



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

LEIDIANE GOMES PEREIRA

**VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS ENTRE ESTUDANTES PARINTINTIN DO  
AMAZONAS E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
DE RONDÔNIA**

PORTO VELHO - RO, 2026

LEIDIANE GOMES PEREIRA

**VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS ENTRE ESTUDANTES PARINTINTIN DO  
AMAZONAS E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientação:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Iranira Geminiano de Melo

**Enfoque:** Educação escolar.

**Linha de Pesquisa 1:** Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

**Macroprojeto 2:** Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e não Formais de Ensino na EPT

PORTO VELHO - RO, 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PEREIRA, Leidiane Gomes. **Vivências interculturais entre estudantes Parintintin do Amazonas e estudantes da Educação Profissional e Tecnológica de Rondônia** 2026. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Porto Velho, 2026.

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

Pereira, Leidiane Gomes.

Vivências interculturais entre estudantes parintintin do Amazonas e estudantes da Educação Profissional e Tecnológica de Rondônia / Leidiane Gomes Pereira. - Porto Velho, 2026.  
120 f. : il.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Iranira Geminiano de Melo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2026.

1. Educação Intercultural. 2. Intercâmbio. 3. EPT. I. Melo, Iranira Geminiano de (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Miria Santana Veiga, CRB-11/898



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA**

Porto Velho Calama - Código INEP: 11109807

Avenida Calama nº 4985, CEP 76820-441, Porto Velho (RO)

CNPJ: 10.817.343/0006-01 - Telefone: 69 2182-8902

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na data 26/12/2025 realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **Vivências interculturais entre estudantes Parintintim do Amazonas e estudantes da educação profissional e tecnológica de Rondônia**, apresentada pela aluna **Leidiane Gomes Pereira (2024106120009)** do Curso **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT (Porto Velho Calama)**. Os trabalhos foram iniciados às 14:00 pelo Professor **Iranira Geminiano de Melo** presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Iranira Geminiano de Melo** (Orientadora)
- **Lediane Fani Felzke** (Examinadora Interna)
- **Gasodá Suruí** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

**APROVADO**

**Nota: 100**

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Iranira Geminiano de Melo** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

PORTO VELHO / RO, 26/12/2025

---

Documento assinado eletronicamente por **Leldiane Gomes Pereira**, Discente, em 04/02/2026, às 08:31, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---

Documento assinado eletronicamente por **Iranira Geminiano de Melo**, Orientador, em 26/12/2025, às 17:12, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---

Documento assinado eletronicamente por **Lediane Fani Felzke**, Examinador Interno, em 26/12/2025, às 17:12, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---

Documento assinado eletronicamente por **Gasodá Suruí**, Examinador Externo, em 19/02/2026, às 23:32, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Dedico esta dissertação à minha amada mãe que, com todo amor, honestidade e dedicação me ensinou os valores morais da vida. E, também dedico ao meu saudoso pai (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar, e viu em mim, desde a minha infância, qualidades para ser uma grande mulher e uma excelente profissional da educação.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um ato admirável e que carrega consigo a experiência emocional e cognitiva de reconhecer e valorizar aspectos positivos da vida e os benefícios que recebemos de outras pessoas ou situações. É uma forma de expressar que algo é significativo à pessoa e que ela está ciente e aprecia essas contribuições ou experiências. Nesse sentido, apresento meus agradecimentos em quatro dimensões: metafísica, familiar e amigos, institucional e acadêmica.

**Na dimensão metafísica**, primeiramente, agradeço ao Deus que, segundo a minha fé, é o criador de todo o universo, onipotente, onipresente e onisciente, por me conceder a dádiva da vida. É de quem vem o meu acalento, proteção, amparo, socorro e conforto. A Ele, que me fortalece e me proporcionou o discernimento e a sabedoria para conquistar essa etapa tão desejada na minha vida, o meu muito obrigada!

**Na dimensão familiar**, agradeço a minha amada mãe Noeme Gomes Pereira, por me ensinar os valores morais, apoiar-me e interceder por mim em suas orações. Mulher virtuosa que, com toda humildade e bondade, conseguiu educar seus 5 filhos dentro dos valores cristãos, em uma geração, na qual os estudos não eram prioridade. Ela conseguiu estudar somente o ensino fundamental. Concluiu o Ensino Médio comigo. Mulher que me faz sentir honrada pela mãe que é, e por ter uma ideia diferente da sua geração e ter se reinventado na busca pela formação escolar dos filhos.

Ao meu saudoso pai, José Gonçalves Pereira (*in memoriam*), por contribuir na construção da mulher forte e objetiva que me tornei, e pelos conselhos para que eu percorresse os caminhos dos estudos. Ele não teve a oportunidade de ser alfabetizado e, ainda na infância, para dar um suporte financeiro à família, saiu de casa e de seu estado, a Bahia, na busca por oportunidades. Porém, dedicou a vida para dar o máximo amparo à esposa e filhos, no ideal de ver sua prole formada e dentro dos valores éticos-morais.

Aos meus irmãos: Lindomar Gonçalves Pereira; Lindonete Gomes Pereira; Liziomar Gonçalves Pereira e Margarete Gomes Pereira, pelas orações e conselhos de vida. E por fazerem parte da minha vida e me condicionarem sentimentos de pertencimento, por estar em uma família cercada pelo amor fraterno.

A minha prima Elifalete Gomes Fernandes, pelas orações e suporte durante o período de curso. Ela me acolheu em seu lar, e me fez sentir como se eu sempre tivesse morado lá. Tem em si uma prioridade em oração dedicada a mim– (a caixinha de oração de “pima” Leidy), conviveu comigo desde a infância e acompanhou e ainda acompanha minhas conquistas, torcendo pelo meu sucesso pessoal e profissional. Também agradeço imensamente ao seu esposo, o senhor Alex Rosa de Moraes, pela parceria e confiança.

Aos meus primos, a dona Elianete Gomes Fernandes e o senhor José Edson da Silva Florencio, por me acolher no período da graduação, pelos cuidados e confiança.

À minha estimada tia, a senhora Marinete Gomes dos Santos, por me acolher no período inicial do sonho do mestrado. Por seus ensinamentos, por confiar em mim e me apoiar na busca pelos meus objetivos.

Ao meu amigo Claudinei Recco, pelo incentivo e confiança, por estar sempre presente na minha vida, impulsionando-me a ampliar meus horizontes e nunca desistir. Construímos uma amizade desde o tempo da graduação em Ciências Sociais na UNIR e, desde então, ele me impulsiona a crescer profissionalmente. Foi ele que me enviou o edital do ProfEPT, e cobrou para que eu me inscrevesse. Algumas conquistas minhas teve influência dele, está sempre me mandando link de cursos e concursos, materiais de estudos, e hoje sou grata por sua amizade tão sincera.

Aos meus amigos de trabalho – “Procras”: Francisco Fernandes; Adrielly; Ana Thais; Tatiane; Juscélia; Dhione; e Gizele, por terem me acompanhado, pelo suporte e motivação para não desistir diante das dificuldades. Por entenderem que muitas vezes deixei de participar de encontros e reuniões de projetos escolares por ter que honrar com meus compromissos do curso. São eles que me fizeram relaxar e distrair minha mente quando estive tensa em alguma apresentação ou trabalho.

Ao secretário da Escola Plínio Ramos Coelho – GM3, Anderson Relvas, pois sem ele essa conquista não teria acontecido. Ele saiu do conforto da sua casa em um fim de semana para me ajudar com os documentos necessários para que eu pudesse ingressar no curso dentro do prazo. Sem ele, eu não conseguiria, a tempo, fazer o envio e realizar esse sonho de ampliar mais um nível educacional e profissional na minha jornada de vida.

Ao amigo que me acolheu como filha, o senhor Elis Nonato de Oliveira, pelo suporte nas idas até a comunidade, pela amizade e parceria.

Às minhas bolsistas do PCE, as alunas: Alicia Almeida de Lima, Isabela Lagos Nogueira e Isabele Braga de Oliveira, pelo suporte com a organização documental e na realização da pesquisa.

Ao empresário e amigo Eriney Santos da Silva, pela parceria e ajuda no momento de acolhida dos estudantes não indígenas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama, na visita técnica até a aldeia indígena Pupunha, por contribuir financeiramente com a pesquisa.

**Na dimensão Institucional**, agradeço à Universidade Federal de Rondônia que possibilitou e me constituiu academicamente, contribuiu para que eu conhecesse a “luz” e me despertasse para o mundo; aos professores da graduação pela contribuição no meu aprendizado e formação como Cientista Social. Sabe-se que a formação acadêmica é um sonho para muitos brasileiros(as) e compreender a dificuldade social, que enfrentamos para alcançarmos esse sonho, faz sentir-me privilegiada por ter feito parte de um grupo seletivo de pessoas que conseguiram essa conquista. E, de modo especial, agradeço à minha orientadora na pesquisa de graduação, a professora Dr<sup>a</sup> Marcia Meirelles, por seu inestimável conhecimento compartilhado, sendo meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica, o que me possibilitou conhecer o universo da ciência. Ela, carinhosamente, instruiu-me a ser uma Cientista Social ética e a ter responsabilidade com a pesquisa, acolheu-me nas horas difíceis, na fase em que pensei em desistir por não conseguir conciliar trabalho, estudo, estágio e pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação de Presidente Médici – SEDUC, que me possibilitou aprendizagens singulares na minha formação da Educação Infantil e Média, resultando em aprendizagens que levarei para a eternidade como tempo e espaço de oportunidade, conhecimento, enfrentamento e felicidade; bem como agora como funcionária pública, nesta instituição, que me possibilita oportunidades de fazer a diferença na vida estudantil de inúmeros jovens. E, em representação a essas instituições de ensino, que me ensinaram a base educacional que me construiu enquanto estudante e me proporcionou o desenvolvimento psíquico educativo para que eu conseguisse alcançar o próximo nível de ensino, que foi a graduação. Agradeço, então, às escolas: 15 de Novembro; Carlos Drummond de Andrade; e Professor Paulo Freire.

Na SEDUC, nos últimos 10 anos, é onde eu tenho passado a maior parte da minha vida, lecionando, realizando projetos escolares e aprendendo juntamente com

todo o corpo docente e discente da Escola GM3. Sei que o trabalho docente é desafiante e, em algumas situações conflitantes, lidamos com várias situações diferentes das nossas, tanto no sentido pessoal quanto no legítimo. Também porque lidamos com profissionais com ideias diferentes, burocracias como forma de controle social e com estudantes na fase da adolescência, fase essa de descobertas biológicas, psicológicas e sociais e, de certa forma, contribuímos para tais descobertas. Porém, no meu caso, é também construtivo, no sentido de que me fortalece e me motiva como pessoa e profissional, torna-me resiliente aos desafios e me faz aprender no dia a dia.

A todo corpo docente e discente, e aos demais colaboradores e funcionários, da escola Governador Plínio Ramos Coelho- GM3, pelo compartilhamento de experiência e pelo acolhimento carinhoso com o qual me recepcionaram desde 2021 quando fui removida.

A toda equipe de gestão, na pessoa da gestora, professora Maria Eliana da Rocha Nina, pela acolhida, por me ajudar na organização dos tempos de aula para que eu pudesse realizar esse sonho do mestrado.

A toda equipe pedagógica, na pessoa do professor Fabiano Gomes Mota da Silva e da professora Rosinete Miranda da Silva, pela parceria e compreensão. Eles também contribuíram na organização dos meus tempos de aula, para que nem a escola nem os discentes da escola GM3 fossem prejudicados. Bem como, contribuíram de forma profissional na avaliação do Produto Educacional.

À Coordenadoria Regional de Humaitá, na pessoa da professora Martinha Elena Lamana, pela compreensão e permissão para que eu me organizasse, juntamente com a escola GM3, a definir os tempos de aula. Como meu pedido de afastamento remunerado para fins de estudo foi indeferido, a professora Martinha se posicionou de forma bem humana, entendeu o processo burocrático e, auxiliou-me da melhor forma.

À professora Dayana dos Santos Soares, que estava respondendo como Coordenadora Regional Interina (SEDUC), na ausência, por motivos de férias, da professora Martinha. Sua ajuda foi importante no direcionamento dos procedimentos burocráticos para a realização do intercâmbio.

À gestora da escola São José – kwatijariga (SEDUC), professora Marinete Pinheiro de Moraes Melo, pelo suporte na realização do intercâmbio.

Ao gestor da escola São José – kwatijariga (SEMED), professor Alcides Tenharim, pela acolhida e colaboração na execução desta pesquisa. A referida escola tem seu funcionamento anexo nos dois órgãos institucionais (SEMED e SEDUC), pois atende tanto o município, com o Ensino Fundamental quanto o Estado com o Ensino Médio.

À professora Rosa Brandão dos Santos, docente da escola São José, pela SEDUC, pelo suporte na organização dos alunos na comunidade indígena Pupunha.

Ao professor Rafael Rodrigo Santos Seixas, docente da escola São José, pela SEDUC, pela contribuição na organização com os alunos indígenas da reunião prévia para a apresentação do TCLE e na execução da roda de conversa. Bem como, pela contribuição, de forma profissional, na aplicação e avaliação do Produto Educacional, com os alunos indígenas da comunidade Pupunha.

À pedagoga da escola São José pela SEMED, professora Verônica da Silva Cruz, pela ajuda com a organização dos dias disponíveis para a realização das atividades desta pesquisa.

Ao Coordenador Regional da FUNAI em Humaitá, o senhor Raimundo Parintintin, pelo suporte burocrático me direcionando pelos caminhos legítimos para não comprometer a ética na realização da pesquisa. Bem como pela ajuda nos laços de diálogos com a comunidade indígena Pupunha.

À professora e amiga, Idielly Silva Toledo, pela parceria de me acompanhar até a comunidade indígena Pupunha, na visita de apresentação do projeto. Por sua amizade e palavras de incentivo.

À FAPEAM – Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas, por acreditar em mim, enquanto pesquisadora e, por contribuir para o meu desenvolvimento como coordenadora de projetos estudantis do PCE – Programa Ciência na Escola. O PCE é um programa de projeto de pesquisa, participo desde 2017 e, até hoje, submeto projetos pelas escolas que leciono, creio que eles ampliam horizontes instigam o pensamento reflexivo nos estudantes e fazem com que tenham acesso e familiaridade com a pesquisa.

A todos os meus bolsistas e voluntários que me acompanharam durante esses 9 anos como coordenadora do PCE, por confiarem no meu trabalho e me proporcionarem aprender com eles a desenvolver pesquisa.

À escola José Seffair, a todo corpo docente e discente, equipe gestora e pedagógica, e aos demais colaboradores e funcionários, pela receptividade e respeito.

Essa foi minha primeira escola, enquanto docente, aprendi muito com ela. Sou muito grata pelas trocas de experiências e pela base docente que ela me proporcionou.

Ao Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, por elevar minha aprendizagem, em Neuropsicopedagogia, e contribuir para que eu pudesse compreender o viés do desenvolvimento psicossocial e, a partir disso, melhorar minhas abordagens pedagógicas em sala de aula.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) pela parceria na realização do intercâmbio intercultural.

**Na dimensão acadêmica**, agradeço ao IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

Aos docentes e às docentes, por fazerem a diferença na sociedade, enquanto profissional da educação e por transformar o trabalho educativo em uma ferramenta de transformação social, potencializando os saberes e competências dos estudantes.

De modo especial, agradeço aos professores: Dr. José Henrique Duarte Neto, que me presenteou com excelentes textos durante a disciplina de Bases Conceituais em EPT, que me possibilitaram reflexões sobre teorias já vistas, porém, sob outra ótica. Bem como por ter me honrado a participar da minha banca de qualificação do mestrado e por suas ricas contribuições no meu projeto de pesquisa.

Ao Dr. Sergio Nunes de Jesus, pelas contribuições espetaculares nas disciplinas de Bases Conceituais em EPT; e Práticas Educativas em EPT. Também, pela honra da participação em um dos capítulos do livro: **“Almanaque de Formação Continuada do Professor”** (vol.3), com o título: “A construção do sujeito social: a cultura capitalista como processo de formação das relações sociais”. Este capítulo foi desenvolvido juntamente com os meus colegas de curso: o professor Tiago Fernandes Cota de Araújo (IFRO) e a professora Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó (SEMED), durante o período da disciplina de Bases Conceituais em EPT. Estávamos no início do curso, então foi um privilégio participar dessa produção. Ademais, agradeço imensamente ao professor Sergio, por confiar no meu potencial, pelas ideias compartilhadas, por sua amizade, pelos diálogos, por me inspirar e contribuir para que eu pudesse crescer no processo de formação, tanto de forma pessoal, profissional e acadêmica. Ele me fez sentir lisonjeada, pois eu nem acreditei ser capaz de participar de algo dessa magnitude logo no início do curso. Essa importante iniciativa impulsionou-me a continuar publicando, a ampliar o gosto pela escrita. Após esse

trabalho me senti mais segura a publicar artigos em revista como a ARACÊ, e participar de eventos científicos como o CONEDU.

Aos meus colegas da linha de pesquisa 1, na pessoa de Adriana dos Anjos Morais Ferreira, pelo compartilhamento de ideias textuais. Sempre muito prestativa em colaborar e ajudar a dirimir dúvidas no que tange ao curso, com o sistema e com as disciplinas. Também à colega, Débora de Mattos Branth, por dividir textos e compartilhar ideias comigo, motivando-me a ter outras óticas sobre algumas teorias. E, ao colega Marcos Paulo Soares da Silva, pelas palavras de apoio, pelas trocas de conhecimento e pela amizade construída ao longo do curso.

Aos demais colegas do curso agradeço pelas contribuições, pois é importante nesse processo construtivo que haja troca de ideias.

A Dr<sup>a</sup> Lediane Fani Felzke, por compartilhar seus conhecimentos socioantropológicos nas disciplinas de Metodologia e Seminário de Pesquisa; e História da Ciência, da Técnica e da Tecnologia, muito mais que especiais ainda, porque coadunam com minha temática de pesquisa. Também por ter aceito fazer parte da minha banca de qualificação, agradeço ainda pelas contribuições carinhosas que sempre me dedicou.

Ao Dr. Clarides Henrich de Barba (UNIR, *campus*, Porto Velho-RO), pelos ensinamentos e por compartilhar seus conhecimentos no meu processo de aprendizagem na graduação. Por suas contribuições na minha banca de defesa da graduação, bem como na minha qualificação do mestrado.

À Dr<sup>a</sup> Xênia de Castro Barbosa, por suas contribuições na minha banca de qualificação; e às professoras, Dr<sup>a</sup> Iza Reis Gomes Ortiz e Dr<sup>a</sup> Sandra Aparecida F. L. Ferrari, pelas ricas colaborações na disciplina de Metodologia e Seminário de Pesquisa.

Ao Dr. José Fábio Xavier, por compartilhar seus conhecimentos e ampliar meu olhar clínico às questões didático-pedagógicas, e por seu suporte teórico na disciplina de Teoria e Prática do Ensino e Aprendizagem.

Dedico às trabalhadoras e aos trabalhadores em educação, que desenvolvem um trabalho com potencial valoroso e transformador. Aprender a conhecer, a ser, a conviver, criar e recriar assume outra dimensão no trabalho educativo desenvolvido progressiva e sistematicamente.

Aos demais professores do ProfEPT/IFRO, pelos conhecimentos compartilhados no desenvolvimento das disciplinas do curso, pela parceria e amizade construída durante esse processo.

Aos meus colegas de curso, pelo acolhimento nos momentos de dificuldades e pelos conhecimentos compartilhados. Com eles, pude colocar em prática a teoria da Aprendizagem Cooperativa de Antoni Zabala - "A Prática Educativa: Como Ensinar", que defende o trabalho em equipe como meio para promover a socialização e a cooperação, para poder atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, para resolver problemas de dinâmica grupal, para tornar possível a aprendizagem entre iguais. O convívio e as trocas de ideias e experiências com os meus colegas de curso me proporcionou ampliar meu pensamento reflexivo e meu entendimento sobre questões confusas que surgiram ao logo dessa jornada de formação acadêmica.

Aos sujeitos desta pesquisa, os estudantes não indígenas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama, por suas colaborações. Pelo compartilhamento de suas vivências de vida e intercâmbio com outra realidade social. bem como pela confiança e respeito.

Aos sujeitos desta pesquisa, os estudantes indígenas da Escola Municipal São José, pelo comprometimento na participação, por compartilhar sua cultura e vivências com ou grupo social. Assim como pela confiança depositada a mim.

À cacique da aldeia Pupunha, professora Rosangela Parintintin e, também, ao seu pai, o Sr. Marazona Parintintin, pela acolhida e confiança. Por sempre me acolherem na comunidade.

A toda a comunidade indígena Pupunha, por me receberem de forma tão carinhosa, seja nas visitas técnicas dos projetos PCE, seja no intercâmbio intercultural da proposta de pesquisa do mestrado.

Aos demais professores, funcionários e colaboradores da escola municipal indígena Kwatijariga São José, pela receptividade e confiança.

Aos Pró-reitores e aos Diretores dos campi, por toda contribuição.

À Coordenadora do ProfEPT, professora Dr<sup>a</sup> Josélia Fontenele Batista, pela paciência e pelos esclarecimentos sobre as questões do curso. Ela sempre, e, prontamente disposta a solucionar problemas, deixando-nos confortáveis com nossos processos, tanto documentais quanto educacionais.

Ao professor Cássio Alves Lus, pela parceria na visita técnica, por suas contribuições no direcionamento da roda de conversa, pela organização com os alunos do IFRO e pela avaliação do Produto Educacional.

De forma especial, agradeço a minha querida, paciente, profissional e atenciosa orientadora desta pesquisa, a professora Dr<sup>a</sup> Iranira Geminiano de Melo, por me dizer e o mais importante, mostrar-me que era possível. Sinto-me honrada por ter sido sua colega no curso de graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, quando pudemos debater alguns temas e compartilhar aprendizados, e hoje ela me agracia com sua vasta experiência, reflexões, debates e ensinamentos que transcenderam à elaboração da dissertação. Além de vários momentos de conversas sobre pesquisa e educação, como na visita técnica até a comunidade indígena Pupunha, que serviu de base para que eu pudesse compreender a realidade social da minha pesquisa, gerenciar e interpretar dados.

É importante que se criem laços de confiança e intimidade entre orientanda e orientadora, pois, dessa forma, a escrita, discussões e resultados da pesquisa fluem de forma mais leve e produtiva. Sou grata pela calma e segurança que ela me transferiu, em alguns percursos em que estive aflita. A orientadora conseguiu, com toda a sua experiência, deixar-me tranquila. Levo muito em consideração o fato de ela estar dividindo seu tempo da sua vida pessoal com as responsabilidades de orientar, e, às vezes, dedicando-se mais ao trabalho, pois já mora no IFRO e visita sua casa (descontração). Por fim, agradeço pelo incentivo e inspiração para que eu continue progredindo na vida acadêmica, por meio de publicações e, para um doutorado futuro.

## EPÍGRAFE

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Jorge Larrosa

## RESUMO

A pesquisa situada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considera o conceito de interculturalidade e observa o compartilhamento de saberes e práticas socioculturais entre estudantes de diferentes grupos étnicos com a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs como ferramenta pedagógica. Tem-se por objetivo analisar possibilidades e desafios na educação intercultural com estudantes indígenas e não indígenas por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) *Padlet*, no contexto da EPT. Para a execução da pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, fazendo uso da pesquisa participante, com alunos indígenas Parintintin da Escola Municipal São José – (Kwatijariga) em Humaitá - AM, e alunos não indígenas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *campus* Calama em Porto Velho/RO. Inicialmente, foi realizado um intercâmbio por meio da plataforma virtual *Padlet*. Em seguida foram realizadas visitas técnicas e rodas de conversa, que possibilitaram a construção de dados diretamente nas comunidades envolvidas. A fundamentação teórica sobre EPT baseia-se em Marx (1983), Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), (Manacorda (2007) e Ciavatta (2014), principalmente. Já, no contexto da interculturalidade, a pesquisa se baseia autores decoloniais como Krenak (2017), Munduruku (2012), Candau (2011), Apurinã (2020) e Fleuri (2022), cujas reflexões ressaltam a importância da educação intercultural para o desenvolvimento da consciência decolonial, da autorreflexão e da redução de preconceitos e estereótipos acerca das diferenças culturais. Os resultados evidenciam que a interculturalidade contribui significativamente no processo de formação integral e integradora dos discentes, pois possibilita a instrumentalização necessária à superação da alienação e à compreensão crítica das contradições inerentes às relações sociais, políticas, culturais e econômicas que conformam a realidade na qual estão inseridos: a Amazônia. Conclui-se que as ações educativas, na perspectiva da interculturalidade, contribuem para o fortalecimento da criticidade, da transformação social e da participação ativa dos estudantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, elementos básicos para o processo formativo.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural. Intercâmbio. EPT.

## ABSTRACT

The research is situated in the context of Professional and Technological Education (PTE), considers the concept of interculturality, and observes the sharing of knowledge and sociocultural practices among students from different ethnic groups using Information and Communication Technologies (ICTs) as a pedagogical tool. The aim is to analyze possibilities and challenges in intercultural education with indigenous and non-indigenous students through the Information and Communication Technology (ICT) Padlet, in the context of PTE. For the execution of the research, a qualitative methodological approach was adopted, making use of participatory research, with Parintintin indigenous students from the São José Municipal School – (Kwatijariga) in Humaitá - AM, and non-indigenous students from the Technical Course in Informatics Integrated with High School, from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO) Calama campus in Porto Velho/RO. Initially, an exchange was conducted through the virtual platform Padlet. Subsequently, technical visits and discussion circles were held, which enabled the collection of data directly within the communities involved. The theoretical foundation on PTE is based mainly on Marx (1983), Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta, and Ramos (2005), Manacorda (2007), and Ciavatta (2014). In the context of interculturality, the research relies on decolonial authors such as Krenak (2017), Munduruku (2012), Candau (2011), Apurinã (2020), and Fleuri (2022), whose reflections emphasize the importance of intercultural education for the development of decolonial awareness, self-reflection, and the reduction of prejudice and stereotypes regarding cultural differences. The results show that interculturality significantly contributes to the process of comprehensive and integrative education of students, as it provides the necessary tools to overcome alienation and to critically understand the contradictions inherent in the social, political, cultural, and economic relations that shape the reality in which they are immersed: the Amazon. It is concluded that educational actions, from the perspective of interculturality, contribute to strengthening critical thinking, social transformation, and active student participation in building a more just and equitable society, which are basic elements for the educational process.

**Keywords:** Intercultural Education. Exchange Program. EPT.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Vista aérea da aldeia Pupunha: Terra Indígena Nove de Janeiro .....	38
Imagem 2: IFRO – <i>Campus</i> Porto Velho Calama.....	39
Imagem 3: Ambiente de interação virtual ( <i>Padlet</i> ).....	41
Imagem 4: Tópico 1- Apresentação da pesquisadora no <i>Padlet</i> .....	42
Imagem 5: Tópico 2A – Curiosidade de estudantes não indígenas .....	42
Imagem 6: Tópico 2B - Curiosidades de estudantes Parintintin.....	43
Imagem 7: Momento de interação esportiva – Aldeia Pupunha.....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diálogo de revisão de literatura sobre a Interculturalidade.....	50
Quadro 2: Integração das categorias com elementos da comunicação no ambiente <i>Padlet</i> .....	76
Quadro 3: Categorias, Codificação e Exemplos de Falas de estudantes não indígenas.....	79
Quadro 4: Categorias, Codificação e Exemplos de Falas dos estudantes Parintintin .....	83
Quadro 5: Avaliação do produto educacional “O padlet como ferramenta pedagógica na mediação do ensino da interculturalidade na EPT .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM – Amazonas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CETENE - Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste

CF - Constituição Federal

CEP – Código de Endereço Postal

CPF - Cadastro de Pessoa Física

CONEDU – Congresso Nacional de Educação

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CNS – Normas Operacionais

EaD – Educação a Distância

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GM3 – Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF - Instituto Federal

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

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

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA - Master of Business Administration

PCE – Programa Ciência na Escola

PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RG – Registro Geral

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RO – Rondônia

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto

SEMED - Secretaria Municipal de Educação.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNED - Universidade Nacional de Educação a Distância

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>34</b>
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>37</b>
2.1 Local da pesquisa .....	38
2.2 Abordagem aos participantes da pesquisa.....	39
2.3 Ambiente <i>Padlet</i> : Geração e análise dos dados.....	40
2.4 Participantes da pesquisa .....	44
2.5 Análise dos dados.....	44
2.6 Questões éticas.....	45
<b>3. INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....	<b>47</b>
3.1 Da formação profissional ao ensino médio integrado.....	48
3.2 A educação intercultural no ensino médio integrado .....	54
3.3 A Educação Intercultural como ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária: Uma abordagem crítico-reflexiva .....	58
3.4. Interseção entre Interculturalidade, EPT e Educação Indígena .....	62
3.5 A Interculturalidade no Ensino Médio Integrado: o uso do <i>Padlet</i> como ferramenta pedagógica.....	71
<b>4.RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>75</b>
4.1 Interações entre estudantes Parintintin e estudantes não indígenas no <i>Padlet</i> ..	75
4.2 Intercâmbio intercultural – visita técnica.....	78
4.3 O Produto Educacional: O <i>Padlet</i> como instrumento para aproximações interétnicas .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO C .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>113</b>

<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>124</b>

## APRESENTAÇÃO

“A arte de recordar memórias e escrever é fácil”! Está é uma afirmativa demasiadamente errônea. Pois escrever requer tempo, inspiração, responsabilidade e respeito para com o leitor na transmissão do conteúdo escrito para leitura. Não é apenas digitar palavras, é senti-las e (re)vivê-las. É uma ação de (re)construção de pensamentos e de entendimento sobre o que somos e/ou o que nos tornamos.

A História é feita com o tempo, a partir da experiência da humanidade, com seus feitos, e com suas memórias. Nós nos recordamos pela construção de narrativas que trazem à luz eventos passados, atualizados no presente e lançados às memórias futuras.

Vivemos em um mar de histórias... temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática (Bruner, 2001, p. 140).

A memória não passa somente por uma perspectiva individual – está evidentemente vinculada às nossas escolhas individuais, às nossas vivências sociais. Portanto, sempre em determinado contexto sociocultural, de determinadas circunstâncias coletivas. Circunstâncias essas, que vão nos moldando e nos construindo enquanto indivíduos sociais. É a possibilidade de acionar ‘os guardados’, os “HDs” do percurso das nossas vidas. É a ‘arte’ de pôr em movimento as ideias, sentimentos, lembranças, nostalgias, momentos (felizes ou tristes), e nossos conhecimentos disponíveis. E, esse movimento é o que torna possível expor suas memórias e narrar suas histórias.

É nesse contexto que me apresento como a concretização do sonho paterno de ser uma profissional da educação. Chamo-me Leidiane Gomes Pereira, a 5ª e última filha dos laços matrimoniais dos meus pais – a senhora Noeme Gomes Pereira, e o senhor José Gonçalves Pereira. Nasci e cresci em uma família com poucos recursos financeiros. Meus pais não tiveram a oportunidade em alcançar os estudos, minha mãe só foi conseguir fazer e concluir o Ensino Médio na fase adulta, no período em que eu também fazia essa modalidade de ensino; meu pai não teve acesso ao estudo formal, mas teve o aprendizado das vivências da vida. Porém, ambos lutaram para que eu pudesse me beneficiar dessa conquista acadêmica. Dito isto, vou estruturar meu processo de crescimento pessoal, profissional e acadêmico em quatro

tópicos: História familiar; Experiência acadêmica; Experiência profissional; e O ProfEPT.

### **História familiar**

A começar pelas minhas origens. Sou a “caçula” de cinco filhos - é a forma como meu irmão mais velho se dirige a mim (quis enfatizar essa palavra, pois tem um grande significado para mim). Na verdade, é um pouco sensível falar dessa parte, pois traz um aperto no coração, juntamente com um misto de sentimentos. Caçula era como meu pai me chamava, dizia que eu era a “raspinha do tacho”, por eu ser a última filha. Meu irmão mais velho agora me chama assim, em homenagem a meu pai, foi dada a ele a missão de ser o protetor da família depois do falecimento de meu pai.

Filha da união amorosa de uma capixaba, a dona Noeme Gomes Pereira, e um baiano, o senhor José Gonçalves Pereira. Nasci em 6 de dezembro de 1989, na cidade de Presidente Médici - RO, cidade a qual residi até os meus 18 anos. Sinto-me honrada pelo pai honesto que tive, e a incrível mãe que tenho. São muitos adjetivos que eu poderia citar sobre eles, tudo que sou devo aos cuidados, ensinamentos e amor que deles recebi. Considero que tive uma boa base social primária, bem estruturada, apesar de simples, nunca me faltou as substâncias que considero essenciais – Amor e Proteção.

Meus irmãos sempre fizeram parte da minha trajetória, cresci também sob os cuidados deles (e briguinhas, claro, pois é típico da grande maioria das famílias). Todos os cinco nascemos em Presidente Médici - RO. Nominarei na ordem decrescente de nascimento, os herdeiros da família Pereira: Lindomar Gonçalves Pereira (47); Lindonete Gomes Pereira (44); Lizomar Gonçalves Pereira (43); Margarete Gomes Pereira (37); e eu quem vos fala, Leidiane Gomes Pereira (35).

Minha infância sempre foi muito simples, desfrutando do estudo e de brincadeiras do tipo: Rouba bandeira, Pé na lata, Pique esconde, Bets, Pula elástico, Pula tábua, Futebol... brincadeiras típicas de quem não nasceu na geração “celular e *internet*”. Parece ironia do destino, mas uma das minhas brincadeiras também era a “escolinha”. Eu pegava os restinhos do giz (sim, eu vivi essa geração), que os professores deixavam na lousa, para brincar na minha casa com as coleguinhas do meu bairro. Por não ter lousa em casa, custavam caro, eu usava as paredes da varanda. Meu pai, apesar de ver as paredes toda rabiscadas, via aquela cena com olhar de alegria. Um belo dia disse-me: “Filha, um dia você será uma excelente

professora”. E, adivinhe? Não é que ele acertou na afirmativa! Escrever sobre a lembrança dessa cena me causa uma emoção pela nostalgia da saudade, e também porque meu pai não teve a oportunidade de ver sua fala se concretizando, faleceu quando eu ainda tinha 14 anos de idade. Hoje, essa é a minha profissão – Professora. Não sei se excelente, como afirmou meu saudoso pai, mas tenho em mim o compromisso de construir conhecimento com meus alunos e, de alguma forma, contribuir no processo educacional deles.

Meus pais sempre trabalharam para que a vida dos filhos fosse somente dedicada aos estudos. Meu pai era madeireiro, passava dias fora de casa para honrar o compromisso de garantir que sua família estivesse alimentada e protegida. Minha mãe, dona de casa, sempre ajudou financeiramente fazendo pães caseiros e pães de queijo para vender, seja em casa ou nos pontos comerciais da cidade. Acordava todos os dias, de madrugada, para fazer os pães para vender e deixar nosso café da manhã pronto. Lembro-me bem que em todas as casas em que moramos, ela sempre construía um forno à lenha no fundo do quintal. E, isso é para mim, um símbolo de luta.

Concluí minha escolaridade toda em escola pública. Estudei do pré-escolar até a 5ª série na Escola Estadual 15 de Novembro; o 7º e 8º ano na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade; e concluí todo meu ensino médio na Escola Estadual Professor Paulo Freire. Sempre considerei ser uma boa aluna, apesar de fazer parte da “turma do fundão”. Minha prioridade era estudar, participava de todas as atividades, trabalhos e feira de ciência da escola. Diferente das minhas colegas, e até das minhas irmãs, eu almejava um destino diferente para mim, meu objetivo sempre foi nortear o caminho dos estudos, e ter minha independência e estabilidade financeira. Nunca tive o sonho de casar e ser mãe, e ainda não tive tais experiências (e no momento também não tenho a pretensão). Escolhas, essas que geram uma pressão (reprovação) social até hoje.

Presidente Médici é uma cidade pequena, e de poucas perspectivas de contínuo estudantil, assim que concluí o ensino médio (com 18 anos) fui morar em Porto Velho – RO. Foi aí que iniciou mais uma etapa da minha jornada. Uma decisão difícil, pois estava saindo do conforto e aconchego do meu lar, e indo para uma cidade bem maior do que eu estava acostumada, sem muita noção e experiência. Mas eu era (e ainda sou) aquela garota de sonhos e objetivos grandes.

## Experiência acadêmica

Em Porto Velho, fui morar na casa dos meus primos, a dona Elianete Gomes Fernandes e o senhor José Edson da Silva Florencio, os quais tenho uma imensa gratidão pelo acolhimento e confiança que sempre depositaram em mim. Na época, eles tinham uma panificadora. Eu trabalhava das 06:00h às 17:00h (com intervalo de descanso, claro), na panificadora e à noite eu encarava dois (torturantes – digo isso, porque eu geralmente passava mal) ônibus, para ir à Universidade, fica bem afastada da cidade.

É uma história que causa risos entre minha prima Elianete e eu, até hoje, porque foi uma coisa engraçada que marcou minha vida, e vale a pena compartilhar. É a história da “Macabéa Leidy”. Nos meus intervalos de almoço, eu ia até a varanda da casa para estudar para o vestibular da UNIR – Universidade Federal de Rondônia. Eu ainda não tinha noção de qual curso escolher, mas eu estava determinada a passar pela rede federal pública de ensino superior.

O livro solicitado pela instituição para fazer a prova foi “A hora da Estrela” de Clarice Lispector (autora que me cativou desde então). Minha prima, ao me ver estudando dizia: “Prima, você está sofrendo quase igual a Macabéa” (e ríamos tanto que chegava a doer a barriga, pois associávamos a mensagem que o livro narra, com o contexto em que eu estava passando). Recomendo que leiam o livro, e é claro que eu não darei *Spoiler*. E, deu certo!!! Em 2010, entrei para a turma de Ciências Sociais (CS) da UNIR e logo me identifiquei com o curso.

O curso foi uma ruptura de tudo que eu já havia construído. Lembro-me, no 1º período, quando meu professor de Antropologia, o Dr. Nino Amorin, solicitou o meu primeiro texto. Nossa, que fiasco! Havia tantas anotações e considerações que me fizeram analisar o quanto eu estava “crua” sobre textos acadêmicos. Eu não tinha a mínima noção de como era, qual seria meu tema, muito menos sobre o que eu queria descobrir com isso. Foi então que conheci, no curso, uma mulher apaixonante pela vida acadêmica e pela pesquisa – a professora Dr<sup>a</sup>. Márcia Meirelles. Fui honrada em tê-la como orientadora, e poder contar com a sua experiência como pesquisadora.

Fiz meu estágio na Escola Estadual 4 de Janeiro, em Porto Velho. Foi a partir de então, que soube o que eu queria pesquisar, pois eu já estava conseguindo olhar para realidade social sob a ótica de uma cientista social. Eu quis entender o papel da sociologia e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino médio na Escola Estadual 4 de Janeiro, em Porto Velho. Da tripartite das CS:

Sociologia, Antropologia e Ciência Política, meu coração bateu mais forte pela primeira. Não sei se a admiração pela referida professora contribuiu, mas o fato foi que eu sempre considerei essa ciência mais leve e envolvente, tive em mim o desejo de seguir nessa linha. Durante o percurso, muitos de meus colegas de curso desistiram e, no período do meu estágio, quase entrei para esse grupo, pois foi difícil conciliar trabalho, estágio e estudo. Mas prossegui e, em 2015, minha primeira conquista acadêmica – Licenciatura e Bacharel em Ciências Sociais.

Assim que concluí minha graduação, prossegui rumo ao sonho de investir na carreira de socióloga. Rondônia não ofertava mestrado nessa área, então me mudei para Manaus – AM. Das opções da cidade, Manaus é a cidade mais próxima que ofertava o mestrado em Sociologia, e onde eu tinha parentes que poderiam me dar suporte, então não hesitei, fiz as malas e segui em busca de conquistar mais um sonho – o mestrado.

Residi na casa da minha tia (irmã da mamãe), dona Marinete Gomes dos Santos. Essa pessoa é uma “parceirona” na minha vida, muito mais que uma tia, uma amiga; divido com ela meus anseios, objetivos e conquistas. Até que eu chegasse a ingressar no curso, me inscrevi para o concurso da Seduc – Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, para atuar como docente de nível médio, com carga horária de 40h, no município de Manacapuru – AM. É uma cidade pequena e aconchegante, que fica a 100km de Manaus. Infelizmente não cheguei a ingressar no mestrado, pois fui convocada pelo concurso (2016) e, como legalmente não permitem que docentes se afastem para fins de estudo estando em estágio probatório, tive que adiar o sonho do mestrado em sociologia.

### **Experiência profissional: docência**

Desde a posse, fui muito bem acolhida pelos meus colegas de trabalho. Meu maior estranhamento foi quando eu ouvi pela primeira vez de um aluno a palavra: “professora”. Nossa! aquilo ficou ecoando nos meus ouvidos. Apesar de ter passado pelos estágios na graduação, estar oficialmente no cargo docente, e ter que lidar com todo o peso da responsabilidade de ser uma via de construção formadora do pensamento crítico que essa profissão exige, foi macro para mim.

Escola Estadual José Seffair é o nome da escola onde pude dar meus primeiros passos na docência, a qual eu tenho um enorme respeito e carinho. Em 2017, submeti meu primeiro projeto de pesquisa escolar pelo Programa Ciência na Escola - PCE –,

financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM. Foi onde eu me encontrei. A docência representa para mim uma oportunidade ímpar de servir como mediadora do conhecimento na trajetória dos estudantes; contudo, o desenvolvimento de projetos de pesquisa configura minha principal motivação profissional. Tal atividade amplia perspectiva enquanto educadora e também contribui significativamente para o aprimoramento do pensamento crítico e da compreensão do contexto científico pelos discentes.

Minha inspiração para desenvolver projetos escolares foi quando eu participei de um encontro de coordenadores. Ao final da apresentação dos slides, foi postado um vídeo do filósofo e professor Mário Sérgio Cortella. Sua fala ecoou em mim e até hoje eu o parafraseio: “Faça o seu melhor, enquanto você não tem condições melhores para fazer melhor ainda”. Isso gerou vida para meu primeiro projeto de pesquisa, intitulado: “Sociologia e Educação: ampliando e desenvolvendo a motivação pelo conhecimento”. Atuei como docente na escola José Seffair de 2016 a 2020. Nesse ínterim, fiz minha especialização em Neuropsicopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI.

No período da pandemia, um tempo delicado e de tensão em nível mundial, veio o desejo de ficar mais perto da minha mãe. Todo aquele anseio da perda mexeu comigo, e eu senti a necessidade de aproveitar mais meus momentos em família, afinal ela é a minha base, então, decidi pela remoção.

A cidade do Amazonas mais próxima ao meu estado (RO) é Humaitá, um município que fica a 200km da capital de Rondônia. Não pensei duas vezes em fazer minhas malas novamente e solicitar minha remoção. Em 2021, fui lotada na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho – GM3, meu segundo lar na docência, onde eu leciono até hoje. Eu não conhecia a cidade, bem como ninguém que residisse lá. Novamente fui carinhosamente muito bem recebida, não só por meus colegas de trabalho, mas também por alguns moradores com os quais hoje tenho amizade. Atrevo-me a dizer, pelas minhas experiências, que a boa receptividade é uma característica cultural dos amazonenses.

Em 2022, por meio de um projeto de iniciação científica, tive a oportunidade de conhecer a comunidade indígena da aldeia Pupunha, pertencente à etnia Parintintin. Essa foi minha primeira visita, na qual fui acolhida com muita cordialidade pela liderança local, representada pela cacique e professora Rosângela, e seu pai, senhor Marazona, bem como por demais membros da comunidade. Tratou-se de uma

experiência singular e enriquecedora. Durante essa visita, conduzi uma atividade de campo com estudantes da turma do 1º ano do ensino médio da escola GM3, a partir de perspectivas sociológicas, com o propósito de favorecer o reconhecimento, a observação e o respeito às diversidades culturais. Essa vivência despertou em mim a intenção de realizar o mestrado junto a essa comunidade. Nos últimos quatro anos, esse evento tem estimulado meu interesse pelas comunidades indígenas e aprofundado meu compromisso com a Sociologia, com a perspectiva futura de explorar essa cultura sob a ótica da Antropologia em estudos doutorais.

### **O ProfEPT**

Eu não tinha a mínima noção que enfim eu ingressaria a um mestrado, muito menos que seria no ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, não tinha familiaridade com essa modalidade de ensino. Tive acesso ao edital por meio de um amigo, o Claudinei Recco.

Minha primeira motivação para o estudo dessa temática surgiu a partir de uma observação profissional, percebi uma presença significativa de alunos indígenas da etnia Parintintin estudando na área urbana. A partir dessa observação, notei que apesar da proximidade, os alunos não indígenas da escola GM3, de modo geral, não conhecem as comunidades indígenas das proximidades. Depois, fui motivada por notar o quão forte é a presença cultural indígena no município de Humaitá – AM. As festividades, gastronomia, expressões linguísticas e alguns modos de vida têm grande referência aos povos ameríndios. Atrevo-me a dizer, com base nas minhas observações, que “o Amazonas respira a cultura indígena”.

Na primeira semana do curso, ocorreu a disciplina intitulada Bases Conceituais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ministrada pelos professores Dr. Sérgio Nunes e Dr. José Henrique, profissionais altamente qualificados cuja dedicação à docência era evidenciada de maneira marcante. Considero-me uma aluna bastante participativa, frequentemente manifesto dúvidas por meio do levantamento constante de minha caneta, o que, em tom bem-humorado, poderia sugerir um desafio à paciência dos docentes.

A turma demonstrou inicialmente certo grau de desorientação, sentimento que persiste até o presente momento, caracterizado por uma confluência de sensações diversas. A semana foi marcada por um impacto significativo em nossa percepção da realidade. Como atividade final da disciplina, foi solicitado um ensaio textual. Por meio

de sorteio, coube a Kathely, Tiago e a mim a análise dos textos: A Educação para além do Capital, de István Mészáros; e a Teoria da Cultura – Ciência e Existência, de Álvaro Vieira Pinto. Depois de semanas quebrando a cabeça e juntando ideias, o ensaio textual, enfim, tomou corpo. “A Construção Do Sujeito Social: A Cultura Capitalista como Processo de Formação das Relações Sociais”, foi nosso título. A partir desse texto, honrosamente nos veio o convite, por parte do professor Sérgio, para participarmos da publicação de um livro organizado por ele. Nossa!!! Nem acreditamos. Mais uma vez nos juntamos e transformamos nosso ensaio textual em capítulo de livro. Só tenho a agradecer o privilégio e a confiança que nos foi dada.

Depois, tivemos nossa segunda disciplina, Seminário e Metodologia de Pesquisa, ministrada pelas professoras: Dr<sup>a</sup> Lediane Fani, Dr<sup>a</sup> Iza Reis e Dr<sup>a</sup> Sandra Ferrari. Cada uma com suas particularidades. Lediane (minha quase xará), pessoa intensa e apaixonada pela pesquisa, quando li seu *lattes* pensei: “ela será minha escolha para orientadora”. Mas, infelizmente não foi possível devido a estarmos em linhas de pesquisas diferentes; Iza – super técnica e bem aplicada; e Sandra – uma poesia em forma humana, com seu jeitinho leve de ser. Juntas conseguiram mobilizar em nós um pouco da posição de responsabilidade que estamos ocupando agora – a de sermos pesquisadores.

Minha temática está envolta no contexto da EPT, em estudar e compreender um pouco mais sobre a interculturalidade relacionadas aos cenários interétnicos, especificamente sobre os desafios e possibilidades da Educação Intercultural entre estudantes indígena e não indígena. Estou honrosamente sendo orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Iranira Geminiano de Melo. Tive a oportunidade de conhecê-la durante o curso de Ciências Sociais na UNIR, fomos da mesma turma, compartilhamos a mesma orientadora e nos formamos juntas. Sinto-me lisonjeada pelo aceite em me orientar, com toda sua técnica, conhecimento e profissionalismo, tem contribuído para que esse sonho se torne alcançável. Então, só tenho a agradecê-la!

Sei que tenho muito a aprender ainda e que vou enfrentar muitos desafios, faço parte de um grupo de minorias, o qual Marx sempre defendeu, enfatizando a luta de classes como motor da história. Porém, é com o mesmo espírito de objetividade e determinação daquela garota com sonhos altos lá do início desta apresentação, que me inspiro a dizer: “EU VOU CONSEGUIR”!!!!



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre as possibilidades e desafios da interculturalidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), entre estudantes Parintintin e alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama. Nessa perspectiva, busca-se uma aproximação intercultural de estudantes do IFRO com estudantes indígenas da Aldeia Pupunha, do povo Parintintin.

Nessa aproximação, compreendemos que a EPT, a partir do contexto da interculturalidade, tem muito a aprender com os conhecimentos ameríndios na medida em que “tais conhecimentos [...] revelam formas sustentáveis de estar no mundo” (Felzke, 2021, p. 275), corroborando os princípios de formação integral e o princípio de omnilateralidade (Manacorda, 2007), que constituem alguns dos princípios teóricos que fundamentam a EPT.

Nesse sentido, temos a EPT, apresentada no Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a seguinte redação, dada pela Lei 11.741 de 2008: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996, p.67).

Considerando que vivemos em sociedade, cujos modos de produção capitalista tornaram-se a ênfase para uma formação de mercado, a educação se tornou instrumento para preparar mão de obra capaz de suprir as necessidades do capitalismo – o lucro, em detrimento do caráter emancipatório e transformador. Em suma, o capital inclina-se a conduzir uma educação tachada em uma estrutura de produção, deixando os saberes intelectuais apenas para a elite. Assim, fica para a classe trabalhadora uma formação subdividida, que prepara somente para a inserção na vida produtiva, no mercado de trabalho.

Essa dualidade presente no sistema educativo desafia o modelo de educação na EPT, ao buscar, em seus princípios fundadores, horizontes para a construção de uma proposta de transformação social que seja mais emancipadora da realidade educacional.

Nesse contexto, esta pesquisa alicerça-se a partir da proposta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFRO, que está fundamentada em uma

concepção de educação integral do sujeito, na perspectiva da totalidade, compreendendo as dimensões da vida humana, tais como a dimensão identitária, cultural, social, ética, estética e que visa a superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, sem restringir-se a apenas um deles (Silveira, 2007). A EPT busca formar os sujeitos para a emancipação social com vistas à intervenção crítica, criativa e qualificada no mundo para transformar a realidade.

Uma vez que, a educação é compreendida como prática social, “[...] como um processo de humanização dos homens, [...] inserido no contexto de suas relações sociais” (Libâneo, 2003, p. 68), a EPT concretiza a formação omnilateral, enfatizando o desenvolvimento integral, completo, inteiro do indivíduo, abrangendo todas as dimensões da sua existência: trabalho, ciência e cultura. Nessa perspectiva, a formação instrumentaliza o indivíduo para superar as condições de alienação e compreender as contradições presentes nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas de produção da realidade concreta. Assim, a criticidade, a transformação social, a participação ativa dos indivíduos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária são elementos centrais do processo formativo.

Diante desse cenário, surge a questão de pesquisa: Quais as possibilidades e os desafios na educação intercultural entre estudantes indígenas e não indígenas, no contexto da EPT?

A questão norteadora direcionou esta pesquisa para abordar como a inserção das TICs como ferramenta didático-pedagógico por meio da plataforma *Padlet* pode favorecer a educação intercultural de estudantes indígenas da comunidade Pupunha e de estudantes não indígenas do Ensino Médio Integrado, do *campus* Porto Velho Calama. Assim, tornou-se importante envolver e planejar uma metodologia de educação intercultural mediada pelas TICs.

Partindo desses pressupostos, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa analisar possibilidades e desafios na educação intercultural com estudantes indígenas e não indígenas por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) *Padlet*, no contexto da EPT.

A partir do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) Descrever as curiosidades de estudantes indígenas, da comunidade Pupunha, a respeito dos modos de vida de estudantes não indígenas; ii) identificar ideias mistificadas, na visão de estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama, sobre as vivências de povos

indígenas; iii) desenvolver uma sequência didática visando à educação intercultural no contexto da EPT.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa considera os contextos interétnicos, abordando as vivências, desafios e possibilidades da educação intercultural dos estudantes indígenas (maiores de 18 anos), da Escola Municipal São José na comunidade Pupunha, localizada no sul do Amazonas; bem como os estudantes não indígenas (maiores de 18 anos), do curso de informática do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus Porto Velho Calama*.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções principais. Inicialmente, a Apresentação, seguida pela Introdução, que contextualiza o tema e delimita o objeto de investigação. Em seguida, o capítulo o Metodologia detalha o local da pesquisa, os participantes, o ambiente *Padlet* utilizado como parte dos procedimentos de construção dos dados, além das questões éticas, garantindo a transparência e rigor do processo investigativo com os estudantes.

No terceiro capítulo, aborda-se a interculturalidade na formação profissional e tecnológica, partindo da história do IFRO à legislação vigente, enfatizando o papel da educação intercultural no ensino médio integrado. Esta parte destaca a aproximação crítica e reflexiva sobre o tema, incluindo ainda uma análise da epistemologia indígena e a aplicação prática do *Padlet* como ferramenta pedagógica.

Finalmente, o quarto capítulo aprofunda a interculturalidade no Ensino Médio Integrado (a partir análise dos dados empíricos em diálogo com a literatura), seguido pelas considerações finais que sintetizam os resultados da pesquisa e suas contribuições. A dissertação se encerra com as referências, anexos e apêndices que apoiam e complementam a pesquisa.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão de questões singulares e de dimensões da realidade que não se expressam de forma quantificável, sendo, portanto, apropriada à análise de fenômenos sociais em movimento. Nesse escopo, atribuiu-se centralidade à pesquisa participante, uma vez que essa perspectiva metodológica pressupõe o envolvimento direto e contínuo da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, por meio da convivência, da interação sistemática nas atividades cotidianas e da observação atenta das práticas, experiências e sentidos produzidos no contexto investigado, possibilitando registros descritivos e análises construídas ao longo do próprio processo investigativo (Minayo, 2001; Severino, 2017).

Para o entendimento da temática da pesquisa, realizou-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, a fim de obter informações teóricas acerca da interculturalidade, por meio de literaturas e documentos que forneceram dados sobre a temática abordada. Buscaram-se, com a revisão de literatura, relações entre conceitos, características e ideias (Almeida, 2011), unindo, a partir da interculturalidade, a interface da coesão entre EPT e elementos culturais do povo Parintintin.

A fundamentação teórica sobre EPT baseia-se em Marx (1983), Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), (Manacorda (2007) e Ciavatta (2014), entre outros. Já, no contexto da interculturalidade, a pesquisa se baseia autores decoloniais como Krenak (2017), Munduruku (2012), Candau (2011), Apurinã (2020) e Fleuri (2022), por exemplo, cujas reflexões ressaltam a importância da educação intercultural para o desenvolvimento da consciência decolonial, da autorreflexão e da redução de preconceitos e estereótipos acerca das diferenças culturais.

Como base inicial e meio de aproximação da cultura indígena Parintintin foram utilizadas, como ponto de partida, duas literaturas: O livro intitulado “Uma Viagem ao Mundo dos Pykahu-Parintintin: olhares, percepções e sentidos” (Silva *et al*, 2017) e o artigo “Entre os Aspectos Históricos, Educação Escolar e a Práxis Intercultural Indígena dos Kagwahiva Parintintin na Aldeia Traíra em Humaitá-AM” (Paes *et al*, 2017).

Sobre as TICs, foi utilizada como literatura básica a tese “Identidades em ressignificação na Amazônia: reflexões acerca da utilização das Tecnologias de

Informação e Comunicação – TIC”, de Ferreira (2019). Na pesquisa, a TIC utilizada foi o *Padlet*, uma plataforma *online* que funciona como um mural ou quadro virtual colaborativo, permitindo a criação, organização e compartilhamento de conteúdos digitais em formatos variados, como textos, imagens, vídeos, *links* e documentos.

Assim, o *padlet* foi utilizado como ferramenta didática para realização do intercâmbio entre os estudantes indígenas e não indígenas. Considerando a logística, pois se trata de mais de 200 km de distância, esta pesquisa optou em utilizar essa plataforma para que houvesse as interações prévias, estreitamento de laços, conhecimento e compartilhamento de vivências e ideias de ambos os contextos sociais (indígenas e não indígenas). Além disso, o mural virtual também consistiu em uma ferramenta de geração de dados.

## 2.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida, em sua etapa inicial, no ambiente virtual *Padlet*, estruturado com a finalidade de viabilizar a interação intercultural entre estudantes indígenas e não indígenas. Participaram dessa etapa nove estudantes do Ensino Médio da Escola Municipal São José – Kwatijariga, situada na Aldeia Pupunha, território do povo Parintintin.

**Imagem 1** - Vista aérea da aldeia Pupunha: Terra Indígena Nove de Janeiro



Fonte: Acervo OPIPAM, 2022.

A referida unidade escolar localiza-se às margens da BR-230 (Transamazônica), no interior da Terra Indígena Nove de Janeiro, a aproximadamente nove quilômetros do município de Humaitá, no sul do estado do Amazonas.

A escolha do ambiente virtual como espaço inicial de interação justificou-se pela necessidade de viabilizar o intercâmbio intercultural entre sujeitos situados em contextos socioterritoriais distintos, considerando, simultaneamente, as limitações logísticas de deslocamento e as condições de acesso à *internet* disponíveis aos participantes.

Além disso, a amostra incluiu sete estudantes não indígenas do terceiro ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Porto Velho Calama, cuja sede localiza-se na Avenida Calama, 4985, Lote 994, Quadra 169, bairro Flodoaldo Pontes Pinto, Porto Velho – RO. Todos os participantes eram maiores de 18 anos.

**Imagem 2** - Imagem do IFRO – Campus Porto Velho Calama



Fonte: Site institucional: <https://portal.ifro.edu.br/>.

## 2.2 Abordagem aos participantes da pesquisa

A apresentação da pesquisa aos participantes ocorreu por meio de reuniões presenciais realizadas em momentos distintos e em seus respectivos contextos institucionais: com os indígenas do povo Parintintin, na Aldeia Pupunha, e com os

estudantes não indígenas do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Porto Velho Calama.

Nessas ocasiões, a pesquisadora apresentou a proposta investigativa, esclareceu dúvidas, formalizou o convite à participação e criou um espaço de aproximação e reconhecimento mútuo, respeitando as especificidades socioculturais e institucionais de cada grupo participante.

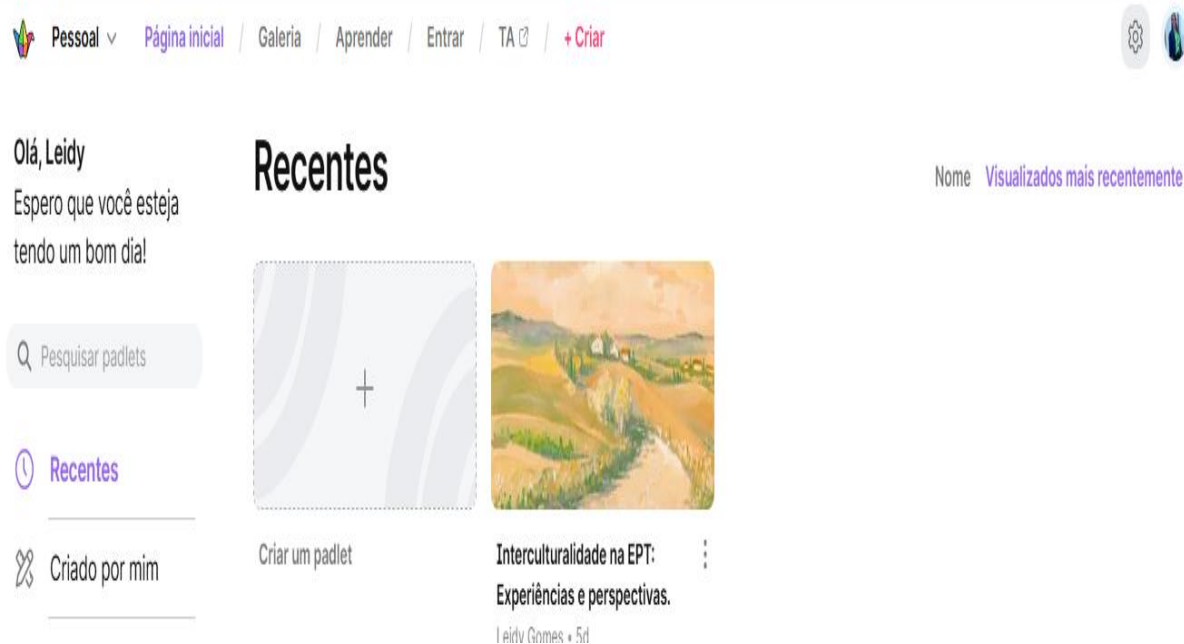
Na oportunidade, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a regulamentação em pesquisa científica, garantindo o aspecto ético e a autonomia de sua participação (Apêndice C e D). *A posteriori*, foi permitido um tempo para que os estudantes ficassem livres para analisar e consentir ou não com a participação na pesquisa, e devolvessem o TCLE assinado, caso estivessem de acordo em participar da pesquisa.

### **2.3 Ambiente *Padlet*: Geração e análise dos dados**

Para geração dos dados, via intercâmbio no *Padlet*, foi utilizada uma sala virtual, uma TIC *online* que permite a criação de mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos, permitindo à pesquisadora gerenciar os materiais e possibilitar a interação dos estudantes por meio da colaboração. A escolha dessa plataforma deu-se por ser gratuita, possibilitar postagem de textos, imagens e vídeos, podendo ser utilizada de maneira interativa, podendo possibilitar uma interação social.

Foi configurada uma sala restrita e colaborativa, onde estudantes indígenas e não indígenas puderam explorar temas interculturais, incentivando a troca de ideias e experiências. Nessa perspectiva, os estudantes puderam postar perguntas sobre a cultura de cada grupo, permitindo um diálogo contínuo que valorizou diferentes perspectivas. Para responder as perguntas, os estudantes compartilharam suas produções discursivas (textos, vídeos e imagens) inspiradas em suas culturas, favorecendo o reconhecimento, o respeito e a valorização das contribuições culturais de cada estudante.

### Imagem 3 - Ambiente de interação virtual (*Padlet*)



**Fonte:** Ambiente *Padlet* da pesquisa.

Ao acessar a sala, os estudantes de ambos os contextos sociais, tinham dois tópicos para iniciar as interações:

1º tópico – foi configurado um mural com o tema “Intercâmbio intercultural”. Um ícone destinado às apresentações, com intuito de que todos se apresentassem, para que, na medida em que fossem se conhecendo, pudessem apontar suas curiosidades. Nesse mural, houve, a priori, uma breve apresentação da pesquisadora, com o intuito de incentivar os participantes da pesquisa a também se apresentarem. As apresentações poderiam ser em formato de vídeo, fotos ou digitalizadas, e assim fazer um conhecimento prévio um em relação ao outro.

Imagem 4 - Tópico 1: Apresentação da pesquisadora no *Padlet*

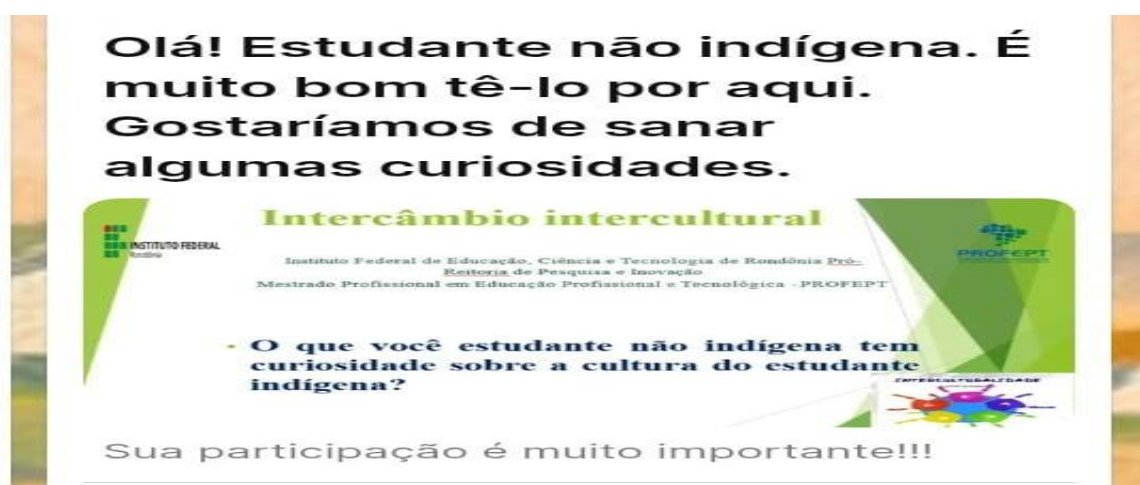


Fonte: Ambiente *Padlet* da pesquisa.

2º tópico - Realizadas as apresentações, houve duas questões como ponto de partida para as interações:

a) Um ícone destinado especificamente para os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama: o que você tem curiosidade sobre a cultura do estudante indígena Parintintin? Nesse espaço, os estudantes, poderiam descrever as curiosidades, como, por exemplo, em aspectos culturais, estudantis, vivências em comunidade, perspectivas de vida e etc.

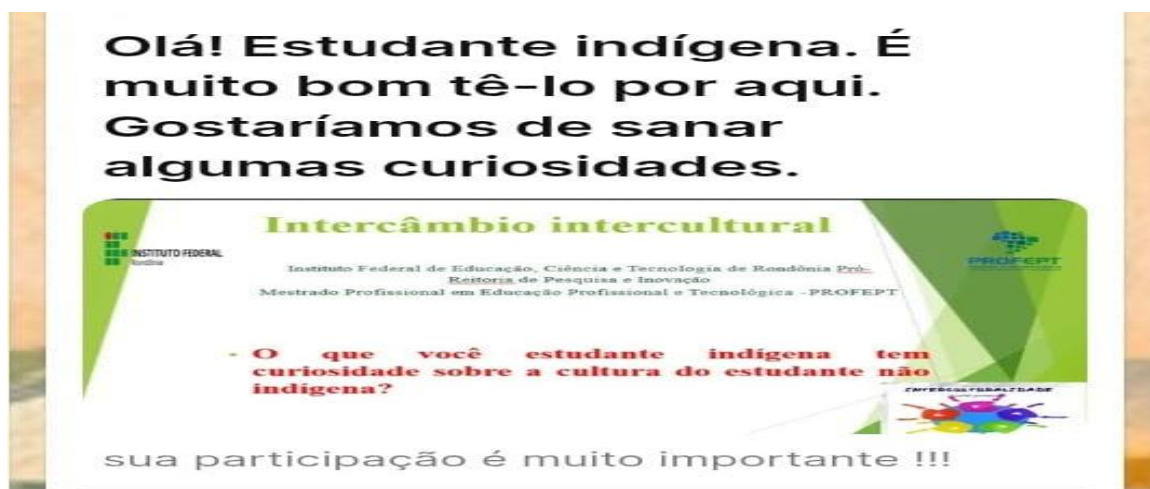
Imagem 5 - Tópico 2A: Curiosidades de estudantes não indígenas



Fonte: Ambiente *Padlet* da pesquisa.

b) Um ícone destinado especificamente aos estudantes indígenas Parintintin, com a questão: O que você tem curiosidade sobre a cultura do estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama? Nessa parte do ambiente, eles poderiam descrever as curiosidades, por exemplo, em aspectos das relações sociais, do dia a dia, do contexto de trabalho, do estudo, da cultura e etc.

**Imagem 6** - Tópico 2B: Curiosidades de estudantes Parintintin



**Fonte:** Ambiente *Padlet* da pesquisa.

Cada participante da pesquisa pôde postar sua pergunta em forma de texto, gravação de áudio ou vídeo. Depois, cada estudante pôde escolher uma pergunta para responder. No decorrer do processo interativo, os participantes tiveram liberdade para expor suas curiosidades. Além de compartilhar suas vivências, puderam correlacionar fatores de proximidade ou antagonismo de seus processos sociais.

Como estratégia complementar, agendaram-se visitas técnicas, oportunizando a cada grupo visitar e conhecer, *in loco*, um pouco da realidade sociocultural do outro. Nesse momento, foram realizadas rodas de conversa, no formato de grupo focal, a respeito dos aprendizados possibilitados pela pesquisa, e identificar possíveis ideias desconstruídas.

As falas das rodas de conversas foram transcritas e analisados os principais impactos e perspectivas observadas pelos participantes da pesquisa. Como forma de interação inicial para a roda de conversa, foi apresentado o seguinte questionamento aos participantes de ambos os contextos sociais – estudantes indígenas e não

indígenas: O que vocês notaram que mais chamou a atenção de vocês? O que mais os impactou?

Logo após o questionamento, deixou-se livre para que os participantes dialogassem e expusessem suas percepções, sendo observada uma ótima interação dos dois grupos, especialmente na segunda roda de conversa, pois como já tinham tido uma proximidade maior, ficaram mais à vontade para interagir.

## 2.4 Participantes da pesquisa

Foram incluídos na pesquisa os estudantes, maiores de 18 anos, indígenas regulamentem matriculados no Ensino Médio, na escola Municipal São José, da Comunidade Pupunha; bem como os estudantes do 3º ano, também maiores de 18 anos, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO, *campus* Porto Velho Calama.

Foram excluídos da pesquisa estudantes indígenas de outros níveis de ensino, da escola São José e estudantes de outros cursos e anos de ensino do *campus* Porto Velho Calama; bem como estudantes menores de 18 anos de idade.

## 2.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma aproximação à análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, utilizando-se categorizações e codificações derivadas de informações obtidas durante a pesquisa. Assim, a análise constituiu-se pela categorização dos dados construídos, para então analisá-los em diálogo com o referencial teórico selecionado. Esse processo se configurou nas seguintes fases:

1. **Pré-análise:** envolvendo os seguintes critérios: a) Uma leitura completa do material levantado sobre a temática da pesquisa; b) Escolha dos documentos que foram analisados (*a priori*) e seleção dos documentos para a análise (*a posteriori*); c) Constituição do *corpus* teórico com base na representatividade, homogeneidade e pertinência; d) Formulação hipóteses e objetivos com base na teoria e; e) Transcrição das rodas de conversa e preparação o material empírico e teórico.

2. **Exploração do Material:** Organização dos dados de pesquisa em categorias de análise, usando quadro de dados categorizados, que permitiu contextualizar possibilidades e desafios da educação intercultural por meio de intercâmbio com estudantes indígenas e não indígenas.
3. **Tratamento dos Resultados:** realizou-se a interpretação dos dados categorizados, articulando-os com a literatura, com vistas ao alcance dos objetivos da pesquisa. A interpretação dos resultados obtidos foi realizada por meio da inferência. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência pode “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Assim, foi considerada a interdependência entre os componentes discursivos: a mensagem, o canal utilizado (roda de conversa, *Padlet*), o receptor (indígena ou não indígena) e o emissor (indígena ou não indígena) para fundamentar o processo de inferência na análise de conteúdo.

A análise e interpretação dos conteúdos gerados foram utilizadas na escrita da dissertação e na elaboração do produto. Como produto da pesquisa, foi elaborada uma sequência didática, apresentando uma proposta metodológica para a abordagem intercultural no Ensino Médio Integrado, utilizando o *Padlet* como ferramenta pedagógica. O recurso didático resultante da pesquisa destina-se ao uso por docentes indígenas e não indígenas e outras pessoas interessadas nas temáticas da educação intercultural e da EPT.

## 2.6 Questões éticas

Levando-se em consideração que a pesquisa envolveu seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, por meio da Plataforma Brasil, para apreciação ética. Essa medida foi adotada em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, que normatizam pesquisas que envolvem seres humanos, para que sejam assegurados os direitos dos participantes da pesquisa. Posterior à aprovação do CEP IFRO, em 28 de abril de 2025, por meio do parecer 7.533.484, o protocolo, por envolver estudantes indígenas, foi submetido e aprovado também pela

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) em 24 de julho de 2025, conforme Parecer Consubstanciado nº 7.701.477.

Ainda na perspectiva da ética na pesquisa, para mitigar os riscos aos participantes, foram implementadas medidas que asseguravam o direito à livre expressão durante as atividades, como: i) os participantes foram orientados que poderiam pedir esclarecimentos a qualquer momento; ii) poderiam realizar as interações na plataforma somente quando tivessem tempo e disposição iii) que só respondessem as perguntas que se sentissem confortáveis para respondê-las e, somente questionassem sobre temas que se sentissem confortáveis para dialogar.

Além disso, para manter o anonimato o ambiente no *Padlet* foi configurado como uma sala de estudo restrita, permitindo um ambiente de aprendizado seguro e colaborativo. Os participantes tinham o direito de não participar, sem precisar fornecer explicações ou justificativas, e podiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer prejuízos ou sanções por desistirem.

Na seção subsequente, apresenta-se a fundamentação teórica desta pesquisa, constituída por uma revisão sistematizada da literatura pertinente ao tema investigado. Tal revisão objetiva delinear os conceitos e embasamentos fundamentais que sustentam a compreensão do fenômeno pesquisado: a educação intercultural por meio de intercâmbio com estudantes indígenas e não indígenas. Nessa etapa, realiza-se o diálogo crítico entre diferentes produções acadêmicas, estabelecendo o referencial científico que permite à pesquisa situar-se no contexto do campo de conhecimento da EPT.

### 3. INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação básica no Brasil tem uma trajetória marcada por um dualismo histórico que separava o ensino técnico, destinado às classes menos favorecidas, do ensino propedêutico voltado às classes mais privilegiadas. Na década de 1980, Demerval Saviani propôs uma nova concepção para o ensino médio, comprometida com as classes trabalhadoras, integrando a formação profissional à educação geral em seus múltiplos aspectos: humanos, científicos e tecnológicos. Essa concepção, baseada nos princípios da politecnicidade, educação unitária e omnilateralidade, buscava romper com essa dicotomia tradicional e promover um ensino médio integrado que alia a formação básica à técnica (Saviani, 2007; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Manacorda, 2007; Ciavatta, 2014).

No contexto da legislação educacional brasileira, avanços significativos favoreceram a integração entre a educação profissional e o ensino médio, especialmente após a Constituição de 1988 (Brasil, 1996) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), com regulamentações posteriores que possibilitaram modalidades integradas de ensino profissionalizante. A criação dos Institutos Federais (IFs) no Brasil veio ampliar as oportunidades de acesso ao ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertando uma alternativa sólida ao ensino propedêutico tradicional (Brasil, 2008). Nessa perspectiva, o trabalho é entendido como princípio educativo fundamental, não apenas como instrumento de aprendizagem, mas também como uma dimensão ontológica e ética da formação humana que visa à emancipação e transformação social (Saviani, 2007; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ciavatta, 2014; Melo, 2022).

No âmbito do estado de Rondônia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) destaca-se como a principal instituição de ensino responsável pela oferta do Ensino Médio Integrado. A instituição articula a educação profissional, científica e tecnológica com uma perspectiva intercultural, fazendo com que a formação educacional vá além da simples transmissão de conhecimento técnico, contribuindo para as transformações sociais e a consciência crítica por meio da valorização da diversidade cultural. Assim, o Ensino Médio Integrado no IFRO beneficia o fortalecimento da educação inclusiva e integral, ao mesmo tempo em que se constitui como ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa acepção, esta seção busca apresentar a perspectiva da interculturalidade na formação profissional e tecnológica, como rompimento com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Assim, concebe-nos a compreensão desse modelo formativo, em contínuo processo de elaboração, de construção e (re)construção das relações sociais.

### **3.1 Da formação profissional ao ensino médio integrado**

A história da educação básica no Brasil é marcada por um dualismo - o ensino técnico para as classes menos favorecidas; e o propedêutico para as classes mais favorecidas da sociedade. Demerval Saviani, na década de 1980, abre discussões sobre a criação de um projeto para o ensino médio comprometido com as classes trabalhadoras. Em ênfase, visando oportunizar a formação profissional integrada à formação geral, nos seus múltiplos aspectos humanísticos, científicos e tecnológicos. As bases, fundamentavam-se na concepção do ensino médio integrado, norteado pelos conceitos de politecnia, educação unitária e omnilateralidade (Saviani, 2007).

O ensino médio integrado é uma modalidade de ensino que coaduna a formação básica à técnica, rompendo a dualidade histórica registrada na educação profissional brasileira, fomentando, ao mesmo tempo, o ensino da cultura geral e da formação profissional.

No cenário da Educação, após a ditadura cívico-militar no Brasil (entre 1964 e 1985, com a Constituição de 1988 construiu-se um espaço para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que foi promulgada em 1996. Nessa lei, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) teve destaque, inicialmente com quatro artigos destinados ao ensino técnico profissional, que versavam sobre as possibilidades de uma educação integrada e para o mundo do trabalho (Brasil, 1996).

As discussões avançaram e, somente em 2003, com o Decreto no 5.154/2004, o Brasil passou a admitir a integração entre a educação profissional e o ensino médio. Contudo, apenas nas modalidades concomitante - o estudante faz o curso técnico e o ensino médio ao mesmo tempo, mas em instituições diferentes; e o subsequente- a formação profissional é voltada para estudantes que já concluíram o ensino médio.

A criação dos IFs proporcionou aos jovens do Brasil a ampliação da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, como uma alternativa ao ensino propedêutico, dominante nas redes públicas de educação.

As bases da educação profissional perpassam pela premissa do trabalho como princípio educativo. Vários autores se debruçaram sobre o tema, porque se tratava de defender o trabalho, não apenas como fins de fixação das relações de poder. Manacorda (1989), por exemplo, reconhece no marxismo a função civilizadora do trabalho como renovação cultural. Isto é, a compreensão que o trabalho advém de um processo histórico de construção e formação do sujeito como ser social, e que, portanto, a partir dele (do trabalho), pode-se (re)construir o caráter formativo do indivíduo, como produtor dos seus meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais. ou seja, desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (Marx, 1979).

Saviani (1991) corrobora com essa ideia e expõe que o Trabalho e a Educação, em seus fundamentos histórico-ontológicos, são atividades estritamente humanas e é, a partir deles, que o sujeito se insere na vida social, construindo relações com a vida em coletividade. Nesse mesmo contexto, Saviani (2007) pondera que trabalhar e educar são atividades essencialmente humanas, pois o homem, na sua formação histórica, aconteceu no e pelo trabalho. Outrossim, Marx (1983) corrobora ao enfatizar o trabalho como um caminho para a emancipação humana, e que somente tem uma efetivação com a compreensão da dimensão que o trabalho ocupa na sociedade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) pontuam que não se deve considerar o trabalho como princípio educativo apenas como um método de aprendizagem e sim compreender que o mesmo possui uma natureza ontológica e ético-política, ou seja, inerente ao ser humano e como um direito.

A partir das contribuições dos autores supracitados, percebe-se que com a emancipação, por meio do trabalho, a educação torna-se importante aliada no processo, pois pode proporcionar uma ruptura na alienação, construindo uma consciência de classe e tendo uma formação ampla e, assim, contribuir para que ocorra uma transformação social. As legislações atuais da EPT preconizam a superação da dicotomia teoria e prática, e o trabalho como fomento para as práticas educativas, essa articulação deve servir para a formação que vise o amplo desenvolvimento de suas capacidades humanas e intelectuais.

As discussões em torno da educação profissional e da formação integral estão pautadas nas discussões socialistas a partir de Marx (1980), para quem a educação à classe trabalhadora deveria estar sustentada numa formação que proporcionasse a integração do trabalho manual e intelectual, por meio de acesso à ciência, cultura e tecnologia.

Em consonância ao pensamento de Marx (1980), Freire (2019), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, corrobora ao salientar que a educação bancária leva os envolvidos no processo educacional ao desconhecimento, enquanto seres históricos. Nessa perspectiva de superação da alienação, a educação deve estar pautada na compreensão da realidade por meio de conhecimentos que possibilite uma formação integral do sujeito.

A análise das contribuições teóricas revelou um padrão corroborativo. Evidenciou uma similaridade nas abordagens teóricas que apontam para a questão da interculturalidade como contributiva no processo de formação integral do aluno. As literaturas destacadas no quadro abaixo destacam a importância de construir laços socioculturais e enfatizam o respeito à diversidade e a relevância da interculturalidade no processo educativo.

**Quadro 1 - Diálogo de revisão de literaturas sobre a interculturalidade**

<b>Autor (es)</b>	<b>Eixo Temático</b>	<b>Análise contextual</b>
<b>Candau (2011)</b>	Interculturalidade e diferenças culturais.	Reforça sua intencionalidade na formação humana integral do estudante, atribuindo à escola o papel formador, que promove espaços que favoreçam a tomada de consciência da nossa identidade cultural. Bem como apresenta a educação como princípio educativo. Acentua “a interculturalidade”, por considerá-la a mais adequada à construção de sociedades, democráticas e inclusivas. Tais análises corroboram com os amparos legais homologado pela LDB.
<b>Fleuri (2002)</b>	Interculturalidade e Educação	Ao refletir sobre nossas ações, sob a perspectiva de outros padrões culturais, propõe descobrir outros

		significados que nossas próprias ações podem assumir e, com isso, descobrir formas diferentes de orientá-las.
<b>Krenak (2017), Munduruku (2012) e Tukano (2017)</b>	Interculturalidade e Resistência	Evidenciam que é possível perceber o sentido e o direcionamento das estruturas sociais assumidos pelo movimento indígena brasileiro. O estudo da literatura indígena permite ouvir a voz dos próprios indígenas sobre suas condições de vida e perspectivas de mundo. Corroboram ao analisar o contexto da interculturalidade como um caráter educativo, indicando que os fatos e eventos que deram sentido às lutas dos povos indígenas foram marcados por muita resistência.
<b>WALSH, 2009.</b>	Interculturalidade e decolonialidade.	Contribui para o entendimento da interculturalidade como uma epistemologia de reconstrução de conhecimento que emerge na compreensão humana. Refere-se às diversidades com relação ao valor da cultura como fator importante na axiologia das relações sociais, logo, o pensamento intercultural nasce como um novo paradigma epistemológico.

**Fonte:** Elaboração própria.

Em termos gerais, pode-se dizer que a interculturalidade é tratada como “estruturante e construtiva” nas análises de literatura, e entendida como relação interétnica e interlocução entre diferentes culturas. Tais literaturas permitem direcionar esse conceito de interculturalidade como processo de formação educacional para o Ensino Médio Integrado, como possível e importante para promover uma educação integral e integradora, que vise respeitar a diversidade cultural, linguística e social dos estudantes. Tais resultados coadunam com o modelo de formação educacional dos IFs.

Esse modelo está presente em análises teóricas de autores como Saviani (2007), Libâneo (2003) e Manacorda (1989), que discorrem sobre a formação educacional da EPT e as diretrizes educacionais, enfatizando o desenvolvimento integral, completo, inteiro do indivíduo, abrangendo todas as dimensões da sua existência: trabalho, ciência e cultura.

O Ensino Médio Integrado, no contexto do estado Rondônia, tem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) a principal instituição de ensino. Por isso, apresenta-se a seguir um breve histórico do IFRO, buscando uma aproximação com a interculturalidade.

O IFRO é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação - MEC, criada pela Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que oferece educação básica, profissional e superior, de forma pluricurricular- abrange várias áreas de conhecimento. A sua missão visa promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável (IFRO, 2022).

Nacionalmente, a Instituição faz parte de uma centenária Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que teve sua origem no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. A supracitada lei reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs, transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O IFRO é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, atua na educação básica e superior, na pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade rondoniense (Melo, 2014; Melo, 2022; IFRO, 2022).

Regionalmente, sua história é resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia, à época em fase de implantação, e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. Territorialmente, o Instituto Federal de Rondônia está presente em vários municípios do estado, ofertando Educação presencial em 11 (onze) unidades, sendo 01 (uma) Reitoria, 09 (nove) *Campi* e 01 (um) *Campus* Avançado, 44 polos em parceria com prefeituras e 12 polos em parceria com a CAPES (UAB) no Estado de Rondônia, 11 polos no estado da Paraíba, 1 polo em Pernambuco, 2 polos em Minas Gerais e 1 um polo internacional em Guayaramerín – Bolívia (IFRO, 2022). As unidades se estendem nos campi

Ariquemes, Buritis, Cacoal, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-Paraná, Porto Velho (Calama/Zona Norte), São Miguel do Guaporé e Vilhena. O processo de expansão e interiorização da Instituição se faz também pela criação e instalação de polos de Educação a Distância (EaD).

No que tange à Educação a Distância (EaD), essa modalidade de ensino foi iniciada em 2011, com o objetivo de conceder acesso aos que se encontram geograficamente isolados, socialmente marginalizados, doentes, institucionalizados ou qualquer outra forma que os impeçam seu acesso a uma instituição de ensino. A EaD, no IFRO, ocorre em consonância às políticas de democratização da Educação Profissional e Tecnológica (IFRO, 2022).

Em dezembro de 2015, por meio da Resolução nº 65 do CONSUP/IFRO, o IFRO reativou a Diretoria de Educação a Distância (DEaD). Diretoria sistêmica ligada diretamente à Reitoria, com suas atribuições previstas nos Artigos 173 e 174, a DEaD tem a finalidade de planejar, organizar e ampliar as políticas de educação a distância no âmbito do Instituto (IFRO, 2022). As ações previstas geram a possibilidade de institucionalizar a produção de EaD nos *campi* do IFRO, visando ao fortalecimento e à excelência da oferta de ensino nessa modalidade. Em relação aos cursos de pós-graduação, o IFRO, por meio do *campus* Porto Velho Zona Norte, teve sua primeira oferta de cursos EAD iniciada em 2015, com o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social. A partir de 2017, iniciou-se as ofertas de Pós-Graduação Lato Sensu em Planejamento Estratégico na Gestão Pública, Pós-graduação em Gestão de Educação a Distância, Pós-graduação Lato Sensu MBA em Gestão de Cooperativas e Pós-graduação MBA em Gestão de Instituições Públicas. Em 2020, ocorreu o início da graduação em Tecnologias de Gestão Pública e Gestão Comercial, na modalidade EaD (IFRO, 2022).

O *campus* Porto Velho Calama, um dos campos desta pesquisa, foi instituído, primeiramente, como Unidade Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal de Rondônia, criada pela Lei nº11.534, de 25 de outubro de 2007, sob a direção do professor Raimundo Vicente Jimenez. Em 14 de março de 2008, foi realizada a primeira Audiência Pública a respeito da implantação da Escola Técnica Federal de Rondônia, UNED de Porto Velho. Em dezembro daquele mesmo ano, as Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e os CEFETs foram unificados sob a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (IFRO, 2022).

Em agosto de 2010, iniciaram-se as atividades letivas do *campus* Porto Velho, nas dependências do então denominado Centro de Educação Tecnológica e de Negócios de Rondônia (Cetene), atual IFRO/*Campus* Porto Velho Zona Norte.

O *campus* Porto Velho, depois denominado *Campus* Porto Velho Calama (referência à avenida homônima em que está localizado), em 2015, passou a funcionar em sede própria (IFRO, 2022). Atualmente, oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio (Eletrotécnica, Edificações, Química e Informática); cursos subsequentes – pós ensino médio. Edificações, Eletrotécnica e Manutenção e Suporte em Informática); cursos superiores (Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Civil, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Física e Engenharia Química); pós-graduação *lato sensu* em Gestão Ambiental, Metodologia de Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica; além do curso de pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT).

Por fim, o IFRO materializa as legislações atuais da EPT, que preconizam a superação da dicotomia teoria e prática, e o trabalho como fomento às práticas educativas, essa articulação deve servir para a formação que vise amplo desenvolvimento de suas capacidades humanas e intelectuais.

### **3.2 A educação intercultural no ensino médio integrado**

Pesquisa recente, desenvolvida por Silva e Felzke (2021) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – *Campus* Porto Velho Calama, analisa a Educação Intercultural no contexto do Ensino Médio Integrado, discutindo a inserção e a valorização dos saberes indígenas na Educação Profissional e Tecnológica. A referente pesquisa corrobora trazendo contribuições acerca da compreensão dos conceitos que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As contribuições promovem o entrelaçamento das relações da EPT, na busca pela universalização da politecnicidade na educação. Outrossim, apresenta-se como conceituação embasada na ideia de “Democratização do Saber”, (Ciavatta, 2014 p. 197), evidenciando a luta pela superação do dualismo histórico social do trabalho manual e intelectual, enraizado na sociedade brasileira.

Historicamente, observa-se que somente a partir da superação do Regime Militar e da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou a ser elaborada sob uma perspectiva social, incorporando parâmetros educacionais que representam uma ruptura do dualismo social descrito por Ciavatta (2014). Tal mudança encontra respaldo explícito no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, que:

[...] consagra os direitos sociais fundamentais dos cidadãos brasileiros. Esses direitos incluem a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Eles são necessários para promover o bem-estar, a igualdade e a justiça social no Brasil (Constituição Federal, 1988, p. 12).

Estes direitos são fundamentais para promover o bem-estar, a igualdade e a justiça social no Brasil. Contudo, observa-se que, mesmo na metade da terceira década do século XXI, a estrutura educacional vigente ainda não reflete integralmente o modelo idealizado durante a elaboração da Constituição Federal. Entretanto, é perceptível um avanço significativo nas mudanças legislativas relacionadas à educação brasileira. Embora o capitalismo permaneça uma força ideológica predominante na sociedade, as instituições educacionais, como os Institutos Federais (IFs), vêm se organizando progressivamente para fomentar uma “consciência de classe”, conforme apresentado por Marx (1983), estabelecendo vínculos entre a educação, a prática social e o trabalho enquanto princípio educativo.

Nessa perspectiva, Nossela (2007, p.148) corrobora que:

[...] a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plana do homem.

Reforça-se aqui a compreensão compartilhada por Libâneo (2003) e corroborada por Nossela (2007), a educação consiste em prática social, entendida como um processo de humanização dos indivíduos inseridos em seus contextos sociais específicos. Nesse sentido, a educação deve promover uma formação omnilateral do estudante, enfatizando o desenvolvimento integral e integrador do

indivíduo, contemplando todas as dimensões de sua existência: trabalho, ciência e cultura (Libâneo, 2003).

A educação intercultural, integrada a EPT, sob uma perspectiva de formação omnilateral, apresenta-se como uma “possibilidade”, de ampliar os conhecimentos no que tange às diversidades interétnicas, bem como a ruptura de paradigmas e estereótipos. A EPT coaduna com a importância de analisar possibilidades de relações interculturais, descrevendo como essas relações podem contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e solidária. É pensar nas minorias e para as minorias, é incluí-las na formação no e para o trabalho de forma completa.

Com a promulgação da Carta Magna (1988, p. 123), que prevê em seu artigo 205 que:

**A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família.** Ele determina que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição, Brasil, 1988, p. 123, grifo meu).

Desse modo, com o amparo do artigo supracitado, e da LDB (Brasil, 1996), que estabelece em suas diretrizes e bases as possibilidades e desenvolvimento do indivíduo em busca da formação integral, integradora e omnilateral,

Art. 36 estabelece que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

(...)

V – **Formação Técnica e Profissional**, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei (Brasil, 1996, p. 27, grifo meu).

Outrossim, a legislação supracitada, reforça ainda sua intencionalidade na formação humana integral do estudante no Ensino Médio, bem como apresenta o trabalho como princípio educativo. Tais amparos legais coadunam com a proposta de: Candau (2009, p. 157), que acentua ser “a interculturalidade, (...) a mais adequada

para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas [...]”; de Fleuri (2002. P. 10), “[...] ao refletir sobre nossas ações sob a perspectiva de outros padrões culturais, onde podemos descobrir outros significados que nossas próprias ações podem assumir e, com isso, descobrir formas diferentes de orientá-las”; e de Freire (1980), que propõe uma educação que valorize e respeite às diferenças culturais, aos saberes e às experiências de vida dos sujeitos.

Diante desse cenário, percebe-se a EPT como um modelo educacional que reconhece a Educação e o Trabalho como categorias das relações sociais, atuando como meio de humanização integral do sujeito. Ademais, tais categorias compõem a essência humana (ideias) e sua racionalização a partir da “cultura”, com a materialidade de suas produções. Além disso, os princípios norteadores da EPT asseguram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecidos como princípio pedagógico, garantindo a integração entre saberes cognitivos e socioculturais, na formação omnilateral do sujeito (IFRO, 2023); bem como, levam ao entendimento proposta por Ciavatta (1990), que a formação do sujeito é para o “mundo do trabalho”, e não apenas para o “mercado de trabalho”.

O trabalho, entendido como princípio educativo, estabelece uma relação intrínseca com a educação, afirmando seu caráter formativo e sua função humanizadora ao favorecer o desenvolvimento integral das potencialidades humanas (Ciavatta, 1990). Nesse contexto, a autora fundamenta sua análise no materialismo histórico-dialético que, conforme proposto por Marx (1979), apresenta o trabalho como uma categoria social abrangendo tanto aspectos materiais quanto culturais — isto é, a produção de conhecimento, a criação material e simbólica, e as formas de sociabilidade.

Portanto, este tópico apresentou a Educação Intercultural no Ensino Médio Integrado como um campo importante para o reconhecimento e valorização das diversidades culturais, especialmente na perspectiva da EPT. Evidenciou-se, teoricamente que essa modalidade de ensino atua na formação omnilateral e integral, pautada na democratização do saber e na superação de paradigmas histórico-sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A integração dos conhecimentos indígenas e os princípios de interculturalidade crítica fortalecem a compreensão das múltiplas identidades culturais, alinhando-se às propostas libertadoras de Freire (1980) e às reivindicações anticoloniais. Tais fundamentos preparam o terreno para que a Educação Intercultural

seja compreendida para além de um conceito pedagógico, como uma prática transformadora que pode efetivamente contribuir com o processo de construção da equidade social e cultural. Assim, passa-se a discutir, no próximo tópico, a Educação Intercultural como ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária a partir de uma abordagem crítico-reflexiva.

### **3.3 A Educação Intercultural como ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária: Uma abordagem crítico-reflexiva**

As análises a respeito da educação decolonial pontuam a importância de valorizar a cultura tradicional nos processos educativos (Walsh, 2007). Nesse sentido, o povo Parintintin, partindo da realidade da comunidade indígena Pupunha, transmite uma resistência cultural, especialmente, nos aspectos da linguagem, dos rituais e dos valores ancestrais. Essa perspectiva possibilita que se pense a educação intercultural como uma fonte de construção para que a sociedade contemporânea se torne mais igualitária, respeitando e fazendo-se ouvir a “voz” dos povos ameríndios.

Nesse contexto, é evidenciada a possibilidade de escuta e das falas das vozes dos estudantes indígenas Parintintin sobre seus contextos históricos, bem como a educação escolar e a interculturalidade por eles articulada, trazendo o aporte das pedagogias decoloniais nas práticas do cotidiano escolar.

Walsh (2007) contribui com a abordagem ao inferir que a interculturalidade se configura como uma epistemologia de reconstrução de conhecimento, que emerge na compreensão humana. A autora se refere às diversidades com relação ao valor da cultura como fator importante na axiologia das relações sociais, logo, o pensamento intercultural nasce como um novo paradigma epistemológico que está inserido na percepção do saber tradicional indígena como fator de construção social da sociedade contemporânea, contemplando todas as suas dimensões com referência ao reconhecimento da pluralidade cultural.

Walsh (2007) ainda convida a refletir sobre o processo de colonização europeia, o qual, nas suas vertentes educacionais e ideológicas, impôs uma cultura dominante em que a educação foi utilizada como uma ferramenta para que essa imposição se perpetuasse durante gerações, sucumbindo outras formas culturais

existentes, mantendo-se assim, as relações de poder e privilégio europeu aos grupos dominantes.

Ademais, percebem-se novas compreensões e configurações que ressignificam outras formas de pensar o saber e as epistemes, contrapondo os aspectos pragmáticos da modernidade, do capitalismo e da diferença colonial estabelecida pela colonização, para poder se pensar o mundo e os parâmetros da vida de forma ampla e diversa.

A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações. (Vieira, 2001, p. 118).

Para Walsh (2009), a interculturalidade na dimensão de políticas oficiais do currículo está estreitamente relacionada com a configuração homogênea e universal do pensamento social moderno, isso ressalta que há uma hierarquização identitária, contextualizada pelas diferenças coloniais entre os povos não indígenas e os povos tradicionais.

Partindo de determinações da interculturalidade, esta enquanto preceito de políticas e prática que valoriza os conhecimentos tradicionais indígenas, há a necessidade de aprofundamento e inferência de aspectos que permeiam os contextos da interculturalidade no âmbito dos processos sociais, considerando as relações de poder relativas às determinações existentes e à imposição da conjuntura hegemônica predominante.

Walsh (2007) faz um amplo debate da interculturalidade crítica em consonância com o processo anticolonial da América Latina, corroborando com as referências da ação libertadora de Freire (2019). Nessa acepção, Freire (2019), postula uma pedagogia voltada à revolução das práxis pedagógicas, na perspectiva da ação reflexão, e tem como princípio a educação como prática libertária da opressão social. Logo, a interculturalidade é pressuposto educativo, de cunho crítico, e atribui subsídio à educação intercultural pelo viés crítico da justiça social.

A interculturalidade crítica apresenta-se como um pressuposto social, cujo objetivo é evidenciar a educação como questão prática libertária. Além disso, permitem-se construir novas coordenadas políticas, sociais e educacionais, que levem os povos indígenas a consolidarem suas lutas. A interculturalidade possibilita que a

sociedade se relacione de forma mais plural e diversa a partir de um compartilhamento de saberes e de práticas sociais libertadoras.

Na perspectiva decolonial, a existência de um imperativo, que articula epistemologias decoloniais, práticas insurgentes, neologismos e linguagens de caráter anticolonial, é reconhecida, configurando-se como uma atitude crítica que denuncia as amarras da colonialidade, ao mesmo tempo em que ressalta processos anticoloniais e decoloniais que fortalecem a resistência dos povos indígenas. As lutas contra as diversas formas de colonialidade, as pedagogias decoloniais promovem a reconstrução do pensamento mediante coordenadas insurgentes, possibilitando novas formas de pensar, conhecer, existir e viver coletivamente (Walsh, 2017).

A práxis emancipatória é um mecanismo de contraposição à imposição da hegemonia dominante existente dentro do contexto macro do Brasil. A práxis objetiva superar os condicionamentos da interculturalidade funcional que é a abordagem da interculturalidade somente na instância da lei. Sobre essa questão, Freire (1987), afirma que:

A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade de “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (Freire, 1987, p. 8).

Essas ações citadas por Freire (1987) almejam desenvolver aspectos de transformação nas estruturas sociais, iniciar o debate para que vozes dos povos indígenas ecoem para além de suas comunidades, no âmbito da legitimidade formal, social e relacional, no que diz respeito ao modo como os indígenas são enxergados e tratados pela sociedade não indígena, superando os estereótipos e preconceitos que existem na sociedade brasileira. Defende-se que a práxis pedagógica intercultural crítica pode possibilitar proposta educacional, mediada pela valorização dos

conhecimentos culturais e suas relações na sociedade brasileira. As culturas tradicionais oprimidas, ao longo do tempo, precisam ser transgressoras para que sejam enxergadas e legitimadas, ultrapassando os aspectos das subalternizações nos processos históricos.

A literatura acentua “a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2011). Nesse processo construtivo,

Cabe então, à escola, reconhecer as identidades culturais proporcionando espaços que favoreçam a tomada de consciência de que nossa identidade cultural não é um dado cultural, mas é construída historicamente na relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental (Candau, 2002, p. 27).

A valorização, a afirmação, o respeito e o reconhecimento da diversidade sociocultural são direitos universais (Unesco, 2002). Nesse sentido, Candau (2002) compreende que a educação intercultural não se traduz apenas na afirmação ou na valorização das diferenças, trata-se de inter-relação mútua e recíproca entre os diversos sujeitos e grupos socioculturais. A abordagem da educação intercultural, defendida por Candau (2002, p. 135), é “[...] parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades”.

Registra-se que desenvolver a educação intercultural é um desafio possível. A perspectiva intercultural crítica é central para se avançar na produção de conhecimentos e no diálogo entre diversos sujeitos socioculturais. Desenvolver processos de ensino e de aprendizagem, orientados para a afirmação de uma sociedade democrática, é promover a justiça social, cognitiva e a cultural. (Candau, 2011).

O processo social do ambiente escolar, como espaço funcional de formação dos sujeitos, exige analisar quais são as possibilidades e os desafios de se desenvolver uma educação intercultural no, e a partir desse ambiente escolar. Nesse sentido, o formato de educação na modalidade da EPT consiste em uma possibilidade de realizar tais relações.

Por fim, pelo lócus dos povos indígenas e do pensamento decolonial, as culturas tradicionais e suas complexas características ancestrais e cosmológicas jamais deveriam ser hierarquizadas, equiparadas e condicionadas a medições que visam unificar, homogeneizar padrões e ocultar a diversidade cultural. E isso de fato só ocorreu e ocorre, mediante a perspectiva ocidental que busca coordenar o mundo em razão da modernidade ocidental, do antropocentrismo em virtude do capitalismo. Portanto, a Educação Intercultural no Ensino Médio Integrado vem com uma proposta inovadora que se alinha a Freire (1987), porque impulsiona mudanças na sociedade no que tange à educação e ao trabalho, funcionando como ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **3.4. Interseção entre interculturalidade, EPT e Educação Indígena**

A interseção entre interculturalidade, Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e educação indígena constitui um eixo estratégico para repensar a formação técnica e humana, de modo a articular saberes tradicionais, demandas contemporâneas e justiça epistêmica. Essa articulação potencializa o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade cultural, especialmente no contexto da EPT. Dessa forma, compreender como esses elementos dialogam é fundamental para ampliar as perspectivas da formação de profissionais comprometidos com a pluralidade de conhecimentos e com a valorização das culturas indígenas.

Danner, Dorrico e Danner (2018) fundamentando-se nas contribuições dos escritores indígenas Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Kaká Werá e Alvaro Tukano, evidenciam que é possível perceber o sentido e o direcionamento das estruturas sociais assumidas pelo movimento indígena brasileiro. Os povos, as lideranças e os intelectuais indígenas passaram a se organizar politicamente e a lutar na esfera pública, política e cultural como forma de enfrentamento e de resistência a situação de etnocídio – a literatura por eles produzida é uma expressão dessa militância e engajamento político-cultural.

O estudo da literatura indígena permite ouvir a voz dos próprios indígenas sobre sua condição, o modo que essa literatura se caracteriza por seu caráter aberto, anti-

institucionalista, anticientificista e antitecnicista, o que contribui para que a sociedade reconheça seu protagonismo estético-político.

As sociedades indígenas, portanto, aliam a transmissão de saberes ancestrais às tecnologias contemporâneas para lutar contra a segregação e para reivindicar direitos fundamentais, como a demarcação de terras, acesso à saúde, educação, às crenças e aos conhecimentos imemoriais-tradicionais. Ao contextualizar e conceber a existência de um tipo particular de conhecimento, dito “tradicional”, e ao associá-lo a uma determinada população, coloca-se a necessidade de explicitar o que se entende por “imemoriais-tradicionais”. Segundo Little (2002), a palavra “tradição” é frequentemente associada às ideias de antiguidade e de imutabilidade. Analogamente, o termo “tradicional”, quando referido a um tipo de conhecimento, vem revestido de uma conotação de imobilidade histórica ou de atraso em relação a outros conhecimentos.

A partir desse ponto, Pirrelli (2008) corrobora ao apontar a errônea ideia do “tradicional” ser um posicionamento de conhecimento estático, expondo como equivocada e intolerante a crença de que os povos indígenas possuam um conhecimento “travado”. Em outras palavras, tais visões deturpadas de que os saberes tradicionais indígenas possuem uma “cultura congelada” (expressões minhas), tais defesas contribuem para conduzir um pensamento etnocêntrico e, conseqüentemente, uma sociedade que apenas (re)produz preconceitos.

Little (2002) corrobora, portanto, ao contextualizar os conhecimentos imemoriais-tradicionais, por sistemas de conhecimento incorporados nas tradições culturais das comunidades indígenas, ou locais. Esses conhecimentos tradicionais incluem tecnologias tradicionais de sobrevivência e subsistência (por exemplo, ferramentas ou técnicas para caça ou agricultura), obstetrícia, ecologia, medicina tradicional, navegação, clima e, outros. Esses tipos de conhecimento geralmente são baseados em acumulações de observação empírica, um produto histórico resultado do modo de vida de uma comunidade tradicional e, no relacionamento com o meio ambiente/biodiversidade em que estão inseridos.

Krenak (2017) expõe o fato de que o surgimento, a consolidação e o protagonismo do movimento indígena brasileiro têm sua gênese, no contexto da ditadura militar, como reação aos projetos políticos de desenvolvimento por ela fomentados, especialmente a expansão colonizatória, agrícola e mineradora no Centro-Oeste e no Norte do Brasil, situação que, efetivamente, ameaçou a existência

dos povos indígenas expulsando-os de seus territórios, resultando em chacinas, doenças e outros males. Nessa perspectiva, Munduruku (2012) corrobora relatando:

Não vejo como dar um caráter educativo aos fatos e eventos que deram sentido à nossa luta, numa década cheia de protagonismos como foi aquela de 1970 e 1980, a não ser que possam ter interesse por conhecer essa fase da nossa história brasileira. Pois não se trata de história indígena, mas da sociedade brasileira se libertando da ditadura, com todas as consequências que isso representou para a sociedade como um todo: democracia, direitos humanos, justiça social, participação cidadã. Tudo isso foi criação desse período. Saímos da ditadura bruta, sem direito nenhum, para a invenção da democracia, com ampla participação dos povos todos: índios, negros, amarelos, azuis, cor-de-rosa, vermelhos... isso é uma coisa estonteante... Como passar isso para quem não viveu? Talvez fazendo literatura... (Munduruku, 2012, p. 83).

De outro lado, Krenak (2017), Werá (2017) e Tukano (2017) convergem ao apresentar à sociedade a perspectiva autoral, ativista e direta dos/as próprios/as indígenas, para além das descrições extemporâneas, caricatas e tecnicistas feitas deles e sobre eles por não indígenas. Em outras palavras, a literatura dos escritores indígenas articula-se na conjugação da educação tradicional e formal, buscando valorizar sua ancestralidade, e seu espaço na sociedade brasileira.

Werá (2017) define a literatura indígena como instrumento político utilizado pelos próprios povos para a afirmação de suas tradições e para o desenvolvimento e a publicização de suas histórias, de suas memórias. Nesse sentido, o autor enfatiza que:

Para nós, a literatura indígena é uma maneira de usar a arte, a caneta, como uma estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e intelectuais, ela vai reconhecendo também que existe uma *cidadania indígena* (WERÁ, 2017, p. 29; grifo do autor).

Tukano (2017) coaduna com Werá (2017) por destacar a importância da voz indígena marcada pelo ativismo, militância e engajamento político-público do sujeito indígena no movimento brasileiro. Ambos ressaltam que essa voz própria é fundamental à articulação e resistência dos povos indígenas, expressando suas demandas e protagonismo na esfera pública. Nesse contexto, Tukano (2017) enfatiza que a afirmação cultural e política dos indígenas depende da valorização e da difusão de suas línguas, histórias e saberes, que devem ser comunicados com firmeza e

serenidade, fortalecendo o reconhecimento e o respeito à sua identidade e aos direitos.

Tukano (2017) também destaca a necessidade de que as vozes indígenas sejam ouvidas, sem interferências ou limitações impostas por práticas paternalistas e tuteladoras. Em suas palavras, destaca a importância da autonomia dos povos indígenas para que suas lideranças possam atuar livremente na defesa de seus direitos e na preservação da terra, enfatizando o papel fundamental das novas gerações no processo de transformação social e política. Como ele mesmo afirma:

Para mim, é muito bonito falar para os jovens que dependemos dessa terra, dependemos dos frutos da terra, das águas [...] O Brasil precisa ser dirigido pelos novos, menos contaminados por essa prática de evangelizar e de tutelar o índio. Se a tutela fosse uma salvação de fato, eu bateria palmas. Mas tem limitado a minha voz, tem atado as minhas mãos e de outros líderes também. Então, o que estou falando é para desatar esse pano que tem vendado as vozes das lideranças, as mãos das lideranças. Acho que o público tem de ouvir diretamente o que os verdadeiros líderes pensam, falam e defendem sobre a questão indígena. É isso que se tem que entender (Tukano, 2017, p. 26).

Em suma, Danner, Dorrico e Danner (2018) buscam correlacionar o movimento indígena e literatura indígena brasileira enquanto forma de resistência ao silenciamento, à invisibilização e ao isolamento político, cultural e institucional impostos aos povos indígenas, a suas lideranças e intelectuais, especialmente durante a ditadura militar. A partir da análise direta das produções literárias indígenas, evidencia-se um processo de reeducação escrito pelas vítimas da modernização conservadora, ao se afirmarem como sujeitos da própria emancipação e a da sociedade.

Esse processo de reeducação se alinha à educação intercultural junto à necessidade de mudança de perspectiva no que tange aos povos ameríndios, vista por olhares decoloniais e descrita pelo próprio indígena. Visto que a escola para os povos ameríndios é a mais antiga do Brasil e as primeiras ações escolares são da época colonial. Ao fazer uso das terras povoadas pelos povos indígenas, uma das primeiras atitudes dos europeus foi ordenar e impor aos indígenas um mecanismo educativo de acordo com os padrões ocidentais, sendo a escola um deles (Bergamaschi; Silva, 2007).

Nessa linha, Felzke e Sobrinho (2021) contribuem a partir da pesquisa publicada no artigo intitulado: “Os saberes indígenas na educação profissional e tecnológica: contribuições de um pesquisador apurinã”. Os autores conduzem a uma reflexão

sobre a relevância da ciência e dos saberes históricos, cosmológicos e linguísticos do povo Apurinã a uma aproximação omnilateral dos estudantes do IFRO com os povos indígenas das aldeias e da cidade. Nessa aproximação, compreende-se que a EPT tem muito a aprender com os conhecimentos ameríndios na medida em que “tais conhecimentos [...] revelam formas sustentáveis de estar no mundo” (Felzke, 2021, p. 275), corroborando com os princípios de formação integral e omnilateralidade (Manacorda, 2007) que constituem algumas bases teóricas que fundamentam a EPT.

A pesquisa desenvolvida por Felzke e Sobrinho (2021) versa sobre os Apurinã aldeados e não aldeados do município de Lábrea – AM. Sabe-se que ao longo dos anos, as pesquisas têm atribuído aos indígenas o papel de “objetos de pesquisa”, desconsiderando seu lugar como interlocutores. Enquanto isso, o pesquisador branco, este sim sempre foi considerado com o pesquisador de fato (Apurinã, 2020). No âmbito deste trabalho, compreendemos que o pesquisador indígena deve ser valorizado como produtor de conhecimento sobre seu povo.

Sobrinho e Felzke (2021) nos levam a compreender que a cultura dos povos indígenas é muito diversificada, cada grupo ou etnia tem uma história diferente. Por isso, é preciso “compreender o cenário pluriétnico, suas diferentes formas de viver e de enxergar o mundo por meio de seus valores e costumes étnicos, que necessariamente precisam ser respeitados” (Apurinã, 2017, p. 488).

Os autores supracitados reforçam que a relação respeitosa que os indígenas têm com a natureza é importante, pois pode contribuir para melhorar a relação que os não indígenas possuem com o meio ambiente. Nesse sentido, Apurinã (2017, p. 489-490) expõe sobre este povo e que pode se estender aos demais:

[...] ensinamento alcança a relação de respeito e alteridade recíproca que temos com os animais que caçamos, com os peixes que pescamos, com as frutas que coletamos e também com os lugares que eles habitam, seja no chão, na água ou no ar. Para cada lugar desse há um guardião que os protegem, seja ele grande ou pequeno, suas espécies possuem funções específicas e significativas na natureza, tornando-se o mundo que os “humanos” dividem com os demais existentes. (Apurinã 2017, p. 489-490).

A informação do autor denota que a compreensão das coisas no universo dos povos indígenas ultrapassa a lógica do positivismo ocidental, que orienta o homem “branco” em suas concepções de mundo e verdade (Krenak, 2020). A pesquisa, a partir do olhar do indígena, rompe com a lógica do não indígena. Conforme assinala

Apurinã (2020), os pesquisadores indígenas constroem modos próprios de fazer antropológico, não em oposição ao conhecimento acadêmico tradicional, mas a partir de outras racionalidades, situadas em seus tempos, territórios e experiências históricas. Tal postura reafirma a necessidade de uma pesquisa intercultural e decolonial, que reconheça a legitimidade dos saberes indígenas como formas válidas de produção de conhecimento.

As lutas históricas dos povos indígenas, destacadas por Ailton Krenak (2020) e Apurinã (2020), evidenciam a centralidade da participação sociopolítica indígena na sociedade contemporânea e a construção de espaços de reconhecimento de direitos. Nesse processo, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco jurídico-político central, ao consolidar, no ordenamento constitucional brasileiro, o reconhecimento da diversidade étnica e cultural, resultado de mobilizações intensificadas a partir da década de 1970, no contexto do fortalecimento do movimento indígena organizado.

Fleuri (2003) discorre que, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi eleita a pluralidade cultural como um dos temas transversais, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam relevância social e educacional. Fleuri (2003) colabora afirmando que a interculturalidade deve ser compreendida como possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, no qual haja a presença de vários grupos étnicos, o trabalho intercultural deve “[...] contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o ‘outro’, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (Fleuri, 2003, p. 17). A escola, enquanto lugar de diálogo e relação entre povos, em que existe curso de agente e informação e onde as diversidades comunitárias são produzidas (Tassinari, 2001).

Podemos destacar uma pesquisa realizada por Silva (2021) e Felzke (2021), na qual os conhecimentos ameríndios são analisados, a partir dos aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas Macuxi-RR. As autoras expõem o questionamento dos estudantes indígenas sobre a percepção a respeito da Educação Profissional e Tecnológica. Uma estudante Parintintin, do terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância, no Instituto Federal de Roraima, *campus* Amajari diz que: “A

educação profissional, na minha opinião, é o estudo que traz mais conhecimento e se aprofunda nos conhecimentos já conhecidos e prepara para o mercado de trabalho” (Silva, Felzke, 2021, p.95). Nesse sentido, os estudantes visualizam a modalidade de ensino como uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e se preparar para o mercado de trabalho.

Existe uma percepção sobre a Educação Profissional e Tecnológica por parte dos estudantes, mas esse pensamento, em muitos casos, está atrelado a uma educação historicamente dividida entre as classes sociais. Em que as minorias padecem com uma educação desprovida de saberes capazes de formar para a vida, restringindo-se a formar, apenas, para o mercado de trabalho.

Percebe-se que a história pode ser contada pelo olhar do indígena, na versão do pensamento indígena. Antes, os povos ameríndios eram o objeto da pesquisa, na conjuntura presente, o próprio sujeito narra, escreve, constrói e reconstrói, é o protagonista da história indígena. Os processos próprios de aprendizagem emergem e novas práticas pedagógicas dão a visibilidade e o fortalecimento dos saberes, além de valorizar a reafirmação da identidade étnica do povo.

No Brasil, a recente eclosão da produção ameríndia foi favorecida por duas ações: a criação das Escolas da Floresta, nos anos 1980; e a aprovação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabeleceu o ensino obrigatório das culturas ameríndias.

Fleuri (2003) coaduna em suas análises com a revisão de literatura de Potiguara (2004), ao aferir que em vez de uma nação mestiça, criada pelos grandes intérpretes do Brasil, que excluía negros e indígenas ao diluí-los no amálgama chamado “Brasil mestiço”, o que se vê agora, sobretudo desde os anos 1980, é a eclosão de vozes que narrativizam outras histórias, outras versões sobre a nação. No poema “Invasão”, ela questiona os efeitos perversos da colonização, que violentou os autóctones, metáfora da própria Terra-Mãe: “Quem são vocês que podem violentar/A filha da terra/E retalhar suas entranhas?” (Potiguara, 2004, p. 35).

A partir da interculturalidade e das relações interétnicas, vemos que os povos indígenas contribuem de forma significativa no que tange às práticas dos saberes tradicionais que compõem o modo de ser, viver e agir no mundo; a espiritualidade, a memória e o território e, deixaram algo que é fonte de vida.

A EPT, em cuja base teórica encontram-se os princípios de formação integral e onilateralidade (Manacorda, 2007), coaduna com o contexto dos saberes

indígenas e pode contribuir para isso ao inserir a ciência e os saberes ameríndios em seus processos de ensino. Esses princípios convergem com a interação e respeito de que os povos indígenas têm com a natureza e, a partir dela, é compartilhada saberes e ensinamentos como por meio da medicina, do uso de recursos medicinais, sem que haja danos ao meio ambiente.

As literaturas de Potiguara (2004) e Munduruku (2012) mostram outra forma de reflexão, produção de conhecimento e novos paradigmas na e da educação tradicional. Os autores nos mostram que considerar o indígena como aquele indivíduo que mora em ocas, vivem nus e são agressivos à sociedade é pensamento e visão explicitamente atrasada e repleta de estereótipos. Os povos ameríndios podem viver os dois mundos – ter suas vivências tradicionais vivas, e conviver e interagir com a sociedade não indígena, viver as suas práticas culturais, as suas raízes, a sua cosmologia, sem deixar de ser indígena.

As culturas indígenas tem, como suporte, o processo da educação indígena, porque nela se ressignifica e se constrói um conjunto de valores repassados por gerações, que subsidiam a organização tradicional, social e todos os processos interligados com vivências construídas pelos indígenas, mostrando que não existe cultura cristalizada no tempo e espaço.

A interseção entre interculturalidade, EPT e literatura indígena tem potencial para transformar práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado, oportunizando a convivência entre mundos, em que a formação politécnica, além de não reproduzir desigualdades, estereótipos, racismos e preconceitos, provoca e constrói a via do diálogo. A literatura indígena, nesse contexto, desempenha um papel duplamente estratégico: como ferramenta pedagógica essencial e como manifestação de futuros alternativos — radicalmente democráticos, coletivamente solidários, ecologicamente conscientes, socialmente justos e culturalmente inclusivos.

Para as novas pesquisas e perspectivas decoloniais, é fundamental permitir a escuta e a voz dos povos ameríndios acerca de seus contextos históricos, assim como da educação escolar e da interculturalidade que eles próprios articulam. Isso traz uma contribuição significativa nas pedagogias decoloniais para as práticas na escola, considerando o reconhecimento dos saberes originários e a valorização das múltiplas formas de conhecimento presentes na diversidade cultural.

Esta pesquisa apoia-se na interculturalidade, observa como o compartilhamento dos conhecimentos ameríndios pode ser integrado à EPT e

estabelecer uma cosmovisão plural e diversificada. A interculturalidade na EPT fundamenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, que inclui suas dimensões identitária, cultural, social, ética e estética, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. O objetivo é formar sujeitos emancipados, preparados para intervir de forma crítica, criativa e qualificada na transformação da realidade.

A interculturalidade é posta em destaque por autores como Paulo Freire (1997), o qual apresenta a importância da interação e do diálogo entre diferentes culturas visando a compreensão e o respeito mútuo. Nessa perspectiva, a “educação libertadora” Freire (1997) defende um pensamento pedagógico pautado na liberdade. Em sociedades capitalistas, cuja dinâmica estrutural conduz à dominação entre classes, a educação, como prática da liberdade, postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”.

A referência da educação intercultural em Freire é a ação cultural, é a cultura vinculada aos movimentos e relações sociais. A cultura não é apenas a erudita, mas também a popular. “Cultura seria o que dá sentido nas relações humanas” (Freire, 1997, p.61); “é tudo que o ser humano cria e recria” (Freire, 1997, p.56). Freire (1997) contribui nessas análises, tratando o processo de educação a partir das relações interculturais da humanidade como sujeito histórico, ao estabelecer a cultura como centro de referência da educação, relacionando o conhecimento como gênese históricas da interculturalidade no processo de humanização.

Nesse sentido, Fleuri (2002, p. 11) acrescenta que:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

A educação intercultural pode (re)significar o elo entre os indígenas e os não indígenas, numa busca por espaço e garantia de resistência e respeito mútuo. Desse modo, podemos considerar três principais fatores sobre como a EPT e a ciência ocidental podem se beneficiar das epistemologias ameríndias: i) Conhecimento Tradicional - Os povos indígenas têm um conhecimento tradicional profundo sobre a natureza. Esse conhecimento pode ser valioso para a ciência ocidental, especialmente em áreas como a conservação e a sustentabilidade; ii) Descolonização do Conhecimento - A valorização das epistemologias ameríndias pode contribuir para

a descolonização do conhecimento, reconhecendo a importância das perspectivas e saberes não ocidentais; iii) Técnicas de Produção - Os povos indígenas possuem técnicas milenares de produção (como a cerâmica). Neves (2022) apresenta, a partir das suas pesquisas arqueológicas, a presença do manejo da produção indígena nas produções e construções, na relação homem-natureza; bem como, no que se refere à produção da Agrobiodiversidade.

Essas contribuições dos povos indígenas estão relacionadas à natureza, destacando a importância de repensar nossos modos de vida. Sobre o tema, Castro (2009) afirma que o modelo de conhecimento indígena considera a forma do “outro”, é, portanto, a “pessoa” e não a “coisa”. Ou seja, todas as relações, sob a ótica indígena, são relações sociais, porque as espécies são sociedades. Com isso, podemos entender que essa relação não é destrutiva, os indígenas a concebem como parte social de existência.

Considerando que um dos objetivos da educação intercultural na EPT é formar para a liberdade, capacitando os alunos a participarem de sociedades democráticas e pluralistas (Pablos, 2008), a abordagem intercultural se apresenta como uma proposta educativa adequada aos contextos culturais diversos. Dessa forma, a visão intercultural na EPT surge como uma alternativa às práticas contemporâneas, promovendo o direito à diferença, o respeito às minorias e a comunicação dialógica emancipatória entre os diferentes grupos sociais.

### **3.5 A Interculturalidade no Ensino Médio Integrado: o uso do Padlet como ferramenta pedagógica**

O ProfEPT constitui-se como um modelo de mestrado profissional, possui como pré-requisito, para a sua conclusão, o desenvolvimento de um produto educacional. Este produto deve ter aplicabilidade prática, ser criado a partir de uma pesquisa e voltado a situações concretas do processo de ensino e aprendizagem. No caso desta pesquisa, o produto é uma sequência didática, elaborada a partir da utilização da plataforma *Padlet* como estratégia pedagógica para abordagem da interculturalidade com estudantes do povo Parintintin da aldeia “Pupunha”, localizada na Terra Indígena Nove de Janeiro, no sul do Amazonas, e estudantes não indígenas Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama. Para

se compreender a justificativa da escolha, é necessário, inicialmente, verificar a questão logística em que se encontram os diferentes contextos sociais. Logo, o uso dessa ferramenta virtual vem ao encontro de traçar possibilidades de interações interétnicas em contexto de distância geográfica.

A partir desse contexto, temos a presença e o uso cada vez mais constante de plataformas digitais para o ensino de componentes curriculares em diversas áreas do conhecimento, e que tem sido cada vez mais utilizadas, principalmente a partir do período pandêmico da COVID-19<sup>1</sup>(Oliveira *et al*, 2022; Souza *et al*, 2023). Esse contexto intensificou o uso das tecnologias na educação, especialmente pela necessidade de as aulas presenciais passarem a ser realizadas de forma remota<sup>2</sup>. Nas salas de aula, o processo de ensino e aprendizagem foi imediatamente modificado, havendo um aumento do ensino híbrido e da utilização de algumas ferramentas que puderam ser empregadas como formas de assegurar a continuação das aulas. Nessa perspectiva, Oliveira *et al* (2022, p. 2) pontuam que:

A educação na pandemia passou a pautar as discussões de especialistas na área, pois o ensino remoto se tornou o caminho para manutenção dos alunos na prática e no aprendizado escolares. O elevado contágio do novo coronavírus impediu milhares de alunos no Brasil e no mundo de frequentarem as salas de aulas. Os desafios do processo educacional se evidenciaram no ensino remoto no país.

No processo de ensino remoto emergencial, o desafio principal consistiu na imediata adaptação de docentes e discentes aos recursos tecnológicos pessoais disponíveis, tais como: computadores, tablets, celulares e redes de *internet* e plataformas virtuais. Isso possibilitou a rápida transposição das aulas presenciais para o ensino remoto (Ribeiro; Cavalcanti; Ferreira, 2021).

Estudo recente, realizado na Bahia por Pereira (2023) e Ferreira (2023), aponta o uso do *Padlet* como plataforma de interatividade que contribui para compartilhar saberes sobre diferentes localidades. Essa plataforma faz uso de uma rede de serviços de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem (vídeo

---

<sup>1</sup> A infecção COVID-19 foi diagnosticado como uma pneumonia grave, as amostras respiratórias dos doentes mostraram a presença do coronavírus (SARS-CoV-2), identificado como o agente causador da doença COVID-19. A sua rápida propagação a nível mundial levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a 11 de março de 2020, como uma pandemia mundial.

<sup>2</sup> Aulas remotas é uma modalidade de ensino que ocorre no ambiente virtual. Esta modalidade foi inserida como uma estratégia governamental no período da pandemia como forma de manter a interação de aulas durante o período letivo.

streaming), constituindo-se em alternativa pedagógica para atender diferentes grupos de estudantes, cuja interação presencial está limitada pela distância geográfica.

De acordo com estudos de Martins (2007), Santos (2013) e Silva (2015), sobre os problemas que surgem entre culturas, esses derivados do fato de as pessoas se depararem com diferenças que não conhecem e com as quais não conseguem lidar, emitindo juízos de valor e dificultando o processo comunicativo e o inter-relacionamento. Salienta-se o valor de um trabalho multidisciplinar que envolva todos os atores educativos, assim será possível construir ambientes educativos verdadeiramente inclusivos e suportados numa comunicação aberta.

Nesse sentido, vale ressaltar o que autores têm discutido sobre o perfil do educador intercultural (por exemplo, Cortesão e Stoer, 1995; Peres, 1999; Matos e Brito, 2013), ele, o educador, deverá estar munido de espírito aberto, ser imparcial, sem preconceitos, deve saber escutar e respeitar diferentes perspectivas, questionar-se constantemente, procurar várias soluções e refletir sobre o que fazer para melhorar as situações.

Diante desse fator, os autores supracitados, apontam que uma das principais vantagens da ferramenta *Padlet* é a sua interface amigável, o que o torna intuitivo para ser utilizado, e sua gratuidade. Nesse sentido, Mota, Machado e Crispim (2017, p.3) corroboram ao escrever que:

O *padlet* trata-se de uma ferramenta e de um mural interativo, no qual permite que os alunos postem textos, imagens, vídeos entre outros recursos que auxiliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem mais lúdica e dinâmica, pois o docente proporcionará que seus discentes estejam fazendo a utilização de um recurso tecnológico, no qual estimulará os mesmos, despertando o interesse dos alunos. É necessário que os professores estejam envolvidos no meio tecnológico, atuando como uma ponte entre a escola e a tecnologia, buscando atrair a atenção de seus alunos para o âmbito escolar, visando facilitar e aprimorar a construção dos conhecimentos.

O *Padlet* possibilita uma interação entre os educandos, porque seus comentários e (re)criações, requisitos fundamentais para uma aprendizagem significativa. Outro aspecto importante é a capacidade de utilização do *Padlet* para “complementar as atividades de ensino aprendizagem, auxiliar instrutores, facilitar o aprendizado e participação e melhorar a motivação e desempenho dos alunos” (Gonçalves; Morais, 2019, p. 3).

Destarte, a plataforma *Padlet* configura-se como um recurso didático para viabilizar a interação entre estudantes do povo Parintintin e de discentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO – Campus Porto Velho Calama. Nesse ambiente virtual, os participantes podem socializar experiências, perspectivas de mundo, produções acadêmicas, posicionamentos e desenvolver atividades colaborativas.

Nessa perspectiva, propõe-se analisar criticamente as potencialidades e os limites do uso do *Padlet* no âmbito da interculturalidade, enquanto dispositivo mediador de debates entre estudantes Parintintin da Aldeia Pupunha, vinculados à Escola Municipal São José, no município de Humaitá–AM, e estudantes não indígenas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama.

Ademais, à luz das contribuições de Gonçalves e Morais (2019), ressalta-se a necessidade de que os contextos educacionais incorporem, para além de práticas pedagógicas interculturais, espaços sistemáticos de problematização de tensões, conflitos e processos de negociação relacionados às diferenças culturais no contexto da EPT. Tal abordagem favorece a ampliação da presença e da visibilidade de distintos grupos socioculturais nos diversos cenários de aprendizagem e de exercício da cidadania.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentam-se os principais resultados da pesquisa, organizados em seções que contemplam: i) a análise corroborativa da revisão de literatura - resultados dos dados teóricos sobre a educação intercultural no ensino médio integrado; ii) os resultados da pesquisa realizada, a partir das interações com o *Padlet* entre os estudantes Parintintin e os estudantes não indígenas, em diálogo com as literaturas; e iii) os resultados da pesquisa realizada com as visitas técnicas em diálogo com os dados anteriores e com as revisões de literaturas. Busca-se, assim, realizar uma análise crítica e decolonial das possibilidades e dos desafios na educação intercultural entre estudantes Parintintin e os não indígenas por meio das TICs, no contexto da EPT.

### 4.1 Interações entre estudantes Parintintin e estudantes não indígenas no *Padlet*

Os dados analisados foram gerados a partir das interações na plataforma *Padlet*. O ambiente tinha acesso restrito e foi configurado para que apenas os participantes da pesquisa interagissem. O objetivo foi abordar a Educação Intercultural por meio do intercâmbio virtual, a fim de sanar curiosidades e estreitar relações étnico-culturais. Para isso, foi criado o mural intitulado: “Interculturalidade na EPT: Experiências e perspectivas”.

O Quadro 2 demonstra a organização dos dados em quatro categorias temáticas e com a exposição dos participantes, apresentando uma noção qualitativa para dar dimensão ao que foi enfatizado nas falas, no que tange às curiosidades entre os estudantes do povo Parintintin e os não indígenas.

A análise das interações no *Padlet* indicou que a plataforma constitui uma possibilidade para a promoção da interação intercultural, conforme apontado pela revisão de literatura de Pereira e Ferreira (2023), ao configurar-se como um recurso didático capaz de viabilizar espaços de comunicação entre diferentes grupos sociais. Entretanto, os achados desta pesquisa evidenciam que, no contexto investigado, o *Padlet* não se mostrou eficaz para o intercâmbio intercultural, uma vez que, conforme apresentado no quadro a seguir, foram registradas poucas interações mediadas pela plataforma. Ainda assim, ressalta-se que mesmo poucos diálogos assumem relevância, na medida em que representam início de um processo de aproximação

comunicativa entre contextos socioculturais distintos, sendo preferíveis à ausência total de interlocução entre os grupos envolvidos.

**Quadro 2** - Integração das categorias com elementos da comunicação no ambiente

*Padlet*

<b>Categoria</b>	<b>Mensagem (Conteúdo/Significado)</b>	<b>Emissor*</b>	<b>Interpretação relacional</b>
<b>1. Escassez de interação via plataforma Padlet.</b>	Dificuldades de acesso.  Tempo limitado.	Estudantes indígenas.  Estudantes não indígenas.	Falta de acesso à internet (Pupunha).  Falta de tempo para as interações devido às atividades do <i>campus</i> . (IFRO).
<b>2. Ferramentas digitais (Padlet)</b>	Limitação da comunicação, via meios digitais, preferência por contato direto.	Estudantes indígenas e não indígenas.	Preferência pelo contato humano e diálogo para interculturalidade.
<b>3. Receio ao 1º contato (novidade).</b>	Vergonha.	Estudantes indígenas e não indígenas.	Espera para ver quem iria interagir primeiro.
<b>Trabalhos e Projetos escolares</b>	Curiosidade referente aos conteúdos e trabalhos realizados.	Estudantes indígenas e não indígenas.	Relatos de atividades desenvolvidas em cada contexto social.

Fonte: Elaboração própria.

As contribuições teóricas de Pereira e Ferreira (2023) direcionam o diálogo sobre contextos sociais, via ambiente virtual, como uma possibilidade intercultural viável e positiva, pois permite que haja mais veracidade e confiabilidade na mensagem entre emissor e receptor. Porém, no decorrer da pesquisa, revelou-se que houve poucas interações e, apesar de um dos motivos estar relacionado à falta de acesso à internet e à falta de tempo dos estudantes, ambos os grupos apontaram que a forma mais eficaz e proveitosa para que se criem relações de interação, afetividade, quebra de barreiras (vergonha), confiança e respeito, ainda é a maneira presencial.

As categorias 1 e 2 apontam dificuldades de acesso à internet nas interações pelo ambiente virtual e a limitação de tempo, estas refletem barreiras estruturais que fragilizam a comunicação e a troca cultural, apontadas por Fleuri (2022), na sua discussão sobre os desafios materiais na educação intercultural.

A categoria 3 robustece a preferência pelo diálogo presencial reforça a importância do contato direto para estreitar os laços e facilitar a compreensão. As literaturas de Cortesão e Stoer (1995) e Matos e Brito (2013) apontam para o contexto da educação intercultural como algo que deva ser construído e munido com espírito

aberto, com relações imparciais, sem preconceitos, devendo um ao outro saber escutar e respeitar as diferentes perspectivas. As contribuições teóricas convergem com os resultados desta pesquisa, apontam que os laços sociais só se efetivaram a partir do conhecimento e contato interpessoal, e que a comunicação virtual ainda não superou a humana.

A categoria 4 revela que há interesse dos participantes pelas questões educacionais envolvendo os povos indígenas. Observa-se que, nas atividades escolares, as diferenças de contextos sociais influenciam diretamente as práticas de estudo e os tipos de atividades realizadas. Para os estudantes não indígenas, as atividades tendem a envolver projetos de pesquisa, seminários, uso de programações e atividades técnicas relacionadas a essas áreas, conforme relata o participante 4 (não indígena). Por outro lado, para os estudantes indígenas, as atividades estão mais alinhadas às questões culturais e tradicionais, como a valorização da língua e a apresentação de trabalhos ligados à cultura da aldeia, conforme Participante D, aluno indígena. Essas atividades incluem o uso da língua materna e a manifestação de saberes próprios, fortalecendo a identidade cultural e o vínculo com suas raízes.

As ações pedagógicas que envolvem elementos das culturas indígenas vão além do simples contato com tradições. Incorporar brincadeiras tradicionais, como corrida de mandioca, jogos de caça à onça ou de arremesso de lança, promove o ensino de forma lúdica e significativa, facilitando a compreensão e o respeito pela cultura originária, além de estimular a valorização de suas práticas e conhecimentos ancestrais. Essas atividades proporcionam uma experiência imersiva, ajudando os estudantes na compreensão que a educação indígena (escolar e comunitária) é uma forma de preservar e valorizar sua história, suas línguas e seus modos de vida.

No que tange à plataforma virtual, a pesquisa evidenciou que a comunicação entre os participantes, mediada pela ferramenta digital (*Padlet*), como um canal de diálogo e interação, nem sempre é a eficaz. Porém, a sua utilização pode ser uma estratégia inicial de diálogo, pois a possibilidade de ter algum tipo de interação intercultural respeitosa ainda é mais viável que não possuir nenhuma. Nesse contexto, o resultado destacou desafios, como o acesso à *internet* limitado e equilíbrio do tempo das atividades escolares e a participação na pesquisa; e também possibilidades, como uma maior efetivação da comunicação das relações interétnicas na educação intercultural. O processo de interação e comunicação nesse ambiente virtual demonstrou um “distanciamento” entre conhecimentos distintos, espaços e tempos

(Apurinã, 2020) que, apesar de tensões, possibilita a construção de um espaço pedagógico decolonial e intercultural (Walsh, 2009, 2017).

Portanto, embora a plataforma *Padlet* não tenha se configurado como um canal de diálogo intenso entre os participantes, seu uso, enquanto recurso pedagógico, possibilitou a criação de um espaço de comunicação entre realidades socioculturais distintas, a saber, a dos estudantes Parintintin e a dos estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama. Ademais, a experiência permitiu a visibilização de diferentes “mundos” e formas de significar a realidade, favorecendo que ambos os contextos socioculturais pudessem ser expressos e reconhecidos por seus próprios sujeitos, ainda que de modo inicial.

#### **4.2 Intercâmbio intercultural – visita técnica**

Considerando os limites da mediação tecnológica para realizar interações interculturais mais densas e contínuas, tornou-se necessário ampliar as estratégias metodológicas da pesquisa por meio de experiências presenciais que possibilitassem maior aproximação entre os participantes da pesquisa. Assim, o intercâmbio intercultural por meio de visitas técnicas foi concebido como um desdobramento do uso do ambiente virtual, com o objetivo de potencializar o diálogo, o reconhecimento mútuo e a construção de vínculos entre os estudantes Parintintin da Aldeia Pupunha e os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama, favorecendo interações mais situadas, sensíveis aos contextos socioculturais e às experiências concretas dos participantes.

A visita técnica foi realizada *a priori* na Aldeia Pupunha, havendo interações entre os participantes da pesquisa, e *a posteriori* no IFRO *campus* Porto Velho Calama. Em cada momento foi realizada uma roda de conversa, com duração aproximada de duas horas.

O quadro abaixo demonstra os resultados de discussões sobre os impactos da experiência aos não indígenas. A organização dos dados, em nove categorias temáticas, e com a exposição dos participantes, apresentando uma noção qualitativa para dar dimensão ao que foi enfatizado nas falas, explica o impacto inicial do intercâmbio *in loco*. Ressalta-se novamente que para assegurar o anonimato dos

participantes da pesquisa, estes foram identificados de forma alfanumérica: estudantes indígenas A,B,C,D e E; e estudantes não indígenas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

**Quadro 3 - Categorias, Codificação e Exemplos de Falas de estudantes não indígenas**

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Participante</b>	<b>Trechos de fala da roda de conversa</b>
<b>1. Quebra de estereótipos</b>	Contradição das expectativas e realidade	2	“...achei que era bem mais tradicional. [...] É oca por exemplo... chegando lá, vocês têm uma estrutura... Cara, eu fiquei assim... quebrou uma coisa que tinha na minha cabeça, do que é passado nos filmes, que eu vejo dos livros por exemplo é isso”.
<b>2. Reconhecimento da cultura indígena</b>	Cultura preservada e valorizada na escola.	2	“Achei muito legal essa parte de mostrar a cultura esportiva, do festival... E lembrando a cultura deles, que é uma coisa que não pode ser esquecida, porque tem história”.
<b>3. Dificuldades logísticas</b>	Acesso difícil por barco, canoa, balsa.	3	“Eu consegui ver foi a parte do acesso deles da cidade...Eles têm que pegar barco, atravessar de balsa...”
<b>4. Desafios com a adaptação da avaliação educacional</b>	ENEM.	6	“... é uma adaptação muito grande... têm que se preparar tanto para o Enem, quanto pra valorizar a cultura deles.
<b>5. Diferentes rotinas e tempos escolares</b>	Impacto da tranquilidade e liberdade na comunidade <i>versus</i> rotinas aceleradas na cidade (PVH).	1	“Nossa vida... de segunda a sexta, essa rotina mais de 7h30 até 10h [da noite]. A gente tem muitas disciplinas, seminários, muitos projetos de pesquisa e tudo mais...eles conseguem ir pra casa facilmente, e toda essa questão da aldeia.. terem mais liberdade”.
<b>6. Relações de proximidade e união entre a comunidade</b>	Escola e comunidade estão conectadas, e são mais homogêneos.	5	“Cada um mora na sua casa, mas é um povo muito unido... cheguei lá, as pessoas nem me conheciam, me cumprimentaram, muito simpáticas e isso aqui não existe... é diferente da cidade, que é mais individualista.”
<b>7. Contexto social de pertencimento</b>	Sensação de fazer parte de um grupo.	4	“Na comunidade, vocês têm muita essa valorização da cultura... tem uma cultura própria. Aqui a gente tem o impacto social... impacto cultural.”

<b>8. Contexto social de divisão de classes</b>	Estrutura de distinção e desigualdade social na cidade <i>versus</i> igualdade de direitos entre comunidade e lideranças.	6	“aqui tem diferentes classes sociais... Lá, se dá mais respeito para os outros”. [explicação da fala ao notar que não há diferença entre classes sociais por determinado participante ser filho da cacique].
<b>9. Presença feminina na relação de poder</b>	A mulher como liderança.	7	“A coisa que mais me impactou é uma coisa simples, mas foi o fato de ser a cacique e não o cacique... fiquei muito surpresa em ver uma mulher nessa posição”.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da categoria 1, pode-se entender que, apesar de estarmos em uma sociedade com mais expansão da pesquisa e acesso à informação, ainda se tem a presença dos estereótipos em relação aos povos indígenas. E aponta para a necessidade de destravar políticas públicas que vise de fato eliminar essas condições retrógradas da sociedade brasileira. A expressão “é oca”, aponta para o pouco e/ou falho conhecimento que as pessoas “da cidade grande” ainda têm sobre as sociedades indígenas. A repercussão colonial ainda está presente no processo educacional, e reflete uma história marcada por exclusão, extermínio, desigualdades e desrespeito.

Nesse sentido, a literatura de Pirrelli (2008) corrobora com o resultado desta pesquisa, pois aponta que a sociedade ocidental ainda tem a errônea ideia do “tradicional”. Ainda se percebe que para a sociedade ocidental a “cultura indígena” está “congelada”, passando a ideia de que as sociedades indígenas são estáticas e não se adaptaram com as mudanças sociais. A falta de conhecimento, de investimento científico e políticas públicas, que reconfigure a educação para um modelo de ensino decolonial, contribui para um pensamento estereotipado e, conseqüentemente, uma sociedade que (re)produz preconceitos.

As literaturas de Potiguara (2004) e Munduruku (2012) mostram que considerar o indígena como aquele indivíduo que mora em ocas, vivem nus e são agressivos à sociedade é um pensamento e uma visão explicitamente atrasada e repleta de estereótipos. A partir da análise dessa categoria, com as contribuições teóricas dos autores, pode-se compreender que os povos ameríndios podem viver os dois mundos – ter suas vivências tradicionais vivas, conviver e interagir com a sociedade não

indígena, viver as suas práticas culturais, as suas raízes, a sua cosmologia, sem deixar de ser indígena.

Em síntese, a partir da análise dos dados construídos, nas rodas de conversa, no que tange à categoria 1, observa-se que o intercâmbio intercultural contribuiu com a quebra de estereótipos por parte dos estudantes Parintintin, que expressaram surpresa e reflexão sobre suas concepções prévias.

A categoria 3 evidencia as diferenças de acesso relacionadas aos meios de transporte entre os estudantes. Embora os estudantes não indígenas disponham de variadas formas de locomoção na cidade, eles se impressionam com os obstáculos logísticos enfrentados pelos estudantes indígenas para acessar a área urbana. Essa questão é ilustrada na fala da participante 3, que destaca: “Eles têm que pegar barco, atravessar de balsa”. Nesse sentido, Souza (2013) contribui ao analisar o espaço como cenário das relações sociais, ressaltando a necessidade de compreender o espaço e as interações sociais de forma dialética e dinâmica, evidenciando como estas se influenciam mutuamente.

A categoria 4 apresenta resultados que convergem com as revisões de literaturas de Tukano (2017) e Werá (2017), que versam sobre como os povos ameríndios lutam contra as desigualdades de direitos em relação às sociedades ocidentais. A sociedade brasileira, em sua estrutura educacional, ainda legisla de forma generalizada, contribuindo com a segregação social. As políticas públicas sobre educação não incorporam os diferentes contextos sociais existentes no país, para que todos os estudantes, independentemente de seu contexto social, possam ter igualdade de direitos e, de fato, ter acesso e usufruir de um ensino integral e integrador, que os direcione ao mundo e mercado de trabalho de forma igualitária.

As categorias 2, 6 e 7 demonstram que as relações sociais em áreas urbanas têm uma proporcionalidade maior de gerar um distanciamento social, e que a valorização cultural e o sentido de pertencimento estão mais presentes em contextos em que há mais homogeneidade entre os integrantes da sociedade e/ou comunidade. A pesquisa revelou que a valorização cultural tende a se tornar mais ativa no contexto das comunidades indígenas.

Nesse contexto, Tukano (2017) converge com o resultado dessas categorias (2, 6 e 7), afirmando que as culturas e políticas indígenas dependem da valorização e da difusão de suas línguas, histórias e saberes, que devem ser comunicados com

firmeza e serenidade, fortalecendo o reconhecimento e o respeito à sua identidade e aos direitos.

A categoria 8 também aborda uma consequência mais presente em sociedades ocidentais construída a partir da divisão social. Esse resultado dialoga com Marx (1983), que aponta ser a sociedade ocidental configurada para atender seus interesses (o capital), dividindo classes, excluindo e reprimindo as minorias. Nesse caso, as classes minoritárias lutam para conquistar seus espaços. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam para necessidade de mudanças no que tange ao contexto social, educacional e político de direito, pontuando a educação omnilateral como possibilidade de para uma transformação social.

A categoria 9 foi um “elemento surpresa”, de maneira positiva, pois a presença da mulher na posição de liderança de um contexto social não estava pensado nos objetivos desta pesquisa. Destaca-se a mensagem transcrita da fala da participante, não no sentido pejorativo e/ou preconceituoso, e sim como revelação do impacto observado por ela. A observação da participante reflete a compreensão de que a sociedade ainda não dissociou o poder dominante do homem de outra possibilidade, ou seja, a mulher no principal posto de uma aldeia indígena.

As literaturas de Potiguara (2004) coadunam com o resultado dessa categoria (9), enfatizam novo formato do contexto social ameríndio, assim como novos paradigmas no que tange à questão “tradicional”. A presença feminina nos auxilia a considerar as lutas e resistências das mulheres indígenas.

As culturas indígenas têm na atualidade, como suporte, o processo da educação escolar indígena, porque nela se ressignifica e se constrói um conjunto de valores, repassados de geração a geração, que subsidiam a organização tradicional, social e processos interligados, construídos pelos indígenas, mostrando que não existe cultura cristalizada no tempo e espaço.

O quadro 04 apresenta os resultados sobre os impactos relacionados aos indígenas. A organização dos dados resultou em cinco categorias temáticas e com a exposição dos participantes, apresentando uma noção qualitativa para dar dimensão ao que foi enfatizado nas falas, no que tange ao impacto inicial em relação ao intercâmbio *in loco*.

**Quadro 4 - Categorias, Codificação e Exemplos de Falas dos estudantes Parintintin**

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Participante</b>	<b>Trechos de fala da roda de conversa</b>
<b>1. Logística</b>	Facilidade de acesso.	A	“você têm a possibilidade de ir ali e comprar. Nós não, temos que fazer aquele percurso todinho pra comprar. É sobre isso”.
<b>2. Expansão territorial</b>	A “escola” IFRO ser grande.	B D	“Pra mim foi a escola deles, muito grande... logo que eu cheguei fiquei surpreso”. “Então, o que eu mais gostei foi a escola também, tem várias salas diferentes”.
<b>3. Conhecimento/Aprendizagem</b>	Avanço do ensino, expansão do conhecimento e facilidade com a oratória.	B	“Foi a capacidade deles de sabedoria”. [Indicativo do participante B, em expor que os estudantes do IFRO se expressam bem].
<b>4. Profissionais da educação</b>	Quantitativo de professores	D	“cada sala é diferente, com muitos professores, e foi isso”.
<b>5. Esporte</b>	Diversidade de estrutura e modalidades esportivas.	C	“O que mais me impactou quando eu cheguei foi a facilidade do acesso ao esporte, que lá a gente não tem, por exemplo, ter uma quadra em específico que é estruturada”.

Fonte: Elaboração própria.

As categorias 1 e 2 refletem as diferenças de contextos sociais, relacionados ao desenvolvimento das áreas urbanas mais efetivadas com projeções e intenções associadas ao desenvolvimento capitalista, em relação às áreas das comunidades indígenas.

As categorias 3 e 4 expõem a diferença educacional entre os estudantes Parintintin e os não indígenas. Apesar de os indicativos apontarem esse resultado, o que está enfatizado nesta pesquisa não está relacionado à capacidade de aprendizagem entre eles (indígenas e não indígenas), e sim à diferença entre órgãos institucionais, que deliberam mais e/ou menos condições de acesso ao ensino. Este fator de escassez de investimento corrobora para que os estudantes indígenas tenham mais dificuldades e limite as oportunidades para o acesso à universidade e ao mercado/mundo de trabalho.

Essa problemática também se manifesta nos relatos de professores da Aldeia Pupunha e de estudantes Parintintin, os quais evidenciam os desafios enfrentados para a inserção e permanência no contexto educacional e social contemporâneo, marcado por desigualdades estruturais e por mecanismos de exclusão, a exemplo das avaliações externas em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio. Tais narrativas dialogam com a reflexão de Saviani (1991), ao indicar a necessidade de superação de modelos educacionais que reproduzem desigualdades, em favor de uma concepção de educação que assegure condições equitativas de acesso, permanência e participação social, de modo a possibilitar a formação integral dos sujeitos.

Essa problemática reforça a contextualização de luta e resistência abordadas nas contribuições teóricas de Krenak (2017) e Munduruku (2012) que evidenciam o quanto os povos ameríndios ainda são minimizados, por uma sociedade desigual.

A categoria 5, apesar de apresentar diferenças de contextos sociais, relacionadas à estrutura para a prática de esportes de cada escola, revela que IFRO apresenta uma amplitude no quesito modalidades esportivas e uma quantidade maior de áreas para treinamentos. Porém, a categoria “esporte” foi identificada nos dois contextos sociais, como contributiva para o envolvimento das relações sociais e interações entre os indivíduos tanto na comunidade Pupunha, quanto no IFRO.

A categoria (5) foi fundamental para o estreitamento das relações de confiança, respeito e aproximação entre os dois grupos (Imagem 7). A partir do intercâmbio presencial, o esporte foi identificado como a categoria capaz de proporcionar o envolvimento interpessoal nos diferentes grupos. Nessa perspectiva, essa categoria contribuiu para criar e reforçar laços interculturais.

**Imagem 7** - Momento de interação esportiva – Aldeia Pupunha



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A pesquisa evidenciou que a visita técnica e a roda de conversa constituem estratégias metodológicas que contribuem para que haja diálogo, pessoas podem se conhecer, romper barreiras e firmar laços interculturais. No entanto, o esporte possibilitou um estreitamento mais sólido dessas interações, deixando o ambiente social mais “leve”, prazeroso e descontraído.

A análise dos resultados do intercâmbio intercultural demonstra que as rodas de conversa e visitas técnicas promovem um ambiente importante para o diálogo e o contato direto entre estudantes indígenas e não indígenas, favorecendo a quebra de estereótipos e a construção de relações mais próximas e respeitadas.

Os relatos apresentados evidenciam que os estudantes não indígenas, ao conhecerem a realidade indígena, rompem com preconceitos e ampliam o entendimento sobre a complexidade e a diversidade cultural dos povos ameríndios, indo além de ideias simplificadas e ultrapassadas.

Por outro lado, observa-se que os estudantes indígenas reconhecem as diferenças estruturais de acesso à educação e aos recursos, apontando desafios ligados à logística, infraestrutura e escassez de investimentos institucionais, que dificultam sua plena inserção no contexto educacional urbano e limitam suas oportunidades de acesso à universidade e ao mercado de trabalho.

Além disso, os dados indicam que a valorização cultural e o senso de pertencimento são mais evidentes nos contextos sociais dos povos indígenas, enquanto as cidades tendem a gerar maior distanciamento social, individualidade e desigualdade, refletindo as divisões de classe presentes na sociedade ocidental.

A presença feminina em posições de liderança indígena, destacada como um elemento surpreendente, reforça a importância das lutas e resistências das mulheres indígenas frente a paradigmas tradicionais. Por fim, nas análises apresentadas, o esporte se revela como um elemento facilitador do intercâmbio intercultural, porque proporciona interações mais integradoras e solidárias entre os grupos, fortalecendo os laços e contribuindo para o reconhecimento e o respeito mútuo.

Assim, o presente estudo enfatiza a importância de práticas educativas que valorizem a diversidade cultural e favoreçam a integração social, alinhadas a uma concepção de educação integral e emancipatória. Os resultados obtidos contribuirão para a elaboração de uma sequência didática, a qual será detalhada no tópico seguinte.

### **4.3 O produto educacional: o padlet como possibilidade para aproximações interétnicas**

O produto educacional consiste em uma sequência didática elaborada para utilizar a plataforma digital *Padlet* como um recurso pedagógico de mediação do ensino da interculturalidade no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A proposta visa promover aproximações interétnicas ao favorecer o diálogo e a troca de conhecimentos entre estudantes indígenas e não indígenas, constituindo em ambiente virtual que possibilita o protagonismo dos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento.

Os achados indicam que, embora o uso do *Padlet* tenha apresentado baixo engajamento — em função, sobretudo, de limitações de conectividade e de fatores subjetivos, como a inibição dos participantes —, a ferramenta configurou-se como uma possibilidade de mediação intercultural, ao instituir um canal inicial de comunicação entre contextos socioculturais distintos. Nesse sentido, a existência de um espaço de interação, ainda que incipiente e atravessado por condicionantes logísticos, mostrou-se pedagogicamente mais promissora do que a ausência de qualquer mediação comunicacional. Como encaminhamento propositivo, aponta-se a necessidade de fortalecimento de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à *internet* em comunidades e aldeias afastadas dos centros urbanos, bem como à incorporação planejada de atividades mediadas por tecnologias digitais nos currículos escolares. Ademais, mesmo em níveis reduzidos de participação, as interações possibilitadas pela plataforma tendem a favorecer processos de reconhecimento do outro, problematização de estereótipos e fortalecimento de vínculos de empatia e cooperação entre estudantes de diferentes matrizes culturais.

Para isso, a sequência didática, estruturada para o uso do *Padlet*, envolve uma diversidade de atividades que estimulam a interação e o diálogo intercultural entre estudantes indígenas e não indígenas. Na primeira aula, inicia-se com rodas de conversa e dinâmicas como “Eu vejo você”, que incentivam a escuta ativa, a empatia e o reconhecimento das diferenças culturais. Em seguida, os estudantes são convidados a construir uma nuvem de palavras sobre Interculturalidade e a criar

mapas mentais para relacionar conhecimentos prévios, promovendo uma aprendizagem significativa.

Nas aulas seguintes, os estudantes utilizam o *Padlet* para construir murais virtuais, nos quais postam textos, imagens, vídeos e outras expressões culturais que revelam suas identidades e saberes. Um exemplo prático é a atividade de “Apresentações culturais”, em que cada estudante expressa aspectos de sua cultura por meio de diferentes linguagens, favorecendo o respeito à diversidade.

Outro destaque é a elaboração de projetos interculturais, em que os grupos planejam ações de intercâmbio e valorização cultural, postando suas propostas no mural digital para debate e análise coletiva. A sequência inclui também uma mostra cultural, que expõe produções artísticas e registros em vídeo das atividades, fortalecendo a integração comunitária, a valorização dos conhecimentos ancestrais e o compartilhamento com a comunidade escolar.

Com o objetivo de sistematizar o processo de validação da Sequência Didática, elaborou-se o Quadro 5, no qual são apresentados os principais eixos de avaliação do produto educacional, a saber: pertinência pedagógica, contribuição formativa, usabilidade, potencial de replicabilidade, inovação pedagógica, potencial formativo da ferramenta digital e limitações estruturais. O quadro reúne as percepções dos professores aplicadores, executores e avaliadores, oriundos de contextos escolares indígenas (1 professor da rede estadual de ensino da Escola Indígena São José - (Kwatijariga) em Humaitá - AM) e não indígenas (2 professores e 2 pedagogos da rede estadual de ensino da Escola Gov. Plínio Ramos Coelho – GM3, em Humaitá-AM; e 1 professor da rede federal de ensino do IFRO *Campus Calama*), possibilitando uma visualização sintética dos aspectos positivos e dos limites identificados no processo de implementação da proposta didática.

A análise dos dados evidencia que o *Padlet* foi amplamente reconhecido como um recurso pedagógico pertinente para a mediação da interculturalidade, especialmente em contextos nos quais a interação presencial entre diferentes realidades socioculturais se mostra inviável. Os participantes destacaram a facilidade de uso da Sequência Didática e seu potencial de aplicação em distintos contextos educacionais, reconhecendo-a como uma proposta inovadora ao articular as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) às práticas pedagógicas interculturais.

**Quadro 5 - Avaliação do produto educacional “O padlet como ferramenta pedagógica na mediação do ensino da interculturalidade na EPT”\***

<b>Dimensão de Avaliação</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Avaliação docente</b>	<b>Evidências/Observações</b>
<b>1. Pertinência pedagógica</b>	Adequação do <i>Padlet</i> como ferramenta didática para a interculturalidade	Positiva	Professores, aplicadores e avaliadores reconheceram o <i>Padlet</i> como recurso relevante para mediação do ensino intercultural, especialmente quando não há possibilidade de interações presenciais entre diferentes contextos socioculturais.
<b>2. Contribuição formativa</b>	Promoção do diálogo intercultural e da troca de saberes	Positiva	O ambiente virtual foi compreendido como espaço de interação social e de expressão de experiências, perspectivas de vida e visões de mundo dos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo.
<b>3. Usabilidade da Sequência Didática</b>	Facilidade de uso e aplicação pelos docentes	Positiva	Executores (professores de História, Sociologia, Filosofia e Artes, além de pedagogos da rede estadual, indígena e não indígena) relataram facilidade na utilização e aplicação da Sequência Didática.
<b>4. Potencial de replicabilidade</b>	Possibilidade de aplicação em diferentes contextos socioculturais	Positiva	Os executores avaliaram que a proposta apresenta potencial de adaptação e aplicação em distintos contextos educacionais e socioculturais.
<b>5. Inovação pedagógica</b>	Articulação entre TICs e práticas interculturais	Positiva	A Sequência Didática foi considerada inovadora, ao integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como recursos pedagógicos alinhados às demandas contemporâneas da educação.
<b>6. Potencial formativo do Padlet</b>	Aprendizagem, diálogo e ampliação de perspectivas	Positiva	Avaliadores destacaram o <i>Padlet</i> como ferramenta propícia à aprendizagem, à troca de experiências e à ampliação de visões de mundo inicialmente não problematizadas pelos estudantes.
<b>7. Limitações estruturais</b>	Condições de acesso à <i>internet</i>	Negativa / Restritiva	O acesso precário à internet em regiões mais afastadas compromete a efetivação das interações, visto que o <i>Padlet</i> depende de conexão estável, configurando-se como principal

			limitação para a aplicação da proposta.
--	--	--	---

**Fonte:** Elaboração própria.

\*Produto disponibilizado no repositório institucional do IFRO <http://repositorio.ifro.edu.br>.

Ademais, foi ressaltado o potencial formativo da ferramenta para a promoção do diálogo, da troca de experiências e da ampliação de perspectivas de mundo entre os sujeitos envolvidos. Todavia, a limitação relacionada ao acesso precário à internet em regiões mais afastadas foi apontada como um entrave estrutural relevante, que condiciona a efetividade da proposta e evidencia a necessidade de investimentos em políticas públicas de conectividade para a ampliação do acesso às tecnologias digitais no âmbito educacional.

As avaliações realizadas pelos aplicadores e avaliadores indicaram que o uso do ambiente virtual *Padlet*, enquanto recurso das TICs, contribuiu para a dinamização das práticas pedagógicas, tornando as atividades menos exaustivas e mais atrativas para os estudantes. A incorporação de recursos tecnológicos e de propostas metodológicas inovadoras mostrou-se um fator mobilizador do interesse discente, especialmente por dialogar com a cultura digital na qual os jovens estão inseridos. Nesse sentido, foi relatado que a mediação tecnológica favoreceu o engajamento dos estudantes e a interação entre os grupos envolvidos no intercâmbio intercultural. Ademais, foi ressaltada a necessidade de ampliação do tempo destinado à execução das atividades, considerando que processos interculturais demandam maior aprofundamento, continuidade e cuidado metodológico. De modo específico, recomendou-se a extensão da etapa final de “apresentação das mostras culturais”, bem como sua socialização com a comunidade escolar ampliada, como forma de potencializar os efeitos formativos da proposta.

Diante do exposto ao longo desta subseção, a Sequência Didática mediada pela plataforma *Padlet* evidenciou-se como uma possibilidade pedagógica no âmbito da interculturalidade, ao favorecer a mediação do conhecimento e a articulação entre saberes escolares e experiências socioculturais dos estudantes. As interações interétnicas, quando orientadas por intencionalidade pedagógica, contribuíram para ampliar processos de apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido, sem prescindir do papel formativo da escola enquanto espaço de socialização dos saberes sistematizados. Assim, as análises aqui apresentadas permitem compreender o potencial e os limites dessa proposta no contexto da Educação

Profissional e Tecnológica, indicando caminhos para o aprofundamento de práticas educativas comprometidas com a formação humana integral e com o enfrentamento das desigualdades no interior da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interculturalidade tem um papel importante no processo de construção dos saberes e das relações interétnicas. A partir dela houve a possibilidade dos estudantes de ambos contextos sociais (re)construir modos de se pensar sobre si e sobre o “outro”. O intercâmbio, realizado na perspectiva intercultural, permitiu trocar conhecimento, ensinar e, como afirma Freire (1996), de repente aprender.

A história pôde ser contada pelo olhar de quem tem seu lugar de fala, na voz do próprio narrador. Em destaque, os povos ameríndios, que antes eram “objeto” de pesquisa; hoje tornam-se sujeitos que narram, escrevem, constroem e (re)constroem sua história, protagonizando seu próprio relato.

Nesse processo, a educação intercultural surgiu como uma possibilidade de anexar novas práticas pedagógicas visando fortalecer os saberes e reafirmar a identidade étnica desses povos. Assim, considerou-se fundamental favorecer o diálogo entre estudantes indígenas e não indígenas, possibilitando, a partir dos laços interétnicos, compartilhar saberes, (re)moldar conceitos. A interculturalidade, permitiu aos seus emissores expressarem seus “mundos”, com seus modos de pensar e apresentando seus cotidianos, de maneira mais legítima.

Vale ressaltar que a pesquisa, enquanto corroboração científica, não utilizou de seus procedimentos metodológicos e objetivos, alicerçando-se na tentativa de “levar conhecimento científico” aos povos ameríndios. Dessa forma, a educação intercultural, embasada nas literaturas do pensamento decolonial, condicionou-nos a compreender que os conhecimentos, saberes e técnicas tradicionais milenares dos povos indígenas compõem seus modos de ser, viver e agir no mundo, incluindo espiritualidade, memória e território, contribuíram significativamente para a ciência contemporânea.

Outrossim, a interculturalidade na educação profissional e tecnológica, é importantíssima para fomentar espaços de intercâmbio e estreitar laços interétnicos, fortalecendo o diálogo entre estudantes indígenas e não indígenas.

Desse modo, é necessário investir em amparos científicos com políticas públicas legítima que facilitem o acesso das comunidades indígenas às instituições de ensino, minimizando as barreiras de logísticas, socioculturais, tecnológicas e também simbólicas. Também é importante sensibilizar a comunidade acadêmica e científica para às práticas interculturais decoloniais, garantindo a efetiva valorização

da diversidade cultural na Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Logo, a educação intercultural pode (re)significar o elo entre os indígenas e os não indígenas, numa busca por espaço e garantia de resistência e respeito mútuo.

Logo, a partir da geração e análise de dados, em consonância com as literaturas usadas como embasamento teórico, esta pesquisa evidenciou: i) Um novo olhar sobre o “outro” e a quebra de estereótipos - A construção de saberes a partir do diálogo e das interações; ii) Ideias prévias desconstruídas e pensamentos coloniais revisados; iii) Resistência cultural e valorização do conhecimento tradicional - preservação e respeito pelos costumes e cerimônias indígenas; iv) Preferência pelo contato humano, diálogo e contato presencial para interculturalidade – a comunicação via meios digitais (*Padlet*) foi limitada; v) O desafio que tange na necessidade de políticas públicas e metodologias inclusivas e interculturais – generalização educacional e conflitos entre formas tradicionais e indígenas de avaliação; vi) Acentuação da identidade coletiva e solidariedade – a valorização da união comunitária contra individualismo urbano; vii) Contextos, perspectivas de vida e vivências sociais distintas – as trocas de saberes como construção de novos conhecimentos e pesquisas científicas.

A Sequência Didática, produto desta pesquisa, mediada pela plataforma *Padlet*, configurou-se como um recurso pedagógico com potencial para qualificar o trabalho educativo no campo da interculturalidade, na medida em que contribuiu para a mediação sistematizada do conhecimento e para a ampliação do acesso dos estudantes a diferentes saberes e experiências socioculturais. Ao promover interações interétnicas orientadas pedagogicamente, a proposta favoreceu a apropriação crítica de conteúdos historicamente produzidos, articulando-os às realidades vividas pelos jovens, em consonância com a concepção de educação enquanto prática social intencional, formativa e emancipadora. Nessa direção, o Produto Educacional apresentado por esta dissertação buscou fortalecer o papel da escola como espaço de socialização do conhecimento, de enfrentamento das desigualdades e de formação humana integral, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social de forma consciente e transformadora.

Por fim, é fundamental que novas pesquisas e perspectivas decoloniais realizem a escuta e a fala das vozes dos povos ameríndios sobre seus contextos históricos, assim como sobre a educação escolar e a interculturalidade por eles

articuladas, incorporando os aportes das pedagogias decoloniais nas práticas escolares cotidianas. Desse modo, a interculturalidade no contexto da EPT, torna-se mais contributiva aos estudantes, associando-se aos princípios educativos que valorizem as diferentes formas ser, viver e conviver, enfatizando que o respeito ao “outro” é uma responsabilidade social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva.** São Paulo: Atlas, 2011.

APURINÃ, Francisco. Um olhar reverso: da aldeia para universidade. **Rev. Antropol. (Online)**, 9 (1). Universidade de Brasília: 2017.

APURINÃ, Francisco. Um olhar sobre o cosmos a partir da perspectiva indígena e as consequências da fricção entre os humanos e os não humanos. **Emblemas. Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais - UFG/CAC**, v. 17, n. 1, 14 - 35, jan. – jun. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa. Portugal: Edições, v. 70, 1977.

BARVINSKI, Carla Adriana; ODAKURA, Valguima Victoria Viana Aguiar. Desafios educacionais para o Século XXI e o papel da Informática na Educação. *In: Anais do Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação.* 2012. p. 80-89.

BERTOLIN, Gabriel Garcêz. **Entre outros: uma análise da transformação ritual entre os Kagwahiva.** 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7587/DissGGB.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Como Cultura.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Ago. /2002, p. 125-161.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, educação e cultura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTRO, Eduardo V. **O pensamento indígena amazônico.** Palestra proferida no Departamento de Antropologia - Museu Nacional, Rio de Janeiro, 16/06/2009. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E7IOjgpqI9Y>.

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral; por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, p. 187-205, 2014.

ClAVATTA F. M. A. **O trabalho como princípio educativo** - Uma investigação teóricometodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

COSTA, Alda Cristina. A comunidade indígena e o mundo tecnológico: reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára. **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Anais**. Pernambuco: UFP, p. 1-14, 2010.

CORTESÃO, Luiza.; STOER, Stephen. **Projetos, percursos, sinergias no campo da educação intercultural**. Porto: Faculdade do Porto, 1995.

FELZKE, Lediane Fani. Aprendendo sobre o pensamento ameríndio com os Ikólóéh Gavião de Rondônia. *In*: IORIS, A. A. R.; JOANONI NETO, V. (orgs.). **Fronteiras do desenvolvimento na Amazônia: agroculturas, histórias contestadas, novas alteridades**. Curitiba: Appris, 2021.

FERREIRA, Aline Cavalcante. **Identidades em resignificação na Amazônia: Reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação-TIC pelos alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2019.

FERREIRA, Graça Regina Armond Matias; PEREIRA, Sandra Lúcia Pita de Oliveira. Padlet como plataforma interativa e colaborativa para compartilhar 'saberes e sabores' das diferentes localidades da Bahia. *In*: **IX Congresso Nacional de Educação - CONEDU, Anais**, João Pessoa: Realize, 2023. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV185\\_MD4\\_ID61\\_TB943\\_05102023094758.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD4_ID61_TB943_05102023094758.pdf). Acesso em: 17 jun. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais**: trajetórias de pesquisa da Rede Mover [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. Disponível: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/educacao-intercultural-e-movimentos-sociais-trajetorias-de-pesquisa-da-rede-mover/educacao-intercultural-ebook-20-10.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1996. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998.

FREIRE, Ana Carolina de Sá Silva. **O impacto da tecnologia na educação da comunidade indígena Pankará durante a pandemia de Covid-19**. 2023. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Gestão de T.I.) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *campus* Floresta, 2023. Disponível

em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/1005>. Acesso em 23 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. Educação e Participação Comunitária. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e Política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**, Hélio da Costa & Martinho Conceição (Orgs.). (São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, p. 63-71– CUT, 2005).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Luciane Mônica Mansano; MORAIS, Juliana Marcondes de. **O uso do paldet no ensino: uma análise bibliométrica**, 2019. Disponível em: <http://rinte.ifsp.edu.br/index.php/RinTE/article/view/460/pdf>, acesso em junho de 2020.

IFRO. Instituto Federal de Rondônia. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023 - 2027**. Porto Velho: IFRO, 2022. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/785>. [prodin?download=18803:ifro-pdi-2023-2027](https://portal.ifro.edu.br/prodin?download=18803:ifro-pdi-2023-2027). Acesso em: 6 nov. 2024.

JUNIOR, Miguel Julio Zadoreski; SCHWERTNER, Suzana Feldens. O povo Rikbatksa e a busca pela escola fora da aldeia. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 72-72, 2020.

JUNQUEIRA, Arthur Prudente; DA SILVA, Warley Gramacho; SOUZA, Raquel Castilho. O Uso da Tecnologia pela Comunidade Indígena Riozinho Kakumhu: uma análise dos impactos e das perspectivas para a educação e a conservação cultural. **Cadernos de Prospecção**, v. 15, n. 4, p. 1141-1157, 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/cp.v15i4.46181>.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak**. Organização Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. Coleção Tembetá.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA, Afonso Dos Santos; JUNIOR, Gilson Cruz. Entre a ancestralidade e a cibercultura: um estudo de revisão sobre tecnologias digitais e povos indígenas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 7, n. 3, p. 55-76, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.70621>.

LITTLE, P. E. Etnoecologia e direito dos povos: elementos de uma nova ação indigenista. *In*: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002. p. 39-48.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Alínea, 2007.  
MARX, K.; ENGELS, F. Manuscritos econômico-filosóficos. *In*: MORAES (Ed.). Marx & Engels: **Textos sobre educação e ensino**. Introdução e notas do Editor. São Paulo: Moraes, 1983.

MARTINS, Lina. **Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural**. 2007. 91f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta: Lisboa, 2007.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. 2 vols. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MATOS, Ana & BRITO, Rita. A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar. **Em Jornadas Pedagógicas - Supervisão, liderança e cultura de escola**. 21 e 22 junho. Odivelas: ISCE, 2013.

MENDONÇA, Dener Guedes; LIMA, Joselice Ferreira; GUSMÃO, Claudio Alexandre. O uso da tecnologia no auxílio à preservação do idioma indígena: o caso xakriabá. **Revista de Informática Aplicada**, v. 12, n. 1, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. *In*: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 1992. p. 269-269.

MORAES, Leidiane Monteiro Duarte de; BENTES José Anchieta de Oliveira; CARVALHO, Maria Catarina Wanzeler. **As contribuições da interculturalidade crítica para o contexto educacional amazônico**. *Periferia*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e77145, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.77145. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/77145>. Acesso em: 20 set. 2024.

MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; CRISPIM, Rayane Paes dos Santos. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. 22º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade. Núcleo de Educação On-line/ NEO; FACCAT, RS. **Revista Redin**. v. 6 Nº 1. Outubro, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel (2004). Visões de ontem, hoje e amanhã: é hora de ler as palavras. Prefácio. *In*: POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global.

MUNDURUKU, Daniel (2009). **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel.

NANTES, E. A. S. *et al.* Ensino e tecnologia: uma proposta de exploração do duolingo, via plano de trabalho docente, para o ensino de línguas. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 2, p. 76–101, 2018.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Índios Parintintin do Rio Madeira**. Journal de la Société des Américanistes, Paris, n. XVI, p. 201-278, 1924.

NOSSELA, Paolo. Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v 12n. 34 jan./abr. 2007, p.137-181.

OLIVEIRA, Astrogilda Silva *et al.* Ensino da língua inglesa em tempos de ensino remoto. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 1583–1593, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4746>. Acesso em: 15 jun. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: Gênese da educação intercultural no Brasil. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. 1. ed. Curitiba PR: CRV, 2015.

PAES, Luciane Rocha; NOGUEIRA, Eulina Maria. Leite.; ABREU, Waldir Ferreira de; SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos. **Entre os Aspectos Históricos, Educação Escolar e a Práxis Intercultural Indígena dos Kagwahiva Parintintin na Aldeia Traíra em Humaitá-AM**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 23, n. 50, p. 55-91, jan./abr. 2023. DOI: 10.20435/tellus.v23i50.875.

PABLOS, E. (2008). **A inclusão da criança do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais, num contexto multicultural**: o trabalho de parceria entre o professor da turma e o professor de educação especial/apoio educativo. Tese de Máster de Educación Intercultural, Universidade de Huelva, Huelva, Espanha.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (2008). “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani». **Ciência & Educação** (Bauru): 381–396. ISSN 1516-7313. doi:10.1590/S1516-73132008000300002. Consultado em 18 de setembro de 2023.

POTIGUARA, Eliane (2004). *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global.  
PINTO, Alejandra Aguilar. O protagonismo comunicacional-informacional-digital indígena na sociedade da informação: antecedentes, experiências e desafios. **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones**", v. 11, n. 2, p. 104-127, 2018. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511555883007>.

DOI:

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.5715>.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro RJ: Círculo do Livro, 1989. 460p.

SANTANA, Uilian dos Santos. **Problematização na educação intercultural**: contribuições necessárias ao ensino de ciências. 2024. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador/Feira de Santana, 2024.

SANTOS, Íris. **Todos diferentes ou todos iguais? Lógica de ação de educadores de infância face à diversidade cultural**. 2013. 65f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. (2007). <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925207/>. Acesso em: 24 out. 2025.

SILVA, Ana. **Sensibilização à diversidade cultural e promoção de comportamentos sustentáveis no pré-escolar**. 2015. 61f. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré- Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 33-34, jan/abr 2020).

SILVA, Adnilson de Almeida; SILVA, Maria das Graças Silva Nascimento, SILVA, Josué da Costa; FLORIANI, Nicolas (*orgs.*). **Uma Viagem ao Mundo dos Pykahu-Parintintin**: olhares, percepções e sentidos. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2017.

SILVA, Flávio Leal, **Acervo Digital da Cultura Parintintin do Amazonas**: O Museu do Índio e as políticas públicas de patrimônio e memória indígenas. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese22.pdf>.

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, nº Especial: Saberes dos Povos e Comunidades

Tradicionais na composição da EPT, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico. *In: A organização do trabalho didático na História da Educação: Anais da VII Jornada do HISTEDBR*. Campo Grande (MS): Editora Uniderp, 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7).

SOBRINHO, Antonio Pereira; FELZKE, Lediane Fani. **Os Saberes Indígenas na Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições de um Pesquisador Apurinã**. *In: Anais do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI). Anais...Porto Velho (RO) campus Zona Norte*, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/XIIICONNEPI2022/526556>.

SOUZA, Brenda Custódio *et al.* Óbitos e casos confirmados de COVID-19 numa cidade da Amazônia brasileira. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e6374, 2023. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/refacs/article/view/6374>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os Conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Raquel Castilho. **A Educação Escolar Indígena Intercultural e o Ensino das Artes: um olhar sobre as práticas da Escola Wakōmēkwa na Comunidade Riozinho Kakumhu –Povo Xerente –Tocantins**. Tese de Doutorado em Artes. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, SÃO PAULO, 2019.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos novas fronteiras de educação. *In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.p. 44-70.

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TONET, Jairo José; RODRIGUES, Cíntia Régia.; MENEGHEL, Stela Maria. **Educação intercultural como possibilidade de reconhecimento e valorização das diferenças**. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1–30, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.3993. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3993>. Acesso em: 20 set. 2024.

TUKANO, Alvaro. **Álvaro Tukano**. Organização de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017, Coleção Tembetá.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO: França, 2002.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. p. 117-27.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir. [s.l.]: Alternativas, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. UMSA Revista (entre palavras), Fortaleza, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009.

WARTH, Lauriano Cecchin. **Tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227252>.

WERÁ, Kaká. **Kaká Werá**. Organização de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. Coleção Tembetá.

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO NO SISTEMA CEP/CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UM INTERCÂMBIO COM ESTUDANTES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

**Pesquisador:** Leidiane Gomes Pereira

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 4

**CAAE:** 85630024.5.0000.5653

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.701.477

#### Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2473877.pdf de 30/06/2025) e do Projeto Detalhado.

#### RESUMO

A pesquisa situa-se no âmbito da educação intercultural, observando o compartilhamento de saberes com a utilização de tecnologias da informação e comunicação - TICs. Tem-se por objetivo analisar as possibilidades e os desafios na educação intercultural entre estudantes indígenas e não indígenas por meio das TICs, no contexto da EPT. A pesquisa envolverá estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Porto Velho Calama e estudantes do Ensino Médio da comunidade Pupunha, da etnia Parintintin. Essa comunidade está localizada no município de Humaitá, no sul do estado do Amazonas, e o Campus está situado no município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Para a execução da pesquisa, realizar-se-á, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, a fim de obter informações teóricas acerca da temática, proporcionando uma análise rica e contextualizada. Para tal, será utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, fazendo uso da pesquisa-ação, com os alunos indígenas da Escola Municipal São

**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: 7.653.173

### 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 por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pela Conep. Após esse prazo, a Conep poderá optar por encerrar a tramitação.

Situação: Protocolo pendente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2473677.pdf	26/03/2025 21:16:19		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CartarespostaaoCEP_V3.pdf	26/03/2025 21:12:22	Leidiane Gomes Pereira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto3_assinado3_assinado.pdf	26/03/2025 21:05:46	Leidiane Gomes Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROFEPTProjetoV2.pdf	04/03/2025 18:25:30	Leidiane Gomes Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPUPUNHAV2.pdf	04/03/2025 18:24:59	Leidiane Gomes Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEIFROV2.pdf	04/03/2025 18:24:43	Leidiane Gomes Pereira	Aceito
Outros	TermodecompromissoPesquisadoraFUNAI.pdf	10/12/2024 22:16:49	Leidiane Gomes Pereira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodecompromissoOrientadora.pdf	10/12/2024 22:16:04	Leidiane Gomes Pereira	Aceito
Outros	ProtocoloFUNAI.pdf	10/12/2024	Leidiane Gomes	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: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3315-5677 E-mail: conep@nupe.gov.br

Página 05 de 09

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.853.173

Outros	ProtocoloFUNAI.pdf	22:10:44	Pereira	Acelto
Declaração de concordância	AnuenciãGaciquePupunha.pdf	10/12/2024 22:08:58	Leidiane Gomes Pereira	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissopesquisadora.pdf	10/12/2024 22:08:16	Leidiane Gomes Pereira	Acelto
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodoOrientador.pdf	10/12/2024 22:08:43	Leidiane Gomes Pereira	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaoinstitucional.pdf	10/12/2024 22:08:23	Leidiane Gomes Pereira	Acelto

Situação do Parecer:  
Pendente

BRASILIA, 24 de Junho de 2025

Assinado por:  
Lais Aives 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)3015-5677 E-mail: cconep@saude.gov.br

Página 02 de 09

## ANEXO B – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DE ORIENTAÇÃO

01/11/2024, 17:08

SEI/FRO - 2455388 - Declaração



### DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DE ORIENTAÇÃO

PROCESSO SEI N° 23243.014253/2024-99

DOCUMENTO SEI N° 2455388

INTERESSADO(S): @interessados\_virgula\_espaco\_maiusculas@

DECLARANTE: PVCAL - DOCENTES/IFRO

Na qualidade de professora do Programa do Mestrado em Educação e Tecnologia – ProfEPT, declaro, para os devidos fins, anuência em relação ao projeto de pesquisa intitulado: “Tecnologias Digitais na Educação Intercultural: um intercâmbio com estudantes indígena e não indígenas”, de autoria da acadêmica Leidiane Gomes Pereira, de igual modo, comprometo-me a orientá-la no desenvolvimento da referida pesquisa de mestrado.

Por ser verdade, firmo a presente Declaração para que surte seus efeitos legais.



Documento assinado eletronicamente por **Iranira Geminiano de Melo, Professor(a) - EBTT**, em 01/11/2024, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 2455388 e o código CRC 99A9819A.

Referência: Processo nº 23243.014253/2024-99

SEI nº 2455388

## ANEXO C – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

02/03/2025, 15:37

SEMPRO - 2857757 - Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Produto



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

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 5 – Ficha de Avaliação de Produto

### IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	IFRO
Discente:	Leidiane Gomes Pereira
Produto/Processo Educacional:	O <i>padlet</i> como ferramenta pedagógica na mediação do ensino da interculturalidade na EPT
Dissertação:	VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS ENTRE ESTUDANTES PARINTINTIM DO AMAZONAS E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE RONDÔNIA
Orientadora:	Iranira Gemimiano de Melo
Área de Concentração:	Ensino
Linha de Pesquisa:	1: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
Macroprojeto	2: Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e não Formais de Ensino na EPT

### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

<input checked="" type="checkbox"/>	PTT1: Material didático/instrucional
<input type="checkbox"/>	PTT2: Curso de formação profissional
<input type="checkbox"/>	PTT3: Tecnologia social
<input type="checkbox"/>	PTT4: Software/Aplicativo
<input type="checkbox"/>	PTT5: Evento Organizados
<input type="checkbox"/>	PTT6: Relatório Técnico
<input type="checkbox"/>	PTT7: Acervo
<input type="checkbox"/>	PTT8: Produto de comunicação

[https://sei.ifro.edu.br/sei/documento\\_consulta\\_externa.php?id\\_acesso\\_externo=70053&id\\_documento=3040636&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0&in...](https://sei.ifro.edu.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=70053&id_documento=3040636&id_orgao_acesso_externo=0&in...)

1/4

02/03/2025, 15:37

SEMPRO - 2857757 - Anexo 5 - Ficha de Avaliação de Produto

PTT9: Manual/Protocolo
PTT10: Carta, mapa ou similar

**CRITÉRIOS**

		Sim	Não
<b>Aderência</b>	À projeto de pesquisa	X	
	A linha de pesquisa do Programa	X	
	Area de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
<b>Replicabilidade</b>	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
<b>Registro</b>	Possibilidade de registro/deposito de propriedade intelectual	X	

**IMPACTO**

X	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade
	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

**IMPACTO - DEMANDA**

X	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)

**IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA**

	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
X	Solução de um problema previamente identificado

**ABRANGÊNCIA TERRITORIAL**

	Local
	Regional
X	Nacional
	Internacional

**INOVAÇÃO**

	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito)
X	Médio teor inovativo
	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente

**COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)**

[https://seel.ifro.edu.br/seel/documento\\_consulta\\_externa.php?id\\_acesso\\_externo=70083&id\\_documento=3040636&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0&in...](https://seel.ifro.edu.br/seel/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=70083&id_documento=3040636&id_orgao_acesso_externo=0&in...) 2/4

02/03/2025, 15:37

SEMIFRO - 2567767 - Anexo 5 - Ficha de Avaliação de Produto

X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado a questão de pesquisa da dissertação.
X	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.
X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
X	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

**APLICABILIDADE**

	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
X	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.

**ESTÁGIO DA TECNOLOGIA**

	Piloto/protótipo
	Em teste
X	Finalizado/implantado
	Não se aplica

**ACESSO**

	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

**PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT**

Sequência didática replicável no contexto da Educação Básica em nível nacional. Potencial para escolas com diversidade indígena/não indígena; depende de acesso digital e contato interescolar.

Até 255 caracteres

**DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT**

O PTT apresenta potencial para alto impacto ao subsidiar práticas pedagógicas interculturais na EPT via *Paizler* e visitas técnicas, promovendo diálogo decolonial, empatia e protagonismo em piloto local, com potencial transformador educacional, tendo sido testado por professores da EPT, da educação escolar indígena e da educação básica.

Até 255 caracteres

**ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA**

Presidente da banca	Profa. Dra. Iranira Geminiano de Melo, ProfEPT/IFRO
---------------------	---

[https://neel.ifro.edu.br/nel/documento\\_consulta\\_externa.php?id\\_acesso\\_externo=70083&id\\_documento=3040838&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0&in...](https://neel.ifro.edu.br/nel/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=70083&id_documento=3040838&id_orgao_acesso_externo=0&in...) 3/4

02/03/2026, 15:37

SEINFRO - 2867767 - Anexo 5 - Ficha de Avaliação de Produto

Membro interno ProFEPT/IA	Profª. Dra. Lediane Fani Felzke, ProFEPT/IFRO
Membro externo	Prof. Dr. Gasodá Surui
Data da defesa	26 de dezembro de 2025



Documento assinado eletronicamente por Iranira Geminiano de Melo, Professor(a) - EBTT, em 26/12/2025, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Lediane Fani Felzke, Professor(a) - EBTT, em 26/12/2025, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Leidiane Gomes Pereira, Usuário Externo, em 26/02/2026, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por GASODA SURUI, Usuário Externo, em 02/03/2026, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 2867767 e o código CRC F7DAB822.

## APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

---

20/11/2025, 18:03

Avaliação do Produto Educacional

### Avaliação do Produto Educacional

Este questionário visa avaliar a qualidade, pertinência e aplicabilidade da Sequência Didática 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 professor(a) é fundamental para fortalecer ações afirmativas e práticas pedagógicas.

1. **1. O texto de apresentação da Sequência Didática está exposto de forma clara e fácil de compreender?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

2. **2. Na sua opinião o Padlet funciona como ferramenta pedagógica na mediação do ensino da interculturalidade?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

3. **3. De forma geral, como você avalia a importância desta Sequência Didática?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito importante  
 Razoavelmente importante  
 Sem importância

4. 4. Você considera que esta Sequência Didática pode ser repetida, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

5. 5. No quesito inovação, o quanto você considera esta Sequência Didática como inovadora para a educação?

Marcar apenas uma oval.

- Alto  
 Médio  
 Baixo  
 Sem inovação

6. 6. Esta Sequência Didática corresponde de forma pedagógica para a explanação do aprendizado do estudante?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, bastante  
 Corresponde pouco  
 Não corresponde

7. 7. Você teve dificuldades na aplicação desta Sequência Didática?

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

20/11/2025, 18:03

Avaliação do Produto Educacional

8. **8. Caso a resposta da pergunta anterior tenha sido SIM, por favor, descreva quais foram. Caso a resposta tenha sido NÃO, por favor, apenas escreva: Não tive dificuldades.**

---

---

---

---

---

9. **9. Quais modificações você sugere na aplicação desta Sequência Didática?**

---

10. **10. Quais aspectos mais te chamaram atenção na aplicação desta Sequência Didática?**

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Eu, Leidiane Gomes Pereira, pesquisadora responsável pelo projeto intitulado “Tecnologias Digitais na Educação Intercultural: um intercâmbio com estudantes indígena e não indígenas”, comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados, exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não e a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, conforme solicitado na Norma Operacional CNS nº 001/2023, item 3.3, alínea c.

Humaitá/AM \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2024.

---

Leidiane Gomes Pereira

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE – PARTICIPANTE DA PESQUISA ESTUDANTE DO IFRO

### I - Dados de Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### II - Dados sobre a pesquisa científica

Título: Tecnologias Digitais na Educação Intercultural: um intercâmbio com estudantes indígena e não indígenas.

Pesquisadora: Leidiane Gomes Pereira

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Iranira Germiniano de Melo

Objetivo da pesquisa: Esta pesquisa objetiva analisar quais as possibilidades e os desafios na educação intercultural entre estudantes indígenas e não indígenas por meio das TICs, no contexto da EPT a partir dos elementos da interculturalidade.

### III - Termo de Consentimento

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Tecnologias Digitais na Educação Intercultural: um intercâmbio com estudantes indígenas e não indígenas”, que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental a sua participação enquanto estudante do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – *campus* Porto Velho Calama, razão pela qual você está sendo convidado de forma livre e esclarecida a contribuir na construção dos dados da pesquisa. Você tem direito de, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo a você.

A pesquisa será realizada nas dependências do IFRO, *campus* Porto Velho Calama, com estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, envolvendo intercâmbio com jovens estudantes indígenas da Escola Municipal Indígena São José, na comunidade Pupunha em Humaitá – Amazonas. Ao longo da

pesquisa, você irá dialogar sobre temas relacionados à educação intercultural, com momentos para fazer e responder questionamentos sobre vivências, visão de mundo, cotidiano e posicionamento na sociedade. O intercâmbio será realizado, inicialmente de forma virtual e, posteriormente, por meio de visita técnica. Na etapa das visitas os participantes do IFRO - *campus* Calama irão visita os estudantes do Ensino Médio da Escola São José, na Comunidade Pupunha.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo a você. Também, você não terá nenhum gasto e nenhuma compensação financeira, sendo necessário somente tempo para a sua participação nas atividades da pesquisa, que consistirão em: rodas de conversa, interação no ambiente de trabalho organizado na *internet* com o *Padlet* e visita técnica à comunidade Pupunha.

A pesquisadora será, ao mesmo tempo, a facilitadora e a responsável pelas rodas de conversa e demais atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Toda pesquisa que envolve seres humanos implica em riscos. Os riscos que você estará exposto (a) são de cansaço, tédio, desconforto, alteração temporária da rotina escolar e perda do anonimato das interações realizadas no ambiente virtual. Você também pode ter dificuldades para usar a plataforma *Padlet*, onde parte das interações acontecerá. Também existe a possibilidade de que o ambiente se torne público, em vez de ser visível apenas para os participantes, a pesquisadora e a orientadora. Além disso, você pode se sentir desconfortável ou entediado (a) por estar em um contexto de pesquisa, o que pode afetar sua rotina escolar.

Para ajudar a evitar esses problemas, você pode pedir ajuda a qualquer momento para a pesquisadora ou para a orientadora, você também deve usar a plataforma *Padlet* apenas quando estiver disponível e disposto (a). Além disso, você pode interagir somente quando se sentir à vontade e discutir apenas os temas que desejar. Para garantir o anonimato, o *Padlet* será configurado como uma sala de estudo restrita, criando um ambiente seguro e colaborativo para todos. A pesquisadora garante o direito de livre expressão durante a realização das atividades, assegurado o direito de não participar de qualquer questão atividade, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Assegurada à confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo do (a) participante. Isso será possível pela segurança que será dada aos dados coletados e pela forma de tratamento dos dados na pesquisa.

Os benefícios da pesquisa, para você, se manifestam nas trocas culturais mútuas com

estudantes de outra cultura. Por meio da troca de experiências, você terá a oportunidade de aprender sobre a linguagem, tanto escrita quanto verbal e corporal, além de explorar aspectos culturais e hábitos praticados pela comunidade indígena Pupunha. Essa interação pode enriquecer seu conhecimento e a sua compreensão intercultural, e desenvolver habilidades como a formação de novas percepções sociais, a desconstrução de estereótipos, a potencialização da comunicação intercultural e o fortalecimento do pensamento crítico, que poderá resultar em uma perspectiva diferenciada sobre si mesmo e sobre o “outro”.

Os dados gerados permanecerão em posse apenas da pesquisadora, que os manterá em arquivo digital, sob sua guarda e responsabilidade no *drive* pessoal, protegido por senha, por 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, adotando as providências necessárias para manter o sigilo, minimizando qualquer possibilidade de vazamento de informações, terminado o prazo, todos os dados serão excluídos de forma permanente. Esse termo também será guardado pelo mesmo período em armário pessoal, e após os cinco anos serão picotados e descartados. Os resultados da pesquisa serão apresentados de maneira geral, como uma totalidade da pesquisa, não revelando em momento algum, o nome ou qualquer informação sigilosa dos (as) participantes.

Após a realização da pesquisa, serão apresentados os resultados e o produto educacional para você. Além disso, tanto a dissertação quanto o *e-book* serão encaminhados para o seu *e-mail* informado nesse TCLE, assim como qualquer outra publicação ou apresentação.

#### **IV - Consentimento de uso de imagem**

Durantes as rodas de conversa e visitas técnicas poderemos fazer o registro da atividade por meio de fotografia. Você concorda com o uso da sua imagem?

- ( ) Sim. Consinto o uso da minha imagem durante as atividades da pesquisa.
- ( ) Não. Não consinto o uso da minha imagem durante as atividades da pesquisa.

#### **V - Informações da pesquisa e seus contatos**

Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos com a pesquisadora.

A pesquisadora é professora efetiva da instituição de ensino público da Escola Estadual Gov. Plínio Ramos Coelho – GM3, no município de Humaitá – Amazonas; e

desenvolve atividades de orientação de projetos do PCE – Programa Ciência na Escola, fomentada pela FAPEAM – Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas. Caso você tenha alguma dúvida, pode me contatar pelo número (92) 99172-0407 e pelo e-mail leidhy.gomes.89@gmail.com, Leidiane Gomes Pereira, coordenadora da pesquisa, e pelo número (68) 99926-3112 e e-mail iranira.melo@ifro.edu.br, Iranira Geminiano de Melo, orientadora da pesquisa.

Você também pode procurar, para esclarecimentos sobre a ética na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, localizado na Avenida Lauro Sodré, n. 6500, Censipam, bairro Aeroporto, CEP 76-803-260, Porto Velho-RO, e pelo telefone: (69) 2182-9610 e e-mail: cepi.@ifro.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com deveres de atendimento ao público, com existência prevista em lei nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos (as) participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

#### **VI - Consentimento Pós-Infirmação (TCLE)**

Você Concorde em participar da pesquisa? Caso concorde, assine em “Participante da pesquisa” abaixo, nas duas vias deste Termo, uma via ficará com você e outra com a pesquisadora.

Porto Velho/RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2025.

---

Participante da pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE – PARTICIPANTE DA PESQUISA INDÍGENA

### I - Dados de Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### II - Dados sobre a pesquisa científica

Título: Tecnologias Digitais na Educação Intercultural: um intercâmbio com estudantes indígena e não indígenas.

Pesquisadora: Leidiane Gomes Pereira

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Iranira Geminiano de Melo

Objetivo da pesquisa: Esta pesquisa objetiva analisar quais as possibilidades e os desafios na educação intercultural entre estudantes indígenas e não indígenas por meio das TICs, no contexto da EPT a partir dos elementos da interculturalidade.

### III - Termo de Consentimento

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Tecnologias Digitais na Educação Intercultural: um intercâmbio com estudantes indígenas e não indígenas”, que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Para o desenvolvimento desta pesquisa é fundamental a sua participação enquanto estudante da Escola Municipal Indígena São José – Comunidade Pupunha, razão pela qual você está sendo convidado (a) a participar de forma livre e esclarecida. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum dano a você.

**Local e atividades da pesquisa:** A pesquisa acontecerá no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), no *campus* Calama. Nela, vão participar estudantes do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio e estudantes da Escola Municipal Indígena São José, que fica na comunidade Pupunha.

Durante a pesquisa, você vai conversar sobre educação intercultural. Haverá

momentos para fazer e responder perguntas sobre como é a vida na sua comunidade indígena e na cidade. O intercâmbio começará de forma virtual e depois terá uma visita técnica, onde você irá conhecer estudantes do IFRO.

Se você não quiser participar, isso não vai te prejudicar. Não haverá custos e você não vai receber dinheiro; só será necessário dedicar um tempo para as atividades da pesquisa. Essas atividades incluem rodas de conversa, interações *online* com estudantes do IFRO e a visita técnica ao IFRO.

**Papel da Pesquisadora:** A pesquisadora será a pessoa que vai guiar as rodas de conversa e todas as atividades da pesquisa.

**Riscos da Participação:** Toda pesquisa que envolve pessoas tem alguns riscos. Os riscos que você pode enfrentar incluem cansaço, tédio, desconforto, mudanças temporárias na sua rotina escolar e a possibilidade de perder o anonimato nas interações na *internet*. Você também pode ter dificuldades para usar a plataforma *Padlet*, onde algumas interações vão acontecer. Além disso, existe a chance de que o ambiente se torne público, em vez de ser visto apenas por você e os participantes da pesquisa, a pesquisadora e a orientadora. Você pode se sentir desconfortável ou entediado por estar em um contexto de pesquisa, e as atividades da pesquisa podem alterar sua rotina escolar.

Para evitar esses problemas, você pode pedir ajuda a qualquer momento para a pesquisadora ou para a orientadora. Use a *internet* apenas quando estiver disponível e disposto(a). Você deve interagir somente quando se sentir à vontade e discutir somente os temas que quiser.

**Garantia de Anonimato:** Para garantir o anonimato, o ambiente da pesquisa na *internet* será configurado como uma sala de estudo restrita, criando um ambiente seguro e colaborativo. A pesquisadora garante que você pode se expressar livremente durante as atividades e tem o direito de não participar de qualquer questão sem precisar dar explicações. Sua privacidade será respeitada, e suas informações não serão usadas contra você. Isso será garantido pela segurança dos dados coletados e pela forma como serão tratados os dados na pesquisa.

**Benefícios da Pesquisa:** Os benefícios da pesquisa para você incluem a troca cultural com estudantes de outra realidade. Por meio dessas trocas, você poderá aprender sobre diferentes formas de comunicação, tanto escrita quanto falada, além de explorar os costumes de estudantes da cidade de Porto Velho. Essa interação pode aumentar seu conhecimento sobre outras culturas e ajudar a desenvolver habilidades

como novas percepções sociais, desconstrução de estereótipos, melhor comunicação intercultural e fortalecimento do pensamento crítico. Isso pode mudar sua forma de ver a você mesmo e aos outros.

**Segurança dos Dados:** Os dados coletados ficarão apenas com a pesquisadora, que os guardará em um arquivo digital protegido por senha por cinco anos após o término da pesquisa. Ela tomará todas as medidas necessárias para manter todas as informações em segurança. Depois desse período, todos os dados serão excluídos permanentemente. O termo de consentimento também será guardado pelo mesmo tempo e depois será destruído. Nos textos que a pesquisadora vai escrever, os resultados da pesquisa serão apresentados de forma geral, sem revelar informações pessoais dos (as) participantes.

**Acesso aos resultados da Pesquisa:** Após finalizar a pesquisa, os resultados serão apresentados para você. Além disso, tudo que a pesquisadora escrever e publicar ela vai enviar para o *e-mail* informado neste termo de consentimento.

#### **IV- Consentimento de uso de imagem**

Durantes as rodas de conversa e visitas técnicas poderemos fazer o registro da atividade por meio de fotografia. Você concorda com o uso da sua imagem na pesquisa?

- ( ) Sim. Consinto o uso da minha imagem durante as atividades da pesquisa.
- ( ) Não. Não consinto o uso da minha imagem na pesquisa.

#### **V - Informações da pesquisa e seus contatos:**

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, pode perguntar para a pesquisadora. Ela é professora da Escola Estadual Gov. Plínio Ramos Coelho – GM3, situada no município de Humaitá – Amazonas; e desenvolve atividades de orientação de projetos do PCE – Programa Ciência na Escola, fomentada pela FAPEAM – Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas.

Se precisar de mais informações, você pode entrar em contato com Leidiane Gomes Pereira pelo número (92) 99172-0407 ou pelo e-mail [leidhy.gomes.89@gmail.com](mailto:leidhy.gomes.89@gmail.com). Ela é a coordenadora da pesquisa. Também pode falar com Iranira Geminiano de Melo pelo número (68) 99926-3112 e pelo e-mail [iranira.melo@ifro.edu.br](mailto:iranira.melo@ifro.edu.br); ela é a orientadora da pesquisa.

Para saber mais sobre a ética na pesquisa, você pode procurar o Comitê de Ética

em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). O CEP fica na Avenida Lauro Sodré, 6500, Censipam, bairro Aeroporto, em Porto Velho-RO. O telefone deles é (69) 2182-9610 e o e-mail é cepi.@ifro.edu.br. O CEP é um grupo de pessoas que cuida para que os direitos dos participantes da pesquisa sejam respeitados e que as pesquisas sejam feitas de forma correta e justa.

**VI - Consentimento Pós-Informação (TCLE)**

Você Concorde em participar da pesquisa? Caso concorde, assine em “Participante da pesquisa” abaixo, nas duas vias deste Termo, uma via ficará com você e outra com a pesquisadora.

Humaitá/AM \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2025.

---

Participante da pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

**CARTA DE APRESENTAÇÃO À LIDERANÇA INDÍGENA DA  
COMUNIDADE PUPUNHA E OBTENÇÃO DA ANUÊNCIA**

Leidiane Gomes Pereira

Professora da Escola Estadual Gov. Plínio Ramos Coelho – GM3, no município de Humaitá – Amazonas

leidhy.gomes.89@gmail.com

(92) 99172-0407

Humaitá, AM, 01 de novembro de 2024.

À

Liderança Indígena da Comunidade Pupunha

Prezado Senhor,

Meu nome é Leidiane Gomes Pereira, e sou pesquisadora do projeto intitulado “Tecnologias Digitais na Educação Intercultural: um intercâmbio com estudantes indígenas e não indígenas”. Atualmente, sou acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), campus Porto Velho Calama, sob a orientação da Profa. Dra. Iranira Geminiano Melo.

O objetivo do projeto de pesquisa é analisar quais as possibilidades e os desafios na educação intercultural entre estudantes indígenas e não indígenas por meio das TICs, no contexto da EPT a partir dos elementos da interculturalidade. Para isso será realizado um intercâmbio cultural e educacional entre estudantes do Ensino Médio da comunidade Pupunha e estudantes não indígenas do IFRO. A pesquisa irá explorar formas de utilização das tecnologias digitais na educação intercultural, permitindo que os participantes compartilhem experiências e aprendam uns com os outros.

Para dar continuidade a este projeto de pesquisa, solicito a sua autorização para desenvolver a pesquisa com estudantes maiores de 18 anos, do Ensino Médio da Escola Municipal Indígena São José, na comunidade Pupunha. Estou comprometida em respeitar todas as diretrizes éticas e legais necessárias para garantir a integridade e o bem-estar dos participantes.

Agradeço pela atenção e fico à disposição para fornecer mais informações ou esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir.

Atenciosamente,

Leidiane Gomes Pereira

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Rondônia (IFRO)

Prezada Leidiane Gomes Pereira,

Nós, da liderança da comunidade indígena Pupunha, recebemos sua solicitação para realizar a pesquisa intitulada “Tecnologias Digitais na Educação Intercultural: um intercâmbio com estudantes indígenas e não indígenas”. Após analisar seu projeto e discutir com os membros da nossa comunidade, autorizamos a realização da pesquisa com os estudantes maiores de 18 anos da Escola Municipal Indígena São José.

Reconhecemos a importância do seu trabalho para promover a educação intercultural e a troca de experiências entre nossos jovens e estudantes não indígenas. Acreditamos que essa interação pode trazer benefícios significativos para todos os envolvidos, contribuindo para o fortalecimento da nossa cultura e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

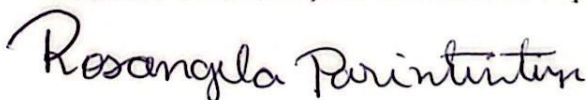
É fundamental que todas as diretrizes éticas sejam respeitadas durante a pesquisa, garantindo que os direitos e a dignidade dos participantes sejam preservados. Solicitamos que você mantenha uma comunicação aberta conosco ao longo do processo, para que possamos acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Agradecemos pela sua consideração em nos envolver neste projeto e queremos ver os resultados dessa colaboração.

Atenciosamente,

Humaitá, AM, 01 de novembro de 2024.

Assinatura da Liderança da Comunidade Pupunha



## APÊNDICE F- PRODUTO EDUCACIONAL: Roteiro inicial

### **Aula 1: Introdução à EPT e a Educação Intercultural**

**Objetivo:** Introduzir o conceito de educação intercultural e sua importância no ensino médio integrado.

**Atividades:** Discussão em grupo sobre o que significa interculturalidade, apresentação de vídeos ou textos que ilustrem a diversidade cultural.

### **Aula 2: O Padlet – Construção do mural virtual interativo**

**Objetivo:** Conhecer e explorar o ambiente virtual *Padlet*, como ferramenta de colaboração na construção da aprendizagem e na interação social.

**Atividades:** Trabalho em grupos para conhecer a plataforma virtual em seus diferentes contextos culturais e tecnológicos, reflexão sobre como o ambiente virtual pode ser colaborativo para explicar a interculturalidade.

### **Aula 3: A integração da interculturalidade na EPT**

**Objetivo:** Discutir a importância da educação para relações étnico-raciais no contexto intercultural.

**Atividades:** Análise de textos sobre a interculturalidade a qual expõe a inclusão da educação para relações étnico-raciais na sala de aula, discussão sobre como isso pode ser implementado na prática e seu impacto no processo da aprendizagem.

### **Aula 4: Educação para relações étnico-raciais - mostra cultural**

**Objetivo:** Refletir sobre a importância da Educação Decolonial no contexto escolar.

**Atividades:** Aplicação da Aprendizagem Colaborativa, criação e explanação de oficina intercultural, na qual os estudantes possam compartilhar saberes e práticas relacionados à sua cultura.

### **Contexto geral de Reflexão e Avaliação**

**Objetivo:** Avaliar o aprendizado ao longo da sequência didática e refletir sobre as implicações práticas da educação intercultural.

**Atividades:** Discussão em grupo (*feedback*) sobre o que foi aprendido, elaboração de um relatório ou apresentação sobre como aplicar os conceitos de educação intercultural no futuro profissional.

Essa sequência didática busca integrar teoria e prática a respeito da educação intercultural e seu papel no ensino médio integrado, contribuindo para uma sociedade mais solidária, respeitadora e intercultural.