



Formação técnica em saúde para povos indígenas: desafios e potencialidades da educação na perspectiva intercultural

Technical training in health for indigenous peoples: challenges and potentialities of education from an intercultural perspective

Márcia Fernanda Izidorio Gomes

André Luiz Cavazzani

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Curitiba/PR-Brasil

Resumo

Este artigo analisa a formação técnica em saúde para povos indígenas, a partir da experiência do Curso Técnico em Enfermagem ofertado pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam), destacando os desafios e as potencialidades da interculturalidade nesse processo. O estudo parte da compreensão de que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ir além da mera capacitação técnica, constituindo-se em espaço de valorização dos saberes tradicionais e de diálogo com o conhecimento científico. Metodologicamente, foi realizada a pesquisa documental e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no curso, cujas narrativas foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciam que para um avanço educacional, no entanto, persiste a necessidade de maior investimento na formação docente para abordagem intercultural e na integração entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Povos Indígenas; Interculturalidade.

Abstract

This article analyzes technical training in health for Indigenous peoples based on the experience of the Nursing Technical Course offered by the Amazonas Center for Technological Education, highlighting the challenges and potentialities of interculturality in this process. The study is grounded in the understanding that Professional and Technological Education should go beyond mere technical training, becoming a space for valuing traditional knowledge and fostering dialogue with scientific knowledge. Methodologically, documentary research and semi-structured interviews were conducted with teachers working in the course, whose narratives were analyzed using content analysis. The results show educational progress; however, there remains a need for greater investment in teacher training for an intercultural approach and in the integration between theory and practice.

Keywords: Professional and Technological Education; Indigenous Peoples; Interculturality.

Introdução

A educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, conforme preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996. Assim, nesta pesquisa, entendemos que essa área deve se alinhar às dinâmicas sociais, econômicas e culturais de uma sociedade plural, diversa, e que busca o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

Em contexto mais específico, chamamos à tona a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual desempenha um importante papel na preparação de jovens e adultos para o exercício de profissões e na inserção ao mundo do trabalho, pois adota princípios que comungam com a proposta de formação humana integral, entendendo o sujeito como protagonista de sua trajetória educacional.

Entende-se, portanto, que essa modalidade de ensino é um caminho potente para a transformação e para a emancipação, sobretudo quando executada a partir de projetos pedagógicos e de concepções alinhadas a uma formação que respeite a diversidade e promova a valorização dos saberes tradicionais nos seus cursos técnicos. Desse modo, ao vislumbrar uma formação que enxergue o indivíduo em sua totalidade, a EPT promove ações integradoras, preparando profissionais não apenas competentes em suas áreas de conhecimento específicas, mas formando cidadãos capazes de transformar a realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, o presente estudo analisa se o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem para Indígenas (PPC), ofertado pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), articula os saberes tradicionais com os conhecimentos técnico-científicos da enfermagem e promove uma formação intercultural. Conforme Walsh (2009), a interculturalidade configura-se como uma aposta política, ética e epistemológica visando descolonizar as relações sociais, culturais e de poder, superando o culturalismo neoliberal, que apenas tolera a diferença, mas não afeta as suas bases estruturais.

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa e permeada pela seguinte questão orientadora: de que modo o projeto pedagógico do Curso Técnico de Enfermagem para Indígenas articula os saberes tradicionais com os conhecimentos técnico-científicos de saúde, promovendo uma formação intercultural e sensível às especificidades socioculturais dos povos indígenas?

Com o intuito de responder a essa questão, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) identificar os elementos curriculares que promovem o reconhecimento e a integração dos saberes tradicionais indígenas na formação técnica em enfermagem; b) compreender como a abordagem intercultural proposta no curso influencia a construção de competências culturais, éticas e profissionais nos estudantes indígenas; c) investigar as percepções dos docentes sobre a articulação entre práticas educativas e conhecimentos tradicionais no processo formativo.

Nessa esteira, o artigo está dividido em 5 seções principais, considerando esta introdução com a primeira, destacando em seguida o percurso metodológico da pesquisa, bem como a argumentação teórica e a exposição de resultados e discussões. Por fim, apresentam-se as considerações finais da investigação e as referências que basilarão as concepções, análises e críticas presentes no texto.

Procedimentos metodológicos

Esta investigação partiu de uma pesquisa bibliográfica, conforme os pressupostos de Gil (2008), com vistas à fundamentação teórica e à delimitação conceitual do objeto. Em seguida, procedeu-se à pesquisa documental, mediante análise do Projeto Pedagógico do Curso e das Diretrizes Pedagógicas da instituição, à luz dos pressupostos de Gil (2008) e Severino (2013). Posteriormente, foi aplicada uma Pesquisa de Campo, segundo a concepção de Severino (2013). Para tanto, destaca-se que a investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com parecer aprovado sob o protocolo n. 88665025.4.0000.5573, em 29 de julho de 2025.

Cabe detalhar que, na Pesquisa de Campo, a coleta de dados ocorreu também no ano de 2025, mediante a técnica da entrevista, a qual, para Richardson (1985, p. 207), “[...] permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma pessoa B”. Nesse sentido, foram entrevistados sete professores do CETAM, ligados diretamente ao curso técnico de nível médio em Enfermagem (para Indígenas).

Tais docentes lecionavam no referido curso, na Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra, Manaus, Amazonas. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, contendo dez perguntas, e ocorreram presencialmente entre os meses de agosto e setembro de 2025. Os diálogos foram gravados em áudio, mediante um dispositivo

móvel (*smartphone*) e, posteriormente, transcritos em arquivos individuais, procedendo-se às análises.

Nesse contexto, visando atender às exigências éticas do CEP, a identificação dos entrevistados foi representada por códigos alfanuméricos, a exemplo: (P1). Ademais, os eixos temáticos que orientaram a entrevista foram: Interculturalidade e saberes tradicionais na formação técnica em enfermagem; organização pedagógica e flexibilidade curricular; e estratégias didáticas e mediações interculturais.

No que tange à exploração dos dados coletados, utilizamos a Análise de Conteúdo, sob a perspectiva de Bardin (2016), para a qual essa metodologia “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 49). Com o uso desta, foi possível conhecer, com mais precisão, os meios necessários para descrever o conteúdo reunido por uma ação comunicativa, com o auxílio da classificação dos sinais de similaridade surgidos na verificação, de acordo com um conjunto de categorias apropriadas.

A Educação Profissional e Tecnológica na Perspectiva Intercultural

A EPT, na sua trajetória histórica, destacou-se, inicialmente, pelo caráter assistencialista, voltada aos jovens e adultos de classe baixa, com foco no desenvolvimento dos setores industrial, agrícola e comercial. No início da década de 1910, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas no país, inicialmente em dezenove Estados. Esse modelo escolar foi considerado como o princípio da rede de instituições federais da EPT.

Historicamente, como destaca Frigotto (2007), a educação profissional no Brasil foi construída para servir aos interesses imediatos do capital, com uma formação voltada à execução e não à reflexão crítica. Essa herança ainda persiste, limitando a abertura para epistemologias outras e para o reconhecimento dos saberes ancestrais e populares que integram a diversidade sociocultural brasileira. No caso da EPT, essa preocupação é ainda mais pertinente, visto que o campo tende a valorizar competências técnicas e operacionais em detrimento de dimensões éticas, políticas e culturais da formação humana (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Nessa ótica, a legislação educacional estabelece a formação integral do sujeito, adotando uma postura que promove ações que valorizam a diversidade cultural presente na

nossa sociedade, como definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), de 2021, em seus princípios norteadores:

- XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;
- XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas (Brasil, 2021, p. 2).

Apesar de as normativas acentuarem as questões plurais, observamos uma controvérsia entre o descrito e as ações práticas. Na EPT, ainda observamos o predomínio da tendência tecnicista nas práticas pedagógicas, voltadas para o fazer, em detrimento das dimensões culturais dos sujeitos. Nesse espaço, a Constituição Federal de 1988 assenta os direitos das comunidades indígenas e quilombolas a uma organização e educação próprias. Ademais, a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) traz em seu bojo a valorização da diversidade cultural como princípio da educação nacional.

Para o contexto da EPT, essa normativa deve implicar reconhecimento e valorização dos saberes de estudantes ribeirinhos, negros ou indígenas como conhecimentos legítimos, oriundos de práticas sociais situadas, e não como ausência de técnica ou mero senso comum. Tal perspectiva ultrapassa a dimensão produtiva, fortalecendo a cidadania, promovendo o enfrentamento a preconceitos e favorecendo a construção de identidades conscientes e relações respeitadas entre sujeitos culturalmente diversos. Nestes termos, a EPT, em perspectiva intercultural, pode consistir em uma formação que dialogue com esses repertórios, em vez de silenciá-los e de impor a eles um modelo homogêneo de saber técnico-científico.

Acerca do assunto, Walsh (2012) compreende que a interculturalidade emerge como um conceito que transcende a mera coexistência pacífica entre culturas distintas, propondo um diálogo crítico e transformador que desafia as assimetrias de poder e valoriza a interação horizontal entre saberes diversos. Nessa perspectiva, a educação profissional pode ser concebida como espaço privilegiado para o diálogo intercultural, especialmente frente ao perfil heterogêneo de seus estudantes, oriundos de diversos contextos étnico-raciais, territoriais e culturais.

Para Candau (2012, p. 242), a interculturalidade é concebida como um elemento estruturante “na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem

Formação técnica em saúde para povos indígenas: desafios e potencialidades da interculturalidade

com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”. Assim, entendemos que a educação na perspectiva intercultural analisa as relações de poder, as desigualdades culturais e os saberes marginalizados, buscando inseri-los como elementos essenciais em sua prática educacional.

Nesse sentido, a diversidade do público atendido pela EPT, sobretudo composto por jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora, moradores das periferias urbanas e de comunidades tradicionais, caracteriza-se como uma possibilidade para a construção de processos formativos que valorizem as diversas identidades culturais.

Assim, levando em conta a legislação vigente e a demanda de formação de profissionais indígenas na área da saúde como mais um mecanismo para assegurar que as singularidades do modo de vida indígena sejam respeitadas, o CETAM passou a ofertar o curso técnico de enfermagem para atender a população indígena. Para isso, disponibilizou-se o curso na sede dos seguintes municípios: São Gabriel da Cachoeira, Manaus, Alvarães e Careiro da Várzea.

No caso específico deste estudo, a pesquisa foi realizada em Manaus, na Escola de Educação Profissional Enfermeira Francisca Saavedra. A definição pelo lócus da pesquisa permitiu maior viabilidade logística, acesso aos participantes e acompanhamento sistemático das práticas formativas, garantindo consistência na coleta de dados e na análise qualitativa.

A formação técnica em saúde no contexto indígena

A formação técnica em saúde, quando situada no contexto indígena, demanda uma abordagem para além da simples transmissão de conhecimentos tecnicistas, exigindo uma compreensão profunda das especificidades culturais, sociais e históricas dos povos indígenas. Assim, de acordo com Garnelo e Pontes (2012, p. 31) “a perspectiva de que a educação profissional em saúde deve permitir ao trabalhador a compreensão dos princípios científicos que estão na base do trabalho em saúde, não se limitando a uma capacitação para e no trabalho”.

Pensando dessa forma, o projeto pedagógico de um curso técnico de enfermagem para indígenas deve considerar a relação indissociável entre território, identidade e modos de vida, pois, conforme Arroyo (2013), os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam nos seus territórios do conhecimento. Portanto, nessas formações, é importante contemplar

dispositivos que assegurem a interculturalidade, a participação das lideranças comunitárias na construção dos currículos e a inserção de conteúdos que dialoguem com a realidade local.

Segundo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), a “preparação de recursos humanos para atuação no campo da saúde no contexto intercultural constitui uma diretriz estratégica da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígena” (Funai, 2012, p. 13). Dessa forma, a preocupação com a formação de indígenas em seu contexto ganha ainda mais relevância, uma vez que os saberes tradicionais indígenas dialogam com práticas de cuidado que se diferem das concepções biomédicas ocidentais.

Considerando o disposto, Garnelo e Pontes (2012, p.32) afirmam que “historicamente as práticas indígenas de saúde foram consideradas ilegítimas e ativamente ignoradas e desvalorizadas dentro e fora dos seus territórios indígenas”. Assim, a formação técnica de profissionais indígenas em saúde deve valorizar e integrar os conhecimentos ancestrais aos conteúdos científicos, promovendo uma educação intercultural.

Sabe-se que a legislação brasileira avança nesse sentido ao reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada para povos indígenas, como previsto na LDB atual, especialmente em seu artigo 78, que assegura programas de formação que respeitem as especificidades culturais e linguísticas das comunidades. Entretanto, ao longo dos anos, vimos comunidades indígenas sendo subjugadas e exploradas, num processo que reconfigurou identidades, mas que, felizmente, não apagou completamente as expressões originais.

Um destaque importante que fazemos acerca dessa dominação é a imposição de um modelo escolar que não atende as verdadeiras necessidades dessa população, e que não leva em consideração sua forma de organização, sua concepção de mundo e tampouco sua diversidade cultural. Embora o direito à educação esteja previsto na legislação nacional com ênfase nos aspectos interculturais, observamos que tais garantias não são plenamente aplicadas nem traduzidas em políticas públicas efetivas.

Corroborando o disposto, o relatório intitulado “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil” (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2022) aponta que os desafios enfrentados pelos povos indígenas, ainda hoje, vão além das questões educacionais, como falta de estrutura escolar e professores sem formação específica. Eles se fazem presentes pelas permanentes invasões e pela apropriação dos seus territórios, e ainda pelas ações de violência dentro e fora de suas terras, bem como estruturas sociais e legais que perpetuam

estereótipos e preconceitos, revelando o racismo e a discriminação incutidos no seio da sociedade.

No tocante à formação profissional indígena para saúde, o relatório final da 4ª Conferência Nacional de Saúde Indígena/2006 aprovou 100 resoluções agrupadas em torno do eixo temático Trabalhadores Indígenas e Não Indígenas de Saúde. Dentre elas, destaca-se a educação permanente para a população indígena, tanto no ensino formal quanto na qualificação dos profissionais de saúde (Fundação Nacional de Saúde, 2007).

Para tanto, busca-se mostrar que a profissionalização em saúde para a população indígena perpassa técnicas, tecnologias, saberes distintos, experiências e vivências para além de um único olhar. Nesse sentido, a formação de técnicos em enfermagem no contexto indígena deve ser entendida como uma estratégia de emancipação e de luta pela autonomia dos povos indígenas em relação às políticas de saúde.

O curso técnico de enfermagem para indígenas no Amazonas: uma proposta pedagógica intercultural

Caracterizando o espaço de narrativa da pesquisa, sabe-se que a região norte do país, segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), concentra sozinha quase a metade da população indígena (44,48%), estando o Amazonas com aproximadamente 28,98% dessa população. Diante desses dados, torna-se uma ação emergente o incentivo às políticas públicas educacionais que contemplem as especificidades socioculturais desses povos, com vistas à promoção da equidade, do direito à saúde e ao fortalecimento das práticas interculturais no âmbito da formação profissional.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22.06.2012, que trata da EPT na Educação Indígena, no seu artigo 13, estabelece a importância da articulação de uma formação ampla, diversa, organizada, socioambientalmente sustentável, com base nas sociedades indígenas e em suas diferenças, buscando proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico (Brasil, 2012).

Assim, a proposição de um curso técnico em enfermagem, voltado para a população indígena no Amazonas, visa atender às demandas por meio de profissionais de saúde que compreendam, respeitem e dialoguem com os saberes tradicionais e com as práticas terapêuticas dos povos originários. Trata-se de uma iniciativa alinhada aos princípios da

Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI) e aos marcos legais da EPT, à luz de uma perspectiva intercultural, decolonial e territorialmente situada.

Para além dos alinhamentos legais, a Fundação Amazonas Sustentável (FAS), em 2020, realizou um diagnóstico sobre a situação da saúde indígena na Amazônia, e o resultado demonstrou que os principais desafios que persistem são:

[...] o desconhecimento, o desrespeito e a desconsideração com saberes e práticas tradicionais da medicina indígena nos sistemas de saúde pública aplicados aos indígenas; aos profissionais [...] e seus saberes são tratados de forma preconceituosa e pejorativa; deficiência na capacitação e qualificação dos profissionais para questões específicas de saúde indígena; atendimento inapropriado aos indígenas dentro das unidades do sistema de saúde pública [...] (FAS, 2020, p. 31).

Dessa forma, os desafios apresentados apontam para a necessidade de formação específica para o profissional indígena da saúde. Assim, o CETAM, uma autarquia estadual que atua nos sessenta e dois municípios do estado na oferta da EPT, iniciou tratativas para a implantação das primeiras turmas do Curso Técnico em Enfermagem para a formação de profissionais indígenas, concretizando ações que atendem a PNASPI.

O curso foi ofertado, inicialmente, nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Jutai, Lábrea, Pauini, São Gabriel da Cachoeira, Jutai, Tefé, Alvarães, Fonte Boa, Maraã e Uarini. E, no período de 2019 a 2021, o Cetam ofertou turmas do curso para os municípios de São Gabriel da Cachoeira – Distrito de Iauaretê, Manaus, Alvarães e Careiro da Várzea (Cetam, 2022).

A partir das experiências vivenciadas com a referida oferta, houve a necessidade da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), alinhado às novas DCNEPT (Resolução n. 001/2021), ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2020) e às Diretrizes Pedagógicas do Cetam. Diante disso, o curso passou a ser estruturado em quatro módulos, com 26 componentes curriculares, totalizando uma carga horária total de 1.800 horas, com 600 horas destinadas ao estágio profissional, contemplando uma saída intermediária de Agente Indígena de Saúde. Como objetivos, estes passaram a ser: capacitar indígenas para atuação na área da saúde, considerando, assim, as diversidades e hábitos que impactam em sua saúde; formar técnicos críticos e reflexivos, respeitando o espaço étnico-sociolinguístico e cultural; aplicar os princípios técnico-científicos e éticos e os pressupostos da interculturalidade e da atenção diferenciada à saúde (Cetam, 2022).

Formação técnica em saúde para povos indígenas: desafios e potencialidades da interculturalidade

Importante destacar ainda que quatro componentes curriculares específicos passaram a promover o reconhecimento e a integração dos saberes tradicionais indígenas na formação técnica em enfermagem, a saber: Interculturalidade e Enfermagem na Saúde Indígena (60h), Noções de Antropologia Indígena (60h) e Projeto Integrador I (40h) e II (40h). Os referidos componentes demonstram um compromisso inicial com a formação voltada à realidade sociocultural dos povos indígenas e contemplam conteúdos como: sistemas tradicionais de saúde, relações entre mito e estrutura social, práticas xamânicas, cosmologias indígenas, políticas de atenção diferenciada, a diversidade cultural dos povos indígenas, a cultura indígena no Brasil, dentre outros.

Os outros vinte e dois componentes curriculares que compõem o curso enfatizam os conhecimentos indígenas nas suas bases de conhecimento. Conforme o Cetam (2022), a organização curricular do curso segue normativas e orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Conselho Regional de Enfermagem. Posto isso, entendemos que a construção do curso seguiu as deliberações legais nacionais e as diretrizes institucionais.

Adensando o assunto, sabemos que o currículo conecta conhecimentos e experiências culturais em cenários onde a diversidade é ressaltada. Esta singularidade é denominada de Documentos de identidade (Silva, 2011). No entanto, conforme Arroyo (2013), o currículo é visto como recurso contingenciado de relações de poder, em meio a territórios contestados ou territórios em disputa, apontamentos que demonstram a preocupação com o alcance da compreensão do currículo.

Para os autores, é importante compreender o currículo por meio de diferentes enfoques epistemológicos, como os determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais, que resultam na forma de pensar a escola e as práticas curriculares. Assim, o currículo construído para o curso técnico de enfermagem para indígena, conforme o Cetam (2022, p. 45), “[...] reconhece os estudantes indígenas como sujeitos históricos e políticos, e articula a biomedicina com os saberes tradicionais indígenas”.

A respeito das atividades teórico-práticas propostas no projeto do curso, tem-se a adoção de metodologias ativas, dialógicas e transdisciplinares, com foco na aprendizagem significativa e no protagonismo do estudante indígena. O uso de mapas territoriais, projetos integradores e práticas em comunidades reforça a contextualização pedagógica do curso (Cetam, 2022).

Nessa linha, o tópico denominado Perfil do Egresso, presente no PPC, apresenta as competências técnicas, éticas e socioculturais que habilitam o estudante para atuar tanto em contextos hospitalares quanto em comunidades tradicionais. Para tanto, ele deve ser capaz de participar da elaboração de mapas territoriais, do levantamento epidemiológico das etnias e da mediação entre saberes biomédicos e indígenas. O documento ainda destaca que o profissional deve ser comprometido com a promoção da saúde, respeitando as especificidades culturais, sociais e ambientais das comunidades indígenas

Com relação ao perfil dos professores, o PPC mostra os critérios de seleção por componentes curriculares do curso, a saber: formação acadêmica na área do componente curricular, experiência profissional na área do componente curricular e experiência na docência. Considerando a especificidade da formação acadêmica dos docentes da EPT, a instituição ofertante do curso segue as orientações legais para contratação dos profissionais. Assim, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 traz as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, estabelecendo que o professor da EPT deve ter conhecimento pedagógico e domínio dos diferentes saberes do campo específico de sua área de atuação profissional (Brasil, 2012).

Dessa forma, o PPC do curso vislumbra que a formação proposta enxerga os sujeitos em seu contexto social. Esse olhar impulsiona as ações e o entendimento da instituição no que se refere ao zelo na formação de seus futuros profissionais e no valor do trabalho como princípio educativo.

Resultados e discussões

Nesta seção analítica, apresentamos inicialmente as unidades de registro geradas a partir da realização de uma leitura flutuante das transcrições de cada entrevista. Esse tipo de leitura propõe que o pesquisador não se fixe em partes específicas, mas que esteja aberto aos sentidos do texto, “[...] deixando se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). O quadro 1 ilustra esse movimento:

Quadro 1: Unidades de registro com base na leitura flutuante das entrevistas

1. A oferta do curso em polos próximos ou dentro das comunidades facilita o acesso, reduz custos e fortalece a permanência
2. Respeitar o calendário cultural e as especificidades de cada comunidade é essencial para participação sem ruptura da vida comunitária
3. O currículo inclui conteúdos e práticas tradicionais de saúde das comunidades indígenas
4. A formação de técnicos indígenas fortalece a autonomia comunitária e reduz dependência de agentes externos

Formação técnica em saúde para povos indígenas: desafios e potencialidades da interculturalidade

5. A importância da experiência do professor (indígena ou não indígena) e da formação específica em saúde indígena para qualidade do curso
6. Reconhecimento de saberes prévios

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As seis unidades de registro emergiram diretamente das materialidades discursivas presentes nas entrevistas, sendo construídas a partir de critérios de relevância temática, frequência e aderência às questões da pesquisa e trazem características definidoras das informações coletadas com os professores. Tal registro foi construído com base na leitura das transcrições das falas dos sete entrevistados e apontam para alegações que auxiliaram na análise e categorização posterior, a fim de responder às indagações da pesquisa. Neste percurso, avançamos para a apresentação da etapa da categorização da estrutura orgânica formada pelas unidades de registro mencionadas, conforme exposto no quadro 2:

Quadro 2: Etapa da categorização

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Integração de saberes	Diálogo entre conhecimentos	1. Integração de saberes na saúde indígena
Práticas ancestrais	Valorização dos saberes prévios	
Respeito ao calendário cultural	Reconhecimento das especificidades socioculturais	2. Organização pedagógica intercultural
Acesso e permanência	Territorialização da formação	
Fortalecimento da autonomia	Empoderamento comunitário	3. Fortalecimento da autonomia das comunidades

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Com base na perspectiva de Bardin (2016), exibiremos alguns excertos que evidenciam o conteúdo presente em cada categoria, processo chamado pela autora de inferência.

Na categoria “Integração de saberes na saúde indígena”, os docentes enfatizaram a relevância da formação técnica para integrar os saberes tradicionais e os conhecimentos biomédicos como estratégia para ampliar a eficácia do cuidado (quadro 3). Em seus relatos, os participantes evidenciaram que a prática da enfermagem indígena, quando fundamentada no diálogo entre saberes, torna-se culturalmente sensível e mais próxima da realidade comunitária. Ressaltamos que os trechos apresentados são os que melhor explicitam as regularidades, tensões e singularidades identificadas na análise.

Quadro 3: Trechos das falas dos participantes referência à categoria 1

<i>“Eu vejo como extremamente importante a formação de técnicos em enfermagem indígenas que consigam integrar os saberes tradicionais aos conhecimentos técnicos. [...] acredito que o cuidado em saúde precisa respeitar e valorizar a cultura dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que oferece recursos científicos para lidar com situações que exigem procedimentos biomédicos”. (P1)</i>
<i>“O curso pode valorizar as práticas ancestrais ao incluir momentos de diálogo entre pajés, lideranças comunitárias e profissionais de saúde, transformando esses saberes em parte integrante do processo formativo. É essencial incluir práticas de uso de plantas medicinais, rituais de cura e formas de acompanhamento gestacional e parto”. (P3)</i>
<i>“Eu avalio como essencial a formação de técnicos em enfermagem indígenas que integrem os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos. Isso porque a saúde não se reduz a procedimentos técnicos: ela é atravessada por cosmologias, por formas de compreender o corpo e a doença. Quando esses saberes dialogam, o resultado é uma prática mais respeitosa e coerente com a realidade sociocultural dos povos indígenas”. (P6)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Ao lermos esses fragmentos, percebemos que os docentes enxergam o reconhecimento de práticas como o uso de plantas medicinais, rituais de cura e concepções próprias de corpo e saúde, reforçando a necessidade de um currículo que não marginalize, mas legitime os saberes ancestrais. Tal perspectiva encontra respaldo na abordagem da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), que propõe superar a lógica da assimilação ou da folclorização das culturas, colocando os diferentes sistemas de conhecimento em diálogo horizontal. No campo da saúde indígena, autores como Garnelo e Pontes (2012) destacam que a efetividade das ações de cuidado depende da articulação entre sistemas médicos distintos, construindo pontes entre o biomédico e o tradicional.

Especificamente, as respostas apresentadas pelos participantes (P3 e P6) evidenciam uma compreensão ampliada de formação técnica, ultrapassando a lógica instrumental da qualificação profissional e se aproximando de uma perspectiva intercultural crítica. Ao defenderem o diálogo entre os saberes, os entrevistados apontam para a necessidade de um currículo dialógico, com a inserção de práticas ancestrais, o uso de plantas medicinais e formas tradicionais de acompanhamento gestacional.

Nesse sentido, integrar pajés e profissionais da saúde em espaços formativos não significa apenas acrescentar conteúdos culturais, mas promover um deslocamento epistemológico que reconheça a legitimidade de outros sistemas de conhecimento, sendo esse um dos desafios da convivência intercultural.

Corroborando essa ideia de convivência, Baniwa (2013, p. 7) expõe que um dos dilemas da educação indígena é atender “[...] ao mesmo tempo, as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores

Formação técnica em saúde para povos indígenas: desafios e potencialidades da interculturalidade

tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente”.

A respeito da categoria “Organização pedagógica intercultural”, percebemos que a organização pedagógica se articula com o reconhecimento das especificidades socioculturais e com a territorialização da formação (quadro 4):

Quadro 4: Trechos das falas dos participantes em referência à categoria 2

<i>“Respeitar o calendário cultural e as especificidades de cada comunidade é um gesto pedagógico e antropológico. Isso contribui não só para a organização do curso, mas para mostrar que o tempo indígena, marcado por rituais, festas e atividades coletivas, é tão legítimo quanto o calendário acadêmico. É nesse diálogo de temporalidades que a formação se torna realmente intercultural”. (P2)</i>
<i>“O calendário cultural permite respeitar os ciclos da vida comunitária e possibilita que o curso esteja em sintonia com a dinâmica social indígena”. (P5)</i>
<i>“A oferta em locais próximos ou dentro das comunidades facilita o acesso, reduz custos de deslocamento, pois é muito caro, e fortalece a permanência, pois o estudante pode continuar vinculado à sua realidade cotidiana e fica mais fácil começar e concluir o curso”. (P7)</i>
<i>“Na minha percepção, trabalhar com módulos integradores e itinerários flexíveis é uma forma de respeitar os saberes que os estudantes já trazem de suas comunidades. Eles já possuem práticas de cuidado, observações da natureza e experiências que precisam ser reconhecidas. Isso dá mais sentido ao aprendizado e fortalece a autoestima”. (P4)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As narrativas apresentadas na categoria 2 ilustram a percepção dos participantes acerca do assunto. As falas de P2 e P5 destacam o calendário cultural como elemento estruturante da organização pedagógica. A referência na fala dos participantes ao “tempo indígena” e aos “ciclos da vida comunitária” revela uma distinção da lógica monocultural do tempo escolar hegemônico. Esse aspecto dialoga diretamente com Santos (2007), especialmente quando propõe a ecologia dos saberes e a crítica à monocultura do tempo linear moderno. Ao reconhecer o calendário ritual e comunitário igualmente legítimo ao calendário acadêmico, a organização pedagógica assume uma postura contra-hegemônica, deslocando-se de um modelo assimilacionista para um modelo dialógico.

A fala de P7 evidencia a territorialização como estratégia pedagógica e política. A oferta de cursos “em locais próximos ou dentro das comunidades” não se restringe a uma questão logística, trata-se de um movimento de descentralização epistemológica e institucional. Nesse sentido, pensar em territorialização da oferta e no respeito aos calendários culturais é reconhecer que o currículo não pode ser uma estrutura rígida e homogênea, mas deve dialogar com os modos de vida e os tempos próprios de cada comunidade (Candau, 2012).

Autores como Arroyo (2013) defendem que a escola, para cumprir sua função social em contextos de diversidade, precisa romper com a lógica de um currículo centrado exclusivamente em padrões hegemônicos, abrindo espaço para itinerários formativos que reconheçam e valorizem os saberes prévios dos estudantes. Essa perspectiva encontra ressonância em Walsh (2009), quando afirma que a interculturalidade deve ser entendida como prática de enfrentamento às desigualdades epistêmicas, tensionando as hierarquias entre saberes dominantes e saberes subalternizados.

O relato de P4 introduz a questão dos “módulos integradores” e “itinerários flexíveis” como mecanismos de organização pedagógica que reconheçam as especificidades socioculturais. Os módulos integradores com a inserção das práticas comunitárias (cuidado, observação da natureza, experiências tradicionais) que envolva o contexto concreto do estudante, bem como a adoção de itinerários flexíveis que possibilitem um percurso formativo aplicado a cada cenário educacional, promovendo o fortalecimento da identidade e da autoestima discente, são ações que rompem com a lógica tradicional da escolarização.

Esses elementos dialogam com a defesa de uma pedagogia que articule conhecimentos científicos e tradicionais. Enxergamos neste movimento um alinhamento com a postura política e pedagógica que, como defende Freire (1996), exige diálogo, respeito e abertura à pluralidade de saberes, promovendo a construção coletiva de conhecimentos que façam sentido para os sujeitos da aprendizagem e para suas comunidades.

A última categoria, definida como “Fortalecimento da autonomia das comunidades”, advém da congruência dos questionamentos a respeito das estratégias adotadas para garantir que o curso respeite as cosmologias, línguas e práticas terapêuticas próprias de cada etnia; e os resultados esperados da formação de técnicos em enfermagem indígenas para o fortalecimento da saúde e da autonomia das comunidades. Os trechos das falas dos entrevistados refletem suas percepções a respeito do assunto (quadro 5).

Quadro 5: Trechos das falas dos participantes em referência à categoria 3

<i>“Acredito que algumas estratégias podem ajudar o curso a respeitar as cosmologias, línguas e práticas terapêuticas de cada etnia, como a construção coletiva do currículo com participação das lideranças indígenas, a oferta de disciplinas que tratem da diversidade cultural e a realização de oficinas conduzidas por sábios e mestres tradicionais”. (P1)</i>
<i>“A formação de técnicos em enfermagem indígenas fortalece tanto a saúde quanto a autonomia das comunidades. Quero ver esses profissionais atuando como pontes entre os saberes, promovendo a prevenção, cuidando com respeito e garantindo que a comunidade tenha cada vez mais condições de conduzir suas próprias práticas de saúde”. (P3)</i>

Formação técnica em saúde para povos indígenas: desafios e potencialidades da interculturalidade

“Para garantir o respeito às cosmologias, línguas e práticas terapêuticas, considero importante a participação ativa das comunidades e lideranças indígenas na elaboração e acompanhamento do curso. Estratégias como oficinas conduzidas por sábios, aulas em campo dentro das aldeias e a produção de materiais didáticos bilíngues são fundamentais nesse processo”. (P4)

“Espero que os que concluíram o curso possam se tornar protagonistas no fortalecimento da saúde comunitária, que o aprendizado desenvolvido consiga possibilite a redução desigualdades, o fortalecimento de suas identidades e fico muito feliz em ter participado desse processo”. (P5)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Os excertos revelam um consenso em torno da necessidade de uma formação técnica em enfermagem que vá além da mera transmissão de saberes biomédicos, integrando cosmologias, línguas e práticas terapêuticas indígenas como elementos estruturantes do processo educativo. A ênfase na construção coletiva do currículo com participação das lideranças indígenas (P1, P4) remete ao entendimento de que o currículo não deve ser uma estrutura imposta, mas sim um espaço de diálogo e negociação de saberes, como defende Arroyo (2013), ao considerar o currículo um território em disputa, onde múltiplas epistemologias se encontram e tensionam relações de poder.

Nesse mesmo sentido, Walsh (2009) argumenta que a interculturalidade, em sua perspectiva crítica, não é apenas um ideal de convivência, mas uma prática de enfrentamento às desigualdades históricas e epistêmicas. As falas de P1 e P4, ao questionamento sobre as estratégias futuras de melhoria para o curso, destacam a importância da inserção de práticas pedagógicas como oficinas conduzidas por sábios e mestres tradicionais das comunidades indígenas, aulas em campo dentro das aldeias e a produção de materiais didáticos bilíngues. Essas práticas caracterizariam um avanço significativo no compromisso com a horizontalidade dos saberes e com a legitimidade das formas próprias de produção de conhecimento indígena.

Além da dimensão curricular e metodológica, as falas de P3 e P5 evidenciam a expectativa de que a formação contribui para a autonomia comunitária e para o protagonismo dos egressos na promoção da saúde indígena. A noção de que esses técnicos em enfermagem se tornem “pontes entre os saberes” (P3) e “protagonistas no fortalecimento da saúde comunitária” (P5) está em consonância com Freire (1996), que compreende a educação como prática de liberdade, orientada para a emancipação dos sujeitos e para o fortalecimento de suas identidades.

Assim, as narrativas dos participantes evidenciam a compreensão de que a educação profissional em saúde voltada para povos indígenas deve ser concebida como processo

intercultural, comunitário e emancipatório. Dessa forma, podemos considerar que a abordagem intercultural proposta no curso, conforme a concepção dos docentes, influencia a construção de competências culturais, éticas e profissionais nos estudantes indígenas, e que ainda a articulação entre práticas educativas e conhecimentos tradicionais no processo formativo estão presentes no PPC.

Contudo, conforme apontado pelos participantes da pesquisa, algumas estratégias já apresentadas podem potencializar a formação, para considerar um projeto de curso comprometido com a justiça cognitiva, reconhecimento cultural e transformação social. Nesse sentido, nos apoiamos em autores como Quijano (2005), para o qual a proposta formativa dialoga com críticas à colonialidade, ao tensionar modelos formativos que historicamente invisibilizaram epistemologias não ocidentais.

Considerações Finais

O curso Técnico em Enfermagem para Indígenas, ofertado pelo CETAM, demonstra que a experiência constitui um espaço de diálogo intercultural. Nessa perspectiva, os dados desta pesquisa revelam tanto as potencialidades quanto os desafios dessa proposta, que busca articular os saberes tradicionais com o conhecimento biomédico. Desse modo, a valorização das práticas interculturais emerge como eixo estruturante de um currículo que pretende superar a lógica homogeneizadora e afirmar a diversidade cultural como fundamento pedagógico.

Os relatos dos docentes reforçam que a efetividade da formação depende de aspectos como a territorialização da oferta, o respeito aos calendários culturais e a participação ativa das lideranças comunitárias na construção curricular. Essas estratégias não apenas ampliam as condições de acesso e permanência, mas também fortalecem a autonomia das comunidades ao formarem técnicos de enfermagem comprometidos com a realidade de seus povos.

Contudo, permanecem desafios significativos, sobretudo relacionados à formação docente para lidar com a interculturalidade, à integração mais efetiva entre teoria e prática e à consolidação de políticas públicas que garantam continuidade e sustentação a iniciativas dessa natureza. Esses desafios apresentam-se como referências para estudos futuros, já que neste trabalho tais desafios não foram discutidos com maior densidade.

Formação técnica em saúde para povos indígenas: desafios e potencialidades da interculturalidade

Por fim, este estudo conclui que a EPT, quando pautada pela interculturalidade crítica, pode constituir um instrumento de resistência e transformação social, contribuindo para a redução das desigualdades históricas, para o fortalecimento comunitário e para a construção de um sistema de saúde mais plural, justo e democrático. Isso implica entender que a interculturalidade não pode permanecer no plano declaratório, devendo materializar-se na organização curricular, nos estágios, nos processos avaliativos e na relação escola-comunidade.

Referências

ARROYO, Miguel. Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 36., 29 set.-2 out. 2013, Goiânia, GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/18basica18o18ca/institucionais/18basica18o18cas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 10 set. 2025

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/CNE, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação: perspectivas e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 237-250, 2012.

CETAM. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem para Indígenas**. Manaus: CETAM, 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório: Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2022.** Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Relatório final da 4ª Conferência Nacional de Saúde Indígena.** Brasília: Funasa, 2007.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL. **Diagnóstico da saúde indígena na Amazônia.** Manaus: FAS, 2020.

GARNELO, Lucia; PONTES, Ana Lucia. Introdução. In: GARNELO, Lucia; PONTES, Ana Lucia (orgs.). **Saúde indígena: uma introdução ao tema.** 2012. p. 296-296.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Vozes, 1985.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, [S. l.], v. 78, p. 71-94, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. **Revista Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 245-264, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. **Revista de Ciências Sociais**, Quito, n. 27, p. 45-62, 2009.

Notas

ⁱ O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), criado pela Lei Estadual n. 2.816 de 24 de julho de 2003, é uma autarquia estadual componente da Administração Indireta do Poder Executivo, dotada de personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira e acadêmica, com sede e foro na cidade de Manaus e jurisdição em todo o território do Amazonas. A instituição, de acordo com a Lei Estadual n. 4.163, de 09 de março de 2015, é uma autarquia estadual vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Desporto – Seduc (Cetam, 2020).

ⁱⁱ Definiu-se como critérios de inclusão dos participantes da pesquisa: a atuação no curso Técnico em Enfermagem para Indígenas, experiência mínima de três anos na Educação Profissional e Tecnológica, incluindo o referido curso. Foram estabelecidos como critérios de exclusão: não estar vinculado ao curso, recusar-se a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou manifestar solicitação de benefício financeiro.

Sobre os autores

Márcia Fernanda Izidorio Gomes

Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (Uninter). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFAM). Licenciada em Pedagogia e atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM).

E-mail: marcia.izidoro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7313-5801>

André Luiz Cavazzani

Doutor em História Social (USP). Mestre História Cultural e Sociedade (UFPR). Licenciado História. Professor do programa de mestrado e doutorado profissional em educação e novas tecnologias (Uninter).

E-mail: ANDRE.CA@uninter.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1512-3639>

Recebido em: 27/09/2025

Aceito para publicação em: 06/03/2026