

**As percepções de estudantes indígenas do curso técnico em enfermagem: reflexões a partir de uma avaliação institucional com egressos<sup>i</sup>**

*Perceptions of Indigenous Students in the Vocational Nursing Education Program: Reflections from an Institutional Evaluation with Graduates*

Salatiel da Rocha Gomes

Liliane Oliveira

Geycielle de Oliveira Batista

**Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM)**

Manau-Brasil

**Resumo**

Compondo relatório de projeto de pesquisa financiado, este artigo tem como principal objetivo compreender a percepção de estudantes indígenas em processos pedagógicos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Para isso, foi aplicado um questionário com 106 estudantes das etnias Apurinã, Paumari, Karipuna, Baniwa, Mura, Mayoruna, Dessana, Jamamadi, Kubeo, Tatuyo, Munduruku, Kokama e Tikuna. A pesquisa apontou que o trabalho educacional no contexto indígena ainda é um entrelaçamento de desafios, apesar de o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) incluir em suas modalidades de ensino técnico a educação indígena ligada ao setor saúde, de acordo com as exigências legais. Concluiu-se que o referido Curso Técnico em Enfermagem aprofundou o compromisso entre indígenas e a coletividade, envolvendo-os, principalmente, no contexto dos problemas de saúde que as etnias enfrentam no Amazonas.

**Palavras-chave:** Indígenas; Educação Profissional e Tecnológica; Enfermagem.

**Abstract**

Composing a report for a funded research project, this article aims to understand the perception of indigenous students in pedagogical teaching-learning processes within the context of Technical Vocational Education at the Secondary Level (EPTNM). For this purpose, a questionnaire was administered to 106 students from the Apurinã, Paumari, Karipuna, Baniwa, Mura, Mayoruna, Dessana, Jamamadi, Kubeo, Tatuyo, Munduruku, Kokama, and Tikuna ethnic groups. The research indicated that educational work in the indigenous context remains an interweaving of challenges, despite the fact that the Amazonas Technological Education Center (CETAM) includes indigenous education related to the health sector in its technical education modalities, in accordance with legal requirements. It was concluded that the aforementioned Nursing Technical Course deepened the commitment between indigenous people and the community, involving them mainly in the context of the health problems that the ethnic groups face in Amazonas.

**Keywords:** Indigenous; Professional and Technological Education; Nursing.

## **1. Introdução**

O presente artigo tem como finalidade analisar as percepções dos egressos do Curso Técnico em Enfermagem para Indígenas, considerando as turmas do período de 2017 a 2023, de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública do Amazonas. Os eixos epistêmicos foram desenvolvidos a partir da abordagem sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em Saúde, formação humana Integral e as complexidades do mundo do trabalho. A partir disso, procura-se defender a ideia de que a EPT é mais do que uma modalidade de ensino voltada ao preparo dos indivíduos para o exercício de diversas profissões nas sociedades indígenas; é um caminho potente para transformação e emancipação, sobretudo quando executada a partir de projetos pedagógicos e de concepções alinhadas a uma formação mais humana e integrada.

Considerando-se esse horizonte, sabe-se que o sistema educacional brasileiro tem passado por transformações muito rápidas neste século, impactando os processos educacionais voltados para os povos indígenas, na medida em que se deixa de valorizar a percepção desses grupos quanto às exigências e desafios deste cenário. Logo, a formação técnica exige uma discussão conforme o olhar dos próprios povos indígenas mediante a sua realidade.

Aprofundando essa discussão, esta pesquisa sustentou-se na abordagem qualitativa, permeada pela seguinte questão-problema: quais as percepções de estudantes indígenas egressos do curso técnico de nível médio em Enfermagem sobre os seus processos e experiências formativas? Para responder a essa questão, foram elaborados três objetivos específicos: a) compreender a percepção de estudantes indígenas em processos pedagógicos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio; b) analisar a Educação Profissional e Tecnológica em Saúde Indígena no âmbito das questões sociais nas quais os estudantes e suas comunidades étnicas estão mergulhados; c) abordar a educação técnica em saúde indígena a partir da formação humana integral e intercultural. Todavia, compreendemos que o espaço escolhido para este estudo é um campo tenso de disputas e contradições, como afirmam Correa e Clapis (2021, p. 12):

De qualquer modo, é possível afirmar que a tensão presente entre a formação para o mercado e a formação humana se reveste também de peculiaridades na área da saúde, na medida em que a formação dos trabalhadores envolve aproximações ou afastamentos ao Sistema Único de Saúde (SUS), como política pública, que enfoca a saúde como direito do cidadão e dever do Estado, na defesa de um projeto de sociedade que vai na contramão do modelo privatista. Ou seja, as relações sociais de

produção são geradoras da contradição entre saúde como direito ou como bem passível de troca no mercado e, somente na medida em que essa contradição for apreendida – tendo em vista o enfoque de transformação social –, a formação do trabalhador técnico da área da saúde poderá, de fato, assumir uma perspectiva de formação humana, integral.

Como desdobramento do problema de pesquisa e dos objetivos já mencionados, produziu-se um questionário com perguntas abertas e fechadas. A partir desse instrumento, foram analisadas as respostas de 106 estudantes de várias etnias e de 5 municípios do Amazonas.

A interdisciplinaridade foi o caminho epistemológico adotado para analisar os dados, aprofundando-se nas áreas do conhecimento da Sociologia e da Enfermagem. Os conceitos e o modelo teórico foram articulados com base nos estudos de Anthony Giddens, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, explorando as relações entre trabalho, educação e saúde. Essa abordagem proporcionou uma visão ampliada da formação humana integral, profissional e tecnológica na área da enfermagem.

Nessa linha de estudo, entendemos que a Educação Profissional Técnica na área de enfermagem, quando vista sob a perspectiva da formação humana integral, transcende a mera aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos específicos da área da saúde. Esse enfoque integrador promove o desenvolvimento de competências que englobam não apenas a proficiência técnica, mas também a capacidade crítica, ética e humanística dos futuros profissionais.

Nessa esteira, a formação humana integral valoriza a educação como um processo contínuo de construção de saberes, envolvendo a interseção de diferentes áreas do conhecimento, como as ciências sociais, a psicologia e as relações humanas. Dessa forma, prepara os estudantes para lidarem de maneira mais completa e sensível com os desafios da prática profissional, enfatizando a importância de uma abordagem holística no cuidado ao paciente, visando suas dimensões biológica, psicológica e social. Esse modelo de formação visa formar profissionais de enfermagem que sejam tecnicamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com a promoção da dignidade humana e da justiça social.

## **2. A Educação Profissional e Técnica na área da Saúde: por uma Formação Humana Integral**

Do ponto de vista sociológico, a formação humana integral traz à tona várias perguntas. Nesse sentido, é importante considerar as mudanças que as sociedades atravessam, tanto antropologicamente quanto tecnologicamente, apesar das discussões

feitas pela sociedade civil quanto ao acesso ao aparato tecnológico. Discute-se também, conforme Goulart e Chiari (2010), outro problema decorrente do acesso às tecnologias: a necessidade do contato direto entre pacientes e os/as trabalhadores/as da saúde.

Segundo Abrahão e Cassal (2009, p. 256), a sociedade moderna foi levada a acreditar

que a técnica empregada no trabalho em saúde, associada às disciplinas vinculadas aos aspectos biológicos são capazes de responder a todas as necessidades de saúde da população. Só que nesta valorização da técnica e da fragmentação ocorre distanciamento do usuário e perda da dimensão deste, como sujeito no processo de saúde.

De fato, o progresso científico e as mudanças sociais experimentadas nos fazem questionar: como formar/ensinar/educar, tomando como alvo a integralidade do ser humano na contemporaneidade?

Para Abrahão e Cassal (2009, p. 250), o termo “integralidade” se relaciona a “formas de se produzir saúde no interior dos serviços e à formação com acesso à totalidade dos saberes envolvidos no trabalho e na educação”. Nesse caso, o conceito de humanização das práticas e da atenção à saúde está na pauta de discussões mundo afora há várias décadas e, nos últimos anos, vem ganhando destaque na literatura científica nacional, principalmente nas publicações ligadas à saúde coletiva (Goulart; Chiari, 2010).

Partindo desse prisma, um dos caminhos de resposta para a pergunta anterior talvez seja a aproximação entre saúde e classe social. Segundo Giddens (2008, p. 147), os sociólogos/as e especialistas em epidemiologia social buscam “explicar a relação existente entre a saúde e algumas variáveis como a classe social, o gênero, a raça, a idade e a localização geográfica”. Exemplificando essa relação antagônica: “[...] a fruta e os vegetais, que são cruciais para uma boa alimentação, são alimentos mais caros do que muitos outros alimentos ricos em gordura e colesterol. Estudos realizados demonstram que são precisamente os grupos sociais mais ricos quem mais consome alimentos saudáveis” (Giddens, 2008, p. 149).

A saúde é um direito social que deve ser garantido a todos/as. Esse direito é decorrente da dinâmica social que o sistema de produção capitalista gerou: fome, desemprego, moradias precárias, vários tipos de doenças, entre outros fenômenos que acabaram prejudicando a saúde da população e com isso surgiram várias demandas sociais.

É no bojo dessas mazelas que “a ideia de saúde pública começou a tomar forma, numa tentativa de erradicar patologias da população – o corpo social. O Estado começou a assumir

a responsabilidade pela melhoria das condições de vida da população” (Giddens, p. 2008, 156). Nessa perspectiva:

A saúde, como um direito humano fundamental, passou a ser preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização Mundial da Saúde (OMS) após a II Guerra Mundial. Em 1946, a ONU proclamou sua constituição, mencionando em nível internacional, pela primeira vez, a saúde como direito humano, corroborado posteriormente a partir da proclamação da Declaração dos Direitos Humanos em 1948 (Goulart; Chiari, 2010, p. 256).

Nesse direcionamento, queremos mostrar que a ênfase às questões sociais durante o processo de especialização em saúde é uma forma de humanizar a prática profissional no âmbito da EPT. Por conseguinte, a interdisciplinaridade demonstra ser um caminho metodológico que aproxima educação e saúde. Juntas, elas consideram o ser (pessoa) e o fazer (conhecimento), dimensões inseparáveis nos processos de transformações sociais. Nesse caso, a Sociologia é um dos caminhos teóricos para pensar a saúde nos espaços de formação, isto quer dizer que as ideias sociológicas são recursos de debate e de ensino, além disso, aproxima os conteúdos e as realidades estudantis.

Tomando como base esse elemento epistemológico, quando se analisou o questionário aplicado aos estudantes indígenas, percebeu-se que as dimensões supracitadas – educação e saúde –, enquanto direitos, devem ser garantidas nos projetos de ensino-aprendizagem por meio da equidade, buscando compreender as diferenças socioeconômicas através de políticas públicas e da alteridade, procurando efetivar esses direitos em instituições e pessoas capazes de se colocar no lugar do outro, priorizando o exercício da cidadania.

Mediante a isso, busca-se mostrar que a profissionalização em saúde perpassa técnicas, tecnologias, em diferentes áreas de saberes, passando ainda pelas Relações Humanas e pelas Ciências Sociais. Tal processo acontece pelas circunstâncias que essa formação proporcionará na vivência prática dos estudantes. A partir disso, acredita-se que a “profissionalização em saúde não se limita ao aprendizado técnico, mas envolve a incorporação de conhecimentos de diversas áreas, como as ciências sociais e as relações humanas, para proporcionar um cuidado integral ao paciente” (Pires, 2005, p. 68).

Porém, a supervalorização da técnica distancia o/a paciente e os/as profissionais, correndo o risco de perder a dimensão humana, social, econômica e política dessa relação. Nesse sentido, a formação profissional deve estar atravessada por uma reunião de “necessidades – o trabalhador quer curar e o enfermo deseja retomar sua autonomia, sua vida

comum, que a doença está impedindo. Quando se cruzam, deve-se pensar também qual é esse contexto: o cuidado numa posição de poder, enquanto o usuário demanda segurança e cuidado” (Abrahão; Cassal, 2009, p. 256).

Esse modelo de formação humana/integral voltado para o campo da saúde é ainda mais desafiador quando se dá destaque ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Profissional Técnica Indígena, assim como às complexidades do mundo do trabalho, que entrelaçam saberes técnicos, culturais e socioemocionais em múltiplas dimensões.

Para Ramos (2009), é necessário romper com o caráter neutro e fragmentado da formação em saúde, geralmente caracterizado por relações de trabalho fragmentadas, hierarquizadas e excludentes, sustentadas à luz de ideias neoliberais e hegemônicas. Segundo a autora, ressalta-se a tensão entre a formação técnica e a formação humana, a dificuldade de integração entre teoria e prática e as limitações impostas pelas condições materiais e institucionais, assim como a necessidade de buscar continuamente uma Educação emancipatória nos processos de gestão do trabalho e de educação na Saúde, uma vez que:

A educação profissional em saúde não se caracterizou historicamente por uma síntese, mas se pautou, hegemonicamente, pelo referencial epistemológico do pragmatismo. Isto dificulta a construção de hegemonia pela concepção de educação politécnica e onmilateral dos trabalhadores nesse setor, posto que esta se fundamenta na epistemologia da práxis e no princípio da superação das relações sociais de produção como fundamento de formação crítica (Ramos, 2009, p. 14).

“O trabalho é, em todas as culturas, a base da economia”, isto quer dizer que esse sistema faz parte da vida dos indivíduos; logo, “é de todas as atividades, a que ocupa maior parte das suas vidas” (Giddens, 2008, p. 377-378). Ao longo da trajetória humana, esse sistema vem se mostrando capaz de organizar as atividades realizadas pelas pessoas em seu dia a dia. Da mesma forma como as interações sociais são dinâmicas, essas mesmas relações impactam o mundo do trabalho, afinal é um sistema fruto das ações humanas.

Diante desta constatação sociológica e refletindo acerca dos nossos tempos, o trabalho industrial, que substituiu o trabalho de subsistência, abarcou outras concepções, como a diversificação da divisão do trabalho, o sustento financeiro e a realização profissional. Ora, esse mesmo sistema já mudou de modo significativo desde a sua consolidação. Hoje, por exemplo, se fala em *produção flexível* ou *especialização flexível*. Essa ideia se “assenta na utilização de técnicas de produção inovadoras e de novas formas de tecnologia por pequenas

equipes de trabalhadores altamente qualificados para produzir menores quantidades de bens mais individualizados que os oferecidos pela produção em massa” (Giddens, 2008, p. 387).

Os autores Bourdieu e Passeron (2009), ao analisarem essa realidade social em seus próprios contextos, concluíram que os sistemas educacionais são arbitrários. O que isso quer dizer? A educação é um sistema simbólico de imposição da cultura dominante. Nesse sentido, humanizar a ação pedagógica, o currículo, os conteúdos voltados para a formação indígena é uma demanda de rupturas epistemológicas.

No Brasil, em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) oficializou a EPT como uma modalidade educacional, visando preparar brasileiros/as para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão pudesse se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Trata-se de um sistema que integra as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e os diferentes níveis de educação, como o Ensino Médio e as diferentes modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, entre outras (Brasil, 1996).

Essa propositura situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito à “educação” e à “profissionalização” como aqueles que devem ser garantidos “com absoluta prioridade” (Brasil, 1996).

Diante dessa conjuntura histórica, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi uma resposta às mudanças do mundo do trabalho que o Brasil atravessava, porém, alguns estigmas acompanharam esse processo educacional, como a sua representação conectada unicamente ao mercado do trabalho. Gomes (2021, p. 19) ressalta que, quando se discute a EPT, “busca-se sempre a ideia-fim de que um curso de qualificação profissional ajudará o estudante a ter um emprego”. Em contraposição a essa ideia, defende-se uma educação técnica mais igualitária, inclusiva, crítica e humanizada, em consonância com as relações de trabalho.

A adjetivação do termo ‘tecnológica’ na expressão *Educação Profissional* estabelece uma relação importante para suas ações. O termo sugere que a Educação precisa contemplar os diferentes saberes, realidades, modos de vida e modos de atuação. A expressão não pode ser reduzida a uma compreensão equivocada envolvendo os sistemas de informação. A expressão remete há um olhar integral da formação humana (Gomes, 2021, p. 26).

Do ponto de vista educacional, a *Educação Profissional* não pode ser encarada como um simples caminho para alcançar um certificado, mas deve ser uma proposta pedagógica que promova, além das habilidades técnicas, também as socioemocionais e os saberes diversos. Do ponto de vista do trabalho, deve ser um princípio educativo, ou seja, ser problematizado, dialogado para que os/as educandos/as saibam refletir criticamente acerca das diferentes dimensões desse sistema que está totalmente alinhado à vida de todos os indivíduos, inclusive dos/as próprios/as estudantes (Gomes, 2021).

### **3. O caminho metodológico: delineamento da pesquisa**

Na etapa de delineamento da pesquisa que levou à produção deste texto, a problemática que atravessou este processo foi: quais as percepções de estudantes indígenas egressos do curso técnico de nível médio em Enfermagem sobre os seus processos e experiências formativas? Partindo dessa pergunta de investigação, o estudo foi realizado a partir das impressões emitidas pelos/as estudantes egressos em relação ao Curso Técnico em Enfermagem para Indígena do CETAM e se fundamentou no método qualitativo, que busca “[...] ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações que desenvolvem” (Goldenberg, 2004, p. 32).

Esse tipo de abordagem epistemológica aprofunda o significado das ações, dos discursos, dos símbolos, dos gestos a partir da interpretação atribuída pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, as questões levantadas são respondidas a partir do ver e do ouvir do outro. Logo, o/a pesquisador/a é levado/a a desenvolver sua competência cognitiva ao explicar os fatos juntamente com todos/as que estão envolvidos/as com o pesquisar.

Utilizamos para coleta dos dados dos egressos um questionário com perguntas abertas e fechadas. Participaram 106 técnicos em enfermagem, os quais concluíram o referido curso no período de 2017 a 2023. Trata-se de um grupo de indígenas que possuem a faixa etária entre 30 e 50 anos e são membros/as das etnias Apurinã, Paumari, Karipuna, Baniwa, Mura, Mayoruna, Dessana, Jamamadi, Kubeo, Tatuyo, Munduruku, Kokama e Tikuna.

A estrutura do questionário foi do tipo padronizado, onde “as perguntas são apresentadas a todas as pessoas exatamente com as mesmas palavras e na mesma ordem, de modo a assegurar que todos os entrevistados respondam à mesma pergunta, sendo as respostas mais facilmente comparáveis”. Outro elemento importante foram as perguntas feitas, as quais se caracterizaram como fechada – uma vez que as padronizadas são “[...]”



facilmente aplicáveis, analisáveis de maneira rápida [...]” – e aberta, garantido aos egressos uma “resposta livre, não-limitada por alternativas apresentadas [...]” (Goldenberg, 2004, p. 86).

O questionário foi encaminhado via e-mail e disponibilizado por cerca de dois meses, de outubro a novembro de 2023. Esse tempo foi importante devido à falta de acesso à internet, ao celular e ao computador, pois, em decorrência das condições financeiras de alguns/algumas estudantes, o uso dessas ferramentas se dava no CETAM.

Por meio do referido instrumento de pesquisa, observou-se o olhar dos/as egressos/as quanto ao curso e sua trajetória acadêmica. Portanto, esse campo metodológico foi construído para proporcionar maior familiaridade com o objeto dessa pesquisa e torná-lo mais explícito, visando explicar as características de um grupo de estudantes indígenas, técnicos em enfermagem, que pretendem atuar em suas comunidades ou municípios do estado do Amazonas.

#### **4. Resultados e Discussão**

O sociólogo Anthony Giddens (2008), em seus estudos no campo da Sociologia do Corpo, afirma que os corpos humanos são afetados por influências sociais. Isto quer dizer que o corpo não é somente físico, mas é social, pois é impactado pelas experiências, pelas normas e valores dos grupos aos quais os indivíduos pertencem, ou seja, o corpo não existe separado da sociedade.

As respostas às questões do questionário respondido pelos egressos do **Curso Técnico em Enfermagem para Indígenas** foram avaliadas tomando como base essa inflexão. Esse elemento não poderia ser deixado de lado, uma vez que nesse espaço de formação seus corpos os identificavam e apontavam para um modo de existir. Nesse sentido, pensar a EPT nas práticas educacionais indígenas, como afirma Gomes (2021, p. 22), “é ter consciência das complexidades, é dar condições para uma formação mais completa e integral, uma vez que diferentes áreas e segmentos devem ser articulados”.

Ao tratar das expectativas quanto à formação técnica que os/as estudantes indígenas receberam, observa-se, conforme o gráfico 1, a escala de 1 a 5 (1 - Muito Insatisfatória; 2 – Insatisfatória; 3 - Neutra; 4 – Satisfatória; 5 - Muito Satisfatória). A partir dela, verificou-se que 27% dos egressos indicaram a escala 4 e 33% apontaram o nível 5.

Gráfico 1: Avaliação da qualidade da formação técnica em enfermagem para indígenas



Fonte: extraído da ferramenta Google Forms (2024).

Esses dados, provenientes da pergunta “como você avalia a qualidade da formação que recebeu em relação às suas expectativas?” desencadeou uma questão de pesquisa: o curso supriu demandas específicas das comunidades de origem dos/as estudantes indígenas? A busca por resposta foi o ponto de partida para a leitura que fizemos, e presente nas demais perguntas do questionário cuja avaliação será exposta.

Em função disso, assuntos específicos foram apontados como úteis quando as respostas do gráfico acima foram entrecruzadas com as respostas referente à pergunta: *quais temas ou assuntos específicos da formação foram mais úteis para você?* O quadro 1 é uma demonstração de que, ao retornarem para suas aldeias, os conhecimentos provenientes do curso ajudarão os respondentes com a coletividade, com a família, entre outros contextos.

Ao fazermos o levantamento dos temas mais citados, de acordo com a proposta pedagógica do curso, os/as estudantes apontaram assuntos (quadro 1) que estão atrelados não apenas à obtenção de novos conhecimentos, mas ao fato de suprirem demandas sociais de suas comunidades.

Quadro 1: Assuntos estudados ao longo do curso

Assuntos mais citados	Assuntos que poderiam ser mais explorados
Acesso venoso periférico	Anatomia
Anatomia	Aulas práticas
Biossegurança	Cuidado de enfermagem
Desnutrição infantil	Diluição de medicamentos
Diluição de medicamentos	Ética na enfermagem
Ética na enfermagem	Farmacologia
Farmacologia	Fisiopatologia
Fisiologia	Fundamentos de enfermagem
Fundamentos de enfermagem	Matemática aplicada à enfermagem
Imunologia	Obstetrícia
Obstetrícia	Primeiros socorros
Paciente crítico	Saúde do trabalho, da mulher, do homem, do adolescente, da criança e do idoso
Parasitologia	Saúde indígena

Parto, pré-natal, pós-natal	Saúde mental
Pediatria	Saúde pública
Prevenção de acidentes	Tecnologias e cuidados de enfermagem
Primeiros socorros	Urgência e emergência
Sala de vacina	UTI
Sinais vitais	
Saúde do trabalho, da mulher, do homem, do adolescente, da criança, do trabalhador e do idoso	
Saúde indígena	
Saúde mental	
Saúde pública	
Urgência e emergência	
Tecnologias e cuidados de enfermagem	

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Esses temas refletem várias trajetórias da formação em saúde, marcadas pelas aspirações individuais, sobretudo pelas demandas e especificidades das suas comunidades de origem, dados que ficaram visíveis em todo o questionário. Nesse sentido, essas informações revelam que a trajetória formativa atendeu as expectativas dos respondentes quanto ao conteúdo e vivência.

No que tange aos conteúdos abordados, perguntou-se: *quais temas ou assuntos da formação você acha que poderiam ser melhorados?* Observamos a partir do quadro 1 que um conjunto de temas foi repetidamente citado: obstetrícia, primeiros socorros, urgência e emergência, saúde indígena e farmacologia. Diante disso, percebemos a presença de temáticas próximas às vivências dos sujeitos participantes, por isso, em sua maioria, os/as egressos afirmaram que esses assuntos poderiam ser aprofundados.

Para a pergunta “*você sentiu falta de algum conteúdo?*”, 69% responderam *sim* e 31% *não*. Vale ressaltar que, alguns/algumas estudantes que responderam *sim* preferiram citar o conteúdo que sentiram falta, a saber: informática aplicada à enfermagem, laboratório, resgate do paciente, sistema esquelético (corpo humano), sistema muscular, sistema nervoso central, estágio na área indígena.

A instituição que ofertou o curso aqui analisado afirma que seu currículo nasceu de demandas das comunidades indígenas do Amazonas, motivação que levou boa parte dos/as estudantes a decidirem pela profissionalização em um curso técnico de enfermagem. O significado atribuído à possibilidade de se tornarem profissionais nesta área de formação levou 69% a sinalizarem positivamente quanto ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Isso demonstra, de certa forma, um alinhamento das demandas e necessidades dos territórios indígenas com as ofertas da instituição CETAM.

Contudo, existem pontos negativos, entre eles a não realização do estágio supervisionado na área indígena: “gostaria de ter feito estágio em área indígena também, já que o nosso técnico era voltado pra área indígena”, relata um egresso. A partir dessa fala, entendemos que os/as estudantes, apesar de sinalizarem positivamente quanto aos conteúdos, deixaram claro, tanto nas respostas quanto no quadro 1, que a atividade prática foi um requisito “falho”.

Nesse sentido, é substancial ressaltar que a interculturalidade é parte do dia a dia das pessoas, integrando-se às relações sociais no âmbito educacional e profissional. Trabalhar nessa perspectiva intercultural requer “planejamento e organização ao ponto de transformar teorias em ideias que assumam atitudes plurais de reconhecimento cultural [...]” (Gomes; Oliveira; Batista, 2024, p. 30). Logo, esse pode ser um modelo de educação a ser pensado para outros cursos de formação técnica em saúde indígena como forma de privilegiar o lugar e as vivências dos estudantes indígenas.

É preciso dizer que durante a execução de algumas turmas no período da pandemia do Covid-19, os estudantes indígenas enfrentaram vários desafios, pois a crise sanitária que se instalou intensificou alguns problemas sociais, tanto nas terras demarcadas e não demarcadas quanto na cidade.

Além disso, os referidos sujeitos perderam pessoas politicamente envolvidas com suas aldeias, que trabalhavam para o fortalecimento de seu grupo; eram emissores de conhecimentos tradicionais, uma vez que na cultura indígena a oralidade é importante para o registro dos processos históricos que viveram<sup>ii</sup>.

A citação abaixo é uma demonstração dos apontamentos acima citados.

Partiu nesta manhã o grande líder Kayapó Bepkororoti, mais conhecido como Paulinho Payakan. Mais uma vida levada pela Covid-19! Para os povos indígenas, em especial os Kayapó, mais uma enciclopédia de conhecimento tradicional que se vai! Para nós, do movimento indígena, mais um companheiro de luta e liderança de referência que nos deixa! (COIAB, 2020, p. 1089).

A partir deste contexto foi feita a pergunta: *os conhecimentos adquiridos durante o curso foram importantes no combate à Pandemia da Covid-19?* Essa pergunta buscou saber se, mesmo com as dificuldades agravadas pela pandemia, o curso de alguma forma contribuiu com as comunidades étnicas dos/as estudantes.

Constatou-se que 96% dos/as egressos consideraram relevantes os conteúdos estudados, mesmo que remotamente, durante a crise sanitária que assolou o mundo.

Conforme as respostas, a pandemia significou “um rosário de dor”, pois os/as estudantes pertenciam aos grupos considerados vulnerabilizados ou de risco ao coronavírus.

Para Claudina Maximiano e Marcelo Franco (2020, p. 235), as questões indígenas no contexto da pandemia foram:

Uma tragédia, não necessariamente anunciada pelo “novo Coronavírus”, mas já latente na vida dos que foram excluídos dos direitos básicos. Do direito a terem assegurados a possibilidade de viver em seus territórios tradicionais, do uso dos recursos naturais da forma como sempre utilizaram. Na possibilidade de sonhar com o futuro e o cultivo de suas tradições e conhecimentos tradicionais. O “novo Coronavírus” é mais uma “conta” nesse “rosário de dor” e de ameaças que atingem os povos indígenas e comunidades tradicionais Médio Purus.

Nesse universo de circunstâncias sociais, as perguntas que buscaram saber a respeito das dificuldades e desafios que surgiram durante o curso foram: a) *quais foram as principais dificuldades que você teve durante o curso de formação?* b) *Houve barreiras específicas relacionadas à sua identidade indígena que afetaram sua experiência de aprendizado?* c) *Você sofreu preconceito ou discriminação durante o curso?*

Para a primeira pergunta deste grupo de questionamentos, elaboramos o quadro 2, apresentando uma síntese das respostas.

**Quadro 2:** Principais dificuldades enfrentadas pelos/as egressos

Aulas remotas/on-line
Conciliação do curso com o trabalho
Falta de transportes, de moradia, de alimentação, de energia e de internet
Impressão do material didático
Acesso aos insumos como Equipamentos de Proteção Individual (EPIS)
Dificuldades financeiras
Covid-19
Seca/estiagem
Insegurança
Dificuldades de aprendizagem: adaptação ao ritmo de estudo, falta de tempo em relação a quantidades de atividades, dificuldade para entender termos técnicos e Componentes curriculares como Diluição de medicamentos, Estágio Supervisionado, e dificuldades em acompanhar as disciplinas técnicas do curso que exigiam pesquisa e prática
Falta de apoio das instituições públicas como prefeituras e de coordenadores do CETAM
Infraestrutura acadêmica: sala de aula, cadeiras
Distância
Local onde aconteciam as aulas presenciais

**Fonte:** elaborado pelos autores (2024).

O olhar para essas dificuldades deve ser sensível às especificidades que permeiam os/as indígenas que vivem no Amazonas. Trata-se de um local com características singulares, e isso fica evidente em boa parte dos problemas descritos pelos/as estudantes.

Chamam a atenção os fatores que desafiaram os/as discentes quanto à aprendizagem, sobretudo em adaptar-se ao modo de ensino, às metodologias aplicadas pelos/as docentes. Segundo as respostas, o excesso de atividades e o tempo para cumprir com os prazos os/as fez apontar que não conseguiam apreender alguns conteúdos porque lhes faltava tempo para estudar os materiais e assim adquirir informações, por exemplo, sobre unidades curriculares, assuntos e palavras que lhes eram totalmente desconhecidas, visto que elas não faziam parte da linguagem indígena ou da vida cotidiana desses sujeitos.

Os intelectuais Bourdieu e Passeron (2009), em seus estudos sociais acerca da educação, criticaram os sistemas educacionais modernos por serem mecanismos de reprodução de estruturas de dominação. Os autores demonstraram – radicalmente – que os instrumentos pedagógicos revelam a relação de classe pela qual a escola, a universidade e a sala de aula estão atravessadas. Ou seja, o capital econômico e cultural se sobressai em relação à vontade do indivíduo de aprender para apreender seu próprio mundo; não se trata de uma opção, pois esses são determinantes na sociedade capitalista, lugar de disputa por uma posição privilegiada no campo das oportunidades.

Portanto, de acordo com o questionário, constata-se que: o desempenho acadêmico não depende, unicamente, dos esforços individuais, mas de sua origem social. Assim, pensar uma escola técnica de formação voltada para as sociedades indígenas é olhar para a diversidade em que estão mergulhadas, bem como para a posição que ocupam nos espaços educacionais de poder. Trata-se de um olhar para a construção de metodologias de aprendizagens que contemple tal realidade social, superando os mecanismos de reprodução educacionais elitizados.

Os gráficos 3 e 4 trazem a percepção dos/as estudantes quanto às dificuldades relacionadas à cultura indígena, evidenciando essa questão social:

**Gráfico 3:** Barreiras relacionadas a cultura indígena



**Fonte:** extraído da ferramenta *Google forms* (2024).

Gráfico 4: Preconceitos relacionados a cultura indígena



Fonte: extraído da ferramenta *Google forms* (2024).

Ambos os gráficos sinalizam, mesmo com as dificuldades enfrentadas durante o curso, que a discriminação não foi um fator preponderante que impossibilitou o processo ensino-aprendizagem, apesar de os dados também mostrarem que a hostilidade ou intolerância em algum momento os afetou, como descrito na seguinte resposta: “Sim, pois existe preconceito entre as nossas raças, principalmente no estágio”.

O egresso sinalizou que sofreu preconceito durante o estágio supervisionado, ou seja, fora da sala de aula. A (in)visibilidade que o estudante indígena obteve durante a prática acadêmica em um espaço de poder, em sua maioria dominado por não indígenas, incomodou o “outro” que se colocou como superior, ao olhar para o estudante finalista mediante sua posição socioeconômica e origem étnico-racial.

Nesse contexto, a forma de vida do estudante indígena não foi valorizada, foi invisibilizada, processo que vem atravessando gerações e instituições sociais, pois trata-se de um espaço de poder. Conquanto, sob o olhar analítico de Bourdieu e Passeron (2009), pode-se dizer que, apesar dos espaços sociais se colocarem como lugares de oportunidades, de justiça social, são também locais em que transparece a desigualdade social, intelectual, cultural e econômica.

Conclui-se que o ambiente onde todos/as estudantes eram indígenas, apesar de pertencerem a etnias diferentes, foi propício ao aprendizado, superando a barreira da discriminação. Desse modo, compreende-se que, mesmo diante da diferença entre grupos indígenas, o senso de coletividade quanto aos problemas étnicos e sociais foi um aliado contra o preconceito e uma ferramenta que moveu barreiras através da troca dos saberes, do compartilhamento das mesmas dificuldades e realidades.

As escolas indígenas se propõem a ser espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato Inter étnico, podem ser conceituadas como escolas de fronteira - espaços públicos em que

*As percepções de estudantes indígenas do curso técnico em enfermagem: reflexões a partir de uma avaliação institucional com egressos*

situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena (Oliveira, 2016, p. 7).

Isto quer dizer que a sala de aula por si só já se mostrava intercultural; logo, solidária, recíproca e próxima das ações sociais que fazem parte de culturas tão dinâmicas como as indígenas. De acordo com os autores Gomes, Oliveira e Batista (2024, p. 24), as instituições de formação voltadas para a educação indígena “não podem ficar alheias a essas questões, essa temática deve fazer parte da formação e da prática diária em sala de aula”.

Nessa trajetória, outro aspecto importante levado em conta pela pesquisa foi saber se houve mudanças na vida dos/as egressos. Assim, perguntou-se: *houve mudanças perceptíveis na saúde, economia, educação ou outros aspectos da sua comunidade como resultado da sua formação?* Para essa pergunta, 47 estudantes responderam *sim*; 54 responderam *não* e 5 *não souberam dizer*.

Dos 47 estudantes que responderam *sim*, somente 37 descreveram tais mudanças, essas, em sua maioria, dizem respeito ao que aprenderam no curso e sua aplicação em suas comunidades, ou seja, as transformações que se deram no âmbito da educação, conhecimentos adquiridos e aplicados em suas famílias, grupos étnicos e em outros espaços sociais. Como forma de ilustrar esses aspectos, elencou-se as seguintes falas: “Sim, pois com meu aprendizado poderei ajudar muito minha comunidade com meu conhecimento adquirido”; “Sim, pois percebi que posso fazer muito pela a minha comunidade, em relação, principalmente, ao atendimento”; “Sim, em relação à saúde, meu povo acredita que a saúde para ser mais eficaz na aldeia precisa ter um profissional indígena porque já conhece a vida do povo”; “Sim, estou com uma visão diferente, tenho uma atenção e atitudes diferentes em relação ao que eu não tinha conhecimento e com a formação que estou adquirindo vou ajudar a população da minha comunidade e agir de forma mais coerente diante das diversas situações”.

Cabe considerar, ainda, que os estudantes egressos do curso técnico de nível médio em Enfermagem para Indígenas podem atuar também em contextos não indígenas, uma vez que lhes é garantido o direito ao registro no conselho de enfermagem como técnico, em virtude das competências e habilidades necessárias que adquiriram para exercício em qualquer unidade de saúde. Dito isto, é necessário o reconhecimento de que há uma diversidade cultural significativa entre os cidadãos brasileiros, e isso implica que os profissionais de saúde devem estar



preparados para atender indivíduos de diferentes contextos culturais. Isso é fundamental para proporcionar um cuidado de saúde que seja sensível, respeitoso e eficaz.

Mais uma vez as respostas demonstram que a perspectiva dos/as estudantes consiste em exercer a sua profissão de técnico em enfermagem em suas comunidades. O desejo de retornar não foi apagado. Esse retorno sempre dependeu não somente de questões financeiras, mas de possuir algo a oferecer, a saber e a devolver à comunidade os conhecimentos obtidos durante o curso.

Na progressão dessa ótica, para alcançarmos o grau de percepção a respeito do ensino, os/as estudantes indicaram seus níveis de satisfação ou insatisfação, segundo a escala: 1 - Ruim, 2 - Bom, 3 - Ótimo. O quadro 3 é uma síntese das questões.

**Quadro 3:** Grau de (in)satisfação quanto a qualidade do curso, estrutura curricular, docentes e metodologias

Questões
Qualidade do curso que realizou
Estrutura curricular (componentes curriculares)
Qualificação dos docentes/professores
Metodologia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas aulas

**Fonte:** elaborado pelos autores (2024).

A primeira questão foi respondida por 103 estudantes, e, após a análise das respostas, esses foram os dados revelados: 2% dos/as estudantes assinalaram para o curso o nível *bom* e 78% *ótimo*. De modo geral, a formação do *Técnico em Enfermagem para Indígenas* foi ofertada com qualidade, necessitando preencher algumas lacunas que perpassam dimensões como o reconhecimento do capital cultural dos/as estudantes indígenas, capital que é diferente do exigido pelas instituições de qualificação técnica e universitária, qual seja: o uso do computador, da internet e o domínio de uma linguagem acadêmica.

Outrossim, chama atenção quando avaliamos o grau de satisfação referente à estrutura curricular: 20% apontaram o nível *bom*, 77% *ótimo* e 2% *não responderam*. Trata-se de uma leitura sobre como o currículo foi ofertado, uma vez que esse processo de formação, como já mostramos, ocorreu tanto no modo presencial quanto no remoto. Outro aspecto é a qualificação dos/as docentes e suas metodologias de ensino-aprendizagem. Nesse quesito, 1% apontou como *ruim*, 2% *não responderam*, 20% *bom* e 77% disseram que a qualificação docente foi *ótima*. Logo, temos nesse contexto um desafio em razão de que a permanência dos/as estudantes depende também de profissionais especializados nas diversas áreas do saber, mas sobretudo na temática indígena, pois é necessário que a estrutura curricular esteja alinhada a práticas pedagógicas, e que ambas sejam conectadas à qualificação do docente. Diante dessa

*As percepções de estudantes indígenas do curso técnico em enfermagem: reflexões a partir de uma avaliação institucional com egressos*

relação, 1% atribuiu o conceito ruim, 1% não respondeu, 29% indicaram como bom e 69% afirmaram ser ótima a metodologia de ensino-aprendizagem.

Essa conexão é relevante, já que é nesse momento que os/as estudantes irão atribuir mais significados aos estudos, à importância de uma qualificação, ao seu capital cultural, apesar da complexidade que é o processo de formação. Entretanto, é também a possibilidade de romper com as estruturas de dominação educacional idealizadas por um grupo elitista que almeja reproduzir relações sociais monopolizadoras das posições dominantes quanto ao capital intelectual (Bourdieu; Passeron, 2009). Nessa conjuntura, romper só é possível também por meio de uma consciência politizada. Em consonância com essa reflexão, segue abaixo o quadro 4.

**Quadro 4:** Grau de (in)satisfação quanto aos conteúdos, a forma criativa e inovação dos/as docentes em aplicar os conteúdos e avaliação

<b>Questões</b>
<i>Os conteúdos/programa dos componentes curriculares/disciplina foram adequadamente desenvolvidos</i>
<i>Formas de avaliação utilizadas nos componentes curriculares/disciplina para “medir” os níveis de aprendizagem dos estudantes</i>
<i>Criatividade demonstrada pelos docentes no desempenho das atividades de ensino</i>
<i>Inovação realizada a cada ano pelos docentes nos componentes curriculares/disciplina que cursa</i>
<i>Notas obtidas nas disciplinas em relação à aprendizagem alcançada</i>

**Fonte:** elaborado pelo autor (2024).

Como já discutimos anteriormente, é de conhecimento da comunidade acadêmica que a educação indígena, quando não problematizada, se torna um sistema ininteligível e, muitas das vezes, a razão pela qual isso acontece é a forma como os conteúdos são desenvolvidos e o modo como as avaliações são pensadas frequentemente, sendo idealizadas na lógica do disciplinamento dos conhecimentos. E para o/a estudante indígena, apreender este universo rigoroso – fruto das revoluções científicas do passado –, não é uma tarefa fácil.

Tomando como referência essa reflexão epistêmica, segue a síntese da percepção dos/as estudantes em relação ao processo formativo. Nesse caso, 66% dos/as estudantes disseram que os programas curriculares foram adequadamente desenvolvidos; 67% expressaram que as formas de avaliação realizadas no processo formativo foram adequadas; 80% apontaram que os/as docentes foram criativos no desempenho das atividades de ensino; e 63% afirmaram que foi ótima a inovação trazida a cada ano pelos/as docentes.

Esses dados evidenciam que educação indígena tem mostrado que os conteúdos holísticos e avaliações disciplinares devem ser revistos. Logo, é necessário considerarmos uma nova postura epistemológica, sem as marcas de uma extrema disciplinarização. Nesse sentido, “os conhecimentos epistemológicos são importantes para o processo de ensino aprendizagem, mas não podem ser desvinculados dos aspectos culturais em que os sujeitos estão inseridos” (Gomes; Oliveira; Batista, 2024, p. 29).

Para tanto, o conteúdo, a metodologia, as avaliações, a criatividade e a inovação dos/as docentes devem atender as demandas epistêmicas indígenas, pois são instrumentos que demonstraram o cumprimento do currículo proposto, conseqüentemente tais instrumentos tornam-se meios de garantir a esses/as indígenas o direito ao acesso à educação técnica em saúde.

Quanto ao desempenho do grupo, conforme o questionário, 40% dos/as estudantes atribuíram o conceito *bom* e 59% *ótimo* para as notas obtidas nas disciplinas. Avaliando seu envolvimento no estágio supervisionado, 62% indicaram como *ótimo* e 32% disseram que foi *bom*, apesar de apontarem nas respostas descritas acima que esse momento deveria ter acontecido, principalmente, nas aldeias, onde suas habilidades seriam melhor desenvolvidas. Sobre o apoio institucional (gestores e pedagogos) na formação acadêmica, enquanto uma prática gerencial, 62% destacaram que foi *ótima*, enquanto 35% afirmaram que foi *boa*.

## 5. Considerações Finais

Conforme o Censo Escolar brasileiro, houve, em 2023, 803.192 matrículas no curso técnico de nível médio em Enfermagem, sendo o curso mais ofertado no cenário nacional. Essa estatística vem se repetindo ao longo dos anos e, dada a sua expressiva relevância, mostra-se como um espaço que requer vários desdobramentos analíticos e qualitativos, os quais nos estimulam a pensar uma formação mais justa na EPT.

Que concepções de educação e sociedade estão presentes nessas formações? Como os cursos técnicos de nível médio em Enfermagem estão incorporando e valorizando os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas na formação dos estudantes? Quais são as medidas adotadas para garantir que os currículos e materiais didáticos dos cursos técnicos de Enfermagem sejam culturalmente sensíveis e linguisticamente acessíveis para estudantes indígenas?

Essas questões foram delineadas durante a construção desse texto e mostram outras possibilidades de pesquisa, de modo a ampliar a discussão das políticas de equidade na EPT. As

respostas do questionário aplicado com os/as estudantes indígenas, quanto às suas percepções sobre o *Curso Técnico em Enfermagem para Indígenas*, ressaltaram que a qualidade do curso é fruto de uma luta enfrentada por esses indivíduos, tendo em vista as trajetórias acadêmicas evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa, as quais apontaram que a permanência dos referidos sujeitos nesse espaço é fruto de sua resistência.

Nesse sentido, as motivações falaram mais alto quando se depararam em alguns momentos com várias dificuldades. Isto quer dizer que o grupo de estudantes participantes compreendeu que a formação técnica em saúde era um caminho que os levaria de alguma forma a contribuir com a coletividade étnica a qual pertencem. Esse aspecto – a coletividade – ficou explícito nas respostas, ou seja, a etnicidade tornou-se parte desta trajetória estudantil, marcada pelas pretensões individuais, mas sobretudo pelas demandas de suas comunidades de origem.

A percepção em análise reforçou mais uma vez que a Educação Profissional e Tecnológica voltada para a população étnica precisa estar em constante diálogo com a sua realidade, seja no âmbito social, político, econômico e intercultural. O curso em destaque é uma demonstração disso. Nesse sentido, o olhar dos 106 egressos/as indica que o processo de formação técnica pode ser construído a partir dos/as estudantes indígenas e para a coletividade indígena. Esse olhar está carregado de sentido, e de múltiplos significados.

Em suma, os/as estudantes perceberam que a convivência na sala de aula não anulou as suas identidades, o respeito pelas diferenças entre eles é um princípio de educação cultivado por todos. A coletividade atravessada pela interculturalidade não deixou os preconceitos controlarem o dia a dia acadêmico, o que não se significa que esse grupo não sofrido com os estigmas. Por meio das percepções, explicitou-se que a existência de barreiras fora da sala de aula foi motivada pelos lugares onde atuaram como estagiários. Nesse ambiente do estágio supervisionado houve a presença, ainda que poucas, de ações preconceituosas e discriminatórias.

A valorização dos estudantes do curso técnico em Enfermagem Indígena reflete um avanço significativo na superação das desigualdades educacionais e na expansão da Educação Profissional para comunidades indígenas. Essa iniciativa não apenas reconhece a importância da diversidade cultural e do conhecimento tradicional na prática de enfermagem, mas também promove a inclusão social e o empoderamento das comunidades indígenas. Contudo, é crucial

transcender a visão fragmentada e utilitarista dos currículos formativos – que frequentemente refletem uma lógica neoliberal e mercadológica –, para uma abordagem mais holística e integradora. Isso envolve o reconhecimento das complexidades sociais, culturais e históricas que afetam a saúde indígena, promovendo uma formação que valorize a interculturalidade, a sustentabilidade e a justiça social.

### Referências

- ABRAHÃO, Ana Lúcia; CASSAL, Luan Carpes Barros. Caminhos para a integralidade na educação profissional técnica de nível médio em saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 249-264, jul./out., 2009.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CORRÊA, Adriana Katia; CLAPIS, Maria José. Projetos de formação de cursos técnicos de nível médio em saúde: análise crítica. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 30, p. 1-22, jan./dez., 2021.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos Vasco Gil. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Serviço de Educação e Bolsas, 2008.
- GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOULART, Bárbara Niegia Garcia de; CHIARI, Brasília Maria. Humanização das práticas do profissional de saúde – contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], n. 15, v. 1, p. 255-268, 2010.
- OLIVEIRA, Raniele Cardoso de. **A percepção das famílias indígenas sobre a escolarização das crianças**. João Pessoa: UFPB, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Recensão de: Ana Paula Rosendo. Portugal: Covilhã, 2009 (Coleção: Recensões LUSOSOFIA).
- VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. A Educação Profissional no Brasil. **Interacções**, [S. l.], n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- MAXIMIANO, Claudina Azevedo; FRANCO, Marcelo Horta Messias. Lábrea e o “novo Coronavírus”: biopolítica e os impactos do isolamento social para os povos e comunidades tradicionais no Médio Purus, Am. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; MELO, Eriki Aleixo de Melo. **Pandemia e Território**. São Luís: UEMA Edições/PNCSA, 2020.
- PIRES, Maria Raquel Gomes Maia. A educação e o trabalho de enfermagem no Brasil: entre a profissionalização e a profissionalidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S. l.], 2005, n. 58, v. 1, p. 65-70, 2005.

RAMOS, Marise. Concepções e práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 153-173, 2009.

ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA. Homenagem da COIAB e dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira para o líder Bepkororoti Payakan Kayapó. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; MELO, Eriki Aleixo de Melo. **Pandemia e Território**. São Luís: UEMA Edições/PNCSA, 2020.

## Notas

---

<sup>i</sup> O texto faz parte de um relatório de Pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Amazonas (FAPEAM) e pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). O estudo versa sobre uma análise das ofertas de Educação Profissional e Tecnológica no contexto indígena. Agradecemos, portanto, às duas instituições do Amazonas pelo financiamento da pesquisa.

<sup>ii</sup> As informações sobre o impacto da pandemia nas comunidades indígenas podem ser encontradas na obra “Pandemia e Território”, organizada por Alfredo Wagner Almeida, Rosa Elizabeth Marin e Eriki Aleixo de Melo.

## Sobre os autores

### Salatiel da Rocha Gomes

Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e especialista em Acompanhamento, monitoramento e avaliação em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Pedagogia e atualmente exerce a função de Analista Técnico Educação do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). E-mail: [salatielrocha@yahoo.com.br](mailto:salatielrocha@yahoo.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8877-2969>

### Liliane Oliveira

Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciada em Ciências Sociais pela mesma instituição e atualmente exerce a função de professora na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e bolsista de projeto de extensão do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). E-mail: [lilioliveira123@yahoo.com.br](mailto:lilioliveira123@yahoo.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-2767>.

### Geycielle de Oliveira Batista

Enfermeira. Mestranda em Enfermagem do Programa de Pós-graduação Enfermagem no Contexto Amazônico da Universidade Federal do Amazonas (PPGENF- MP/UFAM). Atuando na gestão do Núcleo de Educação Permanente em Saúde do Hospital e Pronto Socorro Dr. João Lúcio Pereira Machado da Secretaria Estadual de Saúde do Amazonas. E-mail: [geycielleo@gmail.com](mailto:geycielleo@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5117-7944>.

Recebido em: 24/04/2024

Aceito para publicação em: 01/07/2024