



**Interculturalidade na educação profissional e tecnológica: análise de projetos pedagógicos de curso voltados a estudantes indígenas**

**Interculturality in vocational and technological education: analysis of pedagogical course projects aimed at Indigenous students**

**Thiago Rodrigues da Rocha**

**Lediane Fani Felzke**

Instituto Federal de Rondônia (IFRO)

Ji/PR-Brasil

**Resumo**

O artigo analisa cinco Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica voltados a estudantes indígenas, investigando como a interculturalidade é contemplada em seus currículos. Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em análise documental comparativa dos PPCs segundo seis categorias relacionadas à interculturalidade. Os resultados indicam que os documentos curriculares incorporam princípios interculturais, evidenciando avanços como o reconhecimento das culturas indígenas e certo grau de envolvimento comunitário. No entanto, observam-se desafios para a implementação efetiva desses currículos, incluindo lacunas na adoção de metodologias interculturais e limitações na integração das comunidades no processo educacional. Diante desse cenário, pondera-se aqui que, embora haja progresso na inclusão da interculturalidade nos PPCs analisados, a consolidação de currículos interculturais requer políticas públicas adequadas, engajamento social e formação docente específica, para assegurar uma Educação Profissional e Tecnológica mais inclusiva e contextualizada.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas; Projetos Pedagógicos de Curso; Interculturalidade.

**Abstract**

The article analyzes five Pedagogical Course Projects (PPCs) from the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education aimed at Indigenous students, investigating how interculturality is addressed in their curricula. This is a qualitative study based on a comparative documentary analysis of the PPCs according to six categories related to interculturality. The results indicate that the curricular documents incorporate intercultural principles, showing advances such as the recognition of Indigenous cultures and a certain degree of community involvement. However, challenges remain for the effective implementation of these curricula, including gaps in the adoption of intercultural methodologies and limitations in the integration of communities into the educational process. In light of this scenario, it is argued here that, although there has been progress in incorporating interculturality into the PPCs analyzed, the consolidation of intercultural curricula requires adequate public policies, social engagement, and specific teacher training to ensure a more inclusive and contextualized Professional and Technological Education.

**Keywords:** Indigenous Peoples; Pedagogical Course Projects; Interculturality.

## **Introdução**

Os povos indígenas no Brasil vêm enfrentando a marginalização desde o início da colonização europeia (Oliveira, 2020). A educação escolarizada tem sido, desde então, um instrumento de apagamento das culturas e identidades indígenas, o que perpetua, até os dias atuais, desigualdades, desrespeitos e violências contra esses povos.

Essa visão depreciativa se enraizou na mentalidade nacional, resultando na desvalorização das práticas e sabedorias indígenas, frequentemente tratadas como irrelevantes, folclóricas ou até cômicas. A negligência sistêmica com essas culturas resulta em práticas educativas que levam os indígenas a internalizarem uma percepção distorcida e inferiorizada de si mesmos (Villares, 2013).

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os indígenas conquistaram o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Essa conquista abriu caminho para avanços legislativos subsequentes. Contudo, a implementação prática desses direitos ainda enfrenta barreiras hegemônicas que dificultam seu pleno exercício, além de ameaças explícitas de retrocesso, como a tese do Marco Temporal (Osowski, 2017).

Diante deste panorama histórico, este estudo busca compreender as interações entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as populações indígenas, por meio da análise e comparação de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) ofertados para estes estudantes, buscando identificar o espaço e o papel dados à interculturalidade nos processos de produção e aplicação desses currículos.

## **Revisão de Literatura**

### **O Caminho da Interculturalidade**

Oliveira (2020) explica que, no território chamado hoje de Brasil, os povos indígenas não possuíam escolas formais antes da invasão dos colonizadores europeus, pois sua educação era transmitida oralmente, de forma comunitária. Cada grupo étnico utilizava métodos próprios de ensino voltados para o atendimento de suas necessidades grupais, sem necessidade de professores formais.

Com a incursão europeia no século XVI, essa realidade sofreu mudanças significativas. Os jesuítas estabeleceram as primeiras escolas para indígenas, buscando substituir as diversas línguas indígenas por uma língua geral baseada no Tupinambá, que foi posteriormente

substituída pelo Português (Oliveira, 2020). Esse processo de imposição linguística visava desconectar os indígenas de suas identidades culturais e cosmovisões, consolidando o controle sobre suas mentes e corpos para o interesse da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica (Baniwa, 2014).

Sob o pretexto de “civilizar”, a educação escolarizada tornou-se um instrumento de dominação que desconsiderava os saberes acumulados por milênios de experiência indígena (Oliveira, 2020). Esse modelo de educação resulta em uma dinâmica desigual e prejudicial que persiste até os dias atuais (Baniwa, 2014).

Os esforços para enfraquecer as culturas indígenas não se restringiram ao período inicial da colonização. Oliveira (2020) cita o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e a Fundação Nacional do Indígena (FUNAI), criada em 1967, como exemplos de iniciativas que buscavam “integrar” os indígenas à sociedade nacional por meio do apagamento de suas origens.

Foi apenas a partir da Constituição de 1988 que se reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Oliveira, 2020). A Lei 11.645/2008 foi outro marco importante, tornando obrigatório o ensino da História Afro-brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio (Brighenti, 2022). Assim, a escola começou a ser vista como um espaço para fortalecer as identidades étnicas e valorizar as culturas indígenas. Contudo, na prática, o pleno acesso a esses direitos ainda é um desafio (Villares, 2013).

Historicamente estruturada para apagar e homogeneizar as culturas indígenas, a escola atual precisa se reconfigurar para promover uma educação intercultural, que transite entre os conhecimentos ocidentais e locais (Oliveira, 2020). Fleuri (2003) descreve a interculturalidade como uma integração respeitosa e unitária entre grupos culturais, sem anular suas diferenças. Para Candau (2012), essa abordagem requer abertura às diversas culturas, aceitando a diversidade de forma positiva e construindo relações baseadas no respeito mútuo.

Camargo, Peres e Mariani (2018) destacam que uma educação intercultural deve combater a homogeneização cultural, pois ignorar as diferenças gera exclusão e violência. A escola deve ser um espaço de diálogo entre diferentes saberes, promovendo justiça social, política e cultural. Esses autores ainda apontam a diferença fundamental entre a

interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional: a primeira busca a inclusão das diversidades culturais; a segunda, alinha-se a interesses mercadológicos.

A interculturalidade crítica questiona hierarquias sociais atuais cujas raízes remontam ao processo da colonização (Dalla Rosa, 2019). Nesse ponto da discussão, não se pode deixar de mencionar que a interculturalidade crítica é de inspiração decolonial, já que está compromissada com o questionamento das hierarquias sociais e das justificativas construídas no contexto da colonização — estruturas e relações que ainda se mantêm vigentes. Esse posicionamento exige uma reavaliação das dinâmicas sociais, com o objetivo de promover maior visibilidade e participação dos grupos socioculturais que foram historicamente marginalizados e desvalorizados (Dalla Rosa, 2019).

#### **Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto indígena**

Os Institutos Federais (IFs) possuem grande potencial na promoção da interculturalidade, pois atendem diversos públicos socioculturais no país pela integração do ensino médio com a formação profissionalizante (Camargo, Peres e Mariani, 2018). Essa característica dos Institutos cria a necessidade de a EPT assimilar também a visão intercultural crítica e decolonial.

Apesar dos avanços legislativos após 1988, a prática educacional ainda está marcada por tendências homogeneizadoras que reproduzem padrões coloniais, processo que apaga identidades culturais diversas (Villares, 2013). As dificuldades que disso derivam são variadas, a exemplo do que Silva e Felzke (2021) apontam sobre o *Campus Amajari* do IFRR, em que estudantes indígenas enfrentam dificuldades com terminologias técnicas utilizadas pelos professores. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as especificidades culturais dos estudantes, realçando a necessidade de uma educação intercultural.

Justamente sobre a possibilidade de construção de currículos interculturais na EPT que Silva (2018) destaca a condição necessária da conjugação de conhecimentos indígenas com os técnicos, promovendo uma formação que conecte diferentes saberes. Para tanto, é essencial a participação ativa de estudantes indígenas, comunidades, educadores e pesquisadores na elaboração destes currículos (Belfort, 2016). Esse diálogo deve garantir que os estudantes indígenas vejam suas culturas valorizadas na escola, enquanto desenvolvem habilidades profissionais.

Por outro lado, é fundamental uma formação docente que sensibilize os educadores às realidades indígenas, incluindo vivências diretas com essas comunidades, como destacam Simas, Menezes e De Jesus (2023). Essa formação deve permitir que professores aprendam com indígenas e reconheçam a riqueza de seus conhecimentos e visões de mundo, promovendo ambientes educacionais verdadeiramente interculturais e inclusivos.

### **Metodologia**

A pesquisa se conduz por abordagem qualitativa que, conforme descrito por Godoy (1995), tem o objetivo de explorar em profundidade fenômenos humanos complexos, como comportamentos, crenças, valores e experiências. Esse método não busca a generalização dos resultados ou a formulação de leis universais, mas sim a análise detalhada de processos e significados de contextos específicos. No caso desta pesquisa será a análise dos processos que orientam documentalmente a interação dos Institutos Federais com populações indígenas em cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico.

Ao realizar o levantamento dos cursos voltados para estudantes indígenas dentro da Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelos Institutos Federais, foram localizados os Projetos Pedagógicos de cinco cursos até o presente momento. São eles: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância (Instituto Federal de Roraima, 2016); Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério intercultural Indígena publicado pela Resolução nº 09/CONSU/IFAC (Instituto Federal do Acre, 2019); Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes-Amazonas (Instituto Federal do Amazonas, 2018a); Curso Técnico de Nível Médio em Florestas na Forma Concomitante (Instituto Federal do Amazonas, 2018b); Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé (Instituto Federal do Amazonas, 2018c).

A compilação destes cursos é uma oportunidade para comparar elementos a partir de categorias predefinidas. Em contextos educacionais, essa metodologia tem sua importância na possibilidade de investigar as semelhanças e diferenças de elementos, com o objetivo de identificar práticas e ideias. O conceito de interculturalidade que aqui serviu de filtro baseia-se principalmente em proposições de autores como Fleuri (2003) e Candau (2012).

Será feita uma comparação entre currículos educacionais para sondar como as instituições abordam temas fundamentais e como são atingidas pela aplicação de métodos

pedagógicos. Portanto, pretende-se aqui identificar prescrições de práticas promotoras de interculturalidade nestes cinco PPCs voltados a povos indígenas, com o objetivo de compreender a forma como esses documentos lidam com a diversidade cultural e as identidades sócio-culturais diversas.

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

### **Categorias de Análise**

#### **1. Participação da comunidade na elaboração do curso:**

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

#### **2. Práticas de valorização das identidades culturais dos estudantes:**

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

#### **3. Metodologias interculturais de Ensino e Aprendizagem:**

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

#### **4. Relação do curso com a Comunidade:**

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

### **5. Respeito à Interculturalidade nas Estratégias de Avaliação:**

Inclui os métodos e práticas avaliativas que reconhecem e respeitam a diversidade cultural dos estudantes. Isso abrange o uso de avaliações que permitem a expressão de conhecimentos e habilidades de acordo com as diferentes bagagens culturais.

### **6. Adequação às bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica:**

Promove uma relação coerente entre os conteúdos teóricos e as competências práticas esperadas para a formação dos estudantes, visando uma formação integral que une teoria e prática.

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

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

## **Resultados e discussão**

### **Contextualização dos projetos pedagógicos dos cursos**

É importante contextualizar brevemente cada um dos cursos, apresentando algumas de suas características centrais, para posteriormente compará-los conforme as categorias já elencadas. Abaixo estão sínteses de cada um deles.

**Curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio em regime de alternância (IFRR, 2016)**

O curso é desenvolvido no município de Amajari, localizado em Roraima, uma região que se destaca por ser predominantemente rural e pela diversidade socioeconômica, e seu público-alvo é composto por egressos do Ensino Fundamental que demonstram interesse em se qualificar na área agropecuária, incluindo jovens oriundos de comunidades indígenas e não indígenas, como as localizadas nas regiões de Alto Alegre, Vila do Taiano e diversas comunidades tradicionais. Um detalhe interessante é que o *Campus* Amajari apresenta mais de 60% de estudantes indígenas e, apesar disso, não é considerado um *Campus* indígena. A proposta pedagógica deste curso é significativa, pois busca a integração teórica e prática na abordagem de questões pertinentes à vida no campo, a fim de potencializar as capacidades dos estudantes no enfrentamento dos desafios técnicos e sociais do seu contexto.

**Curso técnico integrado ao ensino médio em magistério intercultural indígena publicado pela resolução nº 09/CONSU/IFAC (IFAC, 2019)**

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

**Curso técnico de nível médio em agroecologia para a etnia indígena mura em autazes-amazonas (IFAM, 2018a)**

O curso é direcionado ao município de Manaus, especificamente no *Campus* Manaus Zona Leste do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Este projeto se destina a jovens e adultos, com foco em estudantes provenientes de comunidades que enfrentam desafios socioeconômicos e culturais. O público-alvo inclui especialmente as comunidades do povo

Mura, que apresentam uma rica diversidade cultural e uma realidade marcada pela busca de desenvolvimento sustentável e pelo fortalecimento de suas práticas agroecológicas.

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

#### **Curso técnico de nível médio em florestas na forma concomitante (IFAM, 2018b)**

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

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

#### **Curso técnico de nível médio em agroecologia na forma integrada, modalidade EJA/PROEJA INDÍGENA/SATERÉ-MAWÉ (IFAM, 2018c)**

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

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

preservação de seus modos de vida tradicionais.

### **Da comparação dos PPCs**

Cada um dos cursos foi submetido às seis categorias de comparação, de modo a evidenciar semelhanças e distinções em seus esforços pela interculturalidade. A seguir, são apresentados o que se destacou em cada categoria para cada curso.

### **Participação da comunidade na elaboração do curso**

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

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

### **Práticas de valorização das identidades culturais dos estudantes**

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

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

organização curricular, buscando articular saberes técnicos com práticas tradicionais.

### **Metodologias interculturais de ensino e aprendizagem**

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

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

### **Relação do curso com a comunidade**

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

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

### **Respeito à interculturalidade nas estratégias de avaliação**

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

especificidades dos educandos indígenas.

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

### **Adequação às bases teóricas da educação profissional e tecnológica**

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

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

### **Da discussão**

É importante ressaltar que a noção de currículo trabalhada aqui ressoa com a discussão de Silva (2000), que debate o conceito de currículo a partir do prisma de que a separação entre conhecimentos científicos, entendidos como universais, e saberes culturais, tratados como relativos, sustenta uma visão dualista que ignora o caráter social, histórico e político de toda produção de conhecimento. Em vez de aceitar a ciência como esfera neutra e transcultural, o autor enfatiza que tanto os saberes científicos quanto os culturais são construções marcadas por relações de poder, disputas por legitimidade e processos de normalização que definem o que é considerado legítimo ou marginal no âmbito escolar.

Assim, o currículo não é concebido como um repositório de conteúdos universais, mas como um discurso posicional que produz e regula diferenças, operando como espaço de disputa e como mecanismo de definição do que se toma como “universal”. Silva (200) propõe

uma compreensão de currículo que reconhece sua natureza contingente, contestável e politicamente situada, abrindo espaço para uma abordagem crítica e reflexiva sobre os critérios que orientam sua organização e seus efeitos formativos.

Dito isso, com a análise destes cinco currículos de cursos voltados a povos indígenas na EPT, constatou-se que suas elaborações consideraram as determinações legais que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico (1999), nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (2000), que são instrumentos incontornáveis devido a sua natureza jurídica.

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

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

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

Nos cinco Projetos Pedagógicos de Curso em análise a interculturalidade é entendida como a interação e o diálogo entre diferentes culturas, sendo essencial para promover uma

educação contextualizada, que respeita e valoriza a diversidade cultural, linguística e social dos estudantes. Essa abordagem é particularmente relevante em um país como o Brasil, que abriga uma rica variedade de etnias e tradições.

A necessidade de adequação às normativas nacionais explica as semelhanças no que está prescrito nos PPCs analisados. Contudo, a prática pode abrigar obstáculos para efetivar o que está prescrito nos currículos, conforme Silva e Felzke (2021) relatam em seu trabalho sobre o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância (IFRR, 2016). Segundo as autoras, 48% dos estudantes afirmam que o *campus* valoriza a cultura indígena apenas algumas vezes, principalmente em eventos específicos, enquanto 24% acreditam que não há valorização. Apenas 28% sentem que a cultura indígena é realmente valorizada no cotidiano do curso. Isso indica que, embora haja algumas iniciativas, a integração e o respeito à cultura indígena ainda não são plenamente incorporados nas práticas educativas do IFRR.

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

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

didáticos que considerem a diversidade linguística. Essas questões ressaltam a complexidade de se oferecer um curso técnico inclusivo, evidenciando a necessidade de um diálogo e aperfeiçoamento contínuo.

A dissertação de Vieira (2023) aborda vários desafios enfrentados na implementação do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na Forma Integrada na Modalidade EJA/PROEJA Indígena/Sateré-Mawé (IFAM, 2018b), o que inclui o estranhamento inicial dos professores em relação à proposta de ensino diferenciada, a dificuldade em adaptar métodos à cultura local, a necessidade de reposição de aulas no *campus* após o ensino na comunidade, e a escassez de materiais didáticos e recursos tecnológicos. Esses desafios refletem a complexidade da atuação docente em um contexto que busca conjugar os saberes locais e promover formação técnica, evidenciando a importância do diálogo entre conhecimento sistematizado e o popular.

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

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

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

desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e promoção de políticas públicas que valorizem e considerem as especificidades culturais das populações indígenas.

### **Considerações Finais**

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso voltados às populações indígenas em Institutos Federais revelou um cenário de avanços teóricos e normativos, mas também de desafios significativos na implementação prática da interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica. Os documentos analisados demonstram uma tentativa de incorporar elementos da diversidade cultural indígena nos currículos, promovendo uma formação que dialogue com as realidades e saberes tradicionais das comunidades. Tais documentos revelam um esforço de docentes e gestores dos Institutos Federais sede dos cursos no sentido de promover uma aproximação com os povos indígenas baseados em princípios interculturais. No entanto, os desafios na execução desses princípios refletem limitações estruturais, como a carência de formação específica para professores e as questões logísticas.

Diante disso, é fundamental um aprimoramento contínuo de políticas públicas voltadas à educação indígena na EPT. A superação dos desafios apontados requer investimentos em formação docente específica, elaboração de materiais didáticos que valorizem os saberes indígenas e o fortalecimento da autonomia das comunidades no processo educativo. A adoção de metodologias que integrem os conhecimentos tradicionais e acadêmicos pode contribuir para a construção de um modelo educacional mais equitativo e alinhado às necessidades das populações indígenas.

O reconhecimento dos saberes indígenas como parte legítima do conhecimento humano deve ser consolidado não apenas nos documentos institucionais, mas também nas práticas pedagógicas cotidianas.

### **Referências**

BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: **Anais do Seminário Ibero-Americano de Diversidade e Linguística**, 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. 2016. Dissertação (mestrado).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº**

**3, de 21 de novembro de 2018.** Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rcebo06\\_12\\_ED.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rcebo06_12_ED.pdf). Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.** Brasília, DF: CNE, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/cebo16.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional.** Brasília, DF: MEC/SETEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

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

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

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

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

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

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

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Curso**

**Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes- Amazonas.** Autazes, 2018a.

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

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

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

LOPES, Mateus Sena. **Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari:** um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MAXIMILIANO, Claudina Azevedo; FONSECA, Alessandra de Souza; MITIDIERI, Marco Antônio. Cordeiro. Aprender o nome das árvores na língua dos Yara. **Abatirá:** Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 1, n. 2, p. 1-754, jul.-dez. 2020. ISSN 2675-6781.

OLIVEIRA, Beatriz. Educação intercultural indígena e formação de professores: uma busca por autonomia. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 2, p. 01-19, 2020.

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

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 71-78, 2000.

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

TEIXEIRA, Sarah Elizabeth de Menezes et al. **Interculturalidade na educação indígena: o caso do curso técnico integrado em agroecologia do Instituto Federal do Pará: do discurso à**

prática. 2017.

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

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

### Sobre os autores

#### **Thiago Rodrigues da Rocha**

Psicólogo, especialista em Psicologia Social e Antropologia, e mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. Atua na Superintendência Regional de Educação de Rolim de Moura (RO).

**E-mail:** thiago\_rocha1990@hotmail.com.

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-4815-2239>.

#### **Lediane Fani Felzke**

Historiadora, doutora em Antropologia Social pela UnB e docente do IFRO, campus Ji-Paraná. Pesquisa etnologia indígena, educação e epistemologias decoloniais.

**E-mail:** lediane.fani@ifro.edu.br.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5367-1209>.

Recebido em: 28/04/2025

Aceito para publicação em: 21/01/2026