integrem saberes tradicionais e acadêmicos, além de estratégias avaliativas que respeitem a diversidade cultural.

Paralelamente, a seleção das seis categorias reflete a tentativa de abarcar dimensões interligadas que garantam uma abordagem intercultural na Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, as categorias funcionam como um “fio condutor” para investigar não meramente se os cursos são interculturais, mas como essa interculturalidade se manifesta no planejamento pedagógico, na prática docente e no vínculo com as culturas indígenas.

Paralelamente à pesquisa, e como resultados destes procedimentos metodológicos, desenvolvemos o Produto Educacional “Subsídio para a construção de currículos interculturais na educação profissional e tecnológica”, que será apresentado em segmentos subsequentes deste trabalho.

3.2 Procedimentos de análise e validação dos dados

Para fins de validação e fidedignidade nas entrevistas, adotamos algumas estratégias: triangulação de fontes, confrontando o que dizem os documentos, com o que dizem estudantes egressos; e uso de trechos e citações literais, mantendo o teor original, para ilustrar pontos na discussão, buscando amplificar a “voz” aos sujeitos. Além disso, no que tange aos dados de pesquisas secundárias (Estevão, 2021; Silva; Felzke, 2021), procuramos relacioná-los com dados encontrados.

Os aspectos éticos merecem destaque final: a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, respeitando as diretrizes da Resolução CNS 510/2016. Cada participante das entrevistas assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando ciente dos objetivos da pesquisa, garantia de anonimato e possibilidade de desistir a qualquer momento. Ressalta-se que, por se tratar de pesquisa educacional que visa beneficiar diretamente as comunidades participantes por meio de produto educacional final, houve receptividade por parte das lideranças contactadas. Ainda assim, todos os cuidados foram tomados para não expor indevidamente nenhum indivíduo ou cultura – os resultados são apresentados de forma agregada e respeitosa.

Em síntese, a metodologia foi cuidadosamente planejada para articular o nível macro (políticas e documentos) com o nível micro (experiências e percepções individuais), buscando uma compreensão holística do fenômeno estudado. No próximo capítulo, serão expostos os resultados obtidos a partir dessas estratégias metodológicas, com a devida problematização à luz do referencial teórico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentam-se os principais resultados da pesquisa, organizados em seções que contemplam tanto a análise comparativa de documentos (PPCs e normativas) quanto os achados de cada estudo de caso selecionado. Em seguida, discute-se de forma integrada esses resultados, contrastando-os com o referencial teórico e com estudos antecedentes. Busca-se assim realizar uma análise crítica e decolonial da inclusão indígena na EPT, identificando avanços, limites e proposições.

4.1 Análise dos projetos pedagógicos de curso: interculturalidade prevista versus potencial realizado

A análise documental dos cinco Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) voltados a estudantes indígenas revelou um padrão relativamente consistente de reconhecimento formal da interculturalidade, porém também apontou limites na operacionalização prática desse conceito nos currículos. Todos os PPCs analisados dedicam nas suas introduções ou justificativas um trecho destacando a importância da diversidade cultural e o objetivo de atender às especificidades dos povos indígenas. Em termos gerais, pode-se dizer que a interculturalidade é tratada como “incontornável” nos documentos, entendida como interação e diálogo entre diferentes culturas, essencial para promover uma educação contextualizada, que respeita e valoriza a diversidade cultural, linguística e social dos alunos. Esse discurso, encontrado de forma similar em cada PPC, demonstra o alinhamento às diretrizes nacionais e a adoção de um vocabulário inclusivo.

4.1.1 O curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância (IFRR, 2016)

O curso é desenvolvido no município de Amajari, localizado em Roraima, uma região que se destaca por ser predominantemente rural e pela diversidade socioeconômica, e seu público-alvo é composto por egressos do Ensino Fundamental que demonstram interesse em se qualificar na área agropecuária, incluindo jovens oriundos de comunidades indígenas e não indígenas, como as localizadas nas regiões de Alto Alegre, Vila do Taiano e diversas comunidades tradicionais. Um detalhe interessante é que o *Campus* Amajari apresenta mais de

60% de alunos indígenas e, apesar disso, não é considerado um *Campus* indígena. A proposta pedagógica deste curso é significativa, pois busca a integração teórica e prática na abordagem de questões pertinentes à vida no campo, a fim de capacitar os alunos a enfrentar os desafios técnicos e sociais do seu contexto.

4.1.2 Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Magistério Intercultural Indígena publicado pela resolução Nº 09/CONSUL/IFAC (IFAC, 2019)

O curso é aplicado nos municípios de Jordão e Marechal Thaumaturgo, localizados no Acre, que abrigam uma significativa população indígena. O público-alvo são jovens e adultos indígenas que atuam como professores no ensino fundamental, muitos dos quais ainda não completaram o ensino médio. Dessa forma, cerca de 40% dos professores contratados nessas regiões não têm diploma de ensino médio e aproximadamente 15% não completaram o ensino fundamental. A proposta do Curso Técnico Integrado em Magistério Intercultural Indígena visa atender às necessidades locais de formação e valorização da educação escolar indígena, promovendo a inclusão e a capacitação adequada desses professores. A relevância do projeto reside na possibilidade de fortalecer a identidade cultural e linguística das comunidades, revertendo processos históricos de supressão de suas práticas tradicionais.

4.1.3 Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes-Amazonas (IFAM, 2018a)

O curso é direcionado ao município de Manaus, especificamente no *Campus* Manaus Zona Leste do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Este projeto se destina a jovens e adultos, com foco em estudantes provenientes de comunidades que enfrentam desafios socioeconômicos e culturais. O público-alvo inclui especialmente as comunidades do povo Mura, que apresentam uma rica diversidade cultural e uma realidade marcada pela busca de desenvolvimento sustentável e pelo fortalecimento de suas práticas agroecológicas.

Os estudantes apresentam um perfil variado, mas compartilham a busca por uma formação que promova habilidades que articulem seus conhecimentos prévios com novas abordagens em agroecologia.

4.1.4 Curso Técnico de Nível Médio em Florestas na Forma Concomitante

(IFAM, 2018b)

É aplicado no município de Humaitá, no estado do Amazonas, voltado principalmente para os estudantes da comunidade Jarawara e outras comunidades indígenas da região. Este público-alvo, composto majoritariamente por alunos de perfil socioeconômico vulnerável, traz consigo herança cultural e saberes tradicionais que influenciam suas práticas sociais e produtivas.

A relevância do projeto para as comunidades envolvidas evidencia-se na fomentação da autonomia dos estudantes e no desenvolvimento sustentável na região, atendendo às demandas locais por profissionais qualificados que compreendam tanto a realidade socioeconômica quanto os aspectos ambientais e culturais do território. Destaca-se, assim, a necessidade de capacitação técnica que possibilite aos alunos atuar em questões como conservação ambiental e manejo das florestas, contribuindo para a preservação da biodiversidade e para a melhoria das condições de vida nas comunidades indígenas.

4.1.5 Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé (IFAM, 2018c)

O curso ocorre no município de Maués, Amazonas, que possui um contexto cultural e econômico caracterizado pela presença de comunidades indígenas, principalmente do povo Sateré-Mawé. O público-alvo do curso é composto por jovens e adultos oriundos de famílias que vivem em condições socioeconômicas vulneráveis, muitos dos quais pertencem a comunidades tradicionais. Esses estudantes trazem consigo saberes e culturas que influenciam diretamente suas práticas de vida e sua relação com o meio ambiente.

A proposta do curso de Agroecologia emerge como uma resposta às necessidades locais, visando capacitar esses indivíduos para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades. A relevância do projeto se reflete na possibilidade de empoderamento dos jovens que, ao apropriarem-se de mais conhecimentos e técnicas, estarão melhor preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, contribuir para a preservação de seus modos de vida tradicionais.

4.2 Da comparação dos PPCs

Cada um dos cursos foi submetido às seis categorias de comparação, de

modo a evidenciar semelhanças e distinções em seus esforços pela interculturalidade. A seguir, apresenta-se o que foi identificado em cada categoria para cada curso.

4.2.1 Participação da comunidade na elaboração do curso

Em todos os PPCs analisados, há menção à colaboração direta das comunidades envolvidas, demonstrando a preocupação em alinhar o currículo às demandas locais e culturais. No IFRR (2016), ocorreu consulta prévia às populações indígenas, fazendeiros e pequenos produtores para ajustar o curso às necessidades do município de Amajari. Já o IFAC (2019) enfatiza a importância de ouvir as vozes das comunidades indígenas do Acre no processo de construção curricular, a fim de promover uma educação culturalmente relevante.

Nos cursos do IFAM, cada documento descreve um diálogo próximo com as comunidades. No IFAM (2018a), a elaboração do Curso Técnico em Agroecologia para a Etnia Mura resultou de encontros em que os indígenas manifestaram interesse em vincular conhecimento tecnológico às realidades históricas e culturais do povo Mura. No IFAM (2018b), o povo Jarawara participou ativamente, estabelecendo uma relação dialógica entre docentes e um mediador indígena. Por fim, no IFAM (2018c), o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé e as famílias dos jovens envolvidos cooperaram na formulação do curso, reforçando a integração entre a instituição e a comunidade local.

4.2.2 Práticas de valorização das identidades culturais dos estudantes

Todos os PPCs ressaltam ações e conteúdos voltados à afirmação cultural e ao respeito às origens dos alunos. O IFRR (2016) propõe atividades pedagógicas que respeitam especificidades culturais de estudantes rurais e indígenas, assegurando que metodologias, projetos integrados e abordagens práticas considerem tais particularidades.

O IFAC (2019), por sua vez, destaca a centralidade da diversidade cultural na formação de educadores indígenas, integrando tradições, línguas e saberes locais. Já o IFAM (2018a) sublinha a relevância de incorporar a cultura Mura no currículo, enquanto o IFAM (2018b) incentiva a produção de materiais didáticos interculturais elaborados por professores indígenas e seus estudantes, ancorando o ensino na perspectiva bilíngue. No IFAM (2018c), o respeito às múltiplas realidades

culturais e linguísticas dos povos Sateré-Mawé orienta a organização curricular, buscando articular saberes técnicos com práticas tradicionais.

4.2.3 Metodologias interculturais de ensino e aprendizagem

A Pedagogia da Alternância e abordagens interculturais permeiam todos os cursos. O IFRR (2016) funda-se na indissociabilidade entre educação e prática social, adotando estratégias que favorecem a contextualização do ensino à realidade dos alunos. Já o IFAC (2019) salienta o uso de metodologias que promovem a conexão entre a escola e a aldeia, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos no cotidiano das comunidades.

Nos PPCs do IFAM, essa perspectiva intercultural também se faz presente. No IFAM (2018a), a Pedagogia da Alternância é utilizada para valorizar os saberes indígenas Mura, integrando os contextos comunitários e as práticas formativas. O IFAM (2018b) planeja aulas em uma perspectiva intercultural bilíngue, unindo conhecimentos tradicionais Jarawara e saberes ocidentais. De modo semelhante, o IFAM (2018c) adota metodologias interculturais adaptadas às especificidades do povo Sateré-Mawé, reforçando a importância da diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.4 Relação do curso com a comunidade

A manutenção de vínculos contínuos com a comunidade é enfatizada em todos os projetos. O IFRR (2016) prevê a continuidade do diálogo com as comunidades indígenas como elemento central na formação de técnicos para o campo. O IFAC (2019) ressalta a necessidade de articulação permanente entre a escola e as comunidades indígenas do Acre, de modo que a formação reflita as necessidades e expectativas locais.

Nos cursos do IFAM, a interação se dá por meio de módulos ou alternância entre “tempo escola” e “tempo comunidade”. No IFAM (2018a), por exemplo, o desenvolvimento do curso acontece em diálogo sistemático com a etnia Mura; no IFAM (2018b), projetos e disciplinas são planejados considerando o contexto Jarawara; e no IFAM (2018c), a instituição promove ações conjuntas com o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, estruturando estratégias pedagógicas adaptadas às dinâmicas locais.

4.2.5 Respeito à interculturalidade nas estratégias de avaliação

Os documentos convergem na busca por avaliações que considerem a diversidade cultural dos estudantes. O IFRR (2016) enfatiza a importância de contemplar diferentes contextos socioculturais no momento de avaliar o desempenho dos alunos. O IFAC (2019) propõe estratégias avaliativas processuais e inclusivas, reconhecendo as especificidades dos educandos indígenas.

No IFAM (2018a), valoriza-se a flexibilidade das práticas avaliativas, a fim de abranger distintas realidades e conhecimentos. No IFAM (2018b), a avaliação pode ser teórica ou prática, definindo-se conteúdos e formatos de acordo com o que foi ministrado, em linha com a interlocução entre saberes ocidentais e conhecimentos Jarawara. Já o IFAM (2018c) descreve a avaliação como um processo reflexivo e crítico, adaptado aos contextos culturais dos estudantes, reconhecendo a relevância de suas experiências e tradições.

4.2.6 Adequação às bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica

Por fim, todos os PPCs contemplam a integração coerente entre teoria e prática, alinhando-se às diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O IFRR (2016) procura formar profissionais aptos a relacionar conteúdos acadêmicos às demandas do campo, enquanto o IFAC (2019) promove uma formação integral que une saberes escolares e experiências culturais indígenas.

O IFAM (2018a), ao capacitar estudantes Mura em Agroecologia, reforça a importância de desenvolver competências técnicas sem negligenciar os contextos locais. O IFAM (2018b) busca formar técnicos em Florestas que aliem práticas de conservação ambiental ao conhecimento tradicional do povo Jarawara. Já o IFAM (2018b) destaca o equilíbrio entre conteúdos teóricos e habilidades práticas na formação de jovens e adultos Sateré-Mawé, contribuindo para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

4.3 Da discussão sobre os PPCs analisados

Com a análise destes cinco cursos voltados a povos indígenas na EPT, constatou-se que suas elaborações consideraram as determinações legais que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico (1999), nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação

Profissional (2000), que são instrumentos incontornáveis devido a sua natureza jurídica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico revelam a importância dada na elaboração destes currículos para a articulação entre a educação básica e a formação profissional, em conformidade com as resoluções CNE/CEB nº 06 de 2012 e a nº 03 de 2018. Essa articulação é particularmente relevante para os povos indígenas, cujas identidades e saberes tradicionais devem ser reconhecidos e incorporados ao processo educativo. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio oferecem orientações sobre conteúdos e metodologias que favorecem a inclusão e a contextualização do ensino, permitindo que os currículos sejam adaptados às necessidades e interesses dos alunos.

Além disso, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (CNE/CEB nº 06, 2012) garantem que a formação profissional seja não apenas técnica, mas também socialmente relevante, promovendo a autonomia e o desenvolvimento sustentável. A construção de currículos interculturais na EPT, portanto, deve ser pautada por esses referenciais, assegurando que os projetos educativos respeitem a diversidade cultural e linguística.

Dessa forma, a elaboração de currículos interculturais na EPT, fundamentada nas diretrizes mencionadas, é um passo crucial para a promoção de uma educação que não apenas capacite os estudantes indígenas, mas que também valorize seus modos de vida. Diante deste objetivo, vê-se que os currículos analisados tratam o conceito de interculturalidade como incontornável.

Nos cinco Projetos Pedagógicos de Curso em análise a interculturalidade é entendida como a interação e o diálogo entre diferentes culturas, sendo essencial para promover uma educação contextualizada, que respeita e valoriza a diversidade cultural, linguística e social dos alunos. Essa abordagem é particularmente relevante em um país como o Brasil, que abriga uma rica variedade de etnias e tradições.

A necessidade de adequação às normativas nacionais explica as semelhanças no que está prescrito nos PPCs analisados. Contudo, a prática pode abrigar obstáculos para efetivar o que está prescrito nos currículos, conforme Silva e Felzke (2021) relatam em seu trabalho sobre o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância (IFRR, 2016). Segundo as autoras, 48% dos estudantes afirmam que o *campus* valoriza a cultura indígena

apenas algumas vezes, principalmente em eventos específicos, enquanto 24% acreditam que não há valorização. Apenas 28% sentem que a cultura indígena é realmente valorizada no cotidiano do curso. Isso indica que, embora haja algumas iniciativas, a integração e o respeito à cultura indígena ainda não são plenamente incorporados nas práticas educativas do IFRR.

De maneira similar, Pessoa e Melo (2020) analisaram o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério intercultural Indígena (IFAC, 2019), e destacam que, embora haja um esforço para construir um currículo que atenda às necessidades e interesses das comunidades indígenas, a implementação enfrenta desafios, como a falta de compreensão por parte dos professores não indígenas sobre as cosmovisões e culturas das etnias, além de políticas públicas inadequadas que não consideram as especificidades das sociedades indígenas. Essas dificuldades podem comprometer a efetividade do currículo e a qualidade do ensino nas escolas indígenas.

Maximiano, Fonseca e Mitidieri (2020) relatam os desafios na implementação do Curso Técnico em Nível Médio em Florestas para o povo Jarawara (IFAM, 2018b), destacando a necessidade de adaptação curricular que integre os saberes tradicionais, o que segundo as autoras não é adequadamente contemplado nas normas institucionais. Outra questão abordada foi a falta de um Engenheiro Florestal qualificado no início do curso e a necessidade de profissionais familiarizados com os contextos locais. Além disso, as autoras relatam que a interação entre a comunidade acadêmica e os indígenas seria prejudicada por distanciamento e desinteresse, com as diretrizes institucionais muitas vezes não apresentando sinergia com as características culturais dos Jarawara, comprometendo metodologias dialogais. A formação bilíngue também enfrenta desafios na preparação de professores e na criação de materiais didáticos que considerem a diversidade linguística. Essas questões ressaltam a complexidade de se oferecer um curso técnico inclusivo, evidenciando a necessidade de um diálogo e aperfeiçoamento contínuo.

A dissertação de Vieira (2023) aborda vários desafios enfrentados na implementação do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na Forma Integrada na Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé (IFAM, 2018b), o que inclui o estranhamento inicial dos professores em relação à proposta de ensino diferenciada, a dificuldade em adaptar métodos à cultura local, a necessidade de

reposição de aulas no *campus* após o ensino na comunidade, e a escassez de materiais didáticos e recursos tecnológicos. Esses desafios refletem a complexidade da atuação docente em um contexto que busca integrar os saberes locais e promover formação técnica, evidenciando a importância do diálogo entre conhecimento sistematizado e o popular.

Não foram encontrados relatos sobre a implementação do Curso Técnico de nível Médio em Agroecologia, demanda social em atendimento à etnia indígena Mura, Autazes, Amazonas, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM, 2018a).

Essa análise evidencia um certo distanciamento entre o que está prescrito nos Projetos Pedagógicos de Curso e a prática educativa nas comunidades indígenas, situação que abrange muitos fatores. É possível supor que a formação dos docentes não-indígenas, não familiarizada com a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas, dificulta a implementação de práticas pedagógicas que integrem os saberes tradicionais desses povos. Há também a possibilidade de falhas de comunicação na participação comunitária na elaboração e implementação dos cursos, o que pode gerar currículos que não refletem as reais necessidades e contextos socioculturais das comunidades. Há que se considerar também as questões de ordem logística, tais como deslocamentos de docentes e estudantes das aldeias para os *campus* e vice-versa.

A ausência ou insuficiência de políticas públicas que reconheçam e integrem as especificidades culturais e linguísticas dessas populações dificulta a oferta de uma educação de qualidade, principalmente devido à insuficiências de formação de professores indígenas e não indígenas e da produção de materiais didáticos apropriados. Superar esses desafios requer compromisso contínuo com a formação adequada de educadores, investimento em infraestrutura, desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e promoção de políticas públicas que valorizem e considerem as especificidades culturais das populações indígenas.

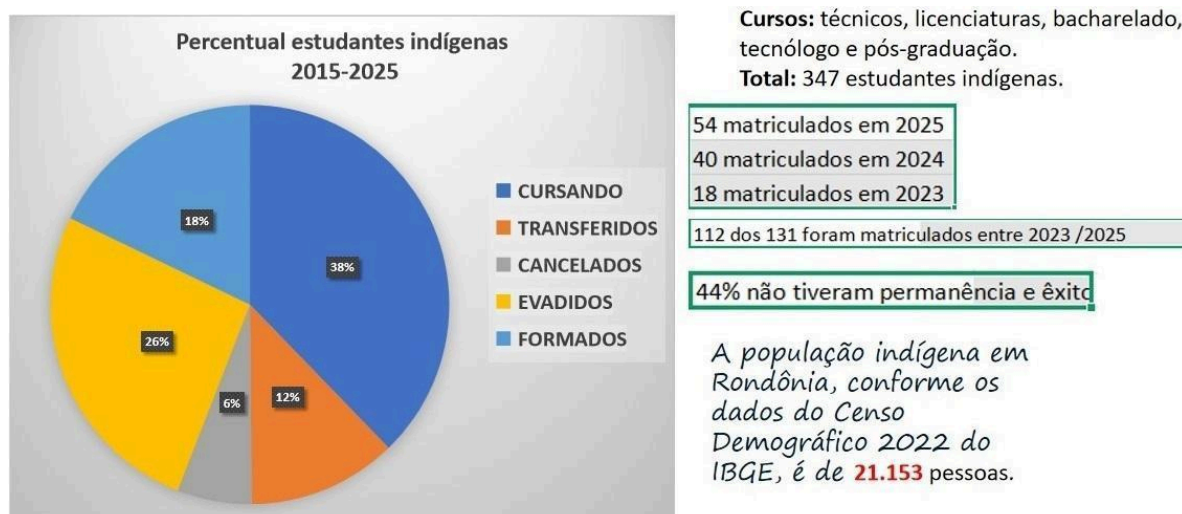
Resumidamente, pode-se afirmar que os documentos curriculares dos IFs analisados já incorporaram a retórica e parte da lógica da interculturalidade, o que é um progresso inegável em comparação a décadas passadas. No entanto, a efetividade dessas inovações curriculares depende de como são implementadas. A análise documental isolada sugeriria que os cursos têm tudo para dar certo – afinal, está “no papel” que serão interculturais e inclusivos. Mas, ao contrastarmos com os relatos empíricos, emergem lacunas de implementação. Essa distância entre o

currículo prescrito e o currículo em ação será explorada adiante nos estudos de caso e na comparação com a dissertação de Estevão (2021) e outros trabalhos.

4.4 A situação dos estudantes indígenas no IFRO

Abaixo é possível verificar dados numéricos de alunos indígenas no Instituto Federal de Rondônia:

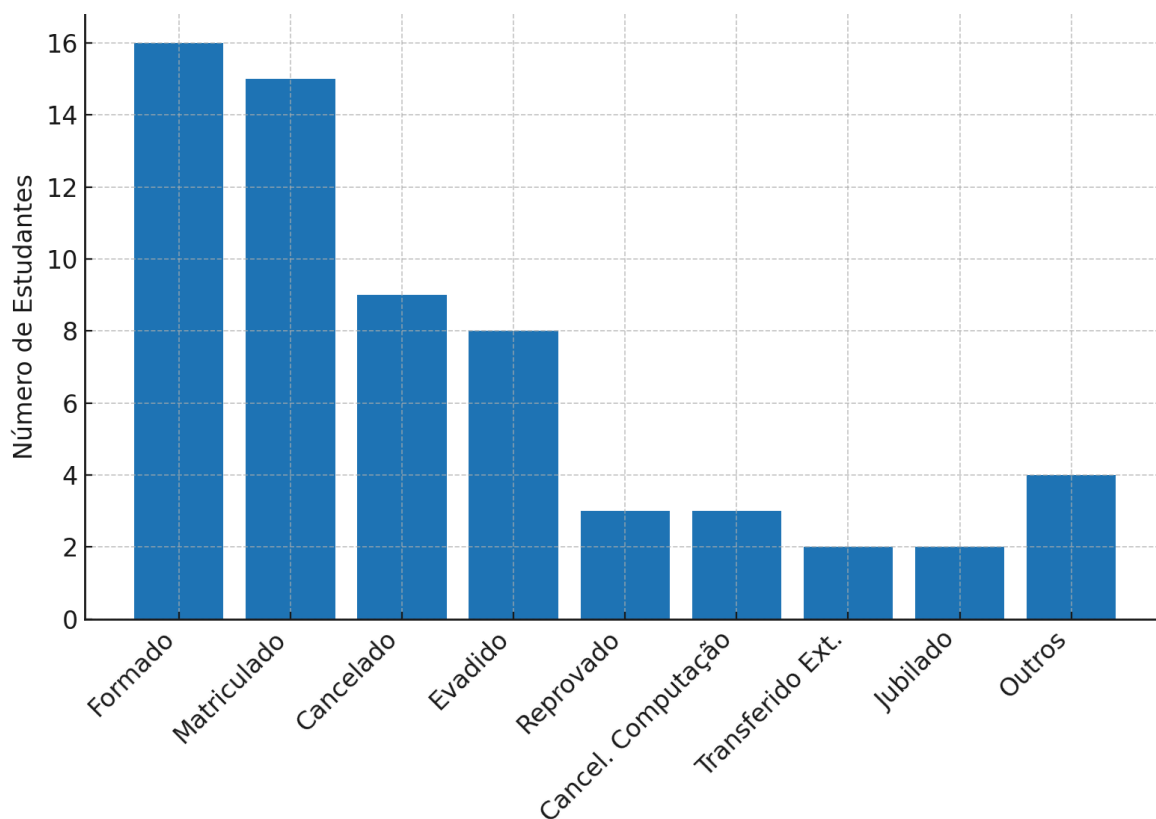
Figura 2 - Números de alunos indígenas no IFRO



Fonte: Elaborado pela Dra Mônica Apolinário a partir de dados do SUAP IFRO (2025).

Entre 2015 e 2025, o IFRO registrou 347 estudantes indígenas distribuídos em diferentes níveis de ensino, conforme mostra o gráfico acima. Apesar disso, os índices de permanência e êxito continuam preocupantes: nesse período, apenas 18% concluíram a formação, enquanto 38% permanecem matriculados. Por outro lado, a soma de cancelamentos (6%) e evasões (26%) resulta em 32% de desligamentos definitivos, o que significa que 44% desse grupo não alcançou a permanência e o êxito. Esses dados evidenciam um funil seletivo que atinge quase metade dos ingressantes, mesmo diante do recente esforço de expansão, já que 112 das 131 matrículas ocorreram apenas no triênio 2023-2025.

Figura 3 - Situação dos estudante indígenas no Campus Cacoal



Fonte: Coordenação de Registros Acadêmicos do IFRO Campus Cacoal (2025)

Conforme dados fornecidos pela Coordenação de Registros Acadêmicos do câmpus Cacoal do IFRO, verificou-se que há 16 estudantes formados, representando a categoria mais numerosa, seguida de 15 matriculados, indicando permanência ativa no IFRO. Por outro lado, chama atenção o número de cancelamentos (9) e evasões (8), que juntos somam quase um terço dos casos (27,4%). Também aparecem 3 reprovações, 3 cancelamentos por computação, 2 transferências externas e 2 jubilados, categorias que apontam diferentes dinâmicas de saída.

Oliveira e Oliveira (2024) pesquisaram o programa de monitoria de auxílio à aprendizagem de estudantes indígenas no IFRO, Campus Ji-Paraná, e verificaram que a permanência e o êxito de estudantes indígenas ainda enfrentam sérios entraves de ordem econômica, acadêmica e socioafetiva, refletidos nos altos índices de evasão registrados ao longo da última década. Problemas como a insuficiência de auxílios financeiros para custear moradia, transporte e alimentação, a dificuldade de adaptação aos sistemas institucionais digitais e a presença de discriminação e racismo no ambiente escolar foram apontados como barreiras significativas.

Nesse contexto, a experiência da monitoria se mostra um avanço relevante, pois desde sua implementação, em 2022, não se registraram evasões entre os estudantes indígenas atendidos, os quais relatam ganhos em autonomia, senso de responsabilidade e sentimento de pertencimento (Oliveira; Oliveira, 2024). Esses resultados indicam que estratégias de apoio pedagógico mediado, articuladas com práticas de acolhimento e socialização, podem contribuir de forma concreta para a permanência e o sucesso acadêmico desse público. Todavia, o estudo também ressalta a necessidade de fortalecer a formação docente e de ampliar o reconhecimento dos saberes indígenas no currículo, de modo que o êxito escolar vá além da conclusão do curso e incorpore uma aprendizagem efetivamente intercultural e significativa.

4.4.1 Análise das entrevistas à luz da interculturalidade crítica

Nesta pesquisa realizamos entrevistas com 05 indígenas ex-alunos do Instituto Federal de Rondônia, nas quais ficou evidenciado que, embora o acesso tenha sido viabilizado, muitas vezes via cotas ou incentivos institucionais, a permanência ainda enfrenta obstáculos significativos, confirmando a observação de Estevão (2021) de que altas taxas de evasão indicam a insuficiência de medidas apenas quantitativas. Todos os entrevistados são da etnia Paiter Suruí.

Os relatos indicam a presença de dificuldades que impactam a continuidade dos estudos. O Entrevistado 5, por exemplo, integrava a primeira turma do IFRO em 2011 e teve acesso a alojamento e bolsa estudantil. No entanto, ele acabou não concluindo o curso técnico em Agroecologia por questões financeiras e pessoais. Ele admite que “a dificuldade maior de nós indígenas na cidade é a questão de se manter na cidade” – referindo-se aos custos de moradia e transporte. Enquanto aluno, ele não podia arcar com “R\$ 180 por mês para comprar os valesinhos de ônibus”, acabando por abandonar o curso. Esse caso ilustra que as políticas de assistência estudantil, embora presentes, ainda podem ser insuficientes diante da vulnerabilidade econômica de grande parte dos alunos indígenas. Percebe-se que o suporte financeiro contínuo e adequado é imprescindível à permanência.

Outro fator crucial para a permanência é o acolhimento institucional e pedagógico, tema transversal nas falas. O Entrevistado 4, que estudou na antiga Escola Agrotécnica no final dos anos 1990, credita seu êxito à combinação de esforço pessoal, apoio familiar e acolhimento dos professores: “me esforcei

bastante, e a resposta foram os professores que me acolheram, me atenderam nisso... meu pai... me empurrava ‘meu filho, você não vai desistir’”. Em contraste, ele observa que muitos jovens indígenas hoje não contam com igual engajamento familiar: “os pais mandam os filhos pra escola [e] desligam da vida dos filhos... o pai não tá nem aí”. Essa diferença evidencia a importância das redes de apoio interno e externo. A falta de acompanhamento familiar, aliada a possíveis lacunas no acompanhamento escolar individualizado, pode agravar a evasão. Esse depoimento dialoga com a crítica de Villares (2013) de que, apesar dos avanços legais, na prática ainda persistem obstáculos.

As histórias de sucesso das entrevistadas 1 e 2 (duas jovens egressas que concluíram o ensino técnico integrado) reforçam o ponto de que a permanência bem-sucedida exige superação de múltiplas barreiras. Diferentemente da maioria dos estudantes indígenas que ingressam no IFRO, ambas concluíram seus cursos, nos quais ingressaram via ações afirmativas. É importante destacar que a conclusão do curso por elas infelizmente ainda é uma exceção, fruto de um contexto que implicou resiliência individual somada a apoios. O ingresso ampliado dos indígenas no IFRO é um avanço, mas a permanência requer políticas mais robustas e sensíveis às especificidades culturais e socioeconômicas desses estudantes, com a inclusão correndo o risco de se restringir ao âmbito formal do número de ingressantes, sem se traduzir em igualdade de oportunidades reais de diplomação e sucesso profissional.

4.4.2 Desafios Acadêmicos: língua, currículo e métodos de ensino

Um dos aspectos centrais que emergem dos depoimentos são as dificuldades acadêmicas específicas enfrentadas pelos estudantes indígenas, muitas das quais se relacionam a barreiras linguísticas, diferenças no repertório cultural e metodologias de ensino pouco adaptadas. De acordo com Camargo, Peres e Mariani (2018), os IFs carregam o potencial de atender a públicos de diversos perfis socioculturais e promover oportunidades interculturais, mas na prática esbarra em desafios para interagir com a diversidade.

A língua de ensino, o português, aparece como uma barreira recorrente. Todos os entrevistados são falantes de línguas indígenas e aprenderam o português como segunda língua, o que afeta a compreensão de conteúdos e a comunicação em sala. As entrevistadas 1 e 2 relataram ter tido dificuldade tanto com conteúdos

técnicos quanto com a linguagem utilizada pelos professores. A entrevistada 1 reconhece que “eram os dois termos... às vezes era o conteúdo, mas na verdade era mais o conteúdo mesmo que eu não entendia. Mas tinha um pouco, sim de dificuldade com a língua portuguesa”. Já a entrevistada 2 pontua que entendia o conteúdo, mas esbarrava em palavras do vocabulário técnico que lhe eram desconhecidas, gerando insegurança para perguntar: “quando ele explicava, eu entendia, né? Mas tem umas palavras que ele usava que eu não entendia”. Essa dificuldade linguística é ampliada pelo fato de ambas terem sido as únicas indígenas em suas turmas, sem colegas da mesma etnia com quem compartilhar entendimentos ou dúvidas: “na minha sala não tinha, só tinha eu indígena... os três anos só tinha eu” (Entrevistada 1); “na minha sala eu era a única indígena” (Entrevistada 2). Isso corrobora a análise de Candau (2012) de que as escolas hegemonicamente monoculturais tendem a não contemplar as particularidades linguísticas de alunos indígenas, conduzindo a um apagamento de identidades culturais diversas.

O entrevistado 5 reforça essa questão ao refletir sobre sua vivência no campus Cacoal. Ele afirma que muitos colegas indígenas “não entendiam as aulas mas não tinham coragem de tirar suas dúvidas”, e que alguns professores não davam “atenção especial” para sanar essa lacuna, “sabendo que o indígena tem essa dificuldade de entender as linguagens técnicas”. Segundo ele, a postura comum era “deixava ele por conta, dava o material”, o que fazia com que “a maioria dos indígenas se recolhe, fica... estuda sozinho, não tem essa troca de dúvidas ou saberes com outros alunos”. Esse depoimento sugere dificuldades na mediação pedagógica: a não adaptação da linguagem e a falta de incentivo à participação ativa dos indígenas acabam por induzir a passividade e o isolamento desses alunos. O entrevistado 5 exemplifica: “certas palavras que a gente não compreende, mas finge que entende... coloca uma palavra técnica numa frase, mas aí fica uma frase vazia para você, porque você não compreendeu”. Para ele, seria importante o professor “procurar explicar aquela palavra, não só falar atropelando, sem dar explicação”, favorecendo assim a clareza de sentido. Esse aspecto dialoga com as recomendações de Simas, Menezes e De Jesus (2023), que defendem que educadores em contextos interculturais precisam estar atentos às barreiras linguísticas e dispostos a aprender com os alunos – por exemplo, adotando uma

linguagem acessível sem subestimar a capacidade intelectual indígena, mas reconhecendo a diferença de repertório linguístico.

Além da questão idiomática, os métodos de ensino centrados na oralidade expositiva e na participação ativa (seminários, apresentações, pesquisas) foram desafiadores para alunos vindos de contextos educacionais distintos. O entrevistado 5 relata que, ao ingressar no curso técnico integrado, “a gente já vê que é muito diferente [o ensino]. No meu primeiro ano... eu senti dificuldade, porque eu tinha que lidar com o público, com uma pesquisa mais profunda, e usar tecnologia como computadores”. Ele admite que apresentar seminários em português era difícil e que essa timidez ou insegurança afetava não só ele, mas vários colegas indígenas: “muita dificuldade de lidar com o público, de apresentar... e falar na língua portuguesa”. Relato semelhante surge com o Entrevistado 3, que cursou no antigo modelo agrotécnico em 2002: segundo seu relato, ele e outros três alunos indígenas “tinham muita dificuldade de falar, de apresentar os trabalhos, de perguntar ao professor... a gente tem aquela timidez... no meio da sociedade não indígena”. Como consequência, esses estudantes evitavam interações em sala, formavam grupos entre si e tinham desempenho acadêmico insatisfatório: “a gente não entendia nada, sempre tirava nota baixa... ia pra recuperação... não conseguia passar”. De fato, ele conta que todos os quatro indígenas desistiram naquele ano – “todos desistiram, não conseguimos nem concluir... voltei pra casa me sentindo derrotado”. Trata-se de um exemplo dramático de evasão motivada por dificuldades acadêmicas e falta de integração, o que enfatiza a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para compreender a timidez mencionada.

Cabe notar que, nos casos em que houve mediação pedagógica diferenciada, os resultados foram positivos. O entrevistado 4 lembra com gratidão que, diante de sua dificuldade em Biologia e Física, “o professor... depois do almoço dava aquela aula de reforço, o professor de Física também”, ações que ele credits como fundamentais para seu sucesso acadêmico. As entrevistadas 1 e 2 também mencionam que “os professores me explicavam... davam atenção para mim... isso me ajudou muito” (Entrevistada 1) e que havia “um dia na semana que eles atendiam para tirar dúvidas. E eu ia... isso ajudava bastante”. Tais práticas de reforço e tutoria fazem a diferença para nivelar lacunas e responder às necessidades específicas. No entanto, a frequência desses relatos positivos varia entre os entrevistados, sugerindo que o apoio pedagógico não era uma política

institucional sistemática, mas dependia muito da iniciativa individual de alguns professores.

Em suma, os desafios acadêmicos enfrentados pelos alunos indígenas do IFRO giram em torno da compreensão e expressão na segunda língua (português), da falta de contextualização dos conteúdos e termos técnicos, e da dificuldade de adaptação a metodologias que exigem proatividade em um ambiente sociocultural distinto. Esses desafios confirmam o alerta de Camargo, Peres e Mariani (2018) de que a integração bem-sucedida de públicos diversos demanda transformações efetivas nas práticas escolares. A ausência dessas transformações tende a reproduzir a exclusão dentro do espaço formalmente inclusivo.

4.4.3 Preconceito, Discriminação e Relações Interpessoais no Campus

Outro eixo temático marcante nas experiências dos entrevistados é o preconceito e as dinâmicas de interação social vivenciadas no contexto do IFRO (e de sua antecessora, a Escola Agrotécnica Auta Raupp). Vários mencionam terem sido alvo de estereótipos, o que mais uma vez nos leva a entender que a simples inserção do aluno indígena numa escola de maioria não indígena não garante um clima de respeito e inclusão.

As entrevistadas mais jovens (1 e 2) relatam não ter sofrido ataques intensos por parte de colegas, mas perceberam um distanciamento social e desconforto inicial por parte dos não indígenas. A entrevistada 1 afirmou que “no começo [do curso] sim” sentiu preconceito, embora com o tempo a convivência tenha melhorado. A entrevistada 2 diz que “acho que não [houve preconceito direto], mas por eu ser indígena, eles não gostavam de conversar comigo igual conversavam entre si. Eles achavam que eu não entendia”. Essa fala revela discriminação possivelmente ligada a pressupostos equivocados sobre sua capacidade de compreensão ou por simples estranhamento cultural. Conseqüentemente, a entrevistada 2 sentiu grande dificuldade de se enturmar: “foi muito difícil fazer amizade, porque eu era diferente...”. Formar grupos de trabalho também era um desafio: “Era difícil, porque eu tinha que correr atrás de fazer grupo...”. Esses depoimentos ilustram o sentimento de não-pertencimento e solidão que alunos indígenas podem enfrentar, especialmente quando são minoria na turma. A literatura de interculturalidade crítica enfatiza que a mera “convivência pacífica” de culturas na escola, sem enfrentamento das assimetrias de poder, resulta em

integração superficial. No caso das alunas, embora não tenha havido hostilidade aberta, o silenciamento, a exemplo de ficar “quieta” à margem das rodas de conversa, aponta para uma integração incompleta, possivelmente marcada por insegurança tanto da indígena quanto dos colegas em como se relacionar.

Já os entrevistados do sexo masculino (3, 4 e 5) relataram exemplos mais claros de preconceito verbal e apelidos pejorativos durante sua passagem pela escola. O Entrevistado 4, primeiro indígena a ingressar na escola agrotécnica de Colorado do Oeste nos anos 1990, recorda que colegas de outras turmas faziam comentários quando ele passava: “falavam ‘olha o índio, olha o índio!’”. Ele menciona também que estranhavam sua aparência por não usar adereços tradicionais, chegando a chamá-lo de “boliviano, paraguaio”, questionando se ele era mesmo indígena já que “não usava colar, pulseira, cocar”. Trata-se de estereótipos equivocados sobre como um indígena “deveria” se parecer, revelando ignorância e exotização (Freire, 2016). De modo semelhante, o Entrevistado 5 enfrentou piadas racistas na primeira turma do IFRO: ele conta que “sempre tem uns ali... chamando a gente de comedor de macaco” – insulto que alude a estigmas alimentares atribuídos aos indígenas. São exemplos claros de discriminação racial e étnica, ainda que sob a roupagem de “brincadeiras”, revelando ocorrências de racismo recreativo (Araújo, 2022) .

É importante notar que todos esses entrevistados desenvolveram estratégias de enfrentamento ou minimização do impacto dessas ofensas. O entrevistado 5 diz que não baixava a cabeça e contava com “um grupo de amigos que sempre acolhia, me defendia, e nós não ligávamos para essas pessoas”. Já o entrevistado 4 menciona que os professores repreendiam tais atitudes e lhe davam apoio e até providenciando itens básicos, como pasta de dente, indicando cuidado com seu bem-estar. Por sua vez o entrevistado 3 relativiza as provocações que sofreu em 2002 na escola agrotécnica: segundo ele, quando algum aluno vinha com chacota, imitando cantos ou gestos estereotipados, “a gente respondia alguma coisa... brincava, levava na normal... não era que falavam mal de mim, só brincadeira mesmo”. Essa postura dele, de classificar como “brincadeira” inofensiva, pode refletir uma forma de resiliência ou mesmo um mecanismo para não se abalar, mas também sugere como certas manifestações de preconceito foram naturalizadas no ambiente escolar ao ponto das próprias vítimas considerarem “normal”.

Conforme a análise de Candau (2012), uma escola verdadeiramente intercultural não pode se satisfazer com a mera tolerância ou convivência, mas deve questionar ativamente esses estereótipos e desconstruí-los pedagogicamente. Nas entrevistas, vimos que alguns professores tentavam mediar e colegas solidários (no caso do entrevistado 5), mas não fica claro se houve um posicionamento institucional forte contra o preconceito além da iniciativa individual de alguns professores.

No que se refere às relações interpessoais e sua influência no desempenho, há consenso de que estabelecer laços com colegas e professores foi benéfico quando ocorreu. A Entrevistada 1 reconhece que “ter uma relação boa com meus colegas ajudou... eu não falava com todos, mas tinha alguns colegas... isso dificulta muito quando você não tem [amizades], principalmente remotamente”. Note-se que ela destaca a modalidade remota (que experimentou durante a pandemia da covid-19) como especialmente problemática para tirar dúvidas e se sentir integrada. O entrevistado 3, por sua vez, aprendeu que precisava se integrar: “primeiramente a gente tem que escolher uma amizade com os colegas pra perder a timidez... fui pegando amizade tanto com professores, com os amigos... e fui perdendo a timidez”.

Os depoimentos confirmam, portanto, que a construção de vínculos e a sensação de pertencimento são fatores cruciais para a permanência e sucesso acadêmico de estudantes indígenas. Quando a instituição facilita esse entrosamento, por exemplo, promovendo atividades cooperativas, valorizando a cultura indígena para gerar curiosidade positiva dos colegas, ou coibindo preconceitos, ela caminha na direção da interculturalidade crítica, que pressupõe diálogo e troca entre culturas, em pé de igualdade.

Várias falas indicam que faltaram ações institucionais mais sistemáticas de valorização da cultura indígena no ambiente escolar, algo que poderia melhorar as relações interculturais. O Entrevistado 5 lembra que “geralmente [a cultura indígena] só é lembrada no dia 19 de abril, dia do indígena. Fora isso, nenhum incentivo, nenhum acolhimento, nenhum ambiente ou espaço que faça o indígena se sentir acolhido”.

Em contrapartida, os momentos em que os saberes indígenas eram trazidos à tona em sala despertaram interesse e aproximaram colegas. As Entrevistadas 1 e 2 relatam que algumas professoras – de educação física e língua portuguesa –

perguntavam a elas sobre jogos tradicionais indígenas ou palavras na língua materna, e que esses episódios as faziam se sentir bem: “eu achava a aula interessante, eu gostava” (Entrevistada 1); “para mim também foi interessante, porque além de o professor falar, as minhas colegas perguntavam mais... eu respondia” (Entrevistada 2). Ou seja, quando a cultura delas era pauta, elas ganhavam voz e visibilidade, e os colegas se mostravam curiosos em aprender, promovendo respeito mútuo. Esses são exemplos embrionários do que Camargo, Peres e Mariani (2018) chamam de “projeto político, social, epistêmico e ético de transformação estrutural” que é a interculturalidade crítica – mesmo que ocorridos de modo espontâneo e não planejado, ilustram o potencial de mudança na relação entre grupos quando a escola abre espaço para a diversidade.

Contudo, tais práticas ainda parecem ser exceção. A regra, conforme descrito nas entrevistas, aproximava-se mais da “interculturalidade funcional”, acrítica: celebrações culturais superficiais como o “dia do indígena” ou a “Festa das Nações” mencionada pelo Entrevistado 4, que relata que na escola agrotécnica de Colorado do Oeste ele participou de uma peça teatral sobre a chegada dos europeus no Brasil, referida na ocasião como “Descobrimento do Brasil”. Embora bem intencionadas, essas ações tendem a folclorizar a cultura indígena, limitando-a a danças, bebidas típicas, etc. Pela perspectiva decolonial, seria preciso desviar da ideia de festividade exótica: a escola deve incorporar os indígenas como sujeitos de conhecimento, não como objetos culturais de exposição.

Desse modo, as entrevistas revelam que o preconceito e a falta de pertencimento ainda são realidades a serem enfrentadas, mas também demonstram que a abertura ao diálogo intercultural, por menor que seja, traz ganhos imediatos ao clima escolar. Conforme Dalla Rosa (2019), não há interculturalidade verdadeiramente crítica que não seja também decolonial. Confrontar as hierarquias históricas é inevitável.

4.4.4 Saberes Indígenas e Interculturalidade Crítica

As entrevistadas 1 e 2, que cursaram, respectivamente, técnico em Informática e em Agropecuária no campus Cacoal (2020-2023), afirmam que poucos professores inseriam conteúdos ligados à cultura indígena nas aulas. Perguntadas se perceberam conhecimentos indígenas sendo trazidos, elas citaram sobretudo duas disciplinas do ensino básico: “na educação física... a professora falava de

alguns jogos indígenas; e na disciplina de português, a professora... perguntava para mim como era na minha cultura” (entrevistada 1). Quando indagadas sobre os componentes técnicos dos cursos, se algum professor demonstrou interesse similar, a entrevistada 1 apontou “não me lembro, acho que não”. Já a entrevistada 2 ponderou que “um professor do técnico dava exemplos sobre indígenas... aqui perto da minha aldeia tem ponto turístico, aí ele dava exemplo do ponto turístico” na explicação para os colegas. Ou seja, em sua formação específica (informática e agropecuária), praticamente não houve integração de saberes indígenas, exceto por algum exemplo contextual localizado. Isso está em linha com a constatação de Camargo, Peres e Mariani (2018) de que dificuldades nas práticas pedagógicas interculturais emergem especialmente em escolas não indígenas, como os IFs, onde os educadores nem sempre possuem familiaridade com a temática.

É importante ressaltar que quando os acolhimentos ocorreram os efeitos foram positivos, conforme já mencionado: as alunas afirmam que se sentiram valorizadas. Essa reação confirma a importância do que Walsh (2019) descreve como “diálogo horizontal entre conhecimentos”, sem que um subjuguem o outro. No caso narrado, ao discutir jogos tradicionais ou língua indígena em aula de educação física e português, as professoras criaram um espaço de aprendizagem mútua: a aluna indígena virou fonte de conhecimento, e não apenas receptora. Esse é o princípio da tradução intercultural (Candau, 2012), em que a sala de aula torna-se lugar de troca entre epistemes diferentes.

O entrevistado 5, ao refletir sobre seu curso técnico em agroecologia (2011-2014), pontuou que a referência principal foi às “roças tradicionais” indígenas como origem dos sistemas agroflorestais modernos, ou seja, ocorreu ali o reconhecimento de que a prática tradicional é precursora da agroecologia. Essa consideração por parte dos docentes é digna de nota: atribuir valor científico a um saber tradicional como a agricultura dos povos indígenas é um gesto de validação epistemológica, alinhado à postura decolonial de reconhecer a equivalência de dignidade entre os conhecimentos. Ele também sugere que seria desejável um “espaço indígena” no campus, com símbolos culturais, grafismos, quadros, lembrando a presença e o valor dos povos indígenas. Trata-se de uma medida relativamente simples, de cunho simbólico, mas que aponta para a necessidade de ambientar a escola de forma multicultural, sinalizando visualmente que aquele é também um espaço dos indígenas. Segundo ele, “um simples detalhe... já faz o

indígena se sentir mais acolhido. Aquele respeito de que lembram da gente”. Isso quer dizer que aquilo que fica implícito e que se comunica pela “atmosfera simbólica” também conta na percepção de inclusão.

Comparando gerações de entrevistados, notamos certo avanço. Os ex-alunos da escola agrotécnica, anterior a 2008, relatam que havia eventos culturais e ações de valorização pontuais. O entrevistado 4 envolveu-se em apresentações culturais a pedido da escola, e frisa que “os professores valorizavam muito a cultura indígena” naquele contexto – embora, como discutido, isso se desse em moldes exóticos e folclóricos.

De modo geral, as entrevistas sugerem que o IFRO ainda carece de uma abordagem sistemática de interculturalidade crítica, apesar de casos isolados de sucesso. Os alunos formados expressaram desejo de cursos mais alinhados às realidades e interesses de suas comunidades.

Quando perguntados que cursos técnicos gostariam de ver ofertados para os jovens indígenas, a resposta recaiu nas áreas de agropecuária, agroecologia, agronomia e áreas afins, consideradas úteis para desenvolver os territórios indígenas. A entrevistada 2 disse que imaginava um curso de agronomia e também mencionou a popularidade de técnico em enfermagem e administração entre indígenas. O entrevistado 5 opinou que “agroecologia foi e é um curso adequado para o modo de viver do indígena”, e acrescentou que hoje muitos indígenas pensam em ampliar a produção agrícola comercial, de modo que cursos de agroecologia, pecuária e agronomia seriam atrativos, pois “eles permanecem na aldeia, exercem sua profissão lá”. Ele também reconhece que “hoje o indígena já conheceu o capitalismo, conheceu o dinheiro, então eles querem uma produção grande”, indicando que a formação técnica precisa conciliar a sustentabilidade tradicional com as demandas do mundo do trabalho.

Assim, a análise das falas indica que a interculturalidade na experiência dos entrevistados foi incipiente, limitando-se a iniciativas isoladas de alguns docentes. Sem mudanças estruturais, a educação profissional tende a continuar reproduzindo o modelo “monocultural” criticado por Camargo, Peres e Mariani (2018), no qual o aluno indígena é que deve se ajustar integralmente ao currículo pensado para a maioria não indígena.

4.4.5 Formação de Professores e Perspectivas Decoloniais

A necessidade de adaptar práticas pedagógicas e currículos aos contextos interculturais traz inevitavelmente à tona a importância da formação docente. Vários trechos dos depoimentos indicam que os professores dos IFs, em sua maioria, não estavam familiarizados com as demandas de alunos indígenas – seja na comunicação, seja na incorporação de conteúdos culturais, seja no combate efetivo ao preconceito em sala. Isso reflete um ponto destacado por Simas, Menezes e De Jesus (2023): muitos docentes da rede federal nunca tiveram em sua formação inicial experiências ou disciplinas voltadas a pedagogias interculturais ou à realidade dos povos indígenas. Consequentemente, enfrentam dificuldades para mediar a diversidade e podem, mesmo involuntariamente, contribuir para a invisibilização ou para abordagens inadequadas dos estudantes indígenas.

Diante disso, emerge tanto das falas das e dos indígenas quanto da bibliografia, a necessidade de investimento em formação continuada para a interculturalidade. Candau (2012) argumenta que a efetivação de políticas inclusivas requer esforço contínuo de professores e gestores para ressignificar currículos e metodologias. Os egressos Paiter Suruí fornecem em seus relatos pistas valiosas sobre o que deveria permear a formação docente. Por exemplo, a questão da linguagem, das dinâmicas de sala, do conteúdo. Isso corresponde à proposta de Simas, Menezes e De Jesus (2023) de inserir nos currículos de licenciatura conteúdos e vivências relacionados ao contexto indígena.

Os entrevistados ofereceram sugestões que tangenciam mudanças no fazer docente. O entrevistado 3 fez uma sugestão direta aos professores do IFRO:

Poderia ter mais aproximação na cultura, na realidade dos povos indígenas, para que pudesse ensinar... chegando mais próximo do conhecimento dos indígenas. ... Estudar um conhecimento diferente é um pouco difícil pra nós; aproximando do conhecimento da nossa realidade, a gente aprende mais rápido (Entrevistado 3).

Esse apelo resume o cerne da interculturalidade crítica: aproximar-se do universo cultural do aluno, ao invés de esperar que o aluno abdique de sua perspectiva para aprender. Na prática docente, isso significa, por exemplo, contextualizar explicações científicas com exemplos da vivência local do estudante, usar analogias pertencentes ao repertório cultural ameríndio, ou mesmo permitir que ele explicita na sala como em sua cultura se compreende certo fenômeno. Como

visto, quando professores fizeram isso (caso da roça tradicional em agroecologia, ou dos jogos indígenas na educação física), houve maior engajamento.

Outro ponto de vista interessante é o de formar não apenas professores para atuar com indígenas, mas formar os próprios indígenas para serem professores e lideranças educativas, o que seria um passo efetivamente decolonial no longo prazo. Os entrevistados 3 e 4 tocaram nesse aspecto. O entrevistado 3 sonha em “ingressar na universidade para ser professor universitário... dar aula intercultural”, acreditando que “um professor indígena na faculdade... poderia mostrar nossa cultura, nosso direito, nosso costume, o valor da nossa educação” dentro do espaço acadêmico.

O entrevistado 4, por sua vez, é um exemplo vivo de como um indígena educador atua como liderança escolar. Ele relata que foi reconhecido como “liderança escolar” pelo cacique e pela comunidade, tendo “bastante diálogo com a comunidade”. Esse papel de ponte que ele desempenha entre escola e comunidade é exatamente o ideal vislumbrado em documentos oficiais que tratam da educação escolar indígena, mas que também pode inspirar os IFs: trazer a comunidade para dentro da escola e levar a escola para dentro da comunidade. Uma sugestão concreta do entrevistado 4 foi a criação de um departamento ou laboratório de educação indígena no IFRO, conforme citado, o que implicaria provavelmente contratar ou formar professores indígenas, ou ao menos envolver sábios das aldeias, nos projetos pedagógicos.

Destaca-se que uma educação intercultural crítica na EPT demanda formação continuada de professores com vivência intercultural. Isso pode incluir, como sugerem Simas, Menezes e De Jesus (2023), vivências diretas em comunidades durante a formação, algo que poderia ser implementado via estágios, projetos de extensão ou trocas.

Em suma, as entrevistas, combinadas ao arcabouço teórico, apontam para perspectivas decoloniais para o IFRO que envolvem: (a) empoderar os sujeitos indígenas no espaço educacional, seja formando-os como docentes, seja criando instâncias para sua participação ativa no planejamento curricular; (b) ressignificar a prática docente por meio de formação intercultural, contextualização dos conteúdos e interação respeitosa com a diversidade; e (c) institucionalizar políticas de acolhimento e inclusão pedagógica, para que não se restrinja apenas a iniciativas

isoladas. Em última instância, como coloca Walsh (2019), trata-se de romper com as relações coloniais de saber-poder ainda presentes e construir diálogos interculturais.

4.4.6 Implicações das falas dos entrevistados

A análise das cinco transcrições evidencia que as experiências educacionais dos ex-alunos indígenas do IFRO oscilaram entre desafios significativos e conquistas importantes, sempre em diálogo tenso com um sistema educacional ainda em processo de abertura à interculturalidade. As falas mostraram que a mera presença física na instituição não garante inclusão real: preconceitos sutis ou explícitos podem minar a autoestima, e a falta de adequação curricular pode converter a escola em um espaço pouco significativo para o aluno indígena.

Do ponto de vista teórico, as entrevistas reforçam a crítica de que não basta uma abordagem superficial de diversidade, ao limitar-se a comemorações folclóricas ou à retórica da inclusão sem mudanças estruturais, tende a manter as hierarquias coloniais e a invisibilidade dos saberes indígenas. Em vez disso, é necessário avançar rumo a uma interculturalidade crítica, intrinsecamente decolonial, que questione as bases do currículo e das relações de poder na escola. Esse avanço inclui reconhecer a validade das epistemologias indígenas em pé de igualdade, integrar conteúdos e métodos de forma dialógica e participativa, e preparar os agentes escolares para essa transformação.

As sugestões trazidas pelos ex-alunos, como a oferta de cursos voltados às demandas das comunidades (agroecologia, gestão territorial, liderança), a criação de espaços e departamentos dedicados aos estudantes indígenas, e o estímulo à formação de docentes indígenas, são contribuições valiosas que apontam caminhos concretos. Elas indicam que os indígenas não querem apenas adaptar-se ao IFRO, mas transformá-lo a partir de suas perspectivas, numa via de mão dupla de aprendizagem. Este é, em essência, o ideal de uma educação profissional tecnológica intercultural crítica: aquela em que o Instituto aprende tanto quanto ensina, e em que os povos indígenas deixam de ser “convidados” para se tornarem coautores de sua educação.

4.5 Integração crítica dos resultados: desafios e perspectivas e horizontes imaginados da EPT para populações indígenas

A partir dos estudos bibliográficos e documentais e análises das entrevistas, é possível vislumbrar um cenário composto pelos desafios, perspectivas e horizontes imaginados para Educação Profissional e Tecnológica para povos indígenas na Amazônia, e especificamente em Rondônia. A partir dos casos, entrevistas e estudos anteriores, destacam-se as seguintes reflexões:

(1) Da inclusão formal à inclusão real: Observa-se que a inclusão de estudantes indígenas na EPT já é uma realidade formal – existem vagas, cursos específicos, cotas implantadas. Contudo, transformar inclusão formal em inclusão efetiva (real) é o grande desafio. Isso implica garantir que esses estudantes não apenas entrem, mas permaneçam e tenham sucesso, sentindo-se valorizados e aprendendo significativamente. A distância entre o “papel” (políticas, PPCs) e a prática foi evidenciada em todos os casos. Essa lacuna confirma a tese de que incluir não é apenas estar presente numericamente, mas estar pertencendo.

(2) Políticas públicas adequadas e flexíveis: As experiências mostram que programas específicos (Pronatec Indígena, Proeja Indígena) são úteis para iniciar projetos pilotos, mas são temporários. Há necessidade de políticas de longa duração, integradas ao funcionamento regular dos IFs. Além disso, tais políticas devem permitir flexibilidade – por exemplo, calendarização especial, uso de línguas indígenas, contratação de professores temporários indígenas, etc. A rigidez das normas educacionais convencionais foi apontada como uma barreira (Pessoa & Melo, 2020; Vieira, 2023). Isso sugere que instâncias como o MEC precisam atualizar diretrizes para uma EPT indígena, talvez emitindo resoluções específicas ou adaptando as existentes, conferindo respaldo normativo às inovações necessárias.

(3) Formação e sensibilização dos atores escolares: Este é unanimemente citado como crucial. Sem professores preparados (no sentido tanto pedagógico quanto atitudinal), nenhuma proposta curricular poderá progredir. Os casos analisados aqui reforçam a chamada de Simas, Menezes e De Jesus (2023) de que a formação intercultural de docentes deve ser incorporada desde a inicial até a continuada. É possível que a não familiaridade por parte dos professores não indígenas sobre as culturas destes alunos tenha sido um dos principais fatores de dificuldade. Superar isso requer investimento: cursos de capacitação internos, materiais orientativos, protocolos de acolhimento, como o desenvolvido por Estevão (2021) no IFRO. Trata-se de um exemplo concreto: um “Protocolo de Acolhimento de

Estudantes Indígenas” que foi elaborado como produto de pesquisa para guiar servidores no trato com alunos indígenas. Essa ferramenta, disponível no IFRO, poderia ser adaptada e adotada em outros IFs. Aqui é importante lembrar que já existem evidências documentadas que indicam que o apoio pedagógico mediado e associado com práticas de acolhimento, pode contribuir objetivamente para a permanência e o sucesso acadêmico do público indígena no IFRO (Oliveira; Oliveira, 2024). O trabalho de Oliveira e Oliveira (2024), realizado no âmbito do NEABI, campus Ji-Paraná do IFRO, fornece pistas de que programas de monitoria voltados para o ensino-aprendizagem de alunos indígenas podem ser ferramentas valiosas no combate à evasão escolar indígena.

(4) Currículo intercultural integrado e decolonial: Do ponto de vista pedagógico, a distância entre o que está prescrito e o que de fato ocorre na prática aponta para a necessidade de curricularizar a interculturalidade, não a deixando apenas como intenção difusa ou menção protocolar. Isso envolve inserir disciplinas específicas (como línguas indígenas, história local), adaptar conteúdo das disciplinas gerais (ensinar química contextualizada à realidade daquele povo, por exemplo) e permitir a entrada de conhecimentos tradicionais como parte do currículo oficial. Os PPCs analisados já contém retórica adequada, mas a prática nem sempre refletiu isso. Trata-se de uma postura decolonial – reconhecer outros saberes e formas de aprender como igualmente válidas. Conforme Dalla Rosa (2019), trazer a cosmologia indígena como epistemologia educativa significa legitimar a visão de mundo indígena dentro do currículos. Na perspectiva decolonial, isso é não apenas enriquecedor para os estudantes indígenas, mas para toda a comunidade acadêmica, pois desafia a hegemonia de um único modo de conhecimento.

(5) Participação comunitária e controle social: Todas as experiências confirmam que quanto maior a participação das comunidades indígenas no planejamento, execução e avaliação do curso, melhores as chances de sucesso. Isso aponta para a perspectiva de gestão compartilhada, tal como incluir representações indígenas e conselhos consultivos com lideranças regionais, para pensar a presença indígena na rede IF. Também pensar a possibilidade de contratação de mediadores culturais das próprias etnias como parte da equipe (podendo ser egressos desses cursos, fechando um ciclo virtuoso), respeitando os limites da legislação. Essa recomendação se alinha a princípios de educação escolar indígena, onde a comunidade tem autonomia sobre os rumos da escola

indígena; nos IFs, embora sejam instituições federais, é possível emular um pouco dessa autonomia via conselhos e parcerias.

(6) Manutenção das iniciativas e expansão cuidadosa: Uma preocupação final é assegurar que essas ações não sejam episódicas ou isoladas. É necessário enfrentar e superar a possibilidade de que cursos sejam oferecidos uma única vez e sem continuidade, seja por falta de demanda imediata, seja por esgotamento de recursos do projeto. Isso pode gerar frustração nas comunidades. É importante planejar a continuidade: talvez não anualmente (pois a população indígena do local pode ser pequena), mas regularmente. E, claro, expandir para outras regiões onde haja demanda latente. Entretanto, a expansão deve ser cuidadosa: não “copiar-colar” um modelo sem adaptar.

Nossos achados de pesquisa estão em diálogo com o trabalho de Estevão (2021), que focou no IFRO e gerou um produto de acolhimento. Enquanto Estevão enfatizou fatores de permanência e um protocolo de recepção, os casos aqui estudados trazem a camada curricular e metodológica. Juntos, o que se desenha é um quadro em que a permanência dos estudantes indígenas depende de fatores múltiplos: adequação curricular, apoio pedagógico individual (monitorias, tutorias, reforços), apoio financeiro e estrutural (moradia, alimentação) e sensibilidade cultural no cotidiano escolar.

4.6 Perspectivas e conjecturas

Diante dos desafios, as perspectivas apontam para a construção de uma EPT intercultural e inclusiva como um processo em curso, que exigirá perseverança e inovação. Os Institutos Federais, ao assumirem essa missão, colocam-se na vanguarda de uma educação decolonial. Embora haja progresso na inclusão da interculturalidade nos PPCs analisados, a consolidação de currículos interculturais requer esforço de políticas públicas, engajamento social e formação docente específica. Os avanços estão aí, há jovens indígenas, técnicos agrícolas, agroecólogos, docentes formados pela Rede Federal que antes não havia. Mas a consolidação depende de transformações maiores, que já se delineiam como necessárias.

Em termos de horizontes futuros, pode-se vislumbrar: (a) IFs tornando-se polos de produção de conhecimento intercultural – publicando pesquisas e (quem sabe?) materiais bilíngues, influenciando até as escolas básicas; (b) aumento de

servidores indígenas nos IFs, seja via contratação de técnicos administrativos e docentes indígenas, seja via ingresso de egressos desses cursos em programas de pós-graduação e posteriormente como docentes (um ciclo virtuoso de decolonização do corpo profissional); (c) estudantes não indígenas também se beneficiando de currículos mais diversos, formando cidadãos mais conscientes e livres de preconceitos, o que multiplica o impacto social; (d) a própria identidade institucional dos IFs se fortalecendo como “escola de todos”, cumprindo o ideal democrático e plural para o qual foram criadas.

A população indígena deseja estar nos Institutos Federais, mas sem deixar de ser quem são. Este talvez seja o melhor resumo do objetivo da interculturalidade na EPT. Os dados e análises deste capítulo mostraram quão complexo é atender a esse anseio, mas também mostraram que é possível e que, quando se caminha nessa direção, todos ganham – os povos indígenas, a instituição e a sociedade brasileira como um todo, que se enriquece em diversidade e justiça social.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Da construção desta pesquisa nasceu o produto educacional intitulado “Subsídio para a Construção de Currículos Interculturais na Educação Profissional e Tecnológica”, que foi elaborado a partir de uma metodologia qualitativa, combinando a análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) interculturais e entrevistas com estudantes indígenas egressos do Instituto Federal de Rondônia, todos da etnia Paiter Suruí.

A proposta surge como resposta ao cenário de altas taxas de evasão e dificuldades de permanência de estudantes indígenas nos cursos técnicos integrados ao médio do IFRO, problema que não pode ser compreendido apenas pela lente da assistência estudantil, mas que pode exigir uma revisão curricular voltada à interculturalidade crítica e à decolonialidade.

O material tem caráter técnico-pedagógico e foi estruturado em seções que apresentam falas de ex-alunos indígenas, sugestões de adaptação curricular, experiências inspiradoras e recomendações práticas. Entre os pontos de destaque estão a necessidade de integrar saberes técnicos e saberes ancestrais, algo que para Pessoa e Melo (2020) é fundamental. Além disso, o subsídio sugere que a formação docente envolva imersões em contextos indígenas e capacitação continuada, de modo que a prática pedagógica se alinhe às especificidades culturais dos povos atendidos.

O documento também sistematiza experiências inspiradoras de outros Institutos Federais da Amazônia, como cursos interculturais no IFAM (2018a; 2018b; 2018c), IFRR (2016) e IFAC (2019), que servem de inspiração para o IFRO. Ao mesmo tempo, traz à tona os relatos dos egressos entrevistados, que revelam tanto os obstáculos enfrentados — como barreiras linguísticas, custos de transporte e discriminação — quanto os pontos de apoio que fizeram diferença, como acolhimento docente, pequenos gestos de reconhecimento e conteúdos conectados às realidades comunitárias. Esses depoimentos reforçam que a interculturalidade não pode ser apenas um adorno curricular, mas precisa ser eixo central da prática cotidiana para garantir permanência e êxito escolar.

A finalidade do produto é subsidiar políticas institucionais e apoiar docentes e gestores na revisão e construção de currículos que sejam críticos, inclusivos e interculturais. Ele busca orientar o IFRO na valorização das identidades indígenas,

promovendo justiça cognitiva ao reconhecer a dignidade de múltiplos saberes, conforme o entender de Reis e Campos (2016). O material se coloca como recurso prático para comissões de curso, professores e comunidades, encorajando o diálogo constante e a co-construção de percursos formativos que respeitem e integrem as culturas originárias da Amazônia.

Após ter sido concluído, o produto foi apresentado aos ex-alunos indígenas do IFRO que forneceram as entrevistas, e a gestores e equipes do NEABI dos *Campus Cacoal e Colorado do Oeste*, que o avaliaram.

5.1 Avaliação do Produto Educacional pelos indígenas ex-alunos do ensino técnico

Para avaliar a pertinência e a clareza do produto educacional junto ao público diretamente envolvido na pesquisa, elaborou-se um questionário apresentado aos cinco estudantes indígenas egressos do IFRO que foram entrevistados. O instrumento foi composto por cinco perguntas objetivas de múltipla escolha, que buscaram aferir a compreensão do material, a representatividade dos saberes indígenas, sua utilidade prática, adequação cultural e relevância geral. O objetivo foi captar a percepção dos egressos sobre a qualidade e a aplicabilidade do subsídio produzido, assegurando que o produto educacional corresponda às expectativas daqueles que vivenciaram de forma concreta os desafios discutidos ao longo da pesquisa. Dos cinco entrevistados, três analisaram o produto e responderam à avaliação.

Quadro 1 - Questões feitas aos indígenas ex-alunos

Perguntas	Respostas
O texto do produto educacional está apresentado de forma clara e fácil de compreender?	100% respondeu que o Produto está apresentado de forma e fácil compreensão
Você sente que os saberes e experiências indígenas foram representados de forma respeitosa e adequada no material?	66,7% responderam “muito bem representados”, enquanto 33,3 responderam “bem representados”.
Na sua opinião, este produto	100% respondeu “Sim, com certeza”.

educacional pode ajudar o IFRO a melhorar os currículos para estudantes indígenas?	
O produto respeita as especificidades culturais e educacionais do povo indígena a que você pertence?	100% respondeu “Respeita totalmente”.
De forma geral, como você avalia a importância deste produto educacional?	100% respondeu “Muito importante”.

Fonte: os autores (2025)

As respostas dos três egressos indígenas que participaram do questionário revelam uma avaliação positiva do produto educacional. Todos afirmaram que o material está apresentado de forma clara e de fácil compreensão, além de considerarem que ele respeita totalmente as especificidades culturais e educacionais de seu povo. Quanto à representatividade, 66,7% avaliaram que os saberes indígenas foram “muito bem representados” e 33,3% responderam “bem representados”, o que indica que ali se reconhecem, ainda que em diferentes níveis de intensidade. Também houve unanimidade em relação à utilidade prática do material, já que todos apontaram que ele pode ajudar o IFRO a melhorar os currículos voltados a estudantes indígenas. Por fim, 100% dos respondentes classificaram o produto como “muito importante”, reforçando sua relevância como subsídio para políticas institucionais e ações pedagógicas mais inclusivas.

5.2 Avaliação do Produto Educacional por gestores e membros de NEABIs

Para verificar a pertinência institucional e a aplicabilidade do produto educacional no contexto do IFRO, também foi elaborado um questionário direcionado a gestores e membros de NEABIS dos *campus* Cacoal e de Colorado do Oeste. O instrumento contou com três perguntas objetivas de múltipla escolha, voltadas a aferir a clareza do material, sua pertinência para subsidiar decisões curriculares, o potencial de apoio à inclusão e permanência de estudantes indígenas, a viabilidade de implementação das recomendações e a relevância estratégica do produto para o fortalecimento das políticas institucionais, e foi respondido por cinco pessoas, das quais três responderam à questão discursiva,

que foi opcional. Além das questões fechadas, uma pergunta aberta foi incluída, permitindo que os gestores indicassem aspectos mais úteis do material para a prática administrativa e apresentassem sugestões de aprimoramento. Dessa forma, buscou-se captar a percepção da gestão sobre a utilidade e a aplicabilidade do subsídio em diferentes campi do IFRO, complementando a visão dos egressos indígenas com a perspectiva institucional.

Quadro 2 - Questões feitas a gestores e membros de NEABIs

Perguntas	Respostas
O produto educacional está escrito de forma clara e prática para apoiar a gestão pedagógica?	75% respondeu “Muito claro e aplicável”, enquanto 25% respondeu “Claro e aplicável em boa parte”.
Na sua visão, o material é pertinente para subsidiar decisões curriculares no IFRO?	75% respondeu “Muito pertinente”, enquanto 25% respondeu “Pertinente”.
Você considera viável aplicar as recomendações apresentadas no produto educacional no contexto do seu campus?	75% respondeu “Viável em grande parte”, enquanto 25% respondeu “Totalmente viável”.

Fonte: os autores (2025)

As respostas indicam uma avaliação positiva do produto educacional, visto que para 75% deles o material está “muito claro e aplicável” para apoiar a gestão pedagógica, enquanto os 25% restantes consideraram-no “claro e aplicável em boa parte”, evidenciando consenso quanto à sua utilidade prática, mesmo que em intensidades distintas. Da mesma forma, 75% avaliaram o produto como “muito pertinente” para subsidiar decisões curriculares no IFRO, e 25% como “pertinente”, o que demonstra reconhecimento de sua relevância institucional. Quanto à viabilidade de aplicação das recomendações no contexto dos campi, a maioria (75%) julgou “viável em grande parte” e 25% “totalmente viável”, reforçando que o subsídio elaborado apresenta condições de implementação.

Abaixo estão as respostas dadas à pergunta aberta.

Quadro 3 - Questão discursiva aberta

Que sugestões ou melhorias você indicaria para que este material seja mais eficaz no contexto do seu campus?	
Avaliador 1	Em minha leitura, não ficou claro os pontos a serem implementados na proposta do produto educativo. Como se processaria as implantações de um currículo intercultural como por exemplo nos aspectos da língua, materiais bilíngues. Ainda que as etapas estejam enumeradas, o que ainda não ficou muito claro à minha leitura.
Avaliador 2	<p>No contexto do meu campus, percebo que há muita resistência em relação às mudanças. Alguns professores, especialmente das áreas técnicas, encaram de forma muito negativa as sugestões de alteração e não demonstram interesse em observar as particularidades de minorias étnicas. Acredito que essa parcela de docentes precisaria ser convencida a partir de um ponto de vista mais "mercadológico", como, por exemplo, o prejuízo financeiro para o campus em decorrência das evasões. Estamos tentando implantar o NEABI; já elaboramos toda a minuta do regimento, conseguimos voluntários para a coordenação e, até agora, não tivemos a apreciação dos documentos para sua efetivação.</p> <p>Parabéns pelo produto apresentado. Ele é muito importante. Farei a leitura detalhada do material que você produziu, especialmente por conter entrevistas com estudantes egressos do campus em que atuou.</p> <p>Estou conhecendo a realidade da região Norte e certamente será um excelente suporte didático.</p>
Avaliador 3	Gostei muito do produto, excelente proposta. Precisamos mesmo de materiais que subsidiem e amparem a nossa atuação junto aos indígenas em Cacoal, sinto muita falta disso. Sugestão: além do material, um treinamento/curso para todos os professores que atuarão nos cursos técnicos junto aos indígenas, nas unidades do IFRO. Parabéns pela proposta ao Thiago e à orientadora.

Fontes: os autores (2025)

As respostas dadas à questão aberta reforçam a relevância do produto educacional, mas também apontam desafios e sugestões de aprimoramento. Um dos comentários destaca a necessidade de maior clareza quanto à implementação prática das etapas propostas, sobretudo em aspectos como o uso de línguas indígenas e a produção de materiais bilíngues. Outro gestor evidencia a resistência de parte do corpo docente às mudanças curriculares, especialmente em áreas técnicas, sugerindo que a sensibilização poderia incluir argumentos sobre impactos institucionais, como a redução de evasões. Já a terceira resposta valoriza a importância do material, reconhecendo sua utilidade como recurso didático e elogiando a inclusão das falas dos egressos. De modo geral, os retornos indicam tanto a aprovação do produto quanto a demanda por detalhamento maior de

estratégias de aplicação e pela superação de resistências internas no processo de adoção de currículos interculturais.

Esses resultados revelam que, além de bem recebido pelos egressos indígenas, o produto educacional também encontra ressonância entre gestores, podendo, portanto, ser visto como mais um instrumento estratégico para o fortalecimento de políticas curriculares interculturais no IFRO.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores, examinamos a inclusão de estudantes indígenas na Educação Profissional e Tecnológica oferecida em Institutos Federais, articulando referenciais teóricos críticos e dados empíricos oriundos de documentos, estudos de caso, pesquisas precedentes e entrevistas com egressos. Diante do cenário construído por esse arranjo de coisas, aqui é pertinente pontuar possíveis contribuições e limitações, e vislumbrar caminhos futuros – seja em termos de pesquisa complementar, seja em termos de recomendações práticas para políticas e gestão educacional.

Em primeiro lugar, ficou evidente que a presença indígena nos IFs é um fenômeno crescente e que desafia as instituições a transformarem suas práticas. Não se trata mais de discutir se os IFs devem ou não atender estudantes indígenas – isso já está posto pela realidade e por marcos legais; a questão central passou a ser como atendê-los de forma a garantir equidade, respeito e qualidade educativa. A mera abertura de vagas, sem mudanças estruturais e pedagógicas, tende a reproduzir mecanismos de exclusão sutis: altas taxas de evasão, baixa aprendizagem significativa e insatisfação dos estudantes. Ou seja, a inclusão sem interculturalidade acaba sendo uma inclusão insuficiente.

Os resultados indicaram que a interculturalidade crítica, associada a uma postura decolonial, é um caminho possível na busca por uma inclusão cada vez mais significativa. Implica sonhar com currículos interculturais nos IFs que incorporam ativamente saberes e práticas das culturas indígenas, com a promoção de diálogos horizontais que questionam hierarquias de conhecimento. A ideia é distribuir o poder epistêmico de maneira cada vez mais equânime.

As experiências descritas (IFRR, 2016; IFAC, 2019, IFAM, 2018a; IFAM, 2018; IFAM, 2018c) nos mostram que é possível buscar conciliar a formação técnica de nível médio com a valorização das culturas originárias, desde que haja vontade política, criatividade pedagógica e compromisso com a transformação estrutural e epistêmica.

Entretanto, também ficou evidente que os desafios são multifacetados e interligados. Vão desde questões macro, como possibilidade de instabilidade de financiamento de programas inclusivos, escassez de materiais didáticos apropriados, carência de capacitação de profissionais, até questões micro, como dificuldades de

comunicação em sala de aula, preconceitos sutis no convívio escolar, diferenças de calendário e ritmo. A presença dessas muitas condições intercambiáveis mostra que não há solução simples nem única; o enfrentamento requer um conjunto articulado de ações editáveis a longo prazo: políticas afirmativas específicas, formação continuada de docentes, flexibilidade administrativa, apoio acadêmico e psicossocial individualizado, e monitoramento constante da trajetória dos estudantes indígenas.

Aqui se concebe que esta dissertação pode oferecer alguma contribuição ao integrar as características dos PPCs estudados com relatos de vivências e a literatura, em um esforço para construir um panorama do tema. Ao articular a análise de experiências com o referencial de interculturalidade crítica e decolonialidade, o trabalho busca ir além de uma avaliação técnico-pedagógica e adentrar o campo político-epistêmico.

Limitações do estudo: é necessário explicitar as limitações desta pesquisa. Uma delas é que os currículos estudados vieram unicamente da Amazônia Legal (Acre, Amazonas, Roraima e Rondônia). Regiões do país como Centro-Oeste, Nordeste e Sul não tiveram estudos de caso detalhados aqui – não porque não haja indígenas em IFs lá, mas porque as experiências talvez sejam menos documentadas ou não envolveram cursos específicos. Desse modo, as considerações atingidas neste estudo não são generalizáveis para todo o Brasil indígena.

Destaca-se também que este estudo focalizou-se no nível médio técnico integrado (IFRR, 2016; IFAC, 2019, IFAM, 2018a; IFAM, 2018; IFAM, 2018c). Não abordamos experiências em nível superior nem cursos FIC de curta duração. Há todo um universo de formação profissional para indígenas via cursos FIC e PROEJA fundamental que não foi explorado aqui.

Perspectivas de pesquisas futuras: este trabalho pode abrir estimular investigações futuras, como estudar o impacto de longo prazo nas comunidades daqueles alunos indígenas que se formaram nos IFs: eles retornaram e aplicaram conhecimentos? Tornaram-se lideranças? Houve algum efeito multiplicador? Também poderia ser valioso investigar a situação de estudantes indígenas em IFs fora da Amazônia, comparando se os desafios são semelhantes ou se assumem feições diferentes.

Reafirma-se, aqui, que a inclusão intercultural na EPT não é apenas uma questão de justiça social para os povos indígenas, mas também de enriquecimento do projeto educativo nacional. Os Institutos Federais, ao se abrirem a essas

pluralidades, cumprem de forma ampliada seu mandato de oferecer uma educação de excelência e socialmente referenciada. Os desafios são proporcionais à novidade da empreitada. Mas os ganhos potenciais em aprendizagem significativa, em construção de cidadania, em preservação de saberes ancestrais articulados à técnica ocidental, são incalculáveis. Por fim, esta dissertação, por meio de seu Produto Educacional, quer cumprir um papel interventivo, mesmo que mínimo, de auxiliar para que, num futuro próximo, seja comum ver estudantes indígenas nos Institutos Federais alcançando êxito, atuando como pontes vivas entre culturas e com protagonismo em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Clecio Leonardo Mendes. A toxicidade do racismo recreativo em forma de brincadeira. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 14, n. 42, p. 464-468, 2022.
- ARAÚJO, Emly Lima; MARTINS, Iara Saraiva; FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos. *Ações afirmativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará: o processo de implantação do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas–NEABI*. 2018.
- BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012, Seção 1.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012, Seção 1.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, considerando a integração com a Educação Profissional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018, Seção 1.
- BANIWA, Gersem. *Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena*. In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE E LINGUÍSTICA, Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. p. 14-28. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELFORT, Susana Andréa Inácio. *Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena*. 2016. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. *Revisitando a Lei 11.645/2008: a contribuição das cosmologias indígenas em sala de aula*. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 15, n. 31, p. 3-21, 2022.

CAMARGO, Rosimeire Dias; PERES, Claudio Afonso; MARIANI, Fabio. *Educação intercultural no contexto da educação técnica e tecnológica: um olhar sobre o Instituto Federal do Amazonas – Brasil*. Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación, v. 3, 2018. ISSN 2525-2089.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educação & Sociedade, v. 33, p. 235-250, 2012.

DALLA ROSA, L. C. *Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade*. Educação, v. 42, n. 2, p. 298-307, 2019.

ESTEVÃO, Fernanda Léia B. S. *Evasão, retenção e permanência de estudantes indígenas no Campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e educação*. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 16-35, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco ideias equivocadas sobre o índio*. REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura., v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas*. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, p. 67-82, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério Intercultural Indígena*. Tarauacá: IFAC, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. *Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes-Amazonas*. Autazes: IFAM, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. *Curso Técnico de Nível Médio em Florestas na Forma Concomitante: Projeto Pedagógico*. Lábrea: IFAM, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. *Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia: Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé*. Manaus: IFAM, 2018c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. *Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado em Regime de Alternância*. Amajari: IFRR, 2016.

MAXIMIANO, Claudina A.; FONSECA, Alessandra de S.; MITIDIERI, Marco A. C. *Aprender o nome das árvores na língua dos yara: relato de experiência do curso técnico em florestas para o povo Jarawara*. Revista Abatirá, v. 1, 2020.

MONZILAR, Eliane Boroponepá. *Narrativa da educação indígena e da educação escolar indígena: A escola e o ensino do povo Balatiponé-Umutina*. Educational Perspectives on the Americas (EPAA), v. 28, 2020. ISSN 1068-2341.

OLIVEIRA, Nelton Luiz de; OLIVEIRA, Mônica do Carmo Apolinário de. *Desafios e avanços da monitoria de auxílio à aprendizagem dos estudantes indígenas no IFRO Campus Ji-Paraná*. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO – CONNEPI, 17., 2024, [local não informado]. Anais [...]. [S. l.]: IFRO, 2024.

OLIVEIRA, Assis da Costa; PARENTE, Francilene de Aguiar; DOMINGUES, William César Lopes. *Pedagogia da alternância e etnodesenvolvimento: realidade e desafios*. Educação & Realidade, v. 42, p. 1545-1565, 2017.

OLIVEIRA, Beatriz. *Educação intercultural indígena e formação de professores: uma busca por autonomia*. Cadernos de Linguística, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2020.

OSOWSKI, Raquel. *O marco temporal para demarcação de terras indígenas, memória e esquecimento*. Mediacoés, v. 22, n. 2, p. 320-346, 2017.

PESSOA, Valda Inês F.; MELO, Lúcia de F. *Currículo intercultural: experiência de construção com o povo Huni Kuin*. Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. 1, 2020.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. *Conversas entre professoras: currículos pensados-praticados e justiça cognitiva*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21, p. 103–132, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/863>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *O choque teórico da politecnia*. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, Elenice Duran. *Imagem 2 – Terra Indígena Sete de Setembro ou Paiterey Garah*. [Mapa], 2015. In: SILVA, Adnilson de Almeida; SILVA, Carlandio Alves da; SANTOS, Sheila Castro dos; MEDEIROS, Adriana Francisca de; SURUÍ, Almir Narayamoga. *O ritual mapimáí no processo de construção da territorialidade paiter suruí*. Confins, [S. l.], n. 24, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/10218>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SILVA, Maria Aparecida Xavier; FELZKE, Lediane Fani. *Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas Macuxi: experiências do Instituto Federal de Roraima Campus Amajari*. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. especial, p. 77-93, 2021.

SIMAS, Hellen C. P.; MENEZES, Reinaldo O.; DE JESUS, Marcineuza S. *O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre educação escolar indígena no processo de formação inicial docente não indígena*. Revista Thema, v. 22, n. 1, p. 12-28, 2023.

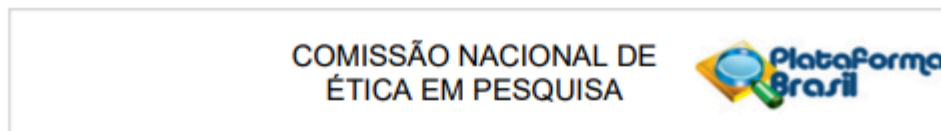
VIEIRA, Sílvia Carvalho. *Pedagogia da alternância e a atuação docente: uma experiência com o Proeja indígena*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Amazonas, Maués, 2023.

VILLARES, Luiz Fernando. *Direito e povos indígenas*. Curitiba: Juruá, 2013.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial*. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, v. 1, 2019.

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica: a experiência indígena no Instituto Federal de Rondônia, Campus Cacoal

Pesquisador: Thiago Rodrigues da Rocha

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 80434524.2.0000.5653

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.428.333

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350844.pdf, de 27/12/2024) e/ou do Projeto Detalhado.

RESUMO

Aqui se propõe um estudo das experiências e perspectivas de alunos indígenas egressos do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Cacoal. A proposta buscará construir e ampliar diálogos sobre a interculturalidade no âmbito pedagógico e institucional do IFRO, por meio de um guia para a elaboração de currículos interculturais para o IFRO como produto educacional. Este documento poderá contribuir para que professores e gestores aperfeiçoem o atendimento do Campus Cacoal a povos indígenas. Por ser elaborado a partir de relatos de experiências e perspectivas de alunos indígenas egressos, também poderá ser uma ferramenta prática de ampliação da inclusão e do êxito educacional de alunos indígenas futuros. A pesquisa poderá contribuir para a reflexão e aprimoramento da Educação Profissional e Tecnológica em seu contato com povos indígenas, para a valorização da diversidade e preservação das suas identidades, na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, que reconheça, respeite e aprenda com os povos originários.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar	
Bairro: Asa Norte	CEP: 70.719-040
UF: DF	Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877	E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

HIPÓTESES

- 1) Os cursos disponíveis no IFRO não atendem totalmente às expectativas egressos e ou evadidos;
- 2) Um guia de conceitos e metodologias pode contribuir para a elaboração de um PPC de um curso específico, diferenciado e intercultural voltado a alunos indígenas compreender as perspectivas de alunos indígenas egressos do IFRO Campus Cacoal/RO sobre a oferta da educação profissional e tecnológica.

METODOLOGIA

Esta será uma pesquisa qualitativa, que conforme Godoy (1995) é o tipo de pesquisa que busca por compreensões aprofundadas de fenômenos humanos complexos, tais como comportamentos, crenças, valores e experiências. Esse modo de fazer ciência não visa a generalização dos resultados nem a formulação de leis gerais, mas se concentra na compreensão de processos e significados particulares envolvidos nos fenômenos investigados. Nesta pesquisa serão feitas a Análise de Similares, a Análise Documental e entrevistas semiestruturadas. Após aprovação no CEP e no CONEP, o pesquisador entrará em contato com estudantes indígenas egressos para a apresentação da pesquisa e do TCLE. Os alunos indígenas egressos serão contatados após a anuência do Campus Cacoal, por meio de acesso autorizado pela instituição aos seus contatos telefônicos. Desse modo, será estabelecida uma comunicação prévia a fim de decidir o horário e local mais adequados para a apresentação da pesquisa, momento em que será também apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevista poderá ocorrer no Campus Cacoal ou em outro local de conveniência dos alunos egressos, podendo ocorrer, inclusive, on line. Será respeitado o direito dos participantes de recusar o convite para participar da pesquisa ou desistir da mesma, garantindo uma abordagem ética e transparente em todo o processo de comunicação e consentimento. Os sujeitos da pesquisa serão divididos em dois grupos que passarão por entrevistas distintas, (1) os estudantes indígenas egressos do IFRO Campus Cacoal e (2) os membros das comunidades indígenas de onde estes estudantes são provenientes. As entrevistas serão distintas devido às diferenças no tipo de dado a ser gerado a partir das experiências de cada grupo: um traz a perspectiva gerada pela experiência de ter sido aluno indígena no IFRO, com memórias, satisfações ou frustrações, críticas ou sugestões; o outro traz a perspectiva gerada pela experiência de ser comunidade, com necessidades e expectativas

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

coletivas, com planos para o agora e para o futuro de seu povo. As falas nas entrevistas serão gravadas em áudio com a prévia aprovação dos participantes, e inicialmente será feita a transcrição das entrevistas, com o registro não apenas da sequência das palavras, mas também das nuances da comunicação, como pausas e hesitações. Em seguida, a partir de uma aproximação ao método da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), os dados transcritos serão organizados em categorias temáticas, de modo a agrupar as informações de acordo com os principais temas discutidos nas entrevistas. A análise propriamente dita envolverá a identificação de padrões, tendências e relações entre as informações. Ao realizar essa etapa, será considerado não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também o contexto social, político e cultural que permeia as entrevistas. Esse aprofundamento contribui para uma compreensão mais abrangente das motivações e perspectivas dos entrevistados, o que pode tornar mais evidentes os significados particulares situados no cenário estudado. Na fase final, conforme Bardin (2011), a interpretação dos resultados deverá incorporar as diversas vozes e perspectivas presentes nas entrevistas, de modo a gerar uma visão diversificada e ampla do contexto. O material será alvo de análise desde a elaboração dos primeiros manuscritos, na busca pela confiabilidade dos dados que serão gerados. A amostra de alunos indígenas egressos a serem entrevistados estará entre 05 e 10 participantes, representativo de ex-alunos indígenas que se formaram recentemente ou desde a fundação do campus do IFRO em Cacoal, garantindo diversidade em termos de gênero, etnia e curso estudado. Aqui pretende-se que os entrevistados sejam pertencentes às etnias indígenas da região de Cacoal, com provável predominância dos povos Suruí e Cinta Larga; contudo, neste momento não é possível precisar a quais etnias os entrevistados pertencerão.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Alunos indígenas egressos de cursos técnicos do IFRO Campus Cacoal, concluintes e evadidos.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- 1) Alunos não indígenas, concluintes e evadidos, de cursos técnicos do IFRO;
- 2) Pessoas com menos de 18 anos.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Compreender as perspectivas de alunos indígenas egressos do IFRO campus Cacoal/RO sobre a

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

oferta da Educação Profissional e Tecnológica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantar a documentação referente a alunos indígenas egressos do IFRO Campus Cacoal, o que inclui tanto os concluintes como os evadidos.
- Levantar a documentação referente a atividades da instituição especificamente direcionadas aos alunos indígenas.
- Compreender as ideias e possibilidades de formação Profissional e Tecnológica que possam ser levantadas pelos alunos indígenas egressos do Campus Cacoal.
- Criar um Guia de Conceitos e Metodologias para a elaboração de um PPC de um curso específico, diferenciado e intercultural voltado para estudantes indígenas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Desconforto emocional, constrangimentos, a fadiga física e a restrição de tempo.

BENEFÍCIOS

Os diversos benefícios desta pesquisa estão relacionados com a abordagem de integração das perspectivas indígenas na educação profissional e tecnológica, como uma busca por fortalecer a autonomia e as identidades culturais dos povos indígenas, que têm sido historicamente marginalizados; buscando no horizonte uma de educação que respeite e valorize suas ontologias e epistemologias. A pesquisa pode resultar na criação de um guia de boas práticas para a inclusão de alunos indígenas direcionado a professores, gestores e demais profissionais da educação, proporcionando uma formação que seja técnica e culturalmente significativa. Isso contribuirá para a construção de uma educação mais justa e inclusiva, alinhada aos avanços legais desde a constituição federal de 1988. A pesquisa tem potencial para promover um espaço de aprendizado colaborativo e emancipador, aumentando a relevância da educação profissional e tecnológica para os povos originários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico, prospectivo.

Pesquisa qualitativa que visa compreender as perspectivas de alunos indígenas egressos do

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conepe@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

IFRO campus Cacoal/RO sobre a oferta da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa utilizará Análise de Similares, Análise Documental e entrevistas semiestruturadas com ex-alunos indígenas do IFRO Campus Cacoal.

Caráter acadêmico: Projeto de pesquisa apresentado para fins de Exame de Qualificação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Patrocinador: Financiamento próprio, com gastos totais previstos de R\$850,00.

Não haverá coleta e armazenamento de material biológico.

Previsão de início do estudo: 05/10/2024.

Previsão de encerramento do estudo: 31/05/2025.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo ζ Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações ζ .

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise de resposta ao parecer (pendente) nº 7.235.976 (PROTOCOLO ORIGINAL), emitido pela Conep em 29/11/2024:

1. Quanto à folha de rosto ("folhadeRosto.pdf", de 05/06/2024):

1.1. O arquivo informa que participará no estudo um total de 40 de pessoas, porém, na página 16 do documento "Projeto_pesquisa_nv_6out24.pdf, postado na Plataforma Brasil em 05/10/2024, encontra-se a afirmação de que a amostra total do estudo será composta por "entre 05 e 10" participantes. Solicita-se padronizar a informação de quantas pessoas participarão da pesquisa ou, se não for possível prever esse número, explicitar como o pesquisador definirá quantos participantes serão incluídos na pesquisa. Será necessário também realizar as devidas adequações nos documentos pertinentes, incluindo a folha de rosto, as informações básicas da pesquisa e o projeto detalhado. Solicita-se adequação e submissão dos documentos atualizados na Plataforma Brasil.

RESPOSTA: A amostra de alunos indígenas egressos A SEREM ENTREVISTADOS SERÁ DE 10 PARTICIPANTES, representativo de ex-alunos indígenas que se formaram recentemente ou desde a fundação do campus do IFRO em Cacoal, garantindo diversidade em termos de gênero,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conepl@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

etnia e curso estudado (página 15).

Estimamos um número de 10 participantes, quantitativo que dependerá da disponibilidade de alunos indígenas egressos do IFRO campus Cacoal entre os anos de 2013 a 2023 (página 17).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. O projeto de pesquisa será conduzido no IFRO Campus Cacoal. No entanto, a folha de rosto está assinada por Willians de Paula Pereira, diretor-geral substituto do Campus Porto Velho Calama, como consta no carimbo. Solicita-se que o documento seja assinado pelo diretor geral do Campus Cacoal.

RESPOSTA: (alterado na Folha de Rosto):

(Vide imagem na carta resposta, arquivo "Carta_Resposta_nv_27dez.pdf", submetido na Plataforma Brasil em 27/12/2024.

É importante destacar que a assinatura digital do diretor não está visível na imagem porque ela foi gerada por meio de um print, recurso que não captura assinaturas digitais. No entanto, o arquivo original será encaminhado à CONEP, permitindo a verificação da assinatura digital do diretor.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto às Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350844.pdf, de 06/10/2024): o cronograma apresentado na página 4 de 7 está desatualizado. Considerando a Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.f, solicita-se a adequação do cronograma e explicação sobre se já foi iniciada a coleta/geração de material.

RESPOSTA: (alterado no projeto na página 18):

9. CRONOGRAMA

(Vide tabela na carta resposta, arquivo "Carta_Resposta_nv_27dez.pdf", submetido na Plataforma Brasil em 27/12/2024.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Quanto ao projeto detalhado (Projeto_pesquisa_nv_6out24.pdf, de 05/10/2024):

3.1. Foram identificadas incoerências nas informações contidas nos documentos "Projeto Detalhado", "PB Informações Básicas" e "Cronograma", especificamente no que diz respeito ao

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

cronograma. Solicitam-se explicações e adequação, submetendo as versões atualizadas na Plataforma Brasil, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9, e que nos documentos do protocolo seja apresentado o mesmo cronograma de forma padronizada, com o compromisso expresso do pesquisador de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep. RESPOSTA: Informamos que as inconsistências identificadas no "projeto detalhado", na "PB informações básicas" e no "cronograma" foram revisadas, conforme consta nos itens correspondentes desta carta resposta. Os devidos ajustes foram feitos para padronização das informações conforme as pendências apontada por esta Comissão, e segue o documento em que há o compromisso expresso de não iniciar a pesquisa antes da aprovação final do Sistema CEP/CONEP:

(Vide documento na carta resposta, arquivo "Carta_Resposta_nv_27dez.pdf", submetido na Plataforma Brasil em 27/12/2024.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.2. Na página 13 lê-se: "Os alunos indígenas egressos serão contatados após a anuência do campus Cacoal, por meio de acesso autorizado pela instituição aos seus contatos telefônicos.". Não é eticamente adequado que o pesquisador utilize dados pessoais fornecidos pelos potenciais participantes da pesquisa, tais como seus números de telefone, para contatá-los sem que tenha havido autorização prévia de acesso a esses dados por terceiros. Solicita-se que essa anuência prévia seja apresentada ou que a forma de contato com os participantes seja modificada.

RESPOSTA: O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) já mantém, com a devida autorização de matriculados e egressos, um cadastro atualizado de ex-alunos para promover eventos, pesquisas e ações institucionais, conforme segue a declaração do Diretor do Campus Cacoal:

(Vide documento na carta resposta, arquivo "Carta_Resposta_nv_27dez.pdf", submetido na Plataforma Brasil em 27/12/2024.

É importante ressaltar que a assinatura digital do diretor não aparece na imagem devido ela ter sido gerada através do recurso de print, que não é capaz de capturar imagens de assinaturas digitais; contudo, o arquivo original também será encaminhado à CONEP e a assinatura digital do diretor poderá ser verificada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

3.3. O protocolo apresentado não descreve em seus documentos o processo de comunicação do consentimento livre e esclarecido, a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes. Diante disso, solicita-se adequação informando como se dará esse processo (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 5º).

RESPOSTA: (alterado no projeto nas páginas 13 e 14):

O PLANO DE RECRUTAMENTO PREVÊ A IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES ENTRE OS EGRESSOS DO CAMPUS CACOAL, POR MEIO DE ACESSO AUTORIZADO PELA INSTITUIÇÃO AOS SEUS CONTATOS TELEFÔNICOS, CONSIDERANDO QUE É DE CONHECIMENTO DOS EGRESSOS QUE SEUS DADOS SÃO MANTIDOS E PODEM SER UTILIZADOS PARA AÇÕES DE INTERESSE INSTITUCIONAL, INCLUINDO PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS POR ALUNOS E SERVIDORES VINCULADOS À INSTITUIÇÃO.

DURANTE O PRIMEIRO CONTATO, SERÁ APRESENTADA EXPLICAÇÃO ACESSÍVEL SOBRE OS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA, POR MEIO DE LINGUAGEM RESPEITOSA. SERÁ GARANTIDO QUE AS INFORMAÇÕES SEJAM TRANSMITIDAS DE MANEIRA QUE OS EGRESSOS COMPREENDAM O ESTUDO E POSSAM DECIDIR DE FORMA INFORMADA E VOLUNTÁRIA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO.

SERÁ REALIZADA UMA ENTREVISTA QUE TERÁ DURAÇÃO ENTRE 50 MINUTOS A 01 HORA, E PODERÁ OCORRER PRESENCIALMENTE NO CAMPUS CACOAL, EM OUTRO LOCAL DE CONVENIÊNCIA DOS PARTICIPANTES, OU DE MANEIRA ONLINE.

É IMPORTANTE RESSALTAR, QUE NESTA OPORTUNIDADE SERÁ FIRMADO O COMPROMISSO DE FORNECER ASSISTÊNCIA PARA EVENTUAIS DANOS MATERIAIS E IMATERIAIS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, DE FORMA ADEQUADA E PELO TEMPO QUE FOR NECESSÁRIO. DANOS MATERIAIS, NESSE CONTEXTO, PODEM INCLUIR GASTOS RELACIONADOS COM TRANSPORTE, CASO O PARTICIPANTE PRECISE SE DESLOCAR PARA TRATAR DE QUESTÕES DECORRENTES DA PESQUISA. JÁ OS DANOS IMATERIAIS PODEM ENVOLVER IMPACTOS PSICOLÓGICOS, COMO A POSSIBILIDADE DE SURGIMENTO DE ANSIEDADE, DESCONFORTO EMOCIONAL OU ESTRESSE CAUSADO NA ABORDAGEM DA PESQUISA.

EM SEGUIDA, SERÁ AGENDADA UMA REUNIÃO INFORMATIVA, QUE PODERÁ OCORRER PRESENCIALMENTE NO CAMPUS CACOAL, EM OUTRO LOCAL DE CONVENIÊNCIA DOS PARTICIPANTES, OU DE MANEIRA ONLINE. DURANTE ESSA REUNIÃO, SERÁ APRESENTADO O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE). ESTE MOMENTO SERÁ DESTINADO TAMBÉM ÀS EXPLICAÇÕES DE DÚVIDAS, PERMITINDO QUE OS PARTICIPANTES TENHAM UM AMBIENTE DE DIÁLOGO ABERTO ANTES DE TOMAR SUA DECISÃO. DESSE MODO, APENAS

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

AQUELES QUE DEMONSTRAREM INTERESSE EM PARTICIPAR E FORNECEREM CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SERÃO INCLUÍDOS NA PESQUISA.

SERÁ RESPEITADO O DIREITO DOS PARTICIPANTES DE RECUSAR O CONVITE OU DESISTIR DA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO, SEM PREJUÍZO OU CONSTRANGIMENTO, ASSEGURANDO UMA ABORDAGEM ÉTICA, TRANSPARENTE E EM CONFORMIDADE COM AS DIRETRIZES REGULAMENTARES.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivo "TCLE_nv_6out24.pdf", submetido na Plataforma Brasil em 05/10/2024):

4.1. Na página 3 de 4 lê-se: "Após a conclusão do estudo, você terá a oportunidade de receber uma cópia impressa da dissertação e do produto educacional desenvolvido.". Considerando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso IV), solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a "garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa" e o compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa em **FORMATO PLENAMENTE ACESSÍVEL E COMPREENSÍVEL** ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

RESPOSTA: (alterado no TCLE na página 4/5):

APÓS A CONCLUSÃO DO ESTUDO, VOCÊ TERÁ A GARANTIA DE ACESSO AOS RESULTADOS DA PESQUISA EM FORMATO PLENAMENTE ACESSÍVEL E COMPREENSÍVEL, COM COMPROMISSO DO PESQUISADOR DE DIVULGAR OS RESULTADOS EM REUNIÃO, QUE PODERÁ SER INDIVIDUAL OU COLETIVA, ON-LINE OU PRESENCIAL, A DEPENDER DA SUA PREFERÊNCIA OU NECESSIDADE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.2. Considerando a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso X, respeitando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, fica assegurado o "compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário". Solicita-se explicar como a assistência será garantida e comprovada quando for delegada a outra pessoa ou instituição, seguindo o previsto neste protocolo.

RESPOSTA: (alterado no TCLE na página 3/5):

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

Haverá assistência para danos materiais e imateriais que possam ocorrer em decorrência da participação na pesquisa, de forma adequada e pelo tempo que for necessário. Nesse contexto, danos materiais incluem possíveis gastos relacionados ao transporte, caso o participante precise se deslocar para tratar de questões diretamente associadas à pesquisa. Já os danos imateriais podem envolver impactos psicológicos, como ansiedade, desconforto emocional ou estresse que possam surgir durante ou após a abordagem dos temas investigados.

Caso haja algum dano imaterial, mesmo sendo tomadas todas medidas mitigadoras, o pesquisador se compromete a assegurar a assistência necessária em caso de danos, acompanhando o encaminhamento aos profissionais apropriados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.3. Deve-se assegurar afirmativamente a "garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver" (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII). Solicita-se incluir no registro de consentimento livre e esclarecido a garantia de ressarcimento e as formas de cobertura de possíveis gastos previstos para os participantes da pesquisa.

RESPOSTA: (alterado no TCLE na página 3/5):

FICA ASSEGURADO O RESSARCIMENTO DAS DESPESAS DECORRENTES DE SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, COMO TRANSPORTE PARA O DESLOCAMENTO NECESSÁRIO, ALIMENTAÇÃO DURANTE VIAGENS, OU OUTROS CUSTOS PREVIAMENTE ACORDADOS QUE SEJAM ESSENCIAIS PARA SUA PARTICIPAÇÃO.

AS FORMAS DE RESSARCIMENTO INCLUIRÃO A COMPENSAÇÃO FINANCEIRA DIRETA OU, QUANDO SOLICITADO PELO PARTICIPANTE, O REEMBOLSO MEDIANTE APRESENTAÇÃO DE COMPROVANTES DAS DESPESAS REALIZADAS. TODO O PROCESSO SERÁ CONDUZIDO DE FORMA TRANSPARENTE E COM RESPEITO ÀS ESPECIFICIDADES CULTURAIS E NECESSIDADES INDIVIDUAIS DOS PARTICIPANTES. O PESQUISADOR ESTARÁ DISPONÍVEL PARA RESPONDER DÚVIDAS E GARANTIR QUE TODOS OS RESSARCIMENTOS SEJAM REALIZADOS DE FORMA JUSTA, ASSEGURANDO QUE NENHUM PARTICIPANTE SOFRA PREJUÍZOS DECORRENTES DE SUA COLABORAÇÃO COM A PESQUISA.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

4.4. De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 19, Parágrafo 2, "o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito a assistência e a buscar indenização". Solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a informação de que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante terá direito a ser "indenizado(a) pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei" (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 9, Inciso VI).

RESPOSTA: (alterado no TCLE na página 3/5):

O (A) PARTICIPANTE QUE SOFRER QUALQUER TIPO DE DANO DECORRENTE DA PESQUISA, PREVISTO OU NÃO NESTE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), TERÁ DIREITO A RECEBER A DEVIDA ASSISTÊNCIA E A BUSCAR INDENIZAÇÃO PELOS DANOS SOFRIDOS. QUALQUER SOLICITAÇÃO DE INDENIZAÇÃO SERÁ TRATADA COM SERIEDADE E RESPEITO, DE ACORDO COM OS PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA E A LEGISLAÇÃO VIGENTE, ASSEGURANDO QUE NENHUM DANO FIQUE SEM A DEVIDA COMPENSAÇÃO.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.5. Quando o pesquisador opta pelo registro do consentimento livre e esclarecido por escrito, este documento deve explicitar que o(a) participante de pesquisa receberá uma via do documento, assinada pelo(a) participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pelo pesquisador (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso X, Parágrafo 3º). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: (alterado no TCLE na página 4/5):

VOCÊ RECEBERÁ UMA VIA DE IGUAL TEOR DESTE TERMO, ASSINADA POR VOCÊ E PELO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.6. A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso I, prevê que o registro do consentimento livre e esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não informa ao(à) participante de pesquisa sobre os procedimentos adotados, no que se refere ao local e tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se incluir

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

nesse e nos demais documentos pertinentes os itens solicitados.

RESPOSTA: (alterado no TCLE na página 1/5):

SERÁ REALIZADA UMA ENTREVISTA QUE TERÁ DURAÇÃO ENTRE 50 MINUTOS A 01 HORA, E PODERÁ OCORRER PRESENCIALMENTE NO CAMPUS CACOAL, EM OUTRO LOCAL DE CONVENIÊNCIA DOS PARTICIPANTES, OU DE MANEIRA ONLINE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.7. Como o estudo envolve população indígena, solicita-se adequação para informar ao(à) participante que o uso de sua imagem e/ou som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Art. 6º, da Funai e demais legislações pertinentes. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: (alterado no TCLE nas páginas 4/5):

INFORMAMOS TAMBÉM QUE A UTILIZAÇÃO DE SUA IMAGEM E/OU VOZ NESTA PESQUISA SERÁ REALIZADA EM CONFORMIDADE COM A PORTARIA Nº 177/PRES/2006, ART. 6º, DA FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI), QUE ESTABELECE QUE A CAPTAÇÃO, USO E REPRODUÇÃO DE IMAGENS INDÍGENAS DEPENDEM DE AUTORIZAÇÃO EXPRESSA DOS TITULARES DO DIREITO DE IMAGEM INDÍGENA.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350844.pdf	27/12/2024 19:35:28		Aceito
Outros	Versao_limpa_Projeto_nv_27dez.pdf	27/12/2024 18:49:42	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

Outros	Versao_limpa_TCLE_nv_27dez.pdf	27/12/2024 18:45:41	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	DECLARACAO_EGRESSOS_nv_27dez.pdf	27/12/2024 18:43:58	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	DECLARACAO_PESQUISA_nv_27dez.pdf	27/12/2024 18:42:14	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	Carta_Resposta_nv_27dez.pdf	27/12/2024 18:38:15	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_nv_27dez.pdf	27/12/2024 18:36:40	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_nv_27dez.pdf	27/12/2024 18:36:27	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Cronograma	Cronograma_nv_27dez.pdf	27/12/2024 18:35:52	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_27dez.pdf	27/12/2024 18:33:56	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	Termo_de_Apoio_da_comunidade_nv_6out24.pdf	05/10/2024 22:15:49	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_INSTITUCIONAL_v2_24agost24.pdf	24/08/2024 12:26:56	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaEgresso.pdf	05/06/2024 15:23:34	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	AnuencialInstitucional.pdf	05/06/2024 15:18:06	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	TermoCompromisso.pdf	05/06/2024 15:15:37	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Outros	Anuenciaorientacao.pdf	05/06/2024 15:14:44	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	05/06/2024 15:12:36	Thiago Rodrigues da Rocha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.428.333

BRASILIA, 14 de Março de 2025

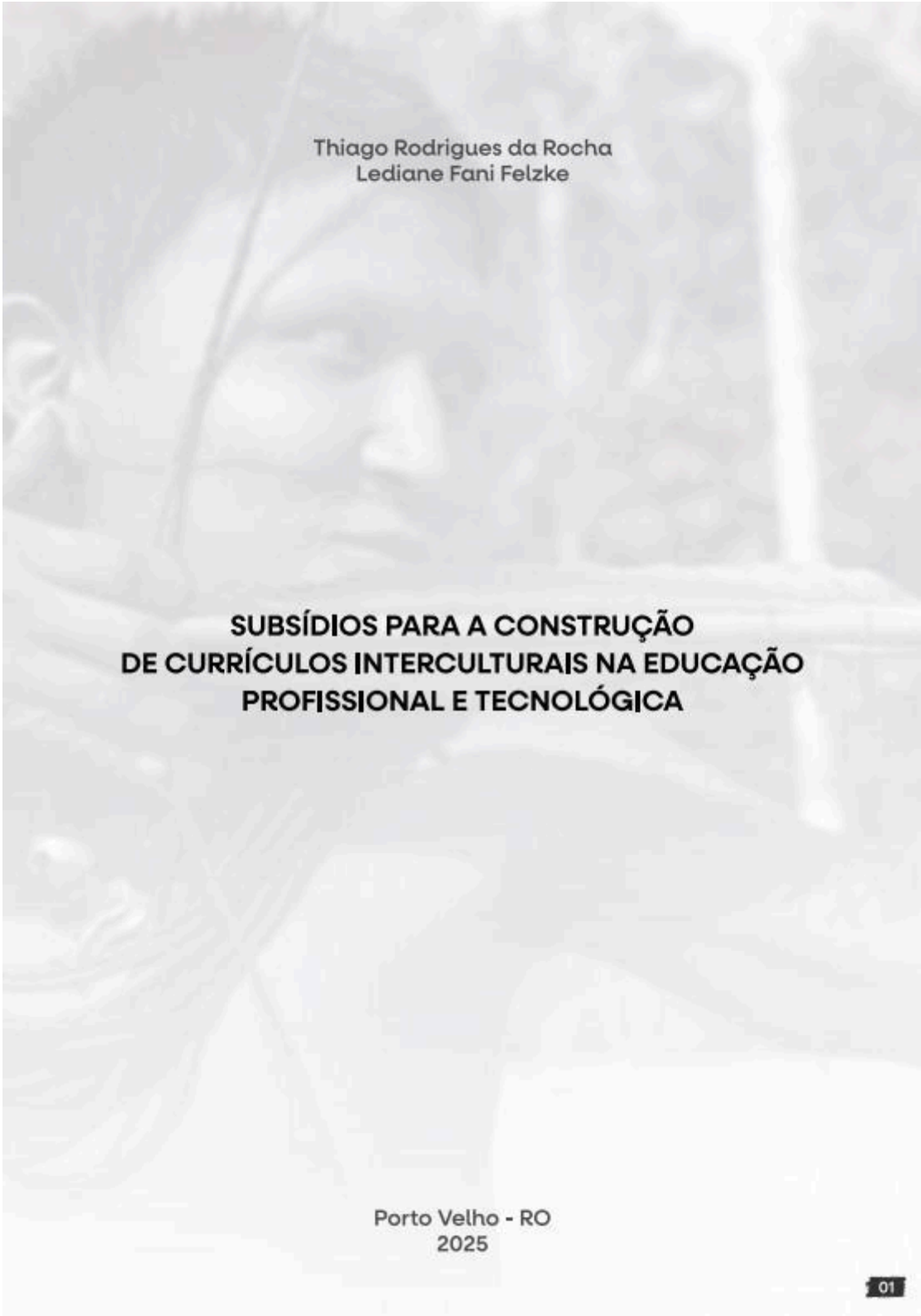
Assinado por:
Lais Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL





Thiago Rodrigues da Rocha
Lediane Fani Felzke

**SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO
DE CURRÍCULOS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Porto Velho - RO
2025



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE RONDÔNIA
CAMPUS PORTO VELHO CALAMA**

**DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL – PROFEPT**

Autores: Thiago Rodrigues da Rocha
Lediane Fani Felzke

Colaboradoras (es): Josiane Suruí,
Raíssa Suruí,
Gamalono Suruí,
Mopidaor Suruí,
Elias Oyxabaten Suruí

Ano de Produção: 2025

Local: IFRO – Campus Calama / Campus Cacoal

Diagramação:

Diógenes Ramalho de Souza

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Rocha, Thiago Rodrigues da.
Subsídios para a construção de currículos interculturais na
educação profissional e tecnológica / Thiago Rodrigues da Rocha,
Lediane Fani Felzke. - Porto Velho, 2025.
24 f. : il.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Lediane Fani Felzke.

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2025.
ISBN 978-65-01-79208-8

1. Interculturalidade. 2. Currículo. 3. Povos indígenas. 4. IFRO. 5.
Educação Profissional e Tecnológica. I. Felzke, Lediane Fani. II.
Felzke, Lediane Fani (orient.). III. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. IV. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Cleuza Diogo Antunes, CRB-11/864



DESCRIÇÃO TÉCNICA

Título: Subsídios de Construção de Currículos Interculturais para a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais

Tipo de Produto: Bibliográfico

Modalidade: Material técnico-pedagógico direcionado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Formato: Documento textual com anexos ilustrativos.

Público-alvo: Docentes, gestores, pesquisadores, estudantes do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), bem como comunidades indígenas com as quais a instituição interage.

Finalidade: Subsidiar políticas institucionais de construção de currículos interculturais.

Objetivo Geral: Orientar o IFRO na abordagem das questões indígenas a partir da integração de saberes tradicionais com saberes técnicos ocidentais, na busca por uma EPT crítica e inclusiva.

Metodologia: Pesquisa qualitativa com ênfase na análise de PPC's interculturais e entrevistas com alunos indígenas egressos do Instituto Federal de Rondônia, campus Cacoal.

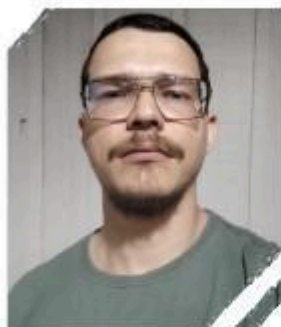
Componentes do Produto:

- Apresentação
- Justificativa
- Objetivo Geral
- Objetivos Específicos
- Introdução
- Metodologia
- Tópicos-chave
- Fundamentos teóricos essenciais
- A EPT e seus princípios
- Etapas para construir um currículo intercultural
- Diálogo entre saber técnico e saber tradicional
- Estratégias de avaliação intercultural
- Formação docente e apoio institucional
- Experiências inspiradoras
- Considerações finais

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT.

SOBRE OS AUTORES



Thiago Rodrigues da Rocha

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura - FAROL, e especialização em Psicologia Social e a Antropologia pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP. É mestrando em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEpt pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Contato: thiago_rocha1990@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5554763799351586>



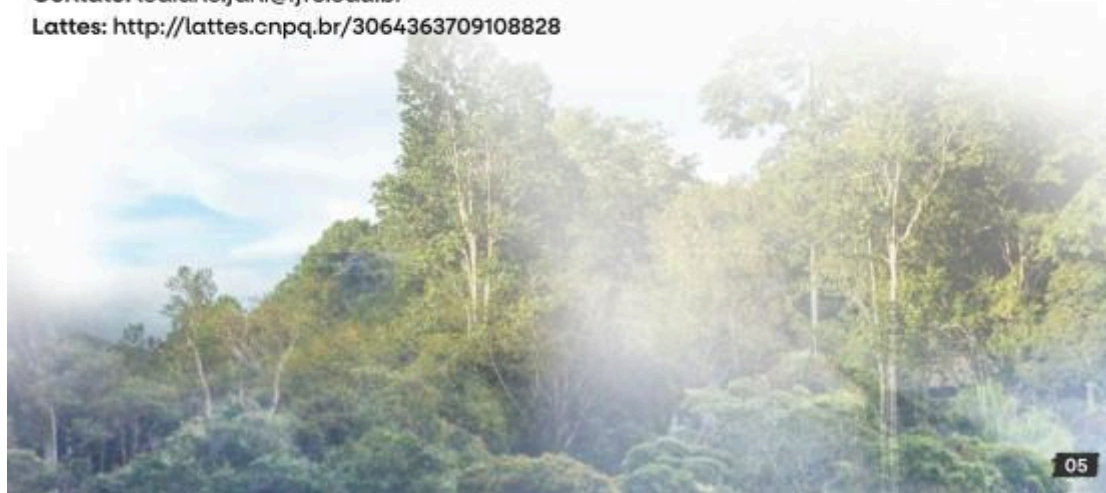
Lediane Fani Felzke

Historiadora, mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/2007) com dissertação sob o título: "Quando os ouriços começam a cair: A coleta de castanha entre os Gavião de Rondônia". Doutora em Antropologia Social pelo PPGAs/DAN/UnB (2017) com a tese intitulada "Dança e imortalidade. Igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia". Desde fevereiro de 2009 é docente do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), campus Ji-Paraná. Pesquisa, desde 2004, entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia.

A partir de 2018 é docente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atua principalmente nos seguintes temas: etnologia indígena, sustentabilidade, estudos de gênero, educação profissional e tecnológica (EPT), pensamento decolonial, epistemologias não ocidentais. É líder do Grupo de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia (GETEA).

Contato: lediane.fani@ifro.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3064363709108828>



APRESENTAÇÃO

Este material tem como objetivo ser mais um recurso a educadores e gestores do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) na elaboração de currículos interculturais voltados a estudantes indígenas, especialmente em cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico e em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Nessa seara, a interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial são fundamentais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para garantir uma formação de qualidade que respeite a diversidade cultural e promova a inclusão (Candau, 2012). Apesar da Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a implementação prática de uma educação intercultural crítica ainda enfrenta desafios. Esse esforço se deve ao fato de que, historicamente, a educação escolar foi utilizada como ferramenta de assimilação forçada, que resultou no apagamento de culturas e identidades indígenas desde os tempos da colonização europeia, de modo que vivemos atualmente a urgência de contrapor este processo.

Nos anos 1990 ocorreram mudanças no Brasil sobre a responsabilidade institucional das escolas nas comunidades indígenas: o Decreto nº 26/1991 tirou essa tarefa da FUNAI, atribuindo-a ao Ministério da Educação, abrindo espaço para que estados e municípios operassem as escolas locais. Poucos meses depois, a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/1991 detalhou como isso deveria funcionar, criou comitês e núcleos de Educação Escolar Indígena e declarou que as aulas precisam ser específicas, interculturais, diferenciadas e bilíngues, isto é, dadas no idioma e no ritmo de cada povo. Essa ideia foi confirmada posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, cujo art. 79 entrega à União a responsabilidade de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para que esse modelo aconteça de fato. Mesmo assim, estudos mostram que ainda faltam recursos, formação de professores e materiais em língua indígena para que esses direitos se concretizem em todas as aldeias (Villares, 2013).

Frente a esse passado de marginalização, faz-se urgente “reconfigurar” a escola para que ela apoie um movimento contrário ao processo colonial, valorizando as culturas originárias em vez de abafá-las.

Esse trabalho é fruto da linha de pesquisa 02, Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que analisa concepção, memória institucional e funcionalidade de ambientes educativos, com base no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Este subsídio para elaboração de currículos interculturais configura-se como produto educacional aderente às práticas curriculares que valorizem as histórias locais, os saberes comunitários, as diversidade linguística e do Macroprojeto 05, que trata da Organização do currículo integrado na EPT.

No âmbito do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) esse material pode orientar comissões de curso na revisão de Projetos Pedagógicos, apoiar docentes na seleção de metodologias culturalmente situadas e embasar a criação de componentes que ampliem a presença de conhecimentos indígenas em currículos técnicos. Ademais, ao dialogar com estudos recentes sobre currículo intercultural na Amazônia e em Rondônia, este subsídio fortalece políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão e consolida a memória de experiências pedagógicas inovadoras, contribuindo para que o IFRO avance como polo de excelência em educação profissional comprometida com a interculturalidade.

JUSTIFICATIVA

Apesar dos avanços legais, os povos indígenas continuam enfrentando exclusões históricas, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação pública de qualidade, que respeite suas formas de vida e saberes. O IFRO deve construir pontes com essas populações, promovendo uma formação intercultural e decolonial. Este produto educacional se soma aos esforços para responder a essa demanda.

OBJETIVO GERAL

Construir um subsídio para fomentar a inserção de saberes indígenas e práticas interculturais nos currículos técnicos do IFRO, contribuindo para o fortalecimento de políticas institucionais compromissadas com a diversidade cultural amazônica na promoção de uma EPT crítica, intercultural e decolonial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer os saberes, práticas e modos de vida indígenas como fundamentos na construção curricular no IFRO, no sentido de sugerir caminhos para uma distribuição cada vez mais equânime de poder epistêmico entre grupos socioculturais distintos;
- Valorizar os povos indígenas no âmbito do IFRO;
- Sugerir meios para a atuação pedagógica do IFRO em diálogo com as comunidades indígenas.

INTRODUÇÃO

Este material foi elaborado com a intenção de colaborar com o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) na promoção de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) alinhada com a interculturalidade crítica e a decolonialidade, que despontam como conceitos-chave, e necessários, para uma EPT mais inclusiva. A proposta nasce de pesquisas e experiências com alunos Paiter Suruí egressos dos câmpus Cacoal e Colorado do Oeste e a partir daí ampliar o diálogo sobre a interculturalidade no âmbito pedagógico e institucional do IFRO, oferecendo um subsídio acessível como mais um recurso em adaptações interculturais de currículos técnicos.

O persistente problema de evasão e insucesso escolar entre estudantes indígenas no IFRO, especialmente nos cursos de Ensino Médio Integrado, exige autocrítica institucional e reconhecimento de que muitas das causas desse impasse estão ligadas à desatenção aos saberes, valores e formas próprias de aprendizagem desses povos, uma desvalorização que pode estar inconscientemente materializada no cotidiano escolar. O gráfico abaixo dá a dimensão da situação indígena no IFRO:

Figura 1 - Números de alunos indígenas no IFRO



No gráfico acima é possível observar que entre 2015 e 2025 o IFRO registrou 347 estudantes indígenas distribuídos em diferentes níveis de ensino; no entanto, os indicadores de permanência e êxito ainda preocupam. Durante estes anos, apenas 18% concluíram a formação, enquanto 38% seguem matriculados. Por outro lado, somando cancelamentos (6%) e evasões (26%), temos 32% de desligamentos definitivos, de modo que 44% desse contingente não alcançou a permanência e o êxito. Isso revela um funil seletivo que afeta quase metade dos ingressantes, mesmo diante de um esforço recente de expansão, visto que 112 das 131 matrículas ocorreram só no triênio 2023-2025.

Entrevistas com alunos indígenas egressos dão pistas sobre possíveis obstáculos que podem estar relacionados a essa tendência no IFRO, como barreiras socioeconômicas relacionadas a custos de deslocamento, moradia e alimentação, e tudo isso somado a dificuldades de adaptação intercultural da instituição. O fato é que o sucesso acadêmico desses estudantes no IFRO continua consideravelmente limitado, o que exige, além de políticas de assistência estudantil, currículos interculturais e articulação constante com as comunidades indígenas para que o número de entrada destes estudantes não seja o único indicador digno de aplausos.

A partir deste cenário, este Produto Educacional explora caminhos para a fomentar currículos culturalmente sensíveis, que dialoguem com as identidades culturais de estudantes indígenas, com atenção a suas especificidades linguísticas, cosmológicas e territoriais. Entendemos também que promover a interculturalidade crítica na organização curricular não é apenas uma opção pedagógica: ela deve ser uma estratégia ativa e premeditada na busca por permanência e êxito destes alunos.

Figura 2 - Indígena Paiter Suruí empunhando arco e flecha nos anos 1970



Fonte: Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental (2003)

METODOLOGIA

Nos caminhos metodológicos empreendidos para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítica, adequada ao exame de fenômenos educacionais complexos, como os implicados na interculturalidade e na inclusão de grupos minoritários. O estudo configura-se, em parte, como pesquisa de múltiplos casos, envolvendo a análise comparativa de diferentes experiências em Institutos Federais na Amazônia e, prospectivamente, pela realização de entrevistas semiestruturadas com 05 indígenas Paiter Suruí ex-alunos do Instituto Federal de Rondônia.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ESSENCIAIS

- Interculturalidade crítica – diálogo horizontal entre saberes, superando hierarquias coloniais.
- Decolonialidade – questiona estruturas eurocêtricas e legitima epistemologias indígenas (Baniwa, 2014; Walsh, 2019).
- Justiça cognitiva – reconhece múltiplos saberes como igualmente dignos (Reis; Campos, 2016).
- Aplicação na EPT – valorizar diferenças, adotar postura decolonial, integrar saberes e promover formação docente continuada.

A interculturalidade crítica (Baniwa, 2014; Walsh, 2019; Candau, 2012; Fleuri, 2003) exige construção conjunta de significados e combate ao etnocentrismo. A decolonialidade amplia essa postura, desmantelando lógicas de poder que ainda marginalizam povos originários. Juntas, sustentam a justiça cognitiva (Reis; Campos, 2016), base para um currículo que traduza saberes indígenas e ocidentais em relação de igual valor. Na EPT, esses conceitos orientam a integração de conhecimento técnico-científico com práticas culturais locais, formando sujeitos críticos e plurais. Abaixo é possível conferir referências que trabalham com o conceito de Interculturalidade Crítica:

Quadro 01

AUTOR	OBRA	TIPO	ANO
BANIWA, Gersem	Língua, Educação e Interculturalidade na perspectiva indígena	Trabalho em anais	2014
CANDAU, Vera Maria Ferrão	Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos	Artigo de periódico	2012
FLEURI, Reinaldo Matias	Intercultura e educação	Artigo de periódico	2003
WALSH, Catherine	Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial	Artigo de periódico	2019

A EPT E SEUS PRINCÍPIOS

- ▶ Finalidade – formação humana ampla, aliando técnica, cultura e cidadania.
- ▶ Politecnicidade & formação integral – domínio científico-técnico amplo, articulando teoria e prática.
- ▶ Trabalho como princípio educativo – mediação concreta para leitura crítica da realidade.
- ▶ Convergência com interculturalidade – integração de saberes indígenas e técnicos para emancipação.

Saviani (2003) e Frigotto (2009) defendem uma politecnicidade que evita especialização estreita, enquanto o trabalho, entendido como prática social criadora, estrutura o currículo. Para estudantes indígenas, a formação integral implica relacionar ciência ocidental às ciências indígenas permitindo transitar entre mundos sem renunciar à identidade. Assim, EPT e interculturalidade convergem rumo a uma educação crítica e inclusiva.

ETAPAS PARA CONSTRUIR UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

1. Diagnóstico participativo do perfil e necessidades dos estudantes.
2. Consulta contínua às comunidades indígenas.
3. Sistematização de saberes locais e definição de conteúdos.
4. Estrutura curricular integrada – componentes, cargas horárias, matriz.
5. Metodologias culturalmente coerentes – alternância, projetos, bilinguismo.
6. Alinhamento normativo e avaliação permanente para ajustes.

O processo inicia com levantamento de dados e escuta das comunidades, garantindo o atendimento às suas necessidades. Em seguida, saberes tradicionais são mapeados e articulados a conteúdos técnicos, resultando numa estrutura curricular que combina disciplinas, projetos e oficinas. Na elaboração do curso, propostas em Metodologias participativas, como Pedagogia da Alternância, já foram utilizadas como meio de tornar o aprendizado mais situado (IFRR, 2016; IFAM, 2018a). Por fim, o currículo é ajustado às diretrizes da EPT e monitorado em ciclo de melhoria contínua.

DIÁLOGO ENTRE SABER TÉCNICO E SABER TRADICIONAL

- Integração intencional de conhecimentos em cada componente curricular.
- Identificação de pontos de contato (ex.: agroecologia x sistemas agroflorestais tradicionais).
- Projetos integradores e co-docência com especialistas indígenas.
- Produção de materiais didáticos bilíngues e contextualizados.

Articular saberes requer planejamento conjunto: conteúdos técnicos ganham sentido ao dialogar com práticas ancestrais (manejo de sementes, etnobotânica). Projetos comunitários permitem aos alunos aplicar conhecimentos híbridos, enquanto co-docência e recursos bilíngues asseguram horizontalidade. O resultado é uma educação profissional que transcende a mera transferência de técnicas, promovendo justiça cognitiva (Reis; Campos, 2016).

Figura 4 - Reunião de membros da etnia Paiter Suruí



Fonte: HUMANITAS360 (2022)

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO INTERCULTURAL

- Avaliação formativa e diversificada ao longo do processo.
- Autoavaliação em língua materna ou português.
- Atividades orais e práticas como componentes centrais.
- Rodas de conversa e projetos comunitários como instrumentos avaliativos.
- Flexibilização de provas escritas e participação comunitária.

Métodos convencionais isolados não captam a aprendizagem indígena. Combinar autoavaliação, demonstrações práticas, rodas de debate e projetos na comunidade viabiliza múltiplas formas de expressão de saberes. Critérios claros e, quando possível, bilíngues, reforçam a transparência. A avaliação também devolve informações para reorientar o currículo, fazendo do processo um ato decolonial.

FORMAÇÃO DOCENTE E APOIO INSTITUCIONAL

- Imersões de professores em contextos indígenas.
- Formação continuada em áreas que dizem respeito aos povos indígenas, tais como: Interculturalidade, Direitos Indígenas, Etnologia Indígena, entre outras.
- Produção de materiais pedagógicos específicos e banco de recursos.

- Apoio institucional – flexibilidade, políticas de incentivo e gestão compartilhada.
- Redes de prática entre educadores interculturais.

Docentes precisam vivenciar realidades indígenas para superar barreiras culturais. Programas de capacitação contínua, parcerias com lideranças e órgãos especializados e produção colaborativa de materiais fortalecem a prática pedagógica. Gestão que assegure logística, adaptações de calendário e participação indígena em colegiados criam ambiente propício à inovação. Comunidades de prática permitem trocas entre os campi, multiplicando experiências exitosas.

EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS

- IFAM – Curso Téc. em Agroecologia para a Etnia Mura (Autazes, 2018). Que pode ser consultado em: https://www2.ifam.edu.br/campus/cmzl/arquivos/13-cmzl_ppc_agroecologiaautazes_subversa771o_fin.pdf
- IFAM – Curso Téc. em Florestas (Concomitante, Lábrea, 2018). Que pode ser consultado em: https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/documentos-ppcs/15.CLAB_PPCverso_CONSUP_Florestas_CONC_Jarawara_2018.2.pdf
- IFAM – Curso Téc. em Agroecologia, Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena Sateré-Mawé (Manaus/Maués, 2018). Que pode ser consultado em: https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/documentos-ppcs/PPC2711.20172_do_Curso_Tcnico_Integrado_em_AGROECOLOGIA_PROEJA_Indigena_Sate.pdf
- IFRR – Agropecuária para estudantes Macuxi. Que pode ser consultado em: <https://www.ifrr.edu.br/documents/263/resolucao-n-o-588-conselho-superior.pdf>
- IFAC – Magistério Intercultural Indígena. Que pode ser consultado em: <https://www.ifac.edu.br/orgaos-colegiados/conselhos/consu/resolucoes/2020/resolucoes-2020-1/resolucao-consu-ifac-no-09-2020>

Os casos amazônicos demonstram que currículos interculturais são viáveis quando há diálogo constante, metodologias contextualizadas e suporte institucional. Desafios como linguagem técnica excessiva podem ser superados com formação adequada, oferecendo roteiros inspiradores e práticos para o IFRO.

As similaridades entre os Projeto Pedagógicos de Cursos apresentados acima se devem ao fato de que estão todos arregimentados pela mesma base legislativa e normativa, necessidade que estará presente em qualquer empreendimento de construção de currículos interculturais.

Abaixo estão listados documentos oficiais que guiam a elaboração de currículos interculturais no contexto da EPT.

Quadro 02

DOCUMENTO CITADO	ANO	ESCOPO/ ALCANCE	PARA QUE SERVE (NO TEXTO)	RELEVÂNCIA PARA EPT INTERCULTURAL
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico	1999	Diretrizes nacionais para EM e EPT de nível técnico	Baseiam a articulação entre a educação básica e a formação profissional	Fundamentam currículos que reconhecem identidades e saberes indígenas ao ligar escola mundo do trabalho
Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)	2000	Orientações de conteúdo e metodologia para o EM	Incentivam inclusão e contextualização do ensino	Favorecem adaptação curricular às necessidades e interesses dos estudantes indígenas
Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (RCNEP)	2000	Referenciais para organizar a formação profissional	Garantem que a formação seja técnica e socialmente relevante, com foco em autonomia e desenvolvimento sustentável	Ancoram a integração teoria-prática respeitando diversidade cultural e linguística
Resolução CNE/CEB n° 06/2012	2012	Norma de conformidade citada para EM ↔ EPT	Reforça a articulação entre EM e EPT indicada nas DCN	Reforça a articulação entre EM e EPT indicada nas DCN contextos comunitários indígenas
Resolução CNE/CEB n° 03/2018	2018	Norma de conformidade citada para EM ↔ EPT	Complementa a articulação curricular indicada nas DCN	Mantém a coerência entre formação geral e itinerários técnicos em contextos interculturais

Fonte: os autores (2025).

Abaixo estão algumas legislações que ao longo do tempo introduziram o pensamento intercultural, pelo menos em termos de legislação, no modo como o país planeja a educação para povos indígenas.

Quadro 02

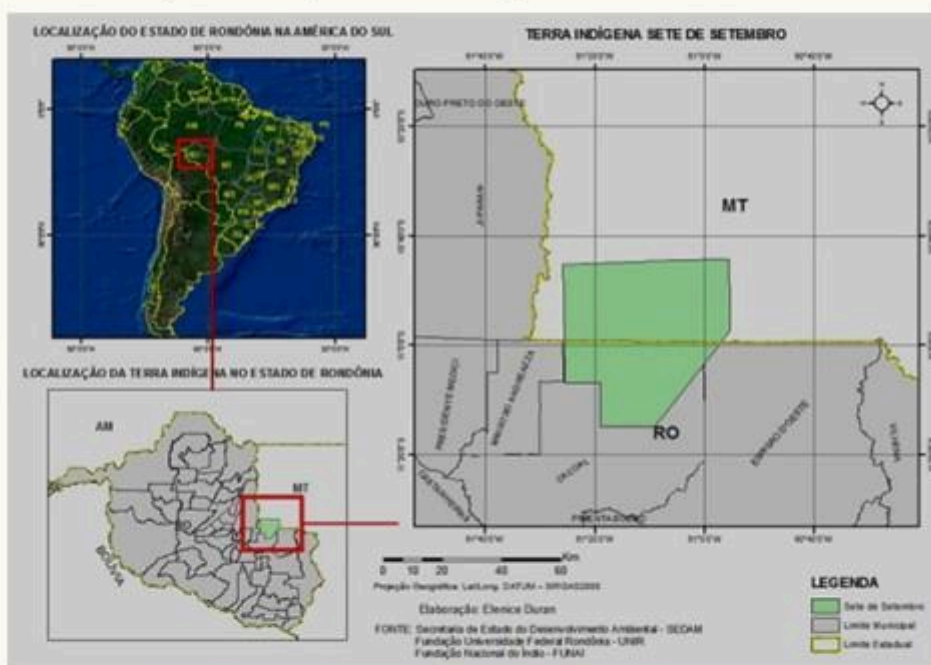
LEI (n°)	ANO	APLICAÇÃO
Constituição Federal (art. 210, §2º; art. 231)	1988	Garante ensino com uso de línguas indígenas e processos próprios de aprendizagem; reconhece direitos culturais
9.394 (LDB) – arts. 78 e 79	1996	Determina educação escolar indígena bilíngue e intercultural; currículos e materiais específicos; formação de professores indígenas.
10.172 (PNE 2001–2010)	2001	Inclui metas para universalizar e qualificar a ESI, com participação das comunidades.
11.494 (Fundeb – revogada pela 14.113/2020)	2007	Regras de financiamento da educação básica (incluindo escolas indígenas); substituída pelo Fundeb permanente.
11.645	2008	Torna obrigatória a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos do EF e EM.
11.645	2008	Torna obrigatória a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos do EF e EM.
12.960	2014	Restringe fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (exige manifestação do órgão normativo).
13.005 (PNE 2014–2024, prorrogado)	2014	Diretrizes e metas nacionais com ações para ESI (formação docente, materiais bilíngues, oferta).
14.113 (Fundeb permanente)	2020	Regulamenta o Fundeb permanente; base atual de financiamento da educação básica.
14.934 (prorrogação do PNE)	2024	Prorroga a vigência do PNE (Lei 13.005/2014) até 31/12/2025.

Fonte: os autores (2025).

ENTREVISTAS COM ALUNOS INDÍGENAS EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Uma das condições incontornáveis na elaboração de currículos interculturais voltados a povos indígenas é o contato com a comunidade indígena. Ouvir as vozes dos anciãos, das mulheres, dos jovens para saber seus anseios, perspectivas e interesses é a base da interculturalidade no processo. A elaboração do presente subsídio também se baseou em falas de indígenas, três deles são egressos do câmpus Cacoal do Instituto Federal de Rondônia e dois são egressos de antigas escolas agrotécnicas que ao serem extintas deram origem aos câmpus de Cacoal e o de Colorado do Oeste, do mesmo Instituto Federal. Todos os entrevistados são da etnia Suruí, que habitam a Terra Indígena Sete de Setembro, que possui parte em Rondônia e parte no Mato Grosso.

Figura 5 - Mapa da Terra Indígena Sete de Setembro



Fonte: Silva (2015)

O infográfico apresentado abaixo cruza temas de relevância na elaboração de currículos interculturais com falas literais dos entrevistados. Trata-se de uma esquema visual do que disseram e como isso dialoga com temáticas relevantes ao currículo intercultural.

Quadro 04

EIXO TEMÁTICO	TRECHO DA ENTREVISTA	COMENTÁRIO
Modalidade de ensino (remoto x presencial)	+ “Realmente, o presencial foi muito melhor para a minha aprendizagem, porque remotamente eu tive muita dificuldade.” (Entrevistada 1)	— A modalidade presencial foi percebida como decisiva para aprender; ensino remoto dificultou.
Linguagem e termos técnicos	+ “A minha dificuldade foi na parte da relação em português, porque eu era tímida...” (Entrevistada 2)	— Barreira linguística + timidez afetam participação e dúvidas em aula.
	+ “colocar uma palavra técnica numa frase, mas aí fica uma frase vazia para você, porque você não compreendeu...” (Entrevistado 5)	— Léxico técnico sem mediação torna a compreensão opaca para estudantes indígenas.
	+ “Era aquela linguagem da Biologia!” (Entrevistado 4)	— A dificuldade estava na linguagem da disciplina, não no professor.
Acolhimento docente e reconhecimento	+ “eles tinham um dia na semana que eles atendiam para tirar dúvidas.” (Entrevistada 1)	— Estratégias de atendimento extra ajudaram a superar dificuldades.
	+ “Ele se cumprimentava na frente de todo mundo, né?” (Entrevistado 3)	— Pequenos gestos públicos de reconhecimento reduziram a timidez e encorajaram a participação.
Assistência estudantil (bolsas/auxílios)	+ “Eu ganhei esses três todos, né? Mesmo assim, eu tive dificuldade... porque era o aluguel e o ônibus também, que tinha que pagar.” (Entrevistada 2)	— Auxílios existem, mas podem ser insuficientes frente a custos de moradia e transporte
	+ “Sim, eu tive um auxílio só. Fiquei três anos com ele.” (Entrevistada 1)	— Registro direto de apoio financeiro continuado.
Permanência & custos	+ “eu não tinha condições de 180 reais por mês para comprar os valesinhos de ônibus escolares.” (Entrevistado 5)	— Custo do transporte aparece como barreira objetiva de permanência.
Alimentação e permanência	+ “no primeiro dia de aula, eu não consegui comer as comidas que tinha lá, mas depois eu me acostumei.” (Entrevistada 2)	— Diferenças culturais na alimentação impactam adaptação inicial no campus.

Fonte: os autores (2025).

EIXO TEMÁTICO	TRECHO DA ENTREVISTA	COMENTÁRIO
Sociabilidade/integração com colegas	+ “Era difícil, porque eu tinha que correr atrás de fazer grupo, quando era o trabalho feito de grupo.” (Entrevistada 2)	— Formação de grupos exige esforço adicional da estudante indígena.
Discriminação/preconceito	+ “Sempre tem uns ali que ficam chamando a gente de comedor de macaco...” (Entrevistado 5)	— Relato explícito de ofensa racial/cultural no ambiente escolar.
	+ “passava assim e falavam 'olha o índio, olha o índio!'” (Entrevistado 4)	— Assédio verbal direto por parte de outros alunos.
Integração de saberes indígenas (em componentes não técnicos)	+ “Na disciplina de educação física, sim, a professora falava... de alguns jogos de indígenas também.” (Entrevistada 1)	— Exemplos pontuais de conteúdo indígena em EF (e Português).
Valorização cultural institucional (eventos)	+ “fiz uma nação indígena, porque a escola pediu pra eu fazer um teatro sobre o descobrimento do Brasil.” (Entrevistado 4)	— A escola criou espaço para representação indígena em evento cultural.
Aplicação comunitária do conhecimento	+ “Eu falava na minha língua, traduzia para as que não entendiam português aqui na minha comunidade.” (Entrevistada 2)	— Mediação bilíngue: conhecimento técnico retorna à comunidade em língua indígena.
	+ “consegui aplicar as partes técnicas de agroecologia, de um sistema agroflorestal, de uma horta com os adubos orgânicos” (Entrevistado 5)	— Transferência direta de técnicas aprendidas para práticas comunitárias.
Diálogo saber técnico x saber tradicional	+ “Hoje eu sei que o que é matemático é indígena, né? Muitas das vezes eu trabalho com matemática dos indígenas, né?” (Entrevistado 3)	— Uso explícito de etnomatemática como ponte curricular.
Pertinência/adequação de cursos	+ “técnico em agroflorestal, ambiental também, ambientalista.” (Entrevistado 3)	— Sugerem-se cursos alinhados à proteção territorial e manejo ambiental.
	+ “agroecologia, pecuária e agronomia” (Entrevistado 5)	— Indica trilhas técnicas que permitem atuar dentro da comunidade.

Fonte: os autores (2025).

EIXO TEMÁTICO	TRECHO DA ENTREVISTA	COMENTÁRIO
Propostas institucionais (estrutura de apoio)	+ “se o pensamento do IFRO poderia constituir um departamento do estudante indígena, seria uma grande parceria!” (Entrevistado 4)	— Sugestão objetiva de criar instância específica de apoio aos indígenas.
Propostas institucionais (ambiente/acolhimento)	+ “um espaço indígena ali, de alguns quadros, com uns grafismos na parede, já faz o indígena se sentir mais acolhido.” (Entrevistado 5)	— Proposta concreta de ambientação visual para acolhimento cultural.
Exigências acadêmicas (TCC/relatório)	+ “no final, para concluir, tem um relatório para eu fazer.” (Entrevistada 1)	— Exigências formais (relatório/TCC) aparecem como ponto de dificuldade.
Formação de lideranças	+ “poderia ter... um curso específico pra se formar um indígena de ser uma liderança ali” (Entrevistado 3)	— Demanda explícita por formação técnica voltada à liderança comunitária.
Interculturalidade (menção direta)	+ “Quando a gente fala de interculturalidade, tem aqui alguns alunos que levantam uma ideia muito bem relevante!” (Entrevistado 5)	— O termo interculturalidade é citado e associado à participação estudantil.

Fonte: os autores (2025).

As falas dos egressos mostram que a interculturalidade não deve ser um enfeite de currículo; é a condição de aprender e permanecer. A linguagem técnica em português como segunda língua, possivelmente relacionada à timidez para perguntar, bem como exigências acadêmicas sem apoio, custos de transporte e moradia, são obstáculos aos alunos indígenas. Por outro lado, as falas também sinalizam que quando há pequenos gestos de acolhimento e quando o que se ensina está contextualizado com a vida no território, a confiança cresce e o conhecimento circula — inclusive de volta à aldeia.

Figura 6 - Crianças Suruí da Aldeia 7 de setembro.



Fonte: Pimenta (Sem Data)

As entrevistas sugerem que a linguagem adequada, com exemplos contextualizados; apoio pedagógico contínuo, como tutoria, oficinas para relatório/TCC; projetos e materiais bilíngues e co-docência com especialistas indígenas; oferta de cursos alinhados ao território, como agroecologia, agrofloresta, ambiental, com gestão de cooperativas; condições de permanência, como auxílios, transporte, alimentação; e convivência intencional e ação firme contra discriminação. Colocar essas peças em cena é um esforço necessário para que a permanência e o êxito deixem de ser exceção.

As falas da entrevistada 02, ex-aluna do câmpus Cacoal do IFRO, ilustram como o curso técnico de Agroecologia convergiu com os seus interesses e os da comunidade, o que a motivou a ingressar no curso: “Eu moro na zona rural, aí a gente tem uma plantação de bananas e de café, né? Aí eu queria mais me adaptar nesses negócios, e por isso eu me motivei por esse curso, porque aqui a gente trabalha com várias agriculturas. Por isso”.

Figura 7 - Jovem da etnia Paiter Suruí colhendo café



Fonte: Moll (2023)

Estevão (2021) também pesquisou relatos de estudantes indígenas no Instituto Federal de Rondônia, no Câmpus Guajará-Mirim, e o que ela encontrou converge em pontos decisivos com o que foi identificado nas entrevistas da presente pesquisa: para muitos estudantes indígenas, o português é a segunda língua e o jargão escolar/técnico vira um obstáculo direto à participação e à aprendizagem; a transição aldeia-cidade traz medo, saudade e custos altos; e a base escolar desigual — marcada por falta de materiais e pouca exposição ao português — chega junto ao ensino médio técnico (Estevão, 2021). Em termos curriculares, isso pede mediações linguísticas explícitas como glossários vivos, exemplos contextualizados, momentos protegidos de pergunta-resposta, nivelamento acadêmico e didáticas acessíveis que respeitem ritmos de letramento e caminhos de entrada diferentes.

Ao mesmo tempo, nas falas apresentadas por Estevão (2021) as burocracias e condições materiais, como matrícula, moradia, transporte, ficam relacionados com a evasão quando não há auxílios estáveis. Somam-se ainda experiências de acolhimento e de preconceito/isolamento, reforçando a necessidade de ambientes de pertença e práticas anti-discriminatórias (Estevão, 2021). Esses relatos dão força à ideia de que currículos interculturais devem combinar suporte linguístico, nivelamento e flexibilidade formativa com políticas de permanência efetivas — e que coloquem culturas, línguas e territórios no centro do projeto pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fomentação da interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica é uma tarefa coletiva que demanda compromisso e abertura. Como enfatizamos ao longo deste material, o currículo deve ser concebido e implementado de forma colaborativa, respeitosa e enraizada nos territórios e vivências dos povos indígenas. Isso significa reconhecer populações indígenas não como moldáveis, mas sim como co-construtores do conhecimento, que trazem suas identidades, línguas e saberes para dentro da escola. Significa, igualmente, preparar os estudantes não indígenas e a comunidade escolar mais ampla para valorizar e aprender com a pluralidade cultural, em uma via de mão dupla.

Este material apresentou princípios, etapas e exemplos práticos para inspirar a adaptação/construção desses currículos. Esperamos que as recomendações aqui reunidas sirvam como subsídio tanto para políticas institucionais nos IFs quanto como base para materiais orientadores locais.

Que as experiências relatadas motivem novos projetos no Instituto Federal de Rondônia e crie propostas sensíveis à sua realidade regional, sempre em diálogo com os povos indígenas locais. A interculturalidade na EPT é um campo em construção, cada currículo elaborado será único, mas todos compartilharão a visão de uma educação mais humana, diversa e emancipadora. Como considerações finais, reforçamos: construir juntos, com respeito e diálogo, é o caminho. Os povos indígenas nos ensinam sobre coletividade, sobre ouvir o outro e sobre aprender com a natureza e a ancestralidade. Que essas lições sejam norteadoras na jornada de transformar currículos e, com eles, tonificar a educação em uma força inclusiva e decolonial.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE E LINGUÍSTICA, Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. p. 14-28. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>.

Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 fev. 1991, p. 2487.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 17 abr. 1991, n. 73, p. 7084-7085.

Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>.

Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27841. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CANDAÚ, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, 2012.

ESTEVÃO, Fernanda Léia B. S. Evasão, retenção e permanência de estudantes indígenas no Campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 16-35, 2003. **FUERST,** René. Paiter no PI Sete de Setembro. [Fotografia], 1972. Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Surui_Paiter. Acesso em: 5 Ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, p. 67-82, 2009.

HUMANITAS360. H360 visita a comunidade do povo Paiter Suruí em Cacoal, Rondônia. [Fotografia]. 2022. Disponível em: <https://humanitas360.org/h360-visita-a-comunidade-do-povo-paiter-surui-em-cacoal-rondonia/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério Intercultural Indígena. Tarauacá: IFAC, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes-Amazonas. Autazes: IFAM, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Curso Técnico de Nível Médio em Florestas na Forma Concomitante: Projeto Pedagógico. Lábrea: IFAM, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia: Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé. Manaus: IFAM, 2018c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado em Regime de Alternância. Amajari: IFRR, 2016.

MOLL, Patricia. [Fotografia: imagem ilustrativa da reportagem "Como os Paiter Suruí transformaram os cafezais dos invasores em café amazônico de qualidade"]. 2023.

Disponível em: <<https://brasil.mongabay.com/2023/09/como-os-paiter-suru-i-transformaram-os-cafezais-dos-invasores-em-cafe-amazonico-de-qualidade/>>.

Acesso em: 29 jul. 2025.

PIMENTA, Eduardo. Crianças Suruí da Aldeia 7 de setembro. [fotografia], [s.d.].

Disponível em: <<https://www.cantosdafloresta.com.br/povos/paiter-suru-i/>>.

Acesso em: 29 jul. 2025.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Conversas entre professoras: currículos pensados-praticados e justiça cognitiva. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21, p. 103–132, jan./abr. 2016.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/863>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, Elenice Duran. Imagem 2 – Terra Indígena Sete de Setembro ou Paiterey Garah. [Mapa], 2015.

In: SILVA, Adnilson de Almeida; SILVA, Carlandio Alves da; SANTOS, Sheila Castro dos; MEDEIROS, Adriana Francisca de; SURUÍ, Almir Narayamoga. O ritual mapimáí no processo de construção da territorialidade paiter suruí. *Confins*, [S. l.], n. 24, 2015.

Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/10218>. Acesso em: 5 ago. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 1, 2019.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual é sua etnia?
2. O que motivou você a escolher seu curso técnico no IFRO?
3. Como descreve sua experiência geral durante o curso técnico integrado?
4. Como ocorreu sua conclusão do curso, ou que fatores influenciaram sua desistência?
5. Em que medida o ensino valorizou sua língua, saberes e práticas culturais?
6. Quais desafios acadêmicos, financeiros ou logísticos você enfrentou durante seus estudos?
7. Como lidou com discriminação, barreiras linguísticas ou deslocamento ao campus?
8. Pode contar um exemplo de aplicar conhecimentos técnicos em benefício da sua comunidade?
9. Quais necessidades de formação profissional você considera mais urgentes hoje na sua comunidade?
10. Que melhorias você sugeriria para os cursos técnicos atenderem melhor estudantes indígenas no IFRO?
11. Como seria, na sua visão, um curso técnico ideal adaptado às realidades da sua comunidade?
12. De que forma a formação técnica influenciou seu projeto de vida e compromissos comunitários?
13. Que apoios adicionais, como bolsas, transporte ou tutoria, teriam facilitado seu percurso?
14. Como os professores incorporaram conhecimentos tradicionais ou exemplos da sua cultura nas aulas?
15. Quais habilidades técnicas ou temas gostaria de ver em futuros cursos para fortalecer sua comunidade?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PELOS INDÍGENAS EX-ALUNOS DO IFRO

Este questionário visa avaliar a qualidade, pertinência e aplicabilidade do produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com foco na interculturalidade na interação do IFRO com povos indígenas.

Sua contribuição, enquanto gestor(a) do IFRO, é fundamental para fortalecer ações afirmativas e práticas pedagógicas.

1 - O texto do produto educacional está apresentado de forma clara e fácil de compreender?

- A) CLARO
- B) REGULAR
- C) POUCO CLARO
- D) CONFUSO

2 - Você sente que os saberes e experiências indígenas foram representados de forma respeitosa e adequada no material?

- A) Muito bem representados
- B) Bem representados
- C) Parcialmente representados
- D) Pouco representados
- E) Nada representados

3 - Na sua opinião, este produto educacional pode ajudar o IFRO a melhorar os currículos para estudantes indígenas?

- A) Sim, com certeza
- B) Sim, em boa parte
- C) Talvez, em alguns pontos
- D) Pouco provável
- E) Não ajudará

4 - O produto respeita as especificidades culturais e educacionais do povo indígena a que você pertence?

- A) Respeita totalmente
- B) Respeita na maior parte
- C) Respeita em parte
- D) Respeita pouco
- E) Não respeita

5 - De forma geral, como você avalia a importância deste produto educacional?

- A) Muito importante
- B) Importante
- C) Razoavelmente importante
- D) Pouco importante
- E) Sem importância

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL POR GESTORES E MEMBROS DE NEABIs

Este formulário tem a finalidade de colher a avaliação de pertinência do Produto Educacional com o título " SUBSÍDIO PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA".

1 - O produto educacional está escrito de forma clara e prática para apoiar a gestão pedagógica?

- A) Muito claro e aplicável
- B) Claro e aplicável em boa parte
- C) Parcialmente claro e aplicável
- D) Pouco claro e aplicável
- E) Nada claro e aplicável

2 - Na sua visão, o material é pertinente para subsidiar decisões curriculares no IFRO?

- A) Muito pertinente
- B) Pertinente
- C) Parcialmente pertinente
- D) Pouco pertinente
- E) Nada pertinente

3 - Você considera viável aplicar as recomendações apresentadas no produto educacional no contexto do seu campus?

- A) Totalmente viável
- B) Viável em grande parte
- C) Viável em alguns pontos
- D) Pouco viável
- E) Nada viável

Que sugestões ou melhorias você indicaria para que este material seja mais eficaz no contexto do seu campus?