



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS
(PPGEPE)



GABRIELA DE CARVALHO VELOSO

**DESAFIOS DOCENTES NO IFMA À GARANTIA DE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL AOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO *CAMPUS*
BARRA DO CORDA-MA**

**Imperatriz-MA
2024**

GABRIELA DE CARVALHO VELOSO

**DESAFIOS DOCENTES NO IFMA À GARANTIA DE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL AOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO *CAMPUS*
BARRA DO CORDA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), linha de Pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia.

**Imperatriz-MA
2024**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Veloso, Gabriela de Carvalho.

DESAFIOS DOCENTES NO IFMA À GARANTIA DE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL AOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO CAMPUS BARRA DO
CORDA-MA / Gabriela de Carvalho Veloso. - 2024.
171 f.

Orientador(a): Raimundo Nonato de Pádua Cândia.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2024.

1. Educação Intercultural. 2. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia. 3. Estudantes Indígenas.
4. Ifma. I. Pádua Cândia., Raimundo Nonato de. II.
Título.

GABRIELA DE CARVALHO VELOSO

**DESAFIOS DOCENTES NO IFMA À GARANTIA DE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL AOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO CAMPUS BARRA DO
CORDA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), linha de Pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia.

Aprovada em: / /2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia - Presidente e Orientador

Doutor em Educação
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Prof. Dr. Zair Henrique Santos - Membro Titular Externo

Doutor em Educação
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli - Membro Titular Interno

Doutor em Letras
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

AGRADECIMENTOS

Neste momento crucial, agradeço a Deus pela oportunidade de evoluir pessoal e profissionalmente, além de adquirir novos conhecimentos, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que desenvolveram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a meu orientador, Professor Doutor Raimundo Nonato de Pádua Cândia, por sua orientação incansável, apoio e encorajamento ao longo de todo o processo. Sua sabedoria e dedicação foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver este projeto da melhor forma possível.

Agradeço também aos professores e colegas do meu programa, que sempre desejaram compartilhar conhecimentos e experiências. As discussões e trocas de ideias foram essenciais para enriquecer meu entendimento sobre o tema.

Agradeço a meus colegas de trabalho e alunos do IFMA, *Campus Barra do Corda*, que colaboraram e disponibilizaram seu tempo, ao concordarem em participar de forma espontânea desta pesquisa.

Agradeço aos meus familiares. À minha Mãe e Pai (*in memoriam*) pelo incentivo à educação durante toda minha vida, pois nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar. Aos meus filhos Danyelle, Isabelle, Pedro e Ana Julia quero agradecer por toda compreensão nos momentos de ausência para que eu pudesse me dedicar aos estudos. A meu esposo Ricardo agradeço por todo apoio. E às minhas irmãs Ligia e Lorena por todo incentivo. Agradeço também a todos e a todas que, de forma direta ou indireta, participaram e contribuíram nesse processo de construção, tão importante para o meu crescimento profissional e como ser humano.

Por fim, dedico este trabalho aos alunos indígenas, cuja força e resiliência me inspiram diariamente. Que este estudo possa contribuir, mesmo que de forma modesta, para a construção de um futuro mais inclusivo e respeitoso!

Muito obrigado a todos!

RESUMO

Nome do autor: Gabriela de Carvalho Veloso

Título do trabalho: Desafios docentes no IFMA à garantia de educação intercultural aos estudantes indígenas do *campus* Barra do Corda-MA.

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

O objetivo do estudo é analisar os desafios enfrentados pelos docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) para a garantia de uma educação intercultural aos estudantes indígenas do Campus Barra do Corda. Para tanto, alguns passos foram seguidos: caracterizamos o perfil docente e dos estudantes indígenas matriculados nos cursos do IFMA, do *Campus* Barra do Corda; avaliamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Proposta Curricular dos Planos de Curso do IFMA, na perspectiva da educação intercultural aos estudantes indígenas da instituição; identificamos os principais desafios dos docentes para a garantia da educação intercultural aos estudantes indígenas do *Campus* Barra do Corda; e elaboramos um manual didático-pedagógico aos docentes do IFMA com orientações sobre respeito às diferenças e educação na perspectiva intercultural indígena. Do ponto de vista teórico, dialogamos com autores que discutem o pensamento decolonial, com ênfase na colonialidade do Saber, como Mignolo (2002), Maldonado-Torres (2007), Quijano (2009) e Lander (2005); interculturalidade crítica, com base em Tubino (2016), Fleuri (2003), Walsh (2009) e Candau (2000); e autores que discutem estudantes Indígenas nos Institutos Federais, como Oliveira (2020), Lopes (2015), Almeida (2019) e Luciano (2006). Do ponto de vista metodológico, este estudo segue os encaminhamentos da abordagem qualitativa e foi desenvolvido em duas fases: revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Esta última corresponde à análise documental e à entrevista semiestruturada realizada com dez professores e oito estudantes indígenas do *Campus* Barra do Corda do IFMA. Os dados foram organizados em categorias e a análise seguiu os encaminhamentos do método de triangulação. E revelaram um cenário complexo e multifatorial que afeta a permanência e o sucesso dos alunos indígenas no contexto educacional. A carência de materiais didáticos especializados à realidade indígena, a dificuldade em promover a integração entre os conhecimentos tradicionais indígenas e o currículo formal, dentre outros, contribuem para que não se desenvolva uma educação mais efetiva na perspectiva intercultural aos estudantes indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Intercultural. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Estudantes indígenas. IFMA.

KEYWORDS

Nome do autor: Gabriela de Carvalho Veloso

Título do trabalho: Teaching challenges at IFMA in guaranteeing intercultural education to indigenous students on the Barra do Corda-MA *Campus*.

Linha de pesquisa: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education.

The objective of the study is to analyze the challenges faced by teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA) to ensure an intercultural education to indigenous students of the Barra do Corda Campus. To this end, some steps were followed: we characterized the teacher profile and indigenous students enrolled in the IFMA courses, the Barra do Corda Campus; we evaluated the Institutional Development Plan (PDI) and the Curricular Proposal of the IFMA Course Plans, from the perspective of intercultural education to indigenous students of the institution; we identified the main challenges of teachers to ensure intercultural education to indigenous students of the Barra do Corda Campus; and we prepared a didactic-pedagogical manual for IFMA teachers with guidelines on respect for differences and education in the indigenous intercultural perspective. From a theoretical point of view, we dialogue with authors who discuss decolonial thought, with emphasis on the colonality of Knowledge, such as Mignolo (2002), Maldonado-Torres (2007), Quijano (2009) and Lander (2005); critical interculturality, based on Tubino (2016), Fleuri (2003), Walsh (2009) and Candau (2000); and authors who discuss Indigenous students in Federal Institutes, such as Oliveira (2020), Lopes (2015), Almeida (2019) and Luciano (2006). From a methodological point of view, this study follows the guidelines of the qualitative approach and was developed in two phases: bibliographic review and field research. The latter corresponds to the documentary analysis and the semi-structured interview conducted with ten teachers and eight indigenous students from the Barra do Corda Campus of IFMA. The data were organized into categories and the analysis followed the referrals of the triangulation method. And they revealed a complex and multifactorial scenario that affects the permanence and success of indigenous students in the educational context. The lack of teaching materials specialized in the indigenous reality, the difficulty in promoting the integration between traditional indigenous knowledge and the formal curriculum, among others, contribute to the fact that a more effective education is not developed in the intercultural perspective for indigenous students.

PALAVRAS-CHAVE: Intercultural Education. Federal Institute of Education, Science and Technology. Indigenous students. IFMA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização do IFMA no município de Barra do Corda-MA.....	50
Figura 2 -	Mapa estratégico do IFMA	124

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 -	Censo da Educação Profissional – 2022.....	31
--------------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Categorias e subcategorias analíticas.....	27
Quadro 2 -	Procedimentos utilizados no Estado do Conhecimento.....	88
Quadro 3 -	Trabalhos que abordam os estudantes indígenas nos IFs.....	89
Quadro 4 -	Trabalhos que mais possuem relação com o objeto de estudo.....	91
Quadro 5 -	Fontes documentais, externas e internas, que fundamentam as diretrizes no IFMA para o acesso, permanência e êxito dos estudantes indígenas.....	106
Quadro 6 -	Estudantes indígenas matriculados entre 2019 a 2024.....	113
Quadro 7 -	Estudantes indígenas que concluíram entre 2019 a 2024.....	114
Quadro 8 -	Dados dos professores do IFMA, Campus Barra do Corda.....	115
Quadro 9 -	Dados dos estudantes indígenas do <i>Campus</i> Barra do Corda do IFMA.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDI- Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CF – Constituição Federal

CMI- Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPI/SP – Comissão Pro Índio de São Paulo

CTI- Centro de Trabalho Indigenista

DCNEEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena.

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial Continuada

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Goiano – Instituto Federal de Goiás

IFAP -Instituto Federal do Amapá

IFES - Institutos Federais de Ensino Superior

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IFRR - Instituto Federal de Roraima

IFs – Institutos Federais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas

NEIs – Núcleos de Educação Indígenas

OPAN- Operação Amazônia Antiga

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PINEB – Pesquisas sobre os Povos Indígenas do Nordeste

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Plano Pedagógico Institucional

PPP –Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígenas

SIL- Summer Institute of Linguistics

SPI- Serviço de Proteção ao Índio

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE – Territórios Etnoeducacionais

TI –Terras Indígenas

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPC – Projetos Pedagógicos de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Percurso formativo e aproximações com a questão estudada.....	13
1.2	Problemática e justificativa.....	15
1.3	Objetivos.....	17
1.4	Fundamentos epistemológicos e metodológicos do estudo.....	18
1.5	Abordagem metodológica.....	24
1.6	Estrutura das seções.....	28
2	POVOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL NO BRASIL.....	29
2.1	Considerações sobre os povos indígenas e a educação escolar.....	29
2.2	Legislação, desafios históricos e contemporâneos da educação profissional aos povos indígenas.....	41
2.3	Colonialidade do Poder, diferenças culturais e práticas pedagógicas.....	53
2.4	Interculturalidade crítica como práticas pedagógicas institucionalizadas.....	61
2.5	Decolonizar o currículo: alternativa possível para uma educação socialmente inclusiva.....	70
3	ESTUDANTES INDÍGENAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	80
3.1	Ensino profissionalizante e povos indígenas no Brasil.....	80
3.2	A Lei N.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) e a realidade dos estudantes indígenas nos Institutos Federais.....	86
3.3	Os Institutos Federais e a possibilidade do diálogo na perspectiva intercultural com os estudantes indígenas.....	98
3.4	Considerações iniciais sobre acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no IFMA, Barra do Corda-MA.....	103
4	A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E O DIÁLOGO COM OS POVOS INDÍGENAS NO IFMA, CAMPUS BARRA DO CORDA.....	112
4.1	O perfil docente e dos estudantes indígenas do IFMA do <i>Campus</i> Barra do Corda-MA.....	112
4.2	O PDI, a Proposta Curricular dos Planos de Curso do IFMA, <i>Campus</i> Barra do Corda, e a educação intercultural.....	122

4.3	Desafios docentes do IFMA à educação intercultural aos estudantes indígenas no <i>Campus</i> Barra do Corda.....	133
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICES.....	168

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresento meu¹ percurso formativo e as aproximações com a questão estudada, os quais ajudam a fundamentar o interesse em investigar os desafios docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *Campus Barra do Corda* - MA, a partir do ingresso dos estudantes indígenas. A seguir, apresento a problemática e a justificativa do estudo, abordo os objetivos, os fundamentos epistemológicos e metodológicos, como um conjunto de procedimentos adotados no percurso de desenvolvimento da pesquisa, e finalizo com a descrição da estrutura das seções que compõem este texto de qualificação.

1.1 Percurso formativo e aproximações com a questão estudada

Meu percurso formativo é marcado por uma trajetória que combina tanto a dedicação acadêmica quanto a vida pessoal. Formei-me em Administração de Empresas, e, ao longo dos últimos 13 anos, venho atuando como professora, papel que desempenho com profundo compromisso e paixão. Além disso, sou mãe de quatro filhos, o que me ensinou a importância do equilíbrio e da resiliência, qualidades que também trago para a sala. Minha história familiar também exerce uma influência significativa na minha formação e nas minhas escolhas profissionais. Sou filha de pais piauienses, e minha avó paterna, de ascendência indígena, deixou em mim um legado de orgulho e conexão com as raízes de nossa terra. Essa herança indígena moldou minha sensibilidade e afeição pelo tema que escolhi investigar em minha dissertação.

O desconforto que sinto ao observar a exclusão e as constantes desistências dos alunos indígenas no curso que me impulsionou a explorar esse aspecto de maneira mais profunda. Esse incômodo não é apenas uma questão acadêmica, mas também uma questão pessoal, que carrego como parte da minha identidade e missão como educadora. Ao abordar este tema, busque contribuir para um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor, onde a diversidade seja respeitada

¹ Nesta seção utilizo a primeira pessoa do singular para melhor identificação e indicação da pessoa do discurso, de modo a contribuir no texto para a caracterização e a descrição da aproximação com a questão estudada.

O interesse por este estudo sobre os desafios docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) para o respeito às diferenças e a garantia de uma educação intercultural aos estudantes indígenas do *Campus* de Barra do Corda advém de minha inquietação pessoal e profissional como professora do IFMA, no referido *Campus*, localizado em uma região em que há presença marcante de povos indígenas. Neste cenário, vivencio os desafios de tentar oportunizar aos estudantes indígenas a sua “inclusão”, de fato, nos processos educativos, de modo a evitar as suas desistências durante o percurso formativo.

Tal questão sempre está muito presente nas discussões que emergem nos encontros com meus colegas de profissão, momentos em que discutimos nossos desafios comuns para o respeito às diferenças e a garantia de uma educação intercultural aos estudantes indígenas. Trata-se de um público que apresenta muitas dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, por vários fatores, discutidos nas próximas seções, o que tem ocasionado um alto grau de desistência ao longo do processo formativo.

O *Campus* Barra do Corda do IFMA atende à demanda educacional da região central do Maranhão, onde vivem os povos indígenas *Tenetehara-Guajajara* (nas cidades de Barra do Corda, Grajaú, Itaipava do Grajaú e Jenipapo dos Vieiras); *Canela Apanyekrá* e *Ramkokamekrá* (município de Fernando Falcão); *Krenyê* (povo recentemente instalado na zona rural do município de Tuntum, em terras que fazem limites com Fernando Falcão); e o povo *Krepu’n Katejê* (município de Itaipava do Grajaú). Boa parte dessa população indígena tem buscado formação que atenda às suas demandas e especificidades, e isso nos impõe o desafio² de repensarmos o processo de escolarização, a forma de organização dos conteúdos, assim como nossas próprias práticas de ensino.

No que se refere às minhas inquietações pessoais, estas estão relacionadas sobretudo às minhas angústias, dúvidas e anseios, como professora do IFMA que vivencia essas questões no contexto observado. Quando me vejo diante de práticas que de alguma forma contribuem para acentuar a ausência e a negação dos indígenas nas escolas, isso exige de mim a compreensão e a explicação do porquê essas relações são como são e assumem essa devida forma. Trata-se de uma realidade que

² Em 2022, o IFMA, *Campus* Barra do Corda, possuía 37 alunos indígenas matriculados, sendo 33 do povo *Canela* e 4 do povo *Tenetehara-Guajajara*.

me impele estudos e reflexões mais aprofundadas, para melhor entendimento das diferentes realidades educativas, sobretudo a dos povos indígenas na inter-relação com a educação, no sentido de me aprofundar em conhecimentos que me ajudem a problematizar a inclusão dos indivíduos excluídos historicamente dos sistemas educativos.

A relevância científica, social e profissional deste estudo reside principalmente no fato de que a oferta de ensino profissionalizante à população indígena em questão, também faz parte do processo de inclusão social dessa população, vítima de históricas injustiças sociais, e que atualmente ainda se depara com dificuldades para a continuidade dos estudos, mesmo após a Constituição de 1988, a partir da qual há que se reconhecer certos avanços na Educação Escolar Indígena. No entanto, no que se refere aos estudantes indígenas, seja na Educação Básica ou Superior, ainda é comum enfrentarem muitas dificuldades para que o processo ensino-aprendizagem seja realmente inclusivo e de qualidade, haja vista que eles passam a fazer parte de um sistema com forte caráter hegemônico e homogeneizador.

1.2 Problemática e justificativa

É importante destacar que a implantação das políticas de cotas a estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, para terem acesso às Universidades e Institutos Técnicos Federais, foi instituída pela Lei N.º 12.711/2012, chamada Lei de Cotas, uma conquista para essa população, como medida necessária frente às injustiças sociais, passando as Instituições de Ensino Superior (IES) federais do país a reservar parte de suas vagas para esse público.

Mas, ainda que tenha ocorrido um avanço nesse sentido, podemos dizer que não houve uma preparação institucional para atender esses estudantes oriundos da Educação Escolar Indígena. Acerca dessa questão, há estudos que apontam para problemas de diversas ordens, como a longa distância das aldeias para as escolas, quando se trata de escolas localizadas na zona urbana; o acesso à moradia, transporte e alimentação na cidade; falta de flexibilização de conteúdos, metodologias, material didático, calendário escolar (Paula, 2013); além de situações de preconceito e discriminação (Paladino, 2012), dentre outros.

Apesar de haver muitas discussões e alguns avanços nessa modalidade educativa, pouco se fala da formação dos professores para o trabalho com os estudantes indígenas na Educação Básica e da necessidade de rever os currículos institucionais para que possam contemplá-los na sua diferença e especificidade, tendo em vista a equidade e justiça social na educação. E a falta de investimentos e de compromisso das secretarias municipais e estaduais de educação tem contribuído consideravelmente para o agravamento desta situação.

Quando se fala da preparação para o ingresso nas Universidades e Institutos Técnicos Federais, tais questões são ainda mais silenciadas e carecem de maior debate, principalmente se consideramos que na realidade brasileira os povos indígenas sofrem muito preconceito, discriminação e violências físicas, e tais formas de violência contribuem para que tenham ainda mais dificuldades na conclusão de seus estudos. No Brasil, por exemplo, conforme Russo e Borri-Anadon (2019),

[...] são décadas de estudos que apontam como a discriminação, o preconceito e até a violência física foram historicamente, e ainda são hoje, fatores de grande influência para a dificuldade de estudantes indígenas completarem seus estudos em escolas fora de suas comunidades. Portanto, o subsistema intercultural bilíngue/plurilíngue é coerente com as demandas específicas dessas populações em sua defesa ao direito à educação (Russo; Borri-Anadon, 2019, p. 44).

Nessa direção, Secchi (2009, p. 74) observa que “temas do cotidiano escolar tidos como corriqueiros nos currículos monoculturais mostram-se complexos quando tratados em contextos multidisciplinares e interculturais”, como o caso do Campus Barra do Corda do IFMA. Seguindo essa mesma linha, Marcon (2010) complementa que o diálogo deve respeitar as identidades dos interlocutores envolvidos e possibilitar condições para que as experiências históricas negadas ou silenciadas aflorem e ganhem materialidade e visibilidade.

Nesse sentido, acreditamos que nós, professores, precisamos nos aprofundar nesse debate para que possamos desenvolver um trabalho que não negue a existência do outro e que seja, de fato, uma educação na perspectiva da inclusão social e da interculturalidade. Conforme Candau e Russo (2010, p. 61), o termo “interculturalidade surgiu na América Latina, no contexto da educação, e, mais especificamente, como referência à Educação Escolar Indígena”, sendo que essa pode ser considerada como a raiz do pensamento intercultural no nosso continente. A esse respeito, cabe observar que

O que nós estamos chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (Fleuri, 2003, p. 31).

Diante dessa complexidade, precisamos lembrar, no entanto, que não cabe somente aos professores o desafio dessa educação intercultural, é preciso que todos os participantes da escola estejam envolvidos e preparados para que essa educação tenha sucesso. Nesse sentido, Candau (2000, p. 51) destaca que é preciso "considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórico e prático, dos sistemas educacionais na sua globalidade". E cremos que este estudo, nessa direção, poderá contribuir para apontar caminhos que nos ajudem a refletir e intervir, no sentido de poder mudar essa realidade específica.

1.3 Objetivos

Ao reconhecer que não devemos negligenciar os fatores estruturais de exclusão, que estão presentes nas escolas e também fazem parte da segmentação do mercado de trabalho, e ajudam a aprofundar as desigualdades, nos propomos a investigar a seguinte questão: *quais os desafios enfrentados pelos docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão para a garantia de uma educação intercultural aos estudantes indígenas do Campus Barra do Corda?*

Este problema nos motiva a buscar respostas para as seguintes questões adjacentes:

- Qual o perfil docente dos cursos do IFMA, do *Campus Barra do Corda-MA*?
- De que forma o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Proposta Curricular dos Planos de Curso do IFMA, *Campus Barra do Corda*, dialogam com a questão do respeito às diferenças e com a educação na perspectiva intercultural?
- Quais os desafios dos docentes do IFMA para a garantia da educação intercultural aos estudantes indígenas do *Campus Barra do Corda*?

Como objetivo geral, este estudo se propõe a analisar os desafios enfrentados pelos docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão para a garantia de uma educação intercultural aos estudantes indígenas do *Campus Barra do Corda*.

Para tanto, alguns passos, que se aqui se apresentam como objetivos específicos, serão seguidos:

- Caracterizar o perfil docente e dos estudantes indígenas matriculados nos cursos do IFMA, do *Campus Barra do Corda-MA*;
- Avaliar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Proposta Curricular dos Planos de Curso do IFMA, *Campus Barra do Corda*, na perspectiva da educação intercultural aos estudantes indígenas da instituição;
- Identificar os principais desafios dos docentes do IFMA para a garantia da educação intercultural aos estudantes indígenas do *Campus Barra do Corda*;
- Elaborar um manual didático-pedagógico aos docentes do IFMA com orientações sobre respeito às diferenças e educação na perspectiva intercultural indígena.

1.4 Base teórica e metodológica do estudo

Estudantes Indígenas nos Institutos Federais

Segundo Pacheco (2011), os Institutos Federais concebem a educação como uma ferramenta para transformar e enriquecer o conhecimento, promovendo mudanças na vida social e ampliando o significado e impacto da experiência humana. Nesse contexto, é crucial considerar suas adaptações às demandas contemporâneas, contribuindo de maneira positiva para a realidade do Brasil. Nas diretrizes em que se baseiam a construção dos currículos dos Institutos há o direcionamento destes para adaptação de acordo com as necessidades sociais, econômicas e culturais locais, incorporando elementos relativos à diversidade cultural e proteção ambiental, guiados pelo princípio ético de responsabilidade e cuidado.

Desta forma,

O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (Pacheco, 2011, p. 49-50).

Essas diretrizes podem favorecer os estudantes indígenas que têm acesso à educação profissional, contudo, é importante notar que a jornada desses estudantes nos Institutos Federais não se dá sem enfrentar desafios significativos. Desafios esses que devem ser enfrentados pelos Institutos Federais com uma abordagem integrada e multifacetada, que leve em consideração não apenas as questões educacionais, mas também culturais, socioeconômicas e estruturais.

Ainda que haja pouca produção sobre esta temática no Brasil, alguns autores que discutem a presença de estudantes indígenas nos Institutos Federais contribuem com esse debate, a exemplo de Oliveira (2020), ao observar que embora os estudantes indígenas buscassem melhorar as condições de vida em suas comunidades com a formação técnica profissionalizante, eles enfrentavam grandes dificuldades, como a falta de professores, devido a constante suspensão de aulas.

Lopes (2015) destacou que apesar de o Instituto Federal de Roraima (IFRR), Campus Amajari, em seu quadro de docentes possuir professores especialistas, doutores e mestres, muitos não têm facilidade para trabalhar e aplicar metodologias para os estudantes indígenas. Outra dificuldade observada consiste na dificuldade de adequar o calendário e o ambiente escolar, de modo a respeitar os saberes e as culturas dos estudantes indígenas. Segundo a autora, embora tenha havido formações aos servidores sobre as políticas públicas estabelecidas para esses povos, ficou evidente que na sala de aula há dificuldades que estão relacionadas ao idioma falado e escrito e às concepções de aprendizagens culturalmente diferenciadas, necessárias para o trabalho com esses estudantes.

Por sua vez, Almeida (2019) verificou que a principal preocupação dos estudantes indígenas nos Institutos Federais era perder sua cultura, o que para a autora é uma manifestação da urgente necessidade de se trazer uma discussão nas escolas sobre culturas indígenas, de modo a desconstruir preconceitos sobre esses povos no Brasil, principalmente pelos não indígenas presentes no espaço escolar, os quais muitas vezes acreditam que eles precisam “se transformar” para ocupar esses espaços.

De outro modo, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA, que trata das políticas de ensino, está pontuado que a abordagem educacional proposta no Instituto Federal está assentada na união entre igualdade e diversidade, cujos processos de ensino se materializam por meio de ações e comportamentos desenvolvidos em conjunto, embasados por uma base teórica e metodológica sólida que leva em conta as diversas influências da realidade. Esse embasamento, segundo o documento, visa uma formação mais humanística, movendo-se além do conhecimento e das habilidades técnicas, para abranger as ciências, as tecnologias e as culturas. Trata-se de situar “as práticas de ensino e aprendizagem numa perspectiva que dê conta das múltiplas dimensões dos sujeitos históricos, pensantes e construtores de sua realidade” (PDI, 2019, p. 43).

Com isso, há que se observar que a presença de estudantes indígenas nos Institutos Federais é um sinal positivo de que o Brasil está caminhando na direção da diversidade e da inclusão. No entanto, é importante lembrar que esses estudantes enfrentam desafios específicos, como a distância de suas comunidades, a falta de apoio financeiro e a necessidade de conciliar a vida acadêmica com suas tradições culturais. Para garantir que eles tenham as mesmas oportunidades de sucesso que os demais, os Institutos Federais precisam desenvolver estratégias que considerem suas particularidades. Essas estratégias podem incluir, por exemplo, a oferta de bolsas de estudo, moradia estudantil, apoio psicológico e cultural, e currículos adaptados às suas necessidades. Ao implementar essas estratégias, os IFs podem ajudar a transformar a vida dos estudantes indígenas, contribuindo para a sua inserção social e também para o desenvolvimento do país.

Pensamento decolonial – Colonialidade do Saber

A perspectiva decolonial é um importante movimento de renovação epistemológica que busca a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina, no século XXI. Essa corrente de pensamento vem se fortalecendo desde o final da década de 1990 com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), nos Estados Unidos, composto por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas (Ballestrin, 2013). Defende a “opção decolonial” epistêmica, teórica e política, para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da Colonialidade global nos diferentes

níveis da vida pessoal e coletiva. O conceito de Colonialidade do Saber, aqui abordado, está associado à diferença colonial e à geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2002).

Trata-se de uma abordagem crítica que busca desafiar e desconstruir estruturas de poder e conhecimento que foram historicamente estabelecidas durante os períodos coloniais. Essas estruturas são assentadas na ideia de que a cultura e o conhecimento europeus são superiores aos de outras culturas. Em contraposição, essa perspectiva pressupõe uma crítica ao modelo de desenvolvimento eurocêntrico, especialmente aquele implementado e mantido após a constituição dos Estados-nação na América Latina. Para o antropólogo americano Arturo Escobar (2014), esse modelo atual se reveste de uma imposição cultural, econômica e de produção de conhecimento por parte das metrópoles, os países do centro e do norte global. Todavia, a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial; “mas provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (Walsh, 2009, p. 15-16).

Um dos eixos básicos que constitui o pensamento decolonial é a investigação das formas de colonialidade: colonialidade do poder³, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber, dentre outras, uma vez que tais relações não cessaram nas esferas econômica e política, mesmo com o fim do colonialismo. É importante destacar que nas ciências sociais sempre houve predomínio de autores europeus, promovendo cada vez mais “o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico”, que se consolidaram no fazer-pensar dessas ciências (Ballestrin, 2013, p. 109).

Em contraposição, Mignolo (2008, p. 241) destaca que “O pensamento decolonial é uma opção (descolonial) de coexistência (ética, política, epistêmica)”. Mas não de uma coexistência pacífica, e sim de conflito que reclama o direito de re-existência em todas as ordens do pensar e do viver. Nessa direção, a colonialidade do saber questiona a ideia de que o conhecimento produzido pelos europeus seja o único válido. Esse pensamento argumenta que todas as culturas, como as dos povos indígenas, possuem seus próprios conhecimentos, que são igualmente valiosos.

³ Mignolo (2010, p.12) sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”.

Desta forma, vê-se nessa perspectiva, o potencial de problematizar e transformar a sociedade, uma vez que não se limita apenas ao campo da epistemologia, mas se estende a todas as esferas da vida, incluindo cultura, linguagem, educação e ciência. Com isso,

O movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do sul tem crescido nos últimos anos em diversas áreas e universidades do mundo. Como defende Mignolo (2003), não se trata da substituição de um novo paradigma nos termos de Kuhn, mas do surgimento de “paradigmas outros” (Ballestrin, 2013. p. 104, grifos do autor).

O pensamento decolonial, assim, propõe uma desconstrução dessa posição epistêmica eurocentrada, buscando valorizar e resgatar as formas de conhecimento historicamente marginalizadas. Isso envolve uma crítica profunda aos currículos acadêmicos, métodos de pesquisa e práticas educacionais que perpetuam a colonialidade do saber. A diversificação dos currículos, a promoção da pluralidade de perspectivas e o reconhecimento das epistemologias locais são passos essenciais nesse processo.

Com isso, a perspectiva Decolonial e a reflexão sobre a Colonialidade do Saber são fundamentais para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. A desconstrução das posições epistêmicas e a valorização das diversas formas de conhecimento são passos cruciais para superar as heranças coloniais e construir um futuro mais inclusivo e plural. O desafio é transformar não apenas o que sabemos, mas como saber, confirmando a riqueza e a validade das múltiplas perspectivas que compõem a tapeçaria do conhecimento humano.

Interculturalidade Crítica

Os debates sobre interculturalidade e educação intercultural têm avançado cada vez mais no Brasil, sobretudo desde os anos de 1980, ganhando mais visibilidade a partir dos anos de 1990. O prefixo *inter*, da palavra, é identificado no dicionário como posição intermediária, exigindo reciprocidade, interação, como forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade (Weissmann, 2018), mas ao mesmo tempo uma separação, uma disjunção. E dentro desse debate destaca-se a educação aos povos indígenas.

Nessa direção, Fleuri (2003) entende que os professores e a escola não são mediadores culturais neutros, ao contrário, estão historicamente situados, daí a importância de refletir sobre as relações que envolvem o processo ensino-aprendizagem, considerando-se o valor intrínseco de cada cultura, o respeito mútuo entre os diversos grupos identitários, de modo a construir novas relações mais igualitárias entre esses grupos. É por isso que se diz que a interculturalidade é também um discurso de resistência ativa.

Na educação, a perspectiva intercultural busca reconhecer o caráter complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Em vista disso, procura desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (Fleuri, 2002). Neste estudo, seguiremos a linha da interculturalidade crítica, que é uma abordagem teórica que vai além da mera coexistência de culturas diferentes, buscando compreender e analisar as relações de poder, desigualdades e dinâmicas sociais presentes nos encontros interculturais. Tal conceito vai ao encontro da necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a diversidade cultural, superando visões superficiais e estereotipadas.

A interculturalidade crítica, para Walsh (2009), linguista norte-americana - radicada no Equador, deve ser utilizada como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. De maneira ainda mais ampla, propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente

A racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel crucial na promoção da interculturalidade crítica. Através da sensibilização e da desconstrução de estereótipos, as instituições educacionais podem contribuir para a formação de indivíduos capazes de analisar criticamente as interações interculturais. É possível também integrar currículos que abordem questões de poder, privilégio e discriminação. Além disso, é uma estratégia eficaz para promover experiências

práticas de intercâmbio cultural, que permitam a vivência e a reflexão sobre as dinâmicas interculturais.

Diante dessa complexidade, precisamos lembrar, no entanto, que não cabe somente aos professores o desafio da educação intercultural, é preciso que todos os participantes da escola estejam envolvidos e preparados para que essa educação, de fato, aconteça. Conforme Candau (2000), a educação intercultural deve ser o guia tanto no pensamento quanto na ação dos sistemas educacionais em todo o mundo. Acreditamos que esta pesquisa pode estimular discussões que nos auxiliem a compreender e a transformar realidades educativas particulares, alinhando-as a esse princípio fundamental.

Cabe observar que a educação na perspectiva intercultural acontece quando pessoas de culturas diferentes dialogam. No entanto, mesmo havendo reciprocidade e solidariedade, há também divergência e conflito, já que se trata de interação entre culturas diversas e não de mera convivência pacífica. Mas, para que isso aconteça, é preciso que haja mudanças profundas tanto nas práticas educativas quanto na maneira de se conceber a interculturalidade.

Diante de tal realidade, é cada vez mais urgente destacar a necessidade de enfrentar tais estruturas e instituições que, de forma excludente, posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que os exclui, sustentada pelo discurso da interculturalidade, utilizado pelo Estado e pelas agências internacionais no sentido funcional e utilitário. Como alternativa crítica ao discurso liberal e conservador, propõe-se a problematizar as injustiças sociais, mobilizando transformações nas estruturas sociais, os interlocutores envolvidos, possibilitando novas condições para que as experiências históricas negadas ou silenciadas aflorem e ganhem materialidade e visibilidade.

1.5 Abordagem metodológica

Do ponto de vista metodológico, este estudo segue os encaminhamentos da abordagem qualitativa, a qual, segundo Marconi e Lakatos (2010), se volta à análise e interpretação de aspectos mais profundos, sempre procurando descrever a complexidade do comportamento humano. Esta abordagem fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Nessa direção, Minayo (2010) destaca que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, e que ela se preocupa sobretudo com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

No que se refere ao desenvolvimento do estudo, este será realizado em duas fases: revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A fase de revisão bibliográfica permitirá compreender o movimento da área, a configuração, assim como as tendências teóricas e metodológicas neste campo de estudo, além de apontar lacunas e recorrências. Faremos uma análise em materiais já publicados, como teses e dissertações, livros e artigos científicos. Segundo Gil (2019, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Estudo em andamento, alguns critérios foram seguidos para que fizéssemos um mapeamento de teses e dissertações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); assim como nas em Revistas Indexadas. As buscas compreenderam o período de 2015 a 2022, oito anos, foram centradas na área de educação, e utilizados os seguintes descritores de buscas: *estudantes indígenas x ensino técnico*; e *estudantes indígenas nos institutos federais*. Os livros pesquisados não seguiram estes mesmos critérios, privilegiou-se os que abordam a Educação Escolar Indígena e suas inter-relações com a educação profissional técnica de nível médio, que se enquadra na modalidade de ensino Educação Profissional e Tecnológica.

A segunda fase corresponde à pesquisa de campo, que se desdobra na análise documental e na entrevista semiestruturada com professores e estudantes indígenas. Para Gonçalves (2001), a pesquisa de campo

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonçalves, 2001, p. 67).

No que se refere à análise documental, Lüdke e André (1986, p. 38) destacam que este instrumento “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja

desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Cellard (2008, p. 295) destaca também que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, possibilitando a análise das informações nele expostas. Nesta perspectiva, serão analisados os seguintes documentos: o PPP⁴ e o PDI⁵ do IFMA, com enfoque no *Campus* Barra do Corda, de modo às questões levantadas, tendo em vista as orientações teórico-metodológicas e as bases legais do processo educativo no IFMA.

Foram também realizadas entrevistas tanto com os professores quanto com estudantes indígenas. Para Minayo (2010),

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Minayo, 2010, p. 57).

Com as entrevistas semiestruturadas o objetivo foi a apreensão da percepção, da vivência pessoal, das situações e eventos que os envolvem. Nas entrevistas as perguntas foram previamente estabelecidas, cuja principal vantagem é sua adequação às características do entrevistado (Gil, 2019). Estas foram realizadas no prédio do IFMA, no *Campus* Barra do Corda, e previamente agendadas com os participantes do estudo, após a leitura, compreensão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critérios, os professores entrevistados são os do quadro ativo do IFMA, das seguintes modalidades: Ensino Médio Integrado, Subsequente e Superior. Foram convidados para a pesquisa 2 professores de cada curso, que possuem discentes indígenas. Também participaram deste estudo 2 estudantes indígenas de cada curso, que estão frequentando as aulas normalmente. Por se tratar de uma pesquisa de caráter voluntário, os participantes foram convidados a participar.

No que se refere à análise, os dados foram organizados nas seguintes categorias e subcategorias analíticas:

⁴ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o instrumento balizador para a atuação da instituição de ensino e, por consequência, expressa a prática pedagógica de uma escola ou Universidade e de seus cursos, dando direção à gestão e às atividades educacionais.

⁵ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que sintetiza as ações pedagógicas e administrativas nas Instituições Federais de Ensino.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias analíticas

Eixos		subcategorias
1	<i>Diferença cultural e linguística</i>	<i>Dificuldades linguísticas</i> <i>Isolamento social</i>
2	<i>Conteúdos curriculares e práticas docentes</i>	<i>Fragilidade de conhecimentos básicos</i> <i>Dificuldades de articular os conteúdos das disciplinas à cultura indígena</i>
3	<i>Recursos utilizados para o trabalho com os indígenas</i>	<i>Ausências de recursos</i> <i>Necessidades de formação</i>

Fonte: Veloso (2024).

Para verificarmos os principais desafios enfrentados pelos docentes do IFMA para a garantia da educação intercultural aos estudantes indígenas, os dados foram organizados nos três eixos, os quais orientaram tanto as entrevistas com os professores quanto com os estudantes indígenas. Cada eixo foi dividido em duas categorias, que emergiram das falas dos participantes, as quais se articulam e dialogam com a questão abordada em cada eixo.

O método de triangulação de dados orientou a análise. Assim, a partir das evidências, fundamento necessário e importante, buscamos um encadeamento das fontes, aumentando, assim, a confiabilidade das informações em estudo. Nessa perspectiva, Marcondes e Brisola (2014) asseguram que a triangulação possibilita ao pesquisador a utilização de três ou mais técnicas, com a finalidade de expandir as informações e os detalhes que entornam o seu objeto de pesquisa.

Desse modo, o exame do fenômeno sob o olhar de diferentes perspectivas, permite uma compreensão mais ampla, bem como o emergir de novas ou mais profundas dimensões. Para Gomes (2004, p. 69), esta articulação entre dados empíricos, autores que tratam da temática estudada, e análise de conjuntura, é uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”.

Como produto deste estudo, desenvolvido a partir da realidade investigada, elaboramos um manual didático-pedagógico com orientações sobre respeito às diferenças e à educação numa perspectiva intercultural aos estudantes indígenas. Trata-se de um material de apoio/suporte com fins didáticos na mediação do processo ensino-aprendizagem, e que poderá ser utilizado no IFMA, sobretudo no que se refere ao planejamento do processo ensino-aprendizagem aos estudantes indígenas.

1.6 Estrutura das seções

Este texto de dissertação está organizado da seguinte forma: na Introdução, que constitui a *primeira seção*, apresentamos o objetivo de estudo, e sua delimitação, e trazemos a contextualização do tema trabalhado. Na *segunda seção*, denominada *Povos indígenas, educação escolar e profissional no Brasil*, destacamos os povos indígenas no Brasil na inter-relação com a educação escolar e profissional, e discutimos a legislação sobre a temática em questão e os desafios históricos e contemporâneos. A seguir, ao abordarmos a colonialidade do poder, as diferenças culturais e práticas pedagógicas, chamamos atenção para a importância de uma educação na perspectiva da interculturalidade crítica, assim como para a necessidade de decolonizar o currículo na educação aos povos indígenas.

Na *terceira seção*, intitulada *Estudantes indígenas nos Institutos Federais os desafios da formação profissional*, discutimos o ensino profissionalizante e povos indígenas no Brasil, dando destaque à Lei N.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) e à realidade dos estudantes indígenas nos Institutos Federais. A seguir, abordamos a questão dos IFs e a possibilidade do diálogo na perspectiva intercultural com os estudantes indígenas. Por fim, trazemos considerações iniciais sobre acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no IFMA, Barra do Corda–MA.

Na *quarta seção*, denominada *A educação na perspectiva intercultural e o diálogo com os povos indígenas no IFMA, Campus Barra do Corda*, apresentamos o perfil docente e dos estudantes indígenas investigados; realizamos a análise crítica do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e da Proposta Curricular dos Planos de Curso, com o objetivo de identificar possíveis articulações entre esses documentos e a educação sob a perspectiva intercultural. E na sequência, trazemos e discutimos dados que buscam responder à questão investigada, destacando, a partir das narrativas dos participantes deste estudo, os desafios enfrentados pelos docentes do IFMA na promoção de uma educação intercultural para os estudantes indígenas. Nas *considerações finais*, trazemos reflexões gerais acerca do estudo realizado.

2 POVOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL NO BRASIL

Nesta seção, abordamos os povos indígenas no Brasil, destacando o processo de colonização, que promoveu a ideia de que a cultura europeia é superior às culturas dos povos das Américas, refletindo sobretudo no âmbito da educação. Discutimos a legislação sobre a temática indígena, os desafios históricos e contemporâneos, pois apesar dos avanços legislativos e da conscientização crescente sobre a importância da valorização das culturas indígenas, ainda há muito a ser feito para a garantia de uma educação de qualidade, que considere as especificidades culturais e linguísticas desses povos. A seguir, ao abordarmos a colonialidade do poder, as diferenças culturais e práticas pedagógicas, chamamos atenção para a importância de uma educação na perspectiva da interculturalidade crítica, assim como para a necessidade de decolonizar o currículo na educação ofertada aos povos indígenas.

2.1 Considerações sobre os povos indígenas e a educação escolar

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 7 de agosto de 2023, no Brasil há 1.693.535 pessoas indígenas, o que representa 0,83% da população total do país. Esse número representa um aumento de 87,2% em relação ao Censo de 2010, quando no Brasil havia 896.917 indígenas. O aumento é maior que a média nacional de crescimento populacional, que foi de 16,8% no mesmo período.

Acredita-se que esse crescimento da população indígena foi parcialmente causado por uma mudança na metodologia empregada pelo IBGE, pois em 2022 o Censo incluiu uma pergunta a mais sobre a identidade indígena em certas localidades, o que possibilitou a identificação de mais pessoas indígenas. Além disso, o Censo encontrou mais Terras Indígenas (TI)⁶ do que em 2010, o que também contribuiu para o aumento da população indígena registrada. Os dados do Censo também mostram

⁶ Utilizo, neste texto, o termo “Terra Indígena” para me referir ao processo jurídico-político de demarcação conduzido pelo Estado; e “Território”, conforme (Gallois, 2004), quando estiver me referindo à construção da vivência, culturalmente variável, da relação entre a sociedade indígena e sua base territorial. O parágrafo 1º do Art. 231 da Constituição Federal de 1988 destaca que as Terras Indígenas são terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, definidas como sendo: aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”.

que a população indígena está cada vez mais concentrada nas áreas urbanas. Em 2022, 50,2% dos indígenas viviam em áreas urbanas; em 2010 esse dado era de 37,4%. O estado de Mato Grosso do Sul é o que concentra o maior número de indígenas, com 272.239 pessoas. Em seguida vêm os estados do Amazonas, com 266.468 pessoas, e o Pará, com 236.874 pessoas.

Os dados do Censo 2022 são importantes para o planejamento de políticas públicas para os povos indígenas, pois fornecem informações sobre a composição demográfica, a localização geográfica e a cultura desses povos, essenciais para o desenvolvimento de políticas que atendam às suas necessidades específicas. No que se refere à educação, há também o recenseamento escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que coleta informações sobre as matrículas, as escolas e os professores da educação básica. De acordo com esse Censo, das 178,3 mil escolas de ensino básico, 3.541 (1,9%) estão localizadas em Terra Indígena e ministram conteúdos específicos e diferenciados, de acordo com aspectos etnoculturais, e 3.597 (2%) oferecem Educação Escolar Indígena, por meio das outras redes de ensino.

Com relação à Educação Escolar Indígena, o segundo o Censo Escolar de 2022 mostra que no Brasil 163.693 estudantes indígenas estão matriculados na educação básica, sendo 123.349 no ensino fundamental e 40.344 no Ensino Médio. Ao avaliarem esses dados, Lima e Dos Santos (2003), ao compararem as metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) atual (2014-2024), voltados às comunidades indígenas, com as do plano anterior, concluem que o avanço foi pouco, pois as metas relacionadas aos indígenas possuem os índices mais críticos em relação às outras metas. Os autores observam que o campo educacional, sobretudo os investimentos em formação de professores indígenas, sofreu um grande retrocesso nos últimos 6 anos:

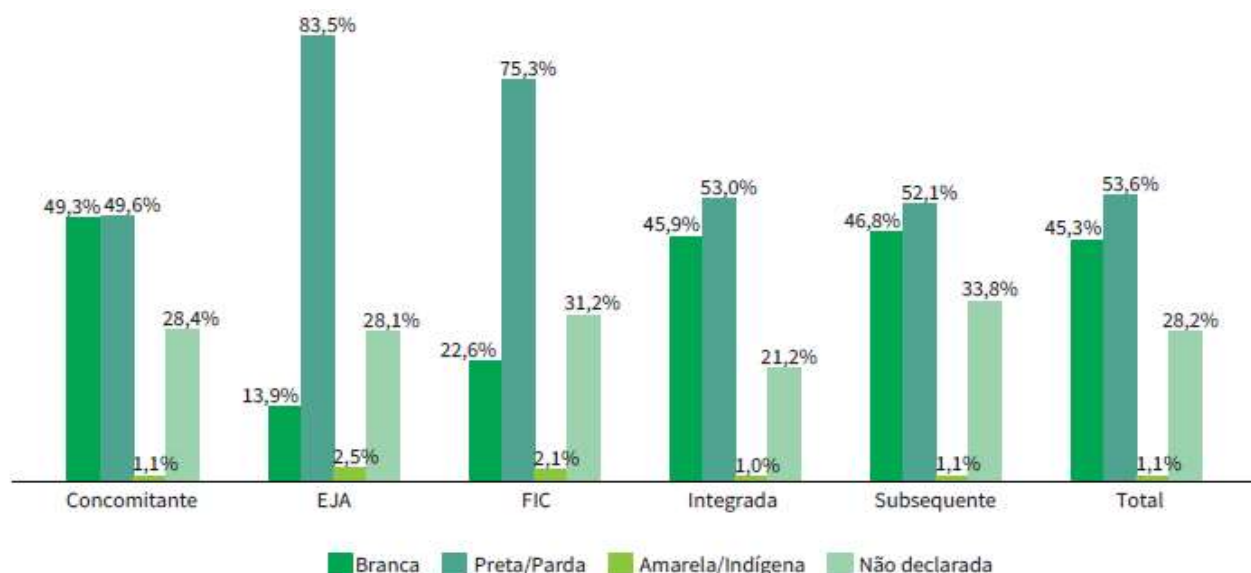
No campo educacional, em específico, houve a descontinuidade ou paralisação de ações como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), o Programa Bolsa Permanência de estudantes indígenas para graduação e pós-graduação, o Programa de Ações Articuladas (PAR-Indígena) e o Programa Saberes Indígenas, voltado à formação continuada de professores indígenas (Lima; Dos Santos, 2023, p. 160).

Considerando que neste momento estão acontecendo vários debates sobre um novo PNE, é importante garantir que neste plano contenha metas e diretrizes voltadas

à Educação Escolar Indígena, garantindo maior acesso dos estudantes indígenas a todos os níveis e modalidades da educação, a elevação das condições de funcionamento das escolas, a qualificação e a remuneração adequada de seus professores, e a monitoria e avaliação da qualidade da educação a partir de indicadores educacionais transparentes e objetivos (Lima e Dos Santos, 2023).

Com relação à educação profissional, o Censo de 2022 indicou o aumento de matrículas em 13,7% em relação ao último ano. Quando se trata de cor e raça, houve 1,5 milhão de matrículas com cor/raça declaradas; a proporção de brancos e de pretos/pardos é respectivamente 45,3% e 53,6%. No entanto, quando investigadas as modalidades da educação profissional, percebe-se uma predominância de pretos/pardos na EJA profissional de nível médio (83,5%) e nos cursos de Formação Inicial e Continuada ou de qualificação profissional (FIC), que representam 75,3% das matrículas. Os estudantes declarados amarelos/indígenas configuram apenas 1,1% do total de matrículas, como se pode verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Censo da Educação Profissional - 2022



Fonte: Censo escolar da educação básica 2022- resumo técnico.

Considerando essas observações, podemos dizer que a relação entre os povos indígenas e a educação escolar é um tema complexo e multifacetado, que varia significativamente de acordo com o contexto histórico, cultural e geográfico. Segundo Grupioni (2000), há mais de duas décadas estabeleceu-se uma diferenciação

significativa tanto na área da Antropologia quanto no âmbito do indigenismo, entre a educação voltada para os povos indígenas e a educação destinada aos indivíduos indígenas. Essa distinção continua a ser relevante até os dias atuais, especialmente quando se aborda o tema da educação em relação às comunidades indígenas, pois tem a ver com o reconhecimento de suas especificidades, autodeterminação, diferença cultural e linguística.

É importante destacar, portanto, que a experiência dos povos indígenas com a educação escolar tem sido marcada por desafios e conflitos ao longo da história, mas também não podemos deixar de reconhecer os esforços empreendidos para promover uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

Quando se discute a educação aos povos indígenas, é importante destacar algumas relações, como a diferença entre *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena*, termos continuamente empregados como sinônimos, para compreender o processo de chegada da escola formal às comunidades indígenas.

Ao nos referirmos à *Educação Indígena*, estamos nos voltando a um sistema de ensino transmitido de geração em geração dentro das comunidades indígenas. Ela é baseada nas práticas, nos conhecimentos transcelulares e nos valores tradicionais dessas comunidades. A Educação Indígena, portanto, prioriza o aprendizado prático, o contato direto com a natureza e o respeito pelas tradições culturais. Nas culturas indígenas, as lições são frequentemente compartilhadas oralmente e envolvem rituais, histórias e práticas de sobrevivência. Grupioni (2000) observa que a Educação Indígena

Abarca os processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garante sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados. Trata-se do modo pelo qual se socializam os indivíduos, moldando homens e mulheres segundo os ideais particulares de pessoa humana de cada sociedade (Grupioni, 2000, p. 274).

A Educação Escolar Indígena, por outro lado, é uma modalidade formal de educação desenvolvida nas escolas construídas nas Terras Indígenas e administradas pelo Governo. Trata-se de um processo de transmissão e produção de conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola. Esse processo ocorre no contexto da sociedade envolvente, mas deve ser pautado nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da

interculturalidade, conforme a legislação vigente, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, sendo membros da própria comunidade indígena. Embora o seu objetivo seja proporcionar uma educação de qualidade, a implementação da educação segundo esses princípios muitas vezes gera conflitos culturais e muitos desafios.

Segundo Grupioni (2000), a Educação Escolar Indígena está relacionada a um

[...] conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento. Esta modalidade tem relação direta com as políticas implementadas pelo Estado junto aos povos indígenas. O parâmetro que impera é o da escola formal, seja para reproduzi-lo, adequá-lo ou contestá-lo (Grupioni, 2000, p. 274).

Quando se trata de escolas em Terras Indígenas, essa modalidade de ensino assume um significado ainda mais profundo, pois deve estar intrinsecamente ligada à revitalização da cultura, da língua e da identidade de cada povo, como lhes é de direito. E nesse processo, sabemos que a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento de qualquer sociedade, moldando a forma como as gerações futuras entendem o mundo e seu lugar nele.

No entanto, aprendemos com a história da escola entre os povos indígenas no Brasil que o modelo de educação trazido pelos colonizadores portugueses ainda hoje causa estranheza aos povos originários, pois sempre teve o objetivo de convertê-los ao cristianismo, promovendo a assimilação à cultura europeia e à sociedade nacional, usada como uma ferramenta de dominação e exploração dos indígenas, que eram obrigados a trabalhar para os colonizadores em troca de educação. Isso gerou certa desconfiança e rejeição da escola pela população indígena, mas aos poucos eles também foram aprendendo a domesticá-la, conforme os seus interesses.

Luciano (2006) observa que, devido às necessidades impostas pelo mundo moderno, eles compreendem cada vez mais a importância da educação escolar como um caminho para melhor enfrentar os desafios das lutas pelos direitos, para melhorar suas vidas, sem que precisem deixar de lado suas culturas, línguas, crenças e valores. A esse respeito, o autor observa ainda que

Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos

bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (Luciano, 2006, p. 129).

Contudo, para entender a Educação Escolar Indígena atual, é preciso também conhecer os modelos educacionais inicialmente adotados nos territórios indígenas. Esse resgate histórico é importante não apenas para nos situar quanto à escola que existe hoje, mas também para pensar a escola que se quer construir. Nessa direção, a escrita da história da escolarização indígena, portanto, é fundamental para avaliar quais elementos da “escola anterior” ainda são praticados hoje. É preciso ter cuidado, no entanto, para não presumir que mudanças na legislação tenham garantido, de fato, a autonomia indígena na educação.

A evolução histórica da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil, segundo Ferreira (2001), pode ser dividida em quatro fases distintas. Essa divisão é importante para compreendermos a evolução dessa modalidade de ensino no Brasil, que tem passado de um extenso movimento de controle e assimilação a uma forma de educação que coloque em primeiro plano o respeito e a valorização das culturas indígenas, processo acompanhado de muitas críticas até hoje.

Ferreira (2001) observa que a *primeira fase* está relacionada à época do Brasil Colônia, em que a educação aos povos indígenas visava a conversão ao cristianismo e a assimilação à sociedade colonial, o que repercutia em sérias implicações à manutenção das tradições culturais indígenas. Nessa época, a escolarização esteve sob os domínios dos missionários católicos, especialmente jesuítas. Um dos modelos educacionais que orientavam inicialmente o trabalho de assimilação dos indígenas era o Modelo Assimilacionista de Submersão, muito comum nas práticas jesuítas e salesianas (Maher, 2006, p. 19-23). Nesse processo, as crianças indígenas eram tiradas de suas famílias, e das aldeias, e levadas aos internatos para serem educadas em catequeses para “ser gente”, ou civilizadas.

Há que se observar que embora os povos originários já estivessem neste território há mais de 12.000 anos, o expansionismo europeu também impôs aqui a reprodução de seu próprio mundo, aniquilando o outro, com seus processos considerados por eles civilizatórios. Uma das práticas de negação do outro na sua diferença foi introduzida com a denominação “índio” pelos colonizadores portugueses,

não só demonstrando, com isso, um equívoco geográfico⁷, mas principalmente uma ignorância cultural. A respeito desse termo, o intelectual indígena Daniel Munduruku (2019)⁸ defende o termo “indígena”⁹ no lugar de índio, pois, para ele, índio é um termo pejorativo, que gera uma imagem distorcida das populações indígenas, pois generaliza uma diversidade de povos, com identidades próprias.

Com essa denominação genérica também buscou caracterizá-los pela força de trabalho “ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos, declarando assim como pessoas que precisavam ser civilizados e cristianizados” (Almeida, 2010, p. 19). Assim, considerado essas percepções, segundo Ferreira (2001), a responsabilidade desta educação ficava a cargo dos missionários católicos, jesuítas, os quais usaram a educação escolar, entre outras intenções, “para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã” (Ferreira, 2001, p. 72).

Neste período, segundo Oliveira e Freire (2006), a política indigenista portuguesa dividia os povos indígenas em dois grupos: aliados e inimigos. Os aliados eram cooptados e recebiam proteção, enquanto os inimigos eram atacados e escravizados. A decisão de qual grupo um povo indígena pertencia dependia de uma avaliação da sua colaboração com os portugueses, bem como dos interesses da administração portuguesa na metrópole e na colônia. Não existia a hipótese, “seja para os aliados ou inimigos, um reconhecimento da relatividade das culturas nem de espaços significativos de autonomia”. Os “índios” considerados “mansos” eram incentivados a viver em aldeias, onde recebiam uma pequena parcela de terra para cultivar e um salário para realizar trabalhos. Já aqueles que eram considerados “bravos”, ou seja, que não aceitavam as regras dos colonizadores, eram escravizados (Oliveira; Freire, 2006, p. 35).

No ano de 1845 foi regularizada a atuação das “Missões de Catequese e Civilização” por meio do Decreto Imperial N.º 426, de 24 de julho de 1845, elaborado

⁷ O termo “índio” resultou de uma confusão cometida por Cristóvão Colombo, navegador e explorador responsável por comandar a primeira frota europeia a chegar ao continente americano, em 1492. Por isso, é considerado o “descobridor das Américas”. Ao chegar a este continente, acreditava estar nas Índias, daí ter utilizado o termo “índio” aos povos originários, desconsiderando suas especificidades linguísticas e culturais.

⁸ Entrevista de Daniel Munduruku concedida à BBC News. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escriptor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em: 21/04/2019.

⁹ Em contraposição ao termo índio, “indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros” (Munduruku, 2019).

pelo Governo Imperial (Ferreira, 2001, p. 73). O Artigo 6º do documento determinava que ao missionário competia instruir os indígenas nas máximas da Religião Católica, e ensinar a eles a doutrina cristã. Também pontuava que se deveria ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e também aos adultos que se dispusessem a adquirir essa instrução, mas sem violência.

Nesse período houve também a reintrodução de missionários nas aldeias. O sistema de aldeamento, que já havia sido usado no passado, voltou a ser adotado como meio importante para converter os índios ao cristianismo, transformá-los em cidadãos civilizados e integrá-los à sociedade brasileira. A educação escolar implantada por Portugal continuava ignorando as instituições educativas indígenas e seus saberes. Assim, passaram a executar uma política destinada a desarticular as identidades dos diferentes povos, seus conhecimentos e os processos próprios de ensino e aprendizagem. Além disso, as diversas línguas faladas pelos povos indígenas também ficam excluídas das salas de aulas.

Na segunda metade do século XIX o então ministro do Império Português, Marquês de Pombal, criou leis que tinham como objetivo a assimilação de todos os indígenas (aliados e não aliados). A ideia era que eles fossem integrados à sociedade colonial, perdendo suas culturas e identidades étnicas. Dentre essas leis criadas, a mais importante foi o Diretório dos Índios (1757)¹⁰, que trouxe medidas inovadoras, como a proibição dos costumes indígenas nas aldeias, o uso da língua geral e a poligamia. Houve a imposição da língua portuguesa e dos costumes portugueses, como o estímulo aos casamentos entre indígenas e não indígenas, o fim da discriminação legal contra eles, o incentivo à presença de não indígenas nas aldeias e a extinção das aldeias ao transformá-las em vilas, freguesias ou lugares. As aldeias seriam administradas por diretores leigos, não mais por religiosos, e a ideia de civilização passava a preponderar sobre a de catequese (Almeida, 2010).

No avanço desse processo, Marquês de Pombal excluiu os Jesuítas da Educação Escolar Indígena, pois eles representavam uma das mais importantes

¹⁰ O Diretório dos Índios teve papel central na política metropolitana de controle dos povos indígenas durante o período pombalino. Trata-se de uma Lei redigida em 1755 por D. José I e implementada em 1757 por o Marquês de Pombal, seu ministro. Foi nesse período que nos estados do Maranhão e Grão-Pará os aldeamentos indígenas foram elevados à condição de vilas ou aldeias, deixando se administrados por religiosos, passando a ser administrados por agentes públicos. Dentre outras ações, como a proibição do uso das línguas indígenas, as culturas dos diferentes povos teriam que ser extintas, e a mestiçagem entre colonos (brancos) e mulheres indígenas foi estimulada a fim de misturar e apagar a herança indígena. Devido a denúncias de corrupção e abuso dos diretores dos povos indígenas, o Diretório foi então extinto por D. Maria I, em 1798.

forças políticas que desafiavam o poder monárquico e, por isso, tais forças deveriam ser extirpadas. Os religiosos foram então substituídos “por leigos na administração das aldeias era condizente com as novas tendências” (Almeida, 2010, p. 112). Mas esta nova Lei de Pombal não trouxe mudanças significativas para os povos indígenas, pois manteve o mesmo sistema de exploração, como a proibição do uso de línguas indígenas nas escolas, ao determinar que a língua portuguesa fosse ensinada e usada compulsoriamente. Além disso, utilizaram os indígenas como escravos para atender ao aumento da necessidade de mão de obra para atuar nas atividades domésticas, agrícolas e extrativistas.

Até este momento podemos destacar que a Educação Escolar Indígena segue no sentido de exterminar a cultura, a religião, a língua e os costumes dos indígenas brasileiros. Segundo Bergamasch e Silva (2007), a intenção da escola implantada até este momento da história tem uma intenção clara:

Implementada, então, por iniciativas religiosas, manteve essa característica, quase que única, até o advento da República no Brasil, quando o governo republicano formulou um programa voltado ao cuidado dos povos indígenas e, no interior das ações que compuseram esse programa, figurou a escola. Contudo, a profunda marca da escolarização confessional entre os povos indígenas perdura e é visível até os dias atuais, através de algumas escolas ligadas a missões religiosas que remanesceram, de um imaginário cristão ainda perceptível, bem como de concepções que persistem em muitas aldeias indígenas no Brasil (Bergamasch; Silva, 2007, p. 127).

A *segunda fase*, que também se apresentava com um forte viés assimilacionista, é caracterizada pela integração do indígena à comunhão nacional. Essa fase está relacionada à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e vai até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. A política indigenista do SPI para a Educação Escolar Indígena fez com que, de alguma forma, fosse “aliviado o peso” do ensino religioso, dando maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico, a partir de 1953.

Em tal fase, durante o período republicano, houve também mudança no foco: da assimilação passou-se à integração à sociedade nacional. Essa mudança na política indigenista brasileira no início do século XX, segundo Ferreira (2001), foi motivada por denúncias de extermínio, desconsideração cultural e políticas injustas contra os povos indígenas. Foram denúncias, tanto nacionais quanto internacionais,

que pressionaram o Governo Federal a formular uma política mais humanista, baseada nos ideais positivistas da época.

Entre as ações do Governo Federal, nesse período houve a criação do SPI¹¹, em 1910, que esteve vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Esse órgão ficou responsável pelas políticas e pelos assuntos relacionados aos povos indígenas. Uma de suas metas também foi a integração gradual e sistemática dos indígenas à sociedade nacional. Ferreira (2001) observa que um dos principais objetivos era proteger os indígenas, fixá-los em reservas e treiná-los para o trabalho agrícola. Esse treinamento para o trabalho produtivo visava torná-los produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional.

Como já observado, o SPI tinha como missão proteger os direitos e as culturas indígenas, mas também acreditava que a melhor forma de fazer isso era inserindo os indígenas na sociedade nacional. Para isso, promovia a fixação dos indígenas em reservas e o treinamento deles para o trabalho agrícola, o que lhes permitiria gerar renda e se tornar parte da economia nacional. E nas escolas deveriam ser ensinados as “práticas agrícolas” para os meninos e “práticas domésticas” para as meninas (Ferreira, 2001, p. 75).

Com relação ao SPI Luciano (2011), intelectual indígena Baniwa, comenta que:

Com o SPI, mesmo considerando algumas mudanças na forma da condução das políticas relacionadas aos índios, observa-se também continuidade principalmente no que tange à atuação de missões religiosas no campo da educação escolar, por meio de acordos firmados com a entidade indigenista. Além disso, o ideário positivista que predominava entre as elites que governavam o país nesta época elevou ao máximo a concepção racista do índio incapaz, sujo, desordeiro, empecilho do progresso e da modernização (Luciano, 2011, p. 90).

Em 1967 houve a extinção da SPI e a criação da Funai, melhorando alguns aspectos da Educação Escolar Indígena, como menor obrigação do ensino religioso e a inserção do ensino bilíngue, garantido pela criação do Estatuto do Índio¹², Lei N.º 6001, de 19 de dezembro de 1973, tornando assim “obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 75).

¹¹ O SPI foi criado em 20 de junho de 1910 pelo Decreto N.º 8.072, durante o governo de Nilo Peçanha.

¹² A Lei 6.001/1973, que ficou conhecida como “Estatuto do Índio”, foi promulgada em 1973. Ela dispõe sobre as relações entre Estado, sociedade brasileira e os povos indígenas. Dentre outras questões, o Estatuto já assegurava aos indígenas o direito à demarcação e à posse das terras que ocupam, que deveriam ter seus valores culturais respeitados e precisavam ser protegidos pelo Estado. Sendo compreendidos como “relativamente incapazes”, eles deveriam ser tutelados pelo SPI e pela FUNAI, comandada por militares, até que estivessem “integrados à comunhão nacional”.

Para atender a demanda do ensino bilíngue, para o qual não havia pessoas capacitadas para a sua realização, a Funai realizou parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma organização científica de inspiração cristã evangélica cujo principal objetivo era o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas indígenas com o interesse de traduzir a Bíblia para essas línguas, para que pudesse ser lida por esses povos. Havia, nesse processo, uma clara intenção de fazer as culturas desses povos desaparecerem.

Com isso, podemos dizer que a Educação Escolar Indígena ainda seguia um caráter de educação missionária, imposta desde o período da colonização, até o ano de 1991, quando a FUNAI deixou de ser responsável pela Educação Escolar Indígena, passando a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). O MEC então passa a coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena, em parceria com as Secretarias estaduais e municipais de educação. Cabe destacar que essa mudança foi resultado de reivindicações de diversos setores da sociedade, que consideravam que a FUNAI não estava dando a devida atenção à essa modalidade de ensino (Ferreira, 2001, p. 84).

A *terceira fase* inicia no final dos anos 1960 e 1970, período da Ditadura Militar, destacando-se nesse período o surgimento de organizações não governamentais, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio, o movimento indígena, entre outras. Junto a esse movimento, a educação aos povos indígenas começa a ser pensada a partir de suas especificidades. Há a formação de “projetos alternativos” de educação escolar e a participação de organizações não governamentais nos encontros de educação aos indígenas; ocorre também a criação de várias entidades, civis ou eclesiásticas, de apoio à causa indígena.

Nesta fase os movimentos indígenas fizeram com que se “delineasse uma política e uma prática paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar” (Ferreira, 2001, p. 87). Neste momento também surgem entidades que lutam pela educação diferenciada e que respeitem as culturas dos povos originários. Dentre elas, Ferreira (2001) destaca o Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste (PINEB)¹³; a Comissão Pró-Índio de

¹³ Trata-se de um programa de pesquisas radicado no Departamento de Antropologia e Etnologia e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo-se iniciado com trabalho de campo entre os Pataxó de Barra Velha (Mun. de Porto Seguro, BA), numa

São Paulo (CPI/SP) e do Rio de Janeiro¹⁴; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)¹⁵; a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ)¹⁶; e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI)¹⁷.

Alguns setores progressistas da Igreja também criaram duas organizações, a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que passaram a defender as causas indígenas relacionadas aos direitos humanos; e algumas universidades também começaram a assessorar a Educação Escolar Indígena, criando os Núcleos de Educação Indígena (NEIs).

A *quarta fase* inicia a partir da década de 1980, período em que a Educação Escolar Indígena buscava promover o diálogo entre as culturas indígenas e não indígenas, a fim de garantir o direito dos primeiros à educação e à cidadania. Há reivindicação para que os indígenas tenham o poder de gestão de seus processos educativos (Ferreira, 2001). São eles que passam a definir e a regular os seus próprios processos de escolarização. Com isso, há também o fortalecimento do movimento indígena, o que se dá por meio de assembleias e reuniões que começam nessa mesma década, fundamentais para as lutas por direitos. Tais movimentos ganharam legitimidade e suas reivindicações foram reconhecidas no plano legislativo, assim como passaram a ser legalmente instituídas na Constituição de 1988.

A partir dessa época o movimento indígena, que se desenvolvia cada vez mais, desejava mudar a política indigenista brasileira, reivindicando a melhoria da educação oferecida, como destaca Ferreira (2001):

Queremos também que programas de educação sejam realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser uma educação bilíngüe e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o Governo

viagem de reconhecimento que congregou professores (de Antropologia e de História) e alunos de graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. A equipe desembarcou de sua canoa, na praia fronteira ao Monte Pascoal, em 8 de dezembro de 1971, sob a orientação do professor Pedro Agostinho da Silva. Esta data é tomada como a do principiar do Programa.

¹⁴ A CPI-SP atua junto com indígenas e quilombolas para garantir seus direitos territoriais, culturais e políticos, procurando contribuir com o fortalecimento da democracia e o reconhecimento dos direitos das minorias étnicas.

¹⁵ A Ação Educativa nasceu no CEDI, organização que nas décadas de 1970 e 1980 participou na luta pela redemocratização do país apoiando a organização de movimentos populares. Atualmente está com atividades encerradas.

¹⁶ A ANAÍ, organização não-governamental com sede em Salvador, Bahia, é dedicada à defesa e à promoção dos direitos dos povos indígenas, de sua autodeterminação e de seus valores culturais, e, de modo mais amplo, ao reconhecimento e ao respeito à sociodiversidade e à diversidade cultural do Brasil

¹⁷ É uma associação sem fins lucrativos, fundada em março de 1979 por antropólogos e indigenistas. É constituída por profissionais com formação e experiência qualificadas nos mais variados campos e comprometidos com o futuro dos povos indígenas.

Brasileiro nos dê condições para frequentarmos as universidades independentemente das normas exigidas pelo vestibular (Ferreira, 2001, p. 99).

Com isso, o movimento indígena e os indigenistas conseguiram garantir direitos importantes na Constituição Federal (CF) de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, com o reconhecimento das suas diversidades, que até então eram negadas nas leis e diretrizes governamentais. Com isso, houve, de certa forma, o rompimento da cultura integracionista praticada até então. A esse respeito, cabe observar que o artigo 231 reconhece a “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1998, p. 91).

Há que se reconhecer que desde a promulgação da CF de 1988 houve diversos avanços na Educação Escolar Indígena, como o aumento do número de escolas, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos e pedagógicos adequados às suas culturas. No entanto, um estudo mais aprofundado da realidade das escolas localizadas em Terras Indígenas, mostra que ainda há muitos desafios a serem superados, como a falta de estrutura adequada, falta de recursos financeiros, a desvalorização da escola indígena e a resistência de alguns setores da sociedade ao modelo intercultural.

2.2 Legislação, desafios históricos e contemporâneos da educação profissional aos povos indígenas

O direito dos povos indígenas à educação escolar é um tema importante em nível global e está relacionado aos direitos humanos fundamentais dessas comunidades. Esse debate é importante, necessário e urgente, haja vista que os povos indígenas deste país têm uma história de discriminação, marginalização e sempre tiveram seus direitos negligenciados, devido principalmente aos interesses dos agentes do capital à exploração de suas terras e dos recursos naturais em seus territórios.

Não bastasse esses históricos desafios, ao longo dos séculos, muitos povos indígenas resistiram e ainda resistem à assimilação cultural e à imposição da educação eurocentrada, chamando atenção para o valor e importância de seus

conhecimentos transeculares, cuja socialização ocorria e ainda ocorre principalmente por meio da tradição oral entre as gerações. Mesmo tendo vivenciado embates, perseguições e mortes, muitas de suas histórias, cosmologias, saberes e sabedorias foram preservadas pela tradição oral, garantindo às novas gerações indígenas os conhecimentos de seus antepassados.

Mas somente no final da década de 1980 é que os movimentos indígenas, por meio de articulações com setores das igrejas, das universidades e ONGs, e em consonância com os movimentos indígenas internacionais, foram ganhando força e se tornando mais incisivo. Entre as reivindicações por seus direitos, a educação sempre esteve como pauta principal, com o objetivo de garantir uma escola diferenciada e específica que respeitasse suas culturas e diferenças. Como resultado desses movimentos, os direitos dos povos indígenas passam então a ser reconhecidos e protegidos por várias convenções internacionais, tratadas e legislações.

A Constituição Federal de 1988 assegurou direitos importantes às suas sociedades, como o direito à uma escola diferenciada. Como destaca Grupioni (2001), com a promulgação da CF os indígenas tiveram reconhecido o direito de “serem índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições” (Grupioni, 2001, p. 9). O reconhecimento de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem na educação escolar, com o reconhecimento da importância de suas histórias, cosmologias, saberes e sabedorias, possibilitou que a escola indígena, em muitos contextos, deixasse de ser percebida como um instrumento de assimilação e integração cultural, passando a contribuir para a afirmação étnica e cultural desses povos.

A partir deste reconhecimento, que tem em sua base a valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos, e pela urgência da formação dos próprios indígenas para atuação docente em suas próprias comunidades, as leis subsequentes à Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação, têm reforçado esse direito e promovido a implementação de uma Educação Escolar Indígena mais inclusiva e intercultural. Essas mudanças têm exigido novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em Terras Indígenas. A escola, antes vista como um espaço de assimilação dos indígenas à cultura dominante, passou a ser concebida como um

espaço de valorização e fortalecimento da cultura indígena, mesmo sem o devido apoio em muitos contextos.

O artigo 210 da CF de 1988, parágrafo 2º, traz a garantia de uma educação diferenciada e que valorize a diversidade de povos indígenas no Brasil. Destaca que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988). Assim, a escola deixa de ser vista como um instrumento de desvalorização das culturas indígenas, podendo ser então um local de enriquecimento cultural para esta população.

Em 1991 é retirada da FUNAI a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, sendo repassado a gerência desse atendimento ao MEC, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação. Em meio às ações de responsabilidade ao atendimento nas escolas indígenas, por meio do Decreto N.º 559/1991, que dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, foi assegurada uma escolarização com características próprias e diferenciadas. O artigo 1.º garante aos povos indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, os processos próprios de aprendizagem e que reconheça suas organizações sociais.

Nessa perspectiva, também foram formuladas e reformuladas Leis de caráter educacional, como a Portaria Interministerial N.º 559/1991 e as Portarias MEC 60/1992 e 490/1993, que instituiu e normatizou o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios.

A LDBEN, Lei Federal N.º 9.394/1996, de 17 de dezembro de 1996, por sua vez, garantiu legalmente que o Estado ofertasse aos povos indígenas uma educação que bilíngue e intercultural, “que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades” (Grupioni, 2001, p. 21). Para isso, é preciso incentivar pesquisas tanto sobre a Educação Indígena quanto sobre a Educação Escolar Indígena nessas comunidades, sempre respeitando a autodeterminação dos povos, tendo em vista a produção sistemática de material didático específico e diferenciado para uma educação intercultural.

Os artigos 78 e 79 da LDBEN dão ênfase a essas questões:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Outros dispositivos que reforçam a garantia dos direitos dos indígenas são os artigos 23 e 26 da mesma Lei, que garantem que as escolas indígenas possam adequar o ensino às realidades de cada povo, chamando atenção para os currículos, as formas diversas de organização da escola em TIs, e para a adequação dos calendários escolares às realidades, dentre outras especificidades:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

No que se refere ao sistema de ensino brasileiro, em seu artigo 87 a LDBEN determina que a União crie o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação

para Todos. E no parágrafo 6º fica assegurada a assistência financeira da União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, bem como a dos estados aos seus municípios, condicionadas ao cumprimento pelos governos beneficiados do artigo 212 da CF e dispositivos legais.

Em 10 de novembro de 1999, foi aprovada a Resolução N.º 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Esta resolução tratou da estrutura e do funcionamento destas escolas respeitando a pluralidade cultural e institucional da educação brasileira. Um avanço significativo se deu apresentado nessas diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas foi criação da categoria de “Escola Indígena”, diferenciando, assim, o espaço educacional de ensino-aprendizagem dos indígenas do modelo padronizado e tradicional do sistema educacional brasileiro.

No dia 14 de setembro do mesmo ano, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), por meio do Parecer N.º 14/1999, que cria a categoria escola indígena, definindo os princípios e os fins e a competência para essa modalidade de ensino, a formação do/a professor/a indígena, o currículo da escola e sua flexibilização, estes normatizados na Resolução N.º 3/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No que se refere às DCNEEI, Grupioni (2001) explica que

[...] constituem o resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do CNE, quando esta se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação ao CNE (a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento especialmente preparado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena sobre a necessidade de regulamentação da Educação Indígena) bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul. A matéria ficou a cargo do Pe. Kuno Paulo Rhoden, que foi indicado como relator (Grupioni, 2001, p. 37).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é um documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998, foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de orientar a construção de currículos para as escolas indígenas brasileiras. O RCNEI é baseado nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo, que reconhecem a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e a importância de sua preservação. O documento também defende a

autonomia das comunidades indígenas na definição de seus currículos, que devem ser construídos a partir de suas próprias necessidades e interesses. Ele é diferente do PCN por ser um documento que oferece orientações para a elaboração de propostas curriculares exclusivas para os povos indígenas.

O Plano Nacional de Educação foi promulgado em 9 de janeiro de 2001, e com relação à Educação Escolar Indígena este apresenta um capítulo sobre esta modalidade de ensino, que é dividido em três partes. A primeira faz uma análise da oferta da educação escolar aos povos indígenas, identificando os desafios e as oportunidades. A segunda apresenta as diretrizes que devem orientar a implementação da Educação Escolar Indígena. A terceira parte apresenta os objetivos e metas que devem ser alcançados a curto e a longo prazo (Grupioni, 2001).

O PNE estabelece metas para a Educação Escolar Indígena, que devem ser articuladas entre a União, estados e municípios, para a criação da categoria “Escola Indígena” e implantação dos programas com o objetivo de universalizar o acesso e a permanência na escola, a autonomia das escolas indígenas e a participação das comunidades indígenas nas decisões sobre o funcionamento dessas escolas. Para garantir a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue, foi assegurado um programa nacional de colaboração entre a União e os estados, tendo em vista a estruturação das escolas indígenas com equipamentos didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio (PNE, 2001).

Neste movimento de lutas das questões indígenas na educação, foi promulgada a Lei N.º 11.645/2008 que incluiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em diversos aspectos do currículo escolar. A respeito da contribuição destes povos para a construção de nossa história, Bergamaschi e Gomes (2012) destacam que

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente (Bergamaschi; Gomes, 2012, p. 55).

Acredita-se que com esses conhecimentos sendo desenvolvidos nas escolas os estudantes poderão aprender sobre as contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira, de modo que as atividades e os conteúdos trabalhados sobre os

povos indígenas não sejam limitados, restritos e reprodutores de ideias ultrapassadas. Contudo, Silva (2010), ao analisar livros didáticos utilizados após a existência da Lei N.º 11.645/2008, constatou vários problemas:

[...] constatamos que, após a lei 11.645/08, esses subsídios contêm mais textos e imagens sobre a temática indígena, porém são conteúdos que relatam situações do passado, trazem informações comuns aos primeiros manuais didáticos. Mas os textos que procuram situar sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil trazem muitas imagens isoladas e são raríssimos os relatos coerentes sobre a realidade desses povos. Percebemos, como afirma Moreira e Candau (2008), que os processos de organização e atuação dessas sociedades na história do país estão ausente dos livros didáticos (Silva, 2010, p. 240).

Podemos dizer, com isso, embora haja o avanço com a legislação, que ainda falta muito espaço para a discussão e desenvolvimento da temática indígena nas escolas brasileiras. E as mudanças curriculares, sobretudo nos cursos de formação de professores e nas políticas de formação continuada, ainda são muito tímidas.

No ano de 2009, ocorreu a pactuação pela Educação Escolar Indígena, por meio do Decreto N.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que definiu uma nova forma de organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais (TE). Trata-se de “uma nova base política administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no Brasil” (Luciano, 2010, p. 1). Os TEs¹⁸ são áreas territoriais a fim dar visibilidade às relações interétnicas construídas “como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento” (Ibidem, 2010, p. 2).

Em vista disso, os Governos estaduais e municipais devem elaborar um plano de ação que seja articulado com diversos atores sociais, incluindo os povos indígenas, universidades e entidades de apoio, respeitando as diversidades de cada povo. A definição dos TEs seguiu as demandas advindas dos povos indígenas, considerando suas relações territoriais, o patrimônio material e imaterial, e os demais elementos identitários de cada povo que constitui o T E.

¹⁸ Esses territórios foram pensados como um espaço de articulação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, envolvendo seus diferentes atores e agentes (MEC, FUNAI, Estados, Municípios, Universidades, Institutos Federais, ONGs) na discussão e planejamento conjunto das ações (Luciano, 2010).

Ainda neste movimento de ocupar espaços que lhes são de direito, foi criado a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, garantindo 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com cotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Para Luciano (2013), apesar de tudo, essa Lei foi um avanço:

Trata-se de uma conquista histórica digna de comemoração como um passo importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidade para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar. Mas a política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica. (Luciano, 2013, p. 18).

Em 2014 foi promulgado a Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata da aprovação do segundo PNE, onde constam as propostas que foram discutidas e elaboradas nas conferências educacionais indígenas. Com relação às questões indígenas, destacamos o artigo 8º, parágrafo 1º que aborda “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014).

Com essa abordagem focada nas legislações vigentes, podemos dizer que a Educação Escolar Indígena no Brasil passou por várias transformações ao longo dos anos, e as legislações que regulamentam esse sistema desempenham um papel fundamental na garantia dos direitos educacionais das comunidades indígenas. Mas mesmo com esses avanços, muitos desafios persistem, como a infraestrutura deficiente das escolas indígenas e a falta de formação para os professores. Contribuem para acentuar essa problemática, a falta de registros, descrição e de estudos das línguas indígenas ameaçadas de extinção; a necessidade de integração entre o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento acadêmico ocidental, uma vez que ambos devem ser valorizados e respeitados. Por tudo isso, há que se dizer que a realidade educacional das escolas indígenas, em muitos aspectos, ainda segue a lógica da época da colonização.

Observadas as legislações e as questões que contribuem para o agravamento dos desafios da Educação Escolar Indígena, destacamos a especificidade de nosso objeto de estudo, que são os desafios enfrentados pelos docentes no IFMA para o

respeito às diferenças e a garantia de uma educação intercultural. Nesta abordagem, cabe observar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados com a aprovação da Lei N.º 11.892/2008 (Brasil, 2008), e fazem parte a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica junto dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Escolas Agrotécnicas Federais, das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, do Colégio Pedro II, e da Universidade Tecnológica do Paraná. A lei que institui os IFs destaca que:

Art. 2.º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

O artigo 5º da Lei N.º 11892/2008 cita os 38 IFs que foram criados em todo o país e constituídos em cada estado pela integração voluntária entre os Centros Federais de Educação, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas. No Maranhão, o Instituto Federal foi criado “mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras” (Brasil, 2008).

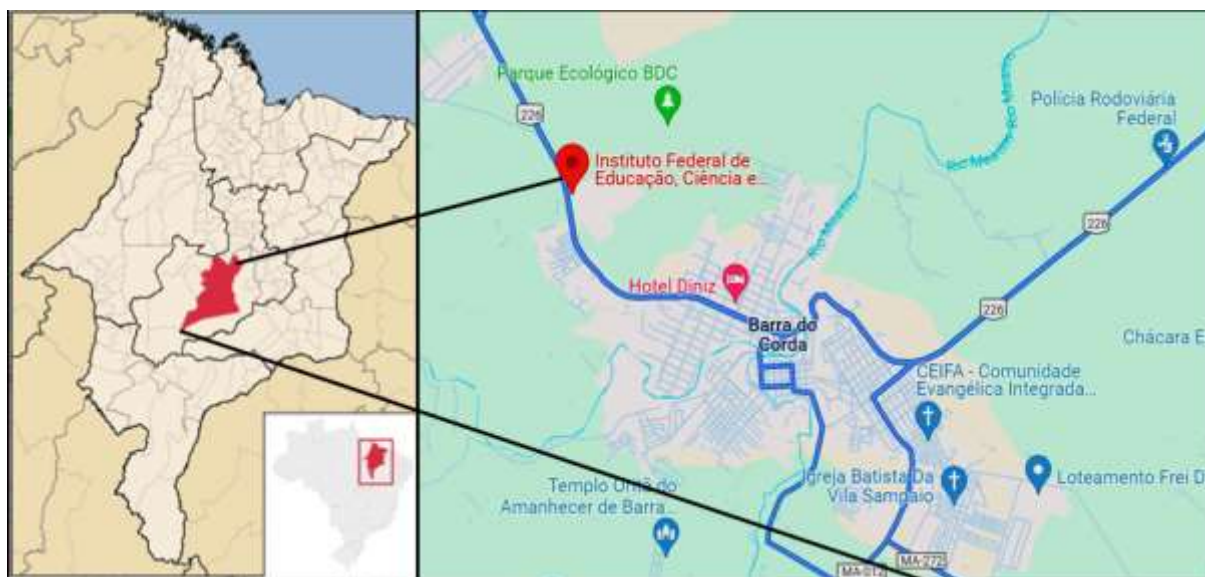
Os Institutos se propuseram a trazer uma educação pública polivalente e inclusiva, e a intenção dos idealizadores para democratizar o acesso à educação foi disponibilizar a educação pública em vários graus de ensino: cursos técnicos, graduações e pós-graduações, em diversas áreas. Com isso, previa-se, como destacado no artigo 7.º: “V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008).

Com esse compromisso, afirmou-se como política pública e houve uma responsabilização com o social, na articulação com outras políticas, com a intenção de melhorar a realidade onde está inserida. Foi desta forma que o IFMA também se comprometeu a assumir o papel de “agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e as comunidades locais” (IFMA, 2008, p. 21-22), sendo uma premissa básica a contribuição para melhoria da qualidade de vida da região onde se instala:

Cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda (IFMA, 2008, p. 25).

Foi nesse contexto de expansão da rede federal de educação profissional, que o IFMA, Campus Barra do Corda, foi criado em 2010, e começou a funcionar em 2011. Como já observado, ele está localizado em uma região central do Maranhão, região conhecida pela presença dos povos Tenetehara, Guajajara e Canela. A seguir trazemos a Figura 1 com a localização do IFMA no município de Barra do Corda-MA:

Figura 1 - Localização do IFMA no município de Barra do Corda-MA.



Fonte: Elaborado pela autora.

O IFMA, Campus Barra do Corda, possui atualmente 37 estudantes indígenas, entre os quais há estudantes Guajajara e Canela. Este ingresso também foi possível por meio da implantação das políticas de cotas para povos indígenas nas universidades e nos institutos técnicos federais, instituídas pela Lei N.º 12.711/2012. Embora fosse uma conquista aos povos indígenas, podemos dizer que não houve uma preparação institucional para atender esses estudantes oriundos da Educação Escolar Indígena.

No Brasil, essa Lei possibilitou a inclusão de um grande contingente de jovens negros, indígenas e pobres nas universidades públicas, além de melhorias na qualidade de vida. As trajetórias dos estudantes cotistas apresentam boa referência para que as políticas educacionais universais e de ações afirmativas pudessem ser repensadas, reestruturadas e rearticuladas, visando atingir patamares mais altos de justiça social e racial, assim como a efetivação da democracia. Sobre a Lei de Cotas

e os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país, Luciano (2013) questiona:

Mas a política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica. Neste sentido, o alcance da Lei depende de ações e estratégias a serem adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino (Luciano, 2013, p. 19).

A leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA nos leva a entender que a política de educação do IFMA é elaborada considerando o ambiente dinâmico da sociedade brasileira, em especial do Maranhão, e está alinhada às necessidades sociais e do mercado de trabalho, obedecendo também aos princípios de sustentabilidade. Com tais intenções, o IFMA busca oferecer uma educação técnica profissional que contribua para a autonomia, buscando o desenvolvimento humano crítico e emancipado dos discentes, como abordado no PDI 2019-2023:

Por sua vez, cabe ressaltar que a concretização do Ensino no IFMA deverá se manifestar em diversas metodologias e técnicas pedagógicas que se assentem nas concepções fundantes deste Instituto com a perspectiva de alcance de seus objetivos institucionais. Para tanto, poderão ser utilizadas metodologias interativas presenciais e/ou a distância; flexibilizações curriculares; organização produtiva e colaborativa de agrupamento de discentes para construção coletiva e/ou individual de aprendizagens significativas; técnicas diversas, inclusive as que se propõem melhorar o domínio de conteúdos de natureza conceitual e procedimental; promoção de práticas (inter)disciplinares organizadas ou não em forma de projetos de extensão tecnológicas; práticas desportivas e expressões corporais com atividades integradoras artística culturais, tecnológicas e de iniciação científicas que se articulem ao trabalho e as práticas sociais (PDI-IFMA, 2019, p. 45).

Este IF possui diretrizes para a adoção de medidas que buscam igualar as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes, combater as disparidades sociais, diminuir a taxa de desistência e fomentar a participação social, que são os programas de assistência estudantil, regulamentados pelo Decreto N.º 7.234, de 19 de julho de 2010. O Programa Nacional de Assistência Estudantil, por exemplo, garante o repasse de recursos orçamentários para subsidiar essas ações (PDI IFMA, 2019, p. 55).

No IFMA todas as ações desenvolvidas têm como o foco primordial o desenvolvimento pleno do potencial humano. Isso está em consonância com o

princípio de que todos os povos possuem igualdade no exercício de seus direitos de cidadania, independentemente de qualquer diferenciação, como raça, gênero, religião, orientação sexual, classe social e outros, conforme estipulado na Constituição Federal do Brasil.

De modo a fortalecer e entender como funciona o que se tem produzido de conhecimento nesta área, o IFMA possui grupos de estudos e pesquisas, com fundamentado nas legislações, nas políticas públicas e nos programas de ações afirmativas, como é o caso do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Nessa direção,

O IFMA concebe a Educação em Direitos Humanos enquanto um processo de ensino e aprendizagem que objetiva o desenvolvimento integral da pessoa, incluindo tanto a aprendizagem de ordem cognitiva quanto a social e emocional. Nesse intento, deve oportunizar aos envolvidos, conhecer os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção. Também deve propiciar o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos voltados para promover, defender, e reparar as violações destes direitos (PDI IFMA, 2019, p. 60).

O NEABI tem como principal objetivo promover a pesquisa em níveis educacionais que incluam o Ensino Médio, Graduação, Pós-graduação e Extensão, abordando de maneira inseparável a questão étnico-racial. Atuando em ações que abrangem as três áreas pilares da instituição, Ensino, Pesquisa ou Extensão, suas iniciativas transitam por todas elas, e por vezes até mesmo as aproximam. Este projeto tem a intenção de fornecer um apoio significativo às investigações e estudos relacionados à diversidade e raça, com foco específico nesse tema.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Campus Barra do Corda do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) atua contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e intercultural, reconhecendo e celebrando a diversidade cultural presente no município de Barra do Corda e região devido a sua localização geográfica, o núcleo se destaca como um centro de referência para as sociedades tradicionais da região. Essa importância se deve à sua localização estratégica, próxima às áreas de maior concentração dos povos Tenetehara-Guajajara, Ramkokamekrá-Canela e Apaniekrá-Canela, grupos que historicamente buscaram refúgio na região.

Dentre as principais ações desenvolvidas nos últimos anos, publicação do e-book: “Temas Indígenas: Diálogos Interculturais no IFMA Campus Barra do Corda”, que traz uma coletânea de artigos resultados de pesquisas dos servidores voltadas a

temática indígena, realização de encontros com líderes indígenas para acolher as necessidades destas comunidades; programas de formação na esfera da Extensão, como o PRONATEC para Agricultores Familiares, implementados nas Aldeias Escalvado e Porquinhos, pertencentes aos Canela; iniciativas educacionais interculturais, como a graduação em fase de implementação; e pesquisas voltadas para temáticas indígenas, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Organização de encontros anuais: Realização dos Seminários Indígenas, eventos que buscam enaltecer a história e cultura dos povos indígenas, direcionados a toda a comunidade de Barra do Corda e arredores, desenvolvimento e execução de atividades relacionadas ao ensino, com destaque para o projeto educacional "Português Intercultural para Indígenas".

Outra grande ação sob a coordenação do NEABI Barra do Corda, foi a contribuição participando do grupo de estudos responsável pela elaboração da lei municipal nº 900/2020. Esta legislação trata da cooficialização da língua Tenetehara-Guajajara no âmbito do Município de Barra do Corda, representando um instrumento legal para a implementação de políticas linguísticas focadas na educação diferenciada e intercultural. A lei foi concebida para apoiar a administração municipal na efetivação de políticas de reparação e reconhecimento dos direitos dos povos originários de Barra do Corda, por meio de ações afirmativas relacionadas à temática indígena e à promoção de iniciativas destinadas à valorização da língua e identidades indígenas no município. Atualmente, a implementação desta legislação encontra-se em progresso.

2.3 Colonialidade do Poder, diferenças culturais e práticas pedagógicas

O pensamento Decolonial se fundamenta em pelo menos dois pressupostos fundamentais: uma crítica e reformulação da modernidade e a pesquisa em torno do conceito de colonialidade. Tem como uma de suas dimensões a dominação dos outros povos fora do eixo europeu, e o eurocentrismo como uma forma de conhecimento da modernidade/colonialidade. Trata-se de representação hegemônica e um modo de conhecimento de pretensão universal (Escobar, 2003). É por isso que se diz que não existe modernidade sem colonialidade (Quijano, 2000).

É importante destacar que o emprego do termo Decolonial, ao invés de Descolonial ou Pós-colonial, é uma indicação do semiólogo argentino Walter Mignolo, buscando diferenciar os propósitos do grupo e da luta por descolonização do Pós-Guerra Fria, bem como dos estudos Pós-coloniais asiáticos. Com relação a essas diferenciações, Rosevics (2017) pontua:

Enquanto os pós-coloniais se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura (Rosevics, 2017, p. 198).

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, e refere-se ao sistema de dominação e exploração que foi estabelecido pelos europeus durante o Período Colonial, e que perdura na atualidade de outras formas, mesmo sem a permanência do instituto jurídico-político da colônia. O filósofo portoriquenho Nelson Madonaldo-Torres, que tem produzido reflexões a respeito dos temas e categorias colocadas pela Teoria Crítica Decolonial, explica que “A Colonialidade emergiu como resultado do colonialismo moderno. Mantém-se viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum (Madonaldo-Torres, 2007, p. 131).

Ela se sustenta sobretudo “na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (Quijano, 2009, p. 73). Todavia, esse sistema não se limitou à esfera econômica e política, também se estendeu à esfera educacional, impondo aos povos colonizados uma visão de mundo eurocêntrica. Por tudo isso, a relação entre a colonialidade do poder, diferenças culturais e práticas pedagógicas é um tema complexo e crucial na discussão sobre educação e justiça social. A persistência das diversas formas de colonialidade, inclusive nas estruturas educacionais, afeta diretamente o modo como o conhecimento é produzido e compartilhado, muitas vezes marginalizando grupos culturais não dominantes.

Como esse sistema de dominação e exploração persiste mesmo após o fim formal do colonialismo¹⁹, envolve a imposição de estruturas hierárquicas de poder e

¹⁹ A palavra “colonial” não designa apenas o “colonialismo clássico” ou um “colonialismo interno”, nem pode ser reduzida à presença de uma “administração colonial”. Quijano estabelece uma distinção entre colonialismo e colonialidade. Utilizamos neste texto o termo “colonialismo” para nos referirmos a

começa desde quando as américas foram invadidas, estabelecendo assim um padrão de poder que consiste em codificar as “diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Quijano, 2005, p. 117). Os europeus adotaram essa concepção como elemento primordial e fundamental nas relações de poder permitida para as ações intrusivas. Nessa perspectiva, categorizam a população das Américas e, posteriormente, do mundo, sob esse novo modelo de autoridade. Além disso, todas as diferentes maneiras históricas de gerenciamento do trabalho, seus recursos e produtos, foram integradas em torno do capital e do mercado global.

A colonialidade do poder, ao questionar as formas de controle, dominação e subordinação da população, tem como base a ideia de raça (inferior/superior), conceito que se articula como um mecanismo de perpetuação do poder moderno. Esta ideia ficou bastante evidente durante o Período Colonial, em que os colonizadores europeus desenvolveram uma ideologia que classificava os povos indígenas, africanos e outros grupos não europeus, como inferiores em termos de inteligência, cultura, moralidade e capacidade de governar a si mesmos. Essa ideologia racista foi usada para justificar a escravidão, o genocídio, a exploração e a opressão desses povos. A construção da “raça inferior” não é baseada em diferenças biológicas reais, mas sim em uma construção social e cultural que serviu aos interesses dos colonizadores. Como explica Quijano,

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Era, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (Quijano, 2005, p. 117).

No entanto, é importante destacar que o conceito de “raça inferior” é uma construção social e não possui base científica. A ciência moderna comprovou que não

“situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico, e, na esteira de Quijano, usamos a designação “colonialidade” para nos referirmos a “situações coloniais” da atualidade. Por “situações coloniais” entendemos a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes (Grosfoguel, 2008).

há diferenças biológicas entre as raças humanas e que as características intelectuais não estão ligadas à raça.

Para Quijano (2005), a crença dos ocidentais foi o ápice de uma trajetória civilizatória em que eles foram considerados simultaneamente como os mais avançados da espécie, atribuindo ao restante uma posição essencialmente inferior e, portanto, anterior, como parte do passado do desenvolvimento da espécie. Nessa direção de pensamento, Grosfoguel (2011) descreve o processo de colonização epistemológica, o que se deu com a adoção acrítica ou naturalizada de referenciais de conhecimento construídos a partir das experiências do “outro”, neste caso, as teorias nórdico-cêntricas.

Os europeus não apenas se viam como os únicos detentores da modernidade, mas também como seus únicos criadores e atores principais. Uma questão a destacar é que os europeus, embora tenham concebido a si mesmos e aos outros dessa maneira, já que isso não é exclusivo deles, tiveram essa capacidade de disseminar e estabelecer essa perspectiva histórica como dominante no novo cenário intersubjetivo do poder global. Criticando este pensamento de que os europeus criaram a modernidade, Quijano (2005) destaca:

Com a América inicia-se, assim, todo um universo de novas relações materiais e intersubjetivas. É pertinente, por tudo isso, admitir que o conceito de modernidade não se refere somente ao que ocorre com a subjetividade, não obstante toda a tremenda importância desse processo, seja pela emergência do ego individual, ou de um novo universo de relações intersubjetivas entre os indivíduos e entre os povos integrados ou que se integram no novo sistema-mundo e seu específico padrão de poder mundial. O conceito de modernidade dá conta, do mesmo modo, das alterações na dimensão material das relações sociais. Quer dizer, as mudanças ocorrem em todos os âmbitos da existência social dos povos, e, portanto, de seus membros individuais, tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dessas relações. [...] Em outras palavras, a partir da América um novo espaço/tempo se constitui, material e subjetivamente: essa é a mentira do conceito de modernidade (Quijano, 2005, p. 124-125).

Assim, a construção intelectual da modernidade deu origem a uma “perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno” (Quijano, 2005, p. 126), conhecido como eurocentrismo. Em contraposição, é preciso desconstruir as narrativas hegemônicas que perpetuam visões unilaterais e eurocêntricas da história, da cultura e do conhecimento. E isso envolve questionar a representação dominante do passado, bem como os sistemas de conhecimento que foram impostos por forças coloniais.

Com o objetivo de analisar como as estruturas coloniais continuam a moldar as relações sociais, políticas e culturais nos contextos pós-coloniais, foi criado o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) no final dos anos 1990, e teve a figura do semiólogo argentino Walter Mignolo como um de seus fundadores. Esse grupo é também chamado de Projeto Modernidade/Colonialidade ou Coletivo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D). É quando a América Latina passa a ser inserida no debate Pós-colonial.

Ao procurar entender a formação da modernidade, percebeu a colonização como um processo contínuo, destacando como as práticas e narrativas da modernidade muitas vezes reforçam a lógica da colonialidade, perpetuando a marginalização de certos grupos sociais, culturais e étnicos, como os povos indígenas. Além disso, o grupo examina como a persistência da colonialidade impede o pleno reconhecimento e valorização das culturas e conhecimentos locais, reforçando assim o domínio cultural e epistêmico.

O Grupo MC é composto por intelectuais de diversas áreas do conhecimento, como sociologia, filosofia, linguística, antropologia e semiologia. Dentre eles, destacam-se: Aníbal Quijano, sociólogo peruano, autor do conceito de "colonialidade do poder"; Enrique Dussel, filósofo argentino, defensor da filosofia da libertação; Catherine Walsh, linguista norte-americana radicada no Equador, estudiosa da interculturalidade; Edgardo Lander, sociólogo venezuelano, crítico do neoliberalismo; Walter Mignolo, semiólogo argentino, pioneiro dos estudos decoloniais; Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho, estudioso da colonialidade do saber; Nelson Maldonado Torres, filósofo porto-riquenho, defensor da descolonização da subjetividade; Arturo Escobar, antropólogo colombiano, estudioso do desenvolvimento sustentável, dentre outros.

Tais autores trabalham a perspectiva da decolonialidade em suas várias dimensões, como a colonialidade do poder, do *ser* e do *saber*, nos permitindo compreender que a Europa foi apenas um ator importante, mas não o único, no processo de modernização, da globalização e do capitalismo. E essa perspectiva nos ajuda a construir uma visão mais inclusiva e plural da história do mundo, uma vez que “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do *ser*, do *poder* e do *saber*” (Oliveira; Candau, 2010, p. 09).

Desta forma, é preciso reconstruir essas visões, contestando as colonialidades ainda existentes.

De forma mais pontual, Candau e Russo (2010) definem os conceitos de colonialidade do *poder*, *saber* e *ser*:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (Candau; Russo, 2010, p. 165, grifos nossos).

Na educação, pelo viés da colonialidade do saber, o mundo ocidental estabeleceu-se como o centro do conhecimento, e as suas categorias e conceitos foram universalizados, mesmo quando não eram adequados para descrever ou explicar a realidade dos povos colonizados. Esse processo de universalização do conhecimento eurocentrado teve um impacto profundo na forma como os povos indígenas se veem e ao mundo que os rodeia.

A colonialidade do saber contribuiu então para a construção de identidades subalternas, vistas como inferiores e subordinadas à identidade hegemônica, branca e europeia. Também contribuiu para a invisibilização dos saberes e das experiências dos povos colonizados, como os indígenas, quase sempre considerados inferiores ou irrelevantes para as sociedades não indígenas. Lander (2005) comenta ainda que

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Lander, 2005, p. 1).

Dentro do cenário histórico da educação no Brasil, que por muito tempo enfatizou a perpetuação da cultura “dominante” em um ambiente caracterizado pela diversidade e diferença cultural, é de extrema importância analisar de maneira crítica

os procedimentos que dão origem às identidades culturais, promovendo uma abordagem educacional que se destaca para a inclusão, fundadas em práticas pedagógicas mais comprometidas com os grupos que foram marginalizados tanto cultural quanto socialmente.

A Educação Escolar Indígena no Brasil ao longo da história vivenciou e ainda vivencia a imposição da cultura ocidental dominante e a preparação dos povos indígenas para a força de trabalho, para atender o utilitarismo dos donos do capital. Contudo, com muita resistência à essa lógica excludente, vemos também que hoje a instituição escolar no contexto indígena já é vista como algo que foi gradualmente se ressignificando e integrando à cultura indígena, tornando-se também algo desejado, valorizado, necessário às lutas e reivindicado pelas comunidades indígenas.

Como ressalta Altini *et al* (2010), “após o contato, muitos povos solicitaram que a escola fosse capaz de equalizar a relação assimétrica imposta, na qual nossa sociedade ocupa o lugar dominante e as sociedades indígenas um lugar minorizado” (Altini *et al.*, 2010, p. 9). Dessa forma, podemos dizer que no contexto brasileiro a escola aos povos indígenas está passando por uma transformação significativa devido às ações e iniciativas realizadas pelos próprios povos originários. E mesmo com todas as mudanças legislativas, conseguidas com muitas lutas dos indígenas e indigenistas, podemos dizer que ainda há uma série de problemas que impedem a efetivação do direito à educação diferenciada, intercultural e bilíngue, garantidos pela legislação brasileira e internacional aos povos indígenas.

No texto “Por uma Educação Descolonial e Libertadora: manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil”, importante manifesto publicado em 2014 pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), organização vinculada à Igreja Católica que atua na defesa dos direitos e interesses das populações indígenas no Brasil, Altini *et al* (2014), se concentra na problemática da Educação Escolar Indígena no Brasil, abordando a necessidade de uma abordagem decolonial e libertadora no sistema educacional. O autor ressalta que a educação tradicionalmente imposta aos povos indígenas muitas vezes desconsidera suas línguas, culturas e saberes, promovendo a assimilação e a perda de identidade cultural.

Se tradicionalmente o ensino nas escolas para os povos indígenas foi caracterizado pela negligência em relação às suas identidades físicas e culturais, agora é fundamental que as abordagens pedagógicas estejam voltadas para uma direção paralela, regularizando e enaltecendo as diversas manifestações culturais.

Nessa relação, as práticas pedagógicas na perspectiva decolonial se apresentam como uma abordagem inovadora e contra hegemônica, porque buscam desconstruir as estruturas coloniais tradicionais, ainda predominantes, ao mobilizarem métodos mais inclusivos e respeitosos ao processo ensino-aprendizagem na escola indígena.

A escola possui a responsabilidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos e as experiências de todos os sujeitos, independentemente de sua origem sociocultural, não sendo mais aceitável, portanto, o abandono dos conteúdos relativos aos povos originários. Isso significa estar aberta e promover o diálogo não hierarquizado entre diferentes culturas e perspectivas, utilizando uma pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos. Mas apesar dos avanços que já foram feitos, ainda estamos longe de atingirmos esse ideal.

Para que a escola cumpra o seu papel de promover a equidade e a inclusão, é necessário que haja uma mudança de paradigma. É preciso que ela se comprometa sobretudo com a construção de uma educação que seja justa e para todos, mas também com base numa dimensão cultural. Na percepção de Candau (2011),

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (Candau, 2011, p. 253).

Considerando a necessidade da construção de identidades culturais abertas, não mais eurocentradas, o acesso e a inclusão dos estudantes indígenas nas escolas ainda é um desafio complexo, mas fundamental para promover a equidade e o desenvolvimento dessas comunidades. É preciso reconhecer e superar a tendência integracionista que leva à subvalorização tanto física quanto cultural dos povos indígenas no contexto escolar, por meio do currículo. Isso envolve práticas decoloniais, a criação de currículos distintos e que adotem uma perspectiva crítica e emancipadora, enfatizando a importância de considerar, dialogar em pé de igualdade, e valorizar os diversos conhecimentos indígenas, tanto no ensino básico, na educação técnica profissional, quanto no Ensino Superior.

2.4 Interculturalidade crítica como práticas pedagógicas institucionalizadas

A questão das diferenças culturais tem cada vez mais ocupado o centro dos debates políticos e acadêmicos, mesmo que o problema do encontro e do conflito entre culturas seja antigo (Fleuri, 2003). Entretanto, essa questão sempre foi abordada e discutida a partir de perspectivas etnocêntricas, sempre havendo a imposição de um próprio ponto de vista como o único válido. Nessa relação, “a cultura européia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal”, e as demais culturas são vistas como “inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural” (Fleuri, 2003, p. 18). São vistas apenas como objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, como destaca o estudioso teórico crítico indo-britânico Homi K. Bhabha (1998).

Em contestação a essa ideia de há uma cultura que ocupa uma posição cêntrica de referência, Hall (1999) destaca que

As sociedades modernas, argumenta Laclau, não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”, à medida que são caracterizadas pela diferença, ou seja, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos” isto é, identidades (Hall, 1999, p. 17).

Considerando-se essa relação desigual, a interculturalidade está inscrita entre os discursos de resistência ativa e de contra hegemonia. O prefixo inter, para Homi Bhabha (1998), tem relação com o espaço intermediário (compreendido com um terceiro espaço) em que duas ou mais culturas se encontram e no qual negociam os significados de modo que elas se mantêm sem se assimilarem. E é nesse contexto sociocultural, marcado pela diferença, que se desenvolvem processos que são produzidos na “articulação das diferenças culturais”. O mesmo autor nos convida a refletir sobre as desigualdades no mundo e a confrontar as narrativas pós-coloniais, levando-nos à necessidade de “transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (Bhabha, 1998).

Segundo Fleuri (2003), o adjetivo “intercultural”

tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduza ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito

humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (Fleuri, 2003, p. 17).

A interculturalidade aparece no discurso das diferenças físicas e mentais, étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola. E quando as diferenças culturais são significadas numa perspectiva estereotipada

[...] focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem (Fleuri, 2003, p. 23).

Diante dessa relação, os povos subordinados são “impedidos” de afirmar suas tradições culturais, recuperar histórias reprimidas, serem reconhecidos, enfim, poderem ser nomeados nas suas diferenças. Ao explicar melhor essa relação entre diversidade²⁰ e diferença, necessária para compreender a necessidade de autoafirmação do outro, Fleuri (2003) explica que a diversidade cultural

[...] refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. Em contraposição a esta perspectiva essencialista, a diferença cultural se constitui, para Bhabha, como o processo de enunciação da cultura. Trata-se de um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (Fleuri, 2003, p. 23, grifos nossos).

O movimento de afirmação das culturas vai ocorrer na modernidade, e isso tem a ver com um processo de afirmação das culturas, com as reivindicações multiculturais, contribuindo também para a crise da modernidade, cujo projeto foi posto em xeque com seu universalismo, já que cria uma igualdade ilusória, a monocultura branca e europeia. Para Candau (2002), temos que articular igualdade e diferença a partir de uma visão dialética, já que hoje não mais podemos falar de igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, uma vez que a igualdade não se opõe à diferença e sim à desigualdade. E a diferença não se opõe à igualdade e sim à

²⁰ Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) explicam que sob o manto da diversidade, há uma tentativa de reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, o que vem sob o escudo da tolerância. Pedir tolerância tem o sentido de se manter intactas as hierarquias, sempre resguardando o aspecto hegemônico. Além disso, a diversidade, como palavra-chave, indica a possibilidade de ampliar o campo do capital, pois vende-se produtos para as diferenças, então é preciso incentivá-las.

padronização, à uniformização. Esse deslocamento/descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos também constitui uma crise de identidade para ele (Hall, 2006, p. 9).

Fleuri (2002) observa que as relações interculturais se constituem não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes, mas na própria formação de cada sujeito e de cada grupo na medida em que suas ações e manifestações adquirem significados contrários ao se referirem simultaneamente a padrões culturais diferentes. Deve haver uma consciência e o direito de se constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro, o que se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando a equidade.

Com relação à escola, no que se refere ao reconhecimento da identidade do outro, podemos dizer que a escola da modernidade contribuiu para processos de homogeneização e, com isso, se apresenta violenta, unificadora e autoritária, descaracterizando e invisibilizando as diferenças. No Brasil, o sistema educativo ainda tem se apoiado na lógica das oposições binárias, colocando, de um lado, o desejável, o legítimo; de outro, o ilegítimo, o indesejável. E a produção da identidade envolve o Estado, que age para a regulamentação das identidades, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos.

E é no bojo das resistências, da contra hegemonia, que estas pessoas ou coletivos sociais marginalizados e/ou excluídos invadem os cenários públicos, tanto no âmbito nacional quanto internacional, o que envolve tensões, conflitos e tentativas de diálogo e negociação, para reivindicarem seus direitos, que vão repercutir na educação contra os discursos e práticas eurocêtricas, homogeneizadoras e monoculturais.

Um breve panorama da relação interculturalidade e educação na Europa, na América Latina e no Brasil ajudam a compreender esse processo de reivindicação de direitos. Na Europa, os estudos e as propostas de educação multicultural e intercultural têm sido elaborados em estreita relação com a presença de imigrantes. Essas propostas de educação intercultural foram inicialmente elaboradas para responder à emergente necessidade de acolher os estrangeiros, os filhos dos imigrantes na escola (Fleuri, 1999). A partir disso, a União Europeia passou a se preocupar com a educação dos filhos de trabalhadores migrantes, dados os problemas da imigração. Com isso, houve a necessidade de esclarecer como se dão os processos de formação da identidade pessoal e coletiva, foi preciso entender o

significado e o valor das diferenças, pelas quais se identificam os grupos sociais, e estudar a configuração e a função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas.

Foi a partir dos anos 1960 que na Europa os estudos interculturais em Ciências Sociais tomaram impulso, momento em que, nos Estados Unidos, dois campos do conhecimento se aproximaram: Educação e Antropologia. Em 1970, quando os americanos definiram as grandes linhas do multiculturalismo em educação, a reflexão francesa nesse domínio era praticamente inexistente. Há quem diga que foram as dificuldades epistemológicas ou teórico-ideológicas que teriam impedido a presença da França no debate internacional das pesquisas interculturais. Assim, a sociedade capitalista limitou-se a constatar o estado de parceiros culturalmente diferentes em conflitos, não havendo um aprofundamento do entendimento das razões históricas que determinam os conflitos, sendo desconsiderado o seu caráter desigual.

O termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional relacionada à Educação Escolar Indígena (Candau; Russo, 2010). Nesse continente, os países conquistaram desde o século XIX sua independência política, mas a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades (Candau; Russo, 2010).

Mas sempre predominou uma ideologia que privilegiou os euro-descendentes e a branquidade, criando-se um imaginário de cordialidade entre as diferentes sociedades latino-americanas. Nessas relações, as lutas indígenas, antes isoladas, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional, principalmente nas últimas décadas (Candau; Russo, 2010). A construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano implicou na exclusão e invisibilidade de todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia (Candau; Russo, 2010), que foram, em geral, reduzidos a uma posição de não cidadania até a metade do século passado.

Contudo, há que se destacar que na América Latina já havia uma produção que questionava o padrão de poder global e a colonialidade do saber. José Martí, pensador cubano, lutou contra o imperialismo em toda América Latina, em fins do século XIX; e José Carlos Mariátegui, teórico peruano, fez o primeiro esforço bem-sucedido de aproximação do arcabouço teórico de Marx em nosso continente, dentre outros.

Com relação aos povos indígenas no debate da interculturalidade, destaca-se também os muitos encontros internacionais realizados e organizados por lideranças

indígenas de diferentes regiões do continente. A experiência de escolas interculturais indígenas que foram desenvolvidas incluiu uma nova dimensão sobre a ideia de cultura no espaço escolar. Mas outros grupos também contribuíram para a ampliação da discussão sobre educação e interculturalidade, como o movimento negro latino-americano. Com isso, ao longo de 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades²¹ (Candau; Russo, 2010).

Os projetos de educação intercultural na América Latina se desenvolveram a partir do trabalho desenvolvido pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e pelo Instituto Indigenista Interamericano-III, tendo o México como o primeiro país onde a interculturalidade. O bilinguismo tornou-se uma política oficial de estado, expandindo depois para outros países do continente, chegando ao Brasil em 1957, com a aliança do SIL e o Museu Nacional do Índio, que mais tarde vem a assinar convênio com a Fundação Nacional do Índio- FUNAI (Collet, 2006, p. 119- 120).

No Brasil, como destacado anteriormente, os conflitos de natureza étnica e cultural são aparentemente menos explícitos (Fleuri, 1999), mas na última década passaram a assumir um carácter bastante incisivo, passando-se a problematizar a imagem de "democracia racial" no Brasil, dados os intensos conflitos vivenciados pelas populações marginalizadas. com isso, a produção brasileira vem crescendo desde que se reconheceu a especificidade das populações indígenas e quilombolas existentes no país (Candau; Russo, 2010).

Neste país, a questão da interculturalidade vai além da atenção ao acolhimento dos estrangeiros, tal como a educação intercultural havia inicialmente priorizado na Europa, tem a ver com a especificidade da formação histórica e social do povo brasileiro, já que o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira. Contudo, falta um melhor diálogo entre a produção brasileira e a dos diferentes países da América de colonização espanhola sobre as questões relativas à educação intercultural (Candau; Russo, 2010).

²¹ Trata-se de políticas públicas na área educativa que deseja contemplar as diferenças culturais: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela. Outros quatro países aderiram de modo mais restrito a este movimento: Chile, Honduras, El Salvador e Panamá. Eles não reconhecem oficialmente a diversidade cultural existente em seus territórios, mas começam a desenvolver políticas educativas específicas voltadas para as populações indígenas (Candau; Russo, 2010).

As questões relacionadas com a presença de culturas diversas na escola, fazem parte de direitos adquiridos com muitas lutas pelos povos que por muito tempo foram marginalizados nos processos de ocultação de suas culturas. Mesmo havendo a garantia de muitos direitos que acenam para as relações interculturais no país, principalmente no campo da educação, a escola ainda encontra bastante dificuldade em reverter o caráter homogeneizador e hegemônico presentes nas práticas pedagógicas e nos currículos. Sabemos que a cultura é integrante fundamental das práticas pedagógicas, mas sabemos também que lidar com as diversas culturas presentes no ambiente escolar é um grande desafio.

Então para se fazer uma educação intercultural, que dialogue com as diferenças culturais encontradas nas salas de aula, é preciso entender que, segundo Candau (2009),

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2009, p. 170).

Candau (2008, p. 22) observa que a interculturalidade possui características específicas: como a promoção das relações dos culturalmente diferentes, para o confronto de suas visões diferentes; a visão de que as culturas estão em constante processo de “construção e reconstrução”, são dinâmicas; as “culturas não são puras”, estão sempre em hibridização cultural²²; as interações culturais são permeadas por relações de poder; e há conflitos presentes nessas relações de diferenças e desigualdades.

Na educação intercultural indígena encontramos muitos desafios, e mesmo com todos os avanços nas legislações, as escolas das cidades e das aldeias ainda se utilizam de materiais didáticos eurocêntricos, sendo que as discussões acerca das culturas afro-brasileiras e indígenas não são constantes, eu seja, são sempre realizadas em momentos pontuais. Para Russo e Paladino (2015), mesmo com a Lei N.º 11.645/2008, que em seu artigo 26 trata da obrigatoriedade do estudo da história

²² Canclini (1995) associa o conceito de hibridização cultural à mistura de raças, no sentido de miscigenação, e sincretismo, à mistura de crenças religiosas.

e cultura afro-brasileira e indígena, os tópicos relacionados à história e cultura afro-brasileira, assim como à cultura dos povos indígenas brasileiros, estão muito restritos às áreas de artes, literatura e história do Brasil.

Para as autoras, estes temas deveriam estar presentes em todas as disciplinas ministradas, pois

Ainda cabe questionar, na lei no 11.645/2008, a menção a matérias específicas que deveriam abordar a cultura e história indígenas, sendo estas Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Embora se mencione “especialmente”, consideramos que, para uma abordagem realmente pertinente e coerente com a complexidade dessas temáticas, deveria ser abordado por todas as disciplinas, tanto como conteúdo transversal que poderia ser trabalhado interdisciplinarmente quanto como conteúdo específicos de cada área de ensino (Russo; Paladino, 2015, p. 40).

Em toda relação é preciso que se entenda e entenda o “outro”. Nesse sentido, Luciano (2011, p. 190) adverte que para haver a interculturalidade é preciso um diálogo das duas partes para uma compreensão e permita uma convivência, cujo diálogo é “um instrumento fundamental para se chegar a um nível de convivência (e não apenas de tolerância) compartilhada entre culturas e grupos étnicos”. Mas o modelo das escolas brasileiras, sendo indígenas ou não, ainda seguem um modelo europeu com uma intenção clara de formar cidadãos para o mundo do trabalho. Essa lógica liberal é percebida nas legislações que regem a escola, na criação dos currículos, até mesmo na arquitetura dos prédios.

Mesmos que compreendam essa lógica, os povos indígenas “entendem” a necessidade de conhecimentos e apropriação das novas tecnologias na modernidade, o que para Luciano (2011),

Na visão estratégica desses povos não se trata de abdicarem de seus projetos societários, de suas autonomias e de suas alteridades, mas de uma atualização de seus modos e planos de vida, incorporando e apropriando-se do que pode ser complementariamente benéfico do mundo moderno (Luciano, 2011, p. 195).

A interculturalidade assumida no Brasil no processo histórico e legislativo ainda traz o caráter hegemônico de caráter liberal, e é uma interculturalidade funcional como classifica Tubino, que diferencia da interculturalidade crítica:

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. Para tornar real o diálogo, é preciso começar

por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê (Tubino, 2005, p. 8).

A construção da interculturalidade crítica, categoria assumida neste estudo, para Tubino (2016, p. 25), está baseada no entendimento de que as diferenças constroem democracias, em buscas de relações de igualdades dos diferentes “grupos socioculturais, o que supõe empoderamento daqueles que foram historicamente inferiorizados. Para tanto, é preciso desconstruir imaginários historicamente construídos na colonização. E por meio da educação haja diálogos constantes de forma democrática, que se reconheça a diferença como uma riqueza, sem pré-julgamentos, e que se consiga chegar a conhecimentos gerados a partir dos debates, sendo valorizado por ambos lados.

Para assumir essa perspectiva, Walsh (2009) nos explica o que é necessário:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

A interculturalidade crítica, portanto, é um movimento pós-colonialista, com suas raízes, e segundo Walsh (2009, p.22) “nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra hegemônico”, um movimento que se preocupa com o ser e o saber e não somente com a política, social e cultural. Para tanto, a construção de imaginários folclorizados que precisam ser questionados e desconstruídos.

Sobre a educação intercultural (Tubino, 2016, p. 32) adverte que devesse problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo presente nas escolas e materializados nos currículos; deve incorporar os saberes tradicionais, trazendo “as possíveis sinergias que existem entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos”, para que esses saberes coexistem sem subordinação. E deve ensinar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos de forma crítica, pelos processos de recriação e renovação no percurso formativo.

É preciso sobretudo criar diálogos onde não existam saberes superiores. Os professores e alunos precisam retirar estigmas desse processo, evitando assim a

folclorização do diálogo entre culturas diferentes. E os currículos precisam ser interculturalizados, o que é diferente de diversificá-lo. Para Walsh (2009),

[...] interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade e equidade e respeito mas que ao mesmo tempo alentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Desta forma, a educação intercultural baseada na perspectiva crítica, deve não se limitar somente a promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, mas também deve desafiar o paradigma de conhecimento estabelecido pela modernidade ocidental, ao mesmo tempo em que coloca em pauta a importância das questões de poder e desigualdade, muitas algumas vezes negligenciadas.

Como se pode verificar, a interculturalidade crítica é uma abordagem que vai além da mera celebração da diversidade cultural e busca entender as estruturas de poder e desigualdade que podem estar presentes no ambiente educacional. Nessa direção, Walsh (2009) observa que ela pode ser entendida como uma ferramenta pedagógica que questiona e combate às desigualdades e hierarquias sociais, culturais e epistemológicas. Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica está intimamente relacionada à decolonialidade, pois ambas se baseiam na crítica às relações de poder e na busca pela emancipação dos povos colonizados e subalternizados.

A autora destaca a pedagogia baseada na interculturalidade crítica deve ser:

[...] pedagogias que permitem um “pensar a partir de” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser e a que cruze o campo cosmogônico-territorial-mágico espiritual da própria vida – o que chamei no início deste texto como a colonialidade da mãe natureza. São estas pedagogias que estimulam a autoconsciência e provocam a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação (Walsh, 2009, p. 38).

No entanto, sabemos que incorporar práticas interculturais ao processo ensino-aprendizagem não é algo que possa ser facilmente realizado dentro de contextos educacionais. Isso implica em compensar e abordar teorias de formas diversas, transformando-as em conceitos que adotam uma abordagem pluralista em relação à diversidade cultural.

Isso inclui também a integração de tópicos em seus programas e materiais de estudo que reflitam a realidade na qual os estudantes estão imersos, pois o reconhecimento das identidades culturais dos indivíduos, sem discriminação ou exclusão de grupos diversos, é o ponto de partida essencial para estabelecer um diálogo eficaz entre os participantes da comunidade escolar, promovendo assim a compreensão, a garantia de direitos e o respeito às diferenças.

2.5 Decolonizar o currículo: alternativa possível para uma educação socialmente inclusiva

O currículo é produzido em contextos histórico-sociais, é determinado socialmente e produzido em meio a relações de poder. Por isso, decolonizar o currículo é um processo que visa desafiar e transformar os paradigmas coloniais ainda presentes na educação e nos currículos escolares. Essa abordagem busca questionar e superar a predominância de perspectivas eurocêntricas e ocidentais, e valorizar conhecimentos e culturas marginalizadas ou excluídas dos sistemas educacionais. Como afirma Goodson (2008, p. 8), “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”.

De acordo com Moreira e Candau (2007), currículo é um conceito complexo e multifacetado, que pode ser compreendido de diferentes maneiras, dependendo dos posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos de quem o define. Essas diferentes concepções incorporam, com maior ou menor ênfase, debates acerca de conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade do corpo educativo. As autoras também destacam que diversos fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja compreendido como um processo social e cultural, que reflete a visão de mundo e os interesses de determinados grupos e classes sociais. Para elas, as pessoas que os fazem escolhem segundo:

(a) Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (Moreira; Candau, 2007, p. 86).

Essas discussões mostram o quanto o currículo é um campo complexo e em constante evolução. Nesse debate, muitos teóricos têm contribuído com ideias ao longo dos anos, como Silva (2016), que classifica as teorias curriculares em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada grupo tem uma visão diferente do currículo, que influencia a prática educativa. As teorias curriculares são discursos que orientam a construção e a organização do currículo. Elas são diferentes entre si na forma como formulam, interpretam e atribuem sentidos ao mundo.

As *teorias tradicionais* são caracterizadas por uma visão neutra e objetiva do currículo. Elas buscam identificar os conhecimentos e habilidades essenciais para a formação do indivíduo, de acordo com os valores da sociedade dominante. As *teorias críticas*, por outro lado, questionam a neutralidade do currículo. Elas argumentam que o currículo é um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Elas propõem uma abordagem transformadora do currículo, que promova a emancipação dos indivíduos e a justiça social (Silva, 2017).

As *teorias pós-críticas* vão além das teorias críticas, ao considerar as relações de poder e as identidades sociais que estão implícitas no currículo. Elas argumentam que o currículo é um espaço de disputa de significados e que é importante reconhecer e problematizar as relações de poder que estão presentes na escola. Em suma, Silva (2017) destaca que as teorias curriculares são discursos que têm implicações na prática educativa. Elas orientam as escolhas curriculares, os métodos de ensino e as relações entre professores e alunos.

As teorias tradicionais da educação referem-se a abordagens e perspectivas que não se concentram nas questões sociais, políticas e econômicas que permeiam o sistema educacional. Elas muitas vezes enfatizam a produção de conhecimento e habilidades, sem levar em consideração as estruturas de poder, desigualdades e ideologias presentes na sociedade.

As teorias críticas do currículo examinam o currículo como uma arena política e social, buscando entender como o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido nas escolas. Essas teorias do currículo desafiam as abordagens tradicionais da educação, buscando ampliar a compreensão do papel do currículo na reprodução ou transformação das desigualdades sociais. Elas oferecem perspectivas analíticas e críticas importantes para a reflexão sobre práticas educacionais e possibilidades de mudança.

Há a *Pedagogia do Oprimido*, proposta por Paulo Freire, que enfatiza a importância da conscientização e da ação política na educação. O autor argumenta que o currículo deve ser construído de forma colaborativa, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e abordando as injustiças sociais, buscando a transformação da realidade.

Há a *Teoria da ideologia e dos aparelhos ideológicos do Estado*, proposta por Louis Althusser. Tal como o autor argumentou, o Estado não se limita apenas às instituições políticas, mas também inclui uma série de instituições sociais, como a família, a escola, a igreja e os meios de comunicação, que desempenham um papel crucial na reprodução ideológica da sociedade. Althusser argumenta que o currículo é uma forma de “aparelho ideológico do Estado” que ajuda a moldar a consciência dos indivíduos e garantir sua submissão às estruturas sociais existentes. Sendo assim, currículo não é neutro, mas sim uma ferramenta através da qual a ideologia dominante é transmitida e internalizada pelos alunos.

A *Teoria crítica da reprodução*, desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, argumenta que o currículo é uma forma de reproduzir as desigualdades sociais existentes. Segundo essa perspectiva, as escolas e os currículos são garantidos de maneira a favorecer os interesses das classes dominantes e perpetuar as autoridades sociais.

Já a *Teoria do Currículo Oculto*, desenvolvida por Michael Apple, defende que o currículo não é apenas o que é formalmente ensinado, mas também inclui valores, normas e atitudes transmitidas implicitamente nas práticas educacionais. Ela enfatiza o impacto do currículo oculto na reprodução de ideologias dominantes e na manutenção de estruturas de poder.

Assim, as teorias pós-críticas da educação são abordagens teóricas que inspiraram as críticas às teorias críticas da educação. Elas buscam ir além das limitações e certezas das teorias críticas, trazendo novas perspectivas e abordagens para a compreensão da educação, como as discussões sobre currículo e desigualdade social, feminismos, gênero, etc. Tais teorias nos traz “um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social”, enfatizando que as teorias críticas ainda são importantes e não podem ser totalmente negadas (Silva 2016, p.146).

Para Silva (2016),

As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (Silva, 2016, p.147).

Nessa perspectiva, a teoria pós-crítica argumenta que o currículo não é neutro, mas sim uma construção social e política que reflete e perpetua as desigualdades e inferioridades existentes na sociedade. Ela enfatiza que o conhecimento não é uma entidade objetiva e universal, mas sim produzida dentro de contextos específicos e influenciados por ideologias e relações de poder.

Uma das principais críticas da teoria pós-crítica ao currículo escolar é a sua tendência de privilegiar certos tipos de conhecimentos, geralmente provenientes das perspectivas dominantes da sociedade, em detrimento de outros conhecimentos marginalizados. Isso pode resultar na exclusão de vozes e perspectivas subalternas, confiantes para a reprodução das desigualdades sociais.

A implementação da teoria pós-crítica nos currículos escolares pode envolver a revisão e transformação dos conteúdos curriculares, a inclusão de vozes e perspectivas marginalizadas, a promoção de abordagens pedagógicas críticas e reflexivas, e o estabelecimento de espaços de diálogo e negociação curricular entre educadores, estudantes e comunidade. Nesse processo, passa-se a reconhecer a diversidade de experiências e de conhecimentos dos alunos, defendendo a necessidade de um currículo mais inclusivo e contextualizado. Isso significa incorporar conhecimentos e perspectivas de diferentes grupos sociais, étnicos, culturais e identitários, a fim de tornar o currículo mais relevante e significativo para todos os estudantes.

A perspectiva de decolonizar o currículo propõe que se faça uma reflexão crítica sobre a história, a política, a cultura e a identidade, levando em consideração as experiências e saberes das comunidades marginalizadas, historicamente excluídas ou silenciadas pelo currículo tradicional. Essa perspectiva busca fornecer uma educação mais inclusiva, equitativa e representativa, valorizando e respeitando a diversidade de perspectivas e conhecimentos. Isso envolve uma revisão crítica dos conteúdos, materiais didáticos, métodos de ensino e práticas avaliativas, de modo a ampliar as vozes e histórias ensinadas nas escolas.

Para Oliveira e Candau (2010),

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder (Oliveira; Candau, 2010, p. 8).

Os currículos escolares no Brasil têm sido muito criticados por serem eurocentrados, o que significa que sua ênfase recai principalmente na história, cultura e conhecimento europeus em detrimento de outras perspectivas culturais e históricas. Essa crítica se baseia no fato de que a abordagem eurocêntrica tende a negligenciar ou minimizar a história e a cultura de grupos culturais e culturais não europeus presentes no país. Outro problema é a forma como a história é ensinada nas escolas brasileiras, onde há uma concentração significativa no estudo da história europeia, como as Grandes Navegações, o Renascimento, a Revolução Industrial e as guerras europeias.

Essa abordagem desigual entre a história e a cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, asiáticas e outros povos, e grupos étnicos marginalizados, tendem a receber menos atenção e espaço curricular. Isso também ocorre em outros componentes como a literatura, a arte e a filosofia, que geralmente enfatizam obras e pensadores europeus, deixando de lado contribuições de outras culturas.

Em contraposição, com relação à abordagem teórica para a elaboração de um currículo com perspectiva decolonial, é importante assinalar que

[...] não tem um autor de referência, uma origem comum. O que há são as vivências cotidianas de homens e mulheres que trazem no corpo, no olhar, na alma as marcas da violência do colonizador materializadas no desrespeito, no abuso emocional e material, no racismo, na misoginia e na violência praticados pelos próprios colonos em nome dos valores e conteúdos de um projeto civilizatório que não lhes pertence (França; Piassa, 2022, p. 254-255).

França e Piassa (2022) também observam que na educação e no campo do currículo, a categoria que deve motivar a nossa reflexão é a colonialidade do saber, pois ela nos ajuda a problematizar as práticas pedagógicas heterônomas e epistemicamente eurocêntricas, impondo o desafio de se pensar e criar um currículo decolonial. Assim, à decolonização do currículo é necessário que haja reflexão crítica sobre as estruturas e relações de poder presentes na educação. Isso implica em

questionar as formas de avaliação, os processos de seleção e as hierarquias de conhecimento que podem perpetuar desigualdades e marginalizações.

Durante o Período Colonial, os países europeus estabeleceram colônias em várias partes do mundo, explorando recursos naturais e buscando expandir suas esferas de influência. Eles impuseram seu idioma, religião, sistemas legais e modelos educacionais nas regiões colonizadas. À medida que o colonialismo progredia, esperavam construir currículos escolares nas colônias que refletissem sua própria história e cultura, promovendo a supremacia europeia e desvalorizando as culturas locais. Esses currículos enfatizavam a história europeia, a literatura, a filosofia e a ciência, ignorando ou minimizando a contribuição de outras civilizações e culturas não europeias para o desenvolvimento humano.

Com isso,

[...] o currículo tradicionalmente significou uma relação de matérias ou disciplinas fragmentadas, com seu corpo de conhecimento organizado sequencialmente. Basicamente, o objetivo era introduzir os alunos no repertório das obras clássicas, assim como no domínio das línguas grega e latina. “Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano” (SILVA, 2005, p. 26). Esse tipo de ensino era elitista e não atingia o povo em geral, para o qual a aprendizagem se limitava à aquisição de habilidades técnicas e manuais para o trabalho (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1787).

Desta forma, o currículo eurocentrado perpetuou uma visão distorcida da história mundial, sendo as conquistas e contribuições das civilizações não europeias marginalizadas, desvalorizadas ou apagadas. Muitos aspectos importantes da história africana, asiática, indígena e de outras culturas foram deixados de lado ou tratados de forma superficial nos materiais educacionais.

Essa abordagem eurocentrada também teve influências na percepção das culturas não europeias, promovendo estereótipos e preconceitos. Os estudantes que não se encaixavam no modelo eurocentrado muitas vezes eram excluídos e sua identidade cultural era desvalorizada. Nessa direção, as escolas e universidades brasileiras foram criadas para atender essa lógica capitalista e hegemônica, negando, portanto, os saberes desses povos subalternizados, priorizando os saberes eurocêntricos.

Durante o Período Colonial, o ensino no Brasil era voltado à formação de uma elite letrada, com base na cultura e nos valores europeus. Esse modelo educacional foi perpetuado ao longo do tempo, mesmo após a independência do país, com a

formação de escolas e universidades que seguiram o modelo europeu. A influência eurocêntrica também se manifesta nas disciplinas acadêmicas, com um foco desproporcional nos estudos europeus e uma falta de valorização dos conhecimentos locais, dentro da construção de conhecimento mundial

Faz-se necessário que na escola se busque desafiar essa hegemonia do conhecimento ocidental e se promova uma educação mais inclusiva e plural. Isso pode ser feito por meio da valorização e incorporação dos conhecimentos e experiências das culturas locais e dos povos tradicionalmente marginalizados, bem como da promoção de diálogos interculturais e da desconstrução de estereótipos e preconceitos. Essa perspectiva questiona como o currículo é ensinado e quais os conteúdos que são ensinados nas escolas.

Quase sempre o currículo escolar é baseado em concepções eurocêntricas e ocidentalizadas de conhecimento, negligenciando as contribuições e saberes das culturas não ocidentais. Desta forma, para (Quijano, 2005), o conhecimento considerado válido é o conhecimento produzido pela Europa Ocidental ou Estados Unidos, e o conhecimentos dos outros povos que foram colonizados são concebidos irracionais, míticos, arcaicos, senso comum, folclore, conhecimentos tradicionais e caracterizados com denominação negativas.

Pensando nos currículos escolares, o problema não está no ensino dos conteúdos, do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas isso importa, quando outros conhecimentos e formas de ser acabam sendo deslegitimados, porque não têm seu lugar afirmado na escola, universidades e centros de formação de professores. Agindo dessa forma a escola está contribuindo com a legitimação de um conhecimento que exclui, oprime, explora, nega outros conhecimentos. Isso não significa que o conhecimento técnico, por exemplo, não deve ser ensinado nas escolas, ou que ele não é necessário em nosso contexto social, mas que é preciso equilibrar as forças em jogo, quer dizer, trabalhar em uma ecologia de saberes, em que diferentes formas de conhecimento podem dialogar em igualdade de condições (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1786).

A colonialidade do currículo, portanto, se manifesta de várias formas, desde a seleção de conteúdos e materiais didáticos até a abordagem pedagógica adotada nas salas de aula. Isso resulta em uma narrativa histórica distorcida, na qual a história e a cultura dos colonizadores são valorizadas, enquanto as experiências e contribuições dos povos colonizados são minimizadas, ignoradas ou até mesmo apagadas. Além disso, a colonialidade nos currículos muitas vezes perpetua estereótipos e preconceitos em relação às culturas colonizadas, reforçando relações de poder

desiguais e competências sociais. Isso pode levar a uma percepção negativa de determinados grupos étnicos, culturas e identidades, além de contribuir para a reprodução de desigualdades sociais e estruturas de dominação.

É preciso, portanto, decolonizar currículos, movimento que busca questionar e transformar a forma como o conhecimento é selecionado, estruturado e transmitido nas instituições educacionais, pois esta lógica está apagando o conhecimento e história dos povos colonizados, como aponta Melo e Ribeiro (2019):

O eurocentrismo naturaliza as experiências do capitalismo moderno/colonial, eliminando da história a luta de classes e colocando em seu lugar uma série de forças externas que determinariam o grau de desenvolvimento dos países. Assim, as desigualdades regionais e entre países, são explicadas de acordo com as características internas, que poderiam atrapalhar ou atrasar o desenvolvimento (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1786).

O objetivo é romper com a hegemonia e com a lógica imposta pela colonização epistemológica eurocêntrica como única forma apontada para o progresso, tanto na Europa como no resto do mundo; e reconhecer a diversidade de saberes e experiências presentes em diferentes culturas e sociedades. Para decolonizar os currículos, é necessário repensar a seleção de conteúdo, incluindo uma variedade de vozes e perspectivas que foram historicamente negligenciadas ou silenciadas. Isso implica considerar os conhecimentos produzidos por comunidades marginalizadas, como os povos indígenas. Também é importante analisar criticamente os currículos existentes, identificando e confrontando os elementos coloniais e neocoloniais presentes nas estruturas curriculares.

Na perspectiva de decolonizar os currículos, é necessária e importante para promover a integração de diferentes formas de conhecimento em um ambiente de aprendizagem, reconhecendo que o conhecimento não está restrito apenas aos saberes acadêmicos formais, mas também inclui conhecimentos tradicionais, locais, indígenas e outros modos de conhecimentos que emergem das experiências e perspectivas das comunidades.

Para Moraes (2008), em suas práticas pedagógicas, os professores devem pensar que os alunos têm um contexto social e trazem esses conhecimentos para escola, e que há uma “relação de inseparabilidade com o contexto social, econômico, político, cultural, nos ensinando que sem um contexto nada faz sentido” (Moraes, 2008, p. 73). Os professores podem explorar diferentes estratégias pedagógicas,

como projetos multidisciplinares, aprendizado baseado em problemas e abordagens participativas.

A partir da constituição de 1988, começamos a perceber certos avanços, mesmo que discretos, na inclusão de conhecimentos culturais em alguns currículos escolares. Embora a Constituição não trate especificamente das questões étnico-raciais de forma detalhada, ela contém dispositivos que são importantes para a promoção da igualdade, e promovem o reconhecimento e a garante a inclusão nos processos de ensino nas escolas dos conteúdos que abordem a história e as contribuições culturais para a formação da população brasileira, essas conquistas vieram a partir de muitas lutas dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais continuaram suas lutas e conseguiram que fossem aprovadas as Leis N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008, leis brasileiras que tratam da inclusão temática da história e cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente, nos currículos escolares. A Lei N.º 11.645 de 10 de março de 2008, determina que os conteúdos relacionados aos povos indígenas do Brasil sejam vistos de maneira interdisciplinar, valorizando suas histórias, modos de vida, culturas e contribuições para a formação da sociedade brasileira (Brasil, 2008).

Essas leis têm como propósito promover a educação para a diversidade e o respeito à pluralidade étnico-racial no país, combatendo estereótipos e preconceitos. Elas visam estimular a construção de uma sociedade mais inclusiva, que reconheça e valorize a contribuição de diferentes grupos étnicos e culturais para a formação da identidade brasileira.

Um olhar para o currículo a partir da interculturalidade se traduz como uma opção nesse movimento de reconhecimento da diversidade de culturas presentes na escola. A inclusão da abordagem intercultural nos currículos escolares também tem como objetivo principal superar o viés etnocêntrico e monocultural, que tradicionalmente domina muitos sistemas educacionais. Ao incorporar elementos de diferentes culturas nos currículos, busca-se desenvolver uma consciência cultural global, o respeito pela diversidade e a capacidade de se relacionar de forma adequada com pessoas de diferentes origens, encontrando assim alternativas distintas de ser, viver e saber.

Na prática, para que isto aconteça é necessário incluir conteúdos e perspectivas de diferentes culturas nos materiais didáticos e nas atividades de

aprendizagem. É importante proporcionar nas práticas pedagógicas um diálogo intercultural com a troca de experiências entre estudantes de diferentes origens culturais. Além disso, é preciso oferecer formação aos professores para que desenvolvam competências interculturais, de modo que estejam preparados para lidar com a diferença cultural em sala de aula.

Trata-se também de proporcionar aos estudantes experiências práticas que os levem a entrar em contato com diferentes culturas e desenvolvam empatia e compreensão. Garantir que os critérios de avaliação levem em consideração a diversidade cultural dos alunos, reconhecendo e valorizando suas contribuições únicas. Acima de tudo, os professores devem estar preparados para abordar questões de forma sensível, respeitosa, criando um ambiente inclusivo e seguro para todos os estudantes.

3 ESTUDANTES INDÍGENAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção discutimos o ensino profissionalizante e povos indígenas no Brasil, dando destaque à Lei N.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) e à realidade dos estudantes indígenas nos Institutos Federais. A seguir, abordamos a questão dos IFs e a possibilidade do diálogo na perspectiva intercultural com os estudantes indígenas. Por fim, trazemos considerações iniciais sobre acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no IFMA, Barra do Corda–MA.

3.1 Ensino profissionalizante e povos indígenas no Brasil

Abordar a questão da educação profissional e tecnológica na Educação Escolar Indígena requer que adentremos a um domínio de análise que está atualmente em processo de amadurecimento, tanto em termos de pesquisa e fundamentação teórica quanto em termos de conhecimento epistemológico. Isso ocorre porque o campo de estudo sobre a Educação Escolar Indígena, especialmente quando tratado independentemente da educação profissional, está em constante expansão na literatura acadêmica.

A educação profissional surgiu em 1809, no contexto governamental, com o propósito de “garantir meios de subsistência para as classes trabalhadoras”. Seus objetivos principais estavam vinculados à capacitação da força de trabalho e à supervisão dos filhos das camadas proletárias como parte de uma estratégia de controle social. Foi feita, portanto, para “jovens em situação de risco social mais suscetíveis a vícios e hábitos prejudiciais à nação” (Brasil, 2008, p. 13).

Entretanto, análises históricas demonstram que a educação profissionalizante não foi historicamente concebida com o objetivo de promover a igualdade entre as classes sociais. Ao contrário, foi predominantemente moldada para identificar quem teria acesso ao progresso científico e tecnológico. Essa perspectiva se torna evidente ao examinarmos o passado e observarmos como essa abordagem educacional foi resolvida.

Nessa direção, Frigotto (2010) destaca:

No primeiro caso, a educação é concebida como o elemento libertador da ignorância e constitutivo da cidadania. No segundo, sob os auspícios do

economicismo, a educação é propalada como capital humano e produtora de competências, como se representasse uma espécie de galinha dos ovos de ouro, capaz de nos tirar do atraso colocar – nos entre os países desenvolvidos e de facultar mobilidade social. Por fim, nas visões reprodutivistas, a educação se reduz a uma força unidimensional capital (Frigotto, 2010, p. 25).

Assim, a formação profissional é considerada um componente estratégico, uma vez que visa criar recursos humanos que possam atender às necessidades de desenvolvimento do Brasil. Embora o foco seja proporcionar uma educação científica, cultural e profissional que promova a autonomia dos cidadãos, é evidente que essa realidade não se aplica de maneira uniforme em toda a rede, o que é percebido quando se questiona a baixa taxa de empregabilidade desses profissionais.

A busca pelo conhecimento profissionalizante por parte das comunidades indígenas no momento atual vai além da simples formação de mão de obra servil. Ela representa uma oportunidade de preservar o conhecimento tradicional e de promover melhorias significativas nessas comunidades. Isso é particularmente relevante devido às mudanças ambientais e às influências humanas que alteraram a percepção da natureza vivenciada por esses povos.

O Decreto N.º 5.154, de 23 de julho de 2004, introduz a educação profissional de forma integrada ao Ensino Médio, transformando a concepção da educação profissional. O objetivo é que ela deixe de ser um processo de formação fragmentada e passe a ser uma educação que tem como objetivo o desenvolvimento humano integral, levando em consideração os aspectos sociais, culturais, econômicos das comunidades e também a tecnologia. A integração da formação para o trabalho com as bases propedêuticas, sob uma perspectiva histórico-crítica, tem como meta promover a autonomia dos indivíduos. E a interiorização dos Institutos Federais pelo Brasil tem como uma das missões a valorização dos arranjos produtivos locais, como se pode verificar no artigo 6º da Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

Art. 6.º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Brasil, 2008).

Entendemos então que em regiões onde há uma população indígena significativa, é aconselhável que a formação educacional seja concebida como uma estratégia que garanta a igualdade de acesso à educação e à participação nas esferas política, acadêmica, comunitária e econômica, em pé de igualdade com os demais cidadãos.

Contudo, isso inclui o fortalecimento das lideranças e instituições indígenas na busca pelo pleno reconhecimento de seus direitos, inclusive o direito de preservar suas tradições culturais e promover a autonomia econômica. Os interesses específicos dos povos indígenas devem ser devidamente considerados na elaboração de projetos político-pedagógicos institucionais, abrangendo atividades artesanais, comunitárias e tradicionais, quando viáveis e de acordo com o desejo de manter sua herança cultural e desenvolver independência econômica.

No documento elaborado para o Proeja Indígena, que aborda a profissionalização do indígena, fica observado que:

O futuro profissional indígena deve ser motivado a mobilizar outros profissionais de sua etnia para a discussão sobre o contexto tecnológico no mundo atual e sua relação com a realidade e as atuais circunstâncias históricas dos povos indígenas. Espera-se que esse profissional possa contribuir com a sua comunidade na construção coletiva de uma educação escolar que seja coerente com as suas concepções próprias, seja de sociedade, de pessoa humana, de relação com a natureza, entre outras (Brasil, 2007, p. 66).

Esse documento aponta para uma mudança de perspectiva na educação profissional indígena. Antes, a oferta de cursos era voltada para o posto de trabalho, com o objetivo de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais, integrados ao segmento das classes mais pobres da sociedade brasileira. Com as mudanças propostas, a educação profissional indígena passa a atender aos interesses e projetos das comunidades.

Com isso, os cursos são pensados em afinidade com os saberes e práticas tradicionais, de forma a promover o desenvolvimento sustentável das comunidades e o fortalecimento da identidade cultural indígena. A mudança de perspectiva da educação profissional indígena é importante para garantir o direito à educação desse segmento da população. Com relação à educação profissional, tendo em vista que é também um direito fundamental, esta deve ser garantida a todos, independentemente de sua origem ou etnia. Nesse sentido, a educação para o trabalho

[...] de uma comunidade, à forma como ela produz, de acordo com suas especificidades, possibilidades e necessidades; à compreensão das atividades pelo educando e de como essas influenciam e causam impacto sobre o meio em que vive. A perspectiva da formação integral abarca as questões atinentes à produção e as características do ambiente e da comunidade. Nesse aspecto, a educação para o trabalho está de acordo às necessidades da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2007, p. 48).

Diante disso, o documento do Proeja pontua que a construção de cursos de educação profissional integrada à Educação Escolar Indígena deve levar em conta os desafios e oportunidades da relação entre os conhecimentos e práticas indígenas e os conhecimentos técnico-científicos. Além disso, é importante que os povos indígenas tenham a possibilidade de inscrever sua própria perspectiva nos cursos, para que eles sejam realmente inclusivos e relevantes para suas comunidades.

Ademais, segundo o documento do Proeja Indígena (2007),

A educação profissional integrada à Educação Escolar Indígena deverá observar os princípios, já reconhecidos para esta última, de respeito aos saberes indígenas, às suas especificidades lingüísticas, aos processos indígenas próprios de aprendizagem e, sobretudo, à construção do projeto político-pedagógico em conjunto com as comunidades indígenas. Só o cuidado em se aprofundar nos universos socioculturais indígenas, não inteligíveis na superfície para os não-índios, pode levar à tradução mais fiel e mais dialógica de suas demandas e potencialidades, de forma a se evitar o perigo da banalização da diferença em fórmulas fáceis de 'promoção' e pseudovalorização das culturas indígenas, quando não a sua total desconsideração (Brasil, 2007, p. 53).

A formação ofertada para os indígenas deve atender à demanda indígena por saberes técnicos e tecnológicos que podem melhorar as condições de vida das comunidades, tanto em seus territórios tradicionais quanto no mundo globalizado. No entanto, é importante que essa formação não reproduza processos colonizadores.

O desafio reside em determinar de que maneira a mão de obra está se tornando mais técnica em termos étnicos, quando a meta de combater a fome se concentra em uma abordagem moderna que seja produtiva, econômica e desvinculada de considerações internas ou culturais, afastando-se de um projeto coletivo étnico e sustentável. É importante que este modelo de ensino se reinvente e que a “educação e formação profissional também se reinvente nesse processo, que esteja aberto para rever os seus métodos e princípios e realmente abrace a sua construção dialógica e interessada no outro” (Brasil, 2007, p. 54).

Na subseção seguinte, apresentamos um levantamento das pesquisas realizadas sobre o percurso dos estudantes indígenas no ensino profissionalizante

nos Institutos Federais. Esse levantamento mostra que, mesmo com as garantias das leis implementadas após a Constituição de 1988, ainda existem muitas dificuldades de adaptação e de realização do processo pedagógico para esses estudantes indígenas.

Nos Institutos Federais do Brasil foram criados os NEABIs com o objetivo orientar e incentivar atividades de ensino, pesquisa e extensão que promovam a reflexão sobre as identidades e as relações étnico-raciais, com foco na diversidade cultural e nos princípios multiculturais. Mas, por se tratar de uma modalidade de ensino que reúne vários povos em sala de aula, com muitas diferenças entre si, os desafios são grandes. Como expõe Lopes (2015),

A instituição oferece excelente infraestrutura, e um corpo docente com formação acadêmica de doutores, mestres e especialistas; mesmo assim, as dificuldades estão em aplicar metodologias diferenciadas para os alunos indígenas, adequar o calendário escolar, e tornar o ambiente sempre propício à troca de conhecimento entre as diferentes comunidades presentes no Campus (Lopes, 2015, p. 83).

Uma solução apontada por Mülling (2018) em seu trabalho seria de “criar espaços e tempos em que se possa trabalhar na assimilação de experiências sociais e socializadoras heterogêneas” (Mülling, 2018, p. 135), para que os estudantes diversos possam aprender a conviver e respeitar as diferenças. Para isso, é necessário que as instituições sejam democratizadas, de modo a atender às demandas de todos os grupos, incluindo os estudantes indígenas. Ele reconhece em sua pesquisa que é um desejo dos próprios estudantes indígenas que isto aconteça:

Paralelo ao desejo de manter suas tradições, crenças e modos próprios de existência, os indígenas demonstram, muitas vezes, o desejo de melhor viver, superando dificuldades cotidianas impostas pela segregação. A aceitação de determinados elementos tecnológicos que possam facilitar sua existência, especialmente diante da escassez de terras e recursos para manutenção da vida, não os faz menos indígenas. Faz re-existir sua cultura, reformular-se no curso da história, e faz valer sua cidadania na participação ativa da construção dos processos políticos que determinam as políticas públicas de seus Interesses (Mülling, 2018, p. 133).

Outros problemas que foram evidenciados nos trabalhos de Oliveira (2020) e Santos (2002) foi a falta de qualificação dos servidores, ficando claro que em algumas situações a educação não valoriza a diversidade cultural interna de forma consistente e que problematize as relações entre não indígenas e indígenas. Os estudantes indígenas também têm dificuldade de acompanhar o ritmo acelerado das tarefas e

sofrem estresse e frustração. Além disso, eles enfrentam discriminação e dificuldades de adaptação à rotina da instituição.

Outra dificuldade importante evidenciada nestes trabalhos é a distância entre as comunidades indígenas e os Institutos Federais. Muitos estudantes precisam se mudar para cidades grandes para estudar, o que pode representar um grande desafio financeiro e cultural. A falta de adaptação dos currículos e das práticas pedagógicas dos Institutos Federais às realidades e necessidades dos estudantes indígenas é também um grande obstáculo. Os cursos, em geral, são desenvolvidos a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que não considera as especificidades dos povos indígenas.

Além disso, os estudantes indígenas também enfrentam desafios financeiros para arcar com as despesas de moradia na cidade, alimentação e transporte. Muitos deles precisam trabalhar para complementar a renda familiar, o que pode prejudicar o seu desempenho acadêmico.

Embora haja todos esses obstáculos, o ensino profissionalizante pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, pois pode contribuir para a geração de renda, a melhoria da qualidade de vida e a preservação da cultura indígena. Nesse sentido, tanto o Governo Federal quanto as comunidades indígenas e a sociedade civil devem trabalhar juntos para superar os desafios e aproveitar as oportunidades para o desenvolvimento do ensino profissionalizante aos povos indígenas no Brasil, respeitando a autodeterminação dos povos.

Esta modalidade de ensino, ao superar os desafios no acesso à educação de qualidade e ao integrar programas de formação profissional diretamente nas comunidades, proporciona formação às comunidades indígenas e permite que elas prosperem de maneira sustentável. Desta forma, sabemos que muitos estudos ainda precisam ser realizados sobre a realidade dessa formação no Brasil, de modo que se possa também afirmar a importância do ensino profissionalizante como uma ferramenta para o desenvolvimento inclusivo e sustentável das comunidades indígenas brasileiras.

3.2 A Lei N.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) e a realidade dos estudantes indígenas nos Institutos Federais

O impulso em prol da implementação de políticas de Ações Afirmativas destinadas a grupos minorizados na sociedade, principalmente com o fortalecimento do movimento negro no Brasil, ganhou destaque no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990. Essas políticas tinham como finalidade criar oportunidades concretas para combater desigualdades em vários âmbitos da vida no país.

Segundo Viera Jr (2005), neste período o mundo já conhecia iniciativas do Estado em favor de grupos discriminados. Na Índia, desde 1949, havia políticas públicas para reduzir as desigualdades entre classes sociais. Nos Estados Unidos, desde a década de 1960 o Governo implementou programas para combater o racismo. Em diversos países europeus, desde os anos 1970, conforme o mesmo autor, foram adotadas medidas para promover a igualdade de gênero e de minorias étnicas. A esse respeito, comenta que

[...] é de grande relevância na construção da hipótese que objetiva caracterizar a adoção de políticas de ações afirmativas como a espécie de reparação mais adequada aos fins que se propõe, qual seja, contribuir para a instituição de uma sociedade multicultural, em que se reconheça a identidade, a cultura e os valores de brancos, negros, índios e outros grupos étnicos, sem qualquer espécie de hierarquização (Vieira Jr., 2005, p. 95).

Como políticas públicas, as ações afirmativas visam corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão social. Ao reservar vagas para grupos minorizados em concursos públicos e escolas, por exemplo, o Estado busca reparar os danos causados pelo racismo e pela discriminação. Além disso, as ações afirmativas ajudam a promover a integração social e o convívio entre diferentes grupos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Segundo Moelecke (2002, p. 199), essas ações assumiram várias formas, como “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Mas, como o autor pontua, as ações afirmativas que mais se destacam por todos os países é o sistema de cotas, que é uma política pública que reserva uma parcela das vagas em uma área específica para determinados grupos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas. A proporção de vagas reservadas pode variar de acordo com a

área e o grupo, e a seleção dos candidatos pode ser feita de forma mais ou menos flexível.

No Brasil, a Lei N.º 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu a reserva de 50% das vagas nas universidades e Institutos Federais de ensino para estudantes que cursaram Ensino Médio em escolas públicas. Essa Lei representou um importante avanço na democratização do acesso ao Ensino Superior no país, pois contribuiu para reduzir as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais no acesso à educação. No caso dos povos indígenas, a Lei de Cotas foi um marco importante, permitindo o aumento do número de estudantes indígenas nas instituições de ensino.

A inclusão desses estudantes nos Institutos Federais ocorreu de maneira gradual, após a promulgação da referida Lei. O número de indígenas ingressando nessas instituições tem aumentado ao longo dos anos, refletindo um esforço conjunto do Governo, das próprias comunidades indígenas e das instituições de ensino para tornar a educação técnica e superior mais acessível a esse grupo.

A presença de estudantes indígenas nos IFES é importante por diversos motivos. Em primeiro lugar, contribui para a democratização do acesso ao ensino, garantindo que os indígenas tenham as mesmas oportunidades de formação que os demais brasileiros. Em segundo lugar, ajuda a promover a diversidade cultural e a inclusão dos povos indígenas na sociedade brasileira. Contudo, ainda há muitos desafios a serem superados para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes indígenas nos IFES. Entre eles, destacam-se a necessidade de ampliar o número de vagas reservadas para indígenas, oferecer apoio financeiro e psicológico aos estudantes e promover a interculturalidade nas instituições de ensino.

Com o objetivo de sistematizar as produções acadêmico-científicas que abordam a presença dos estudantes indígenas nos Institutos Federais, para um melhor contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, utilizamos os descritores: estudantes indígenas x ensino técnico; e estudantes indígenas nos institutos federais. As bases de dados foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o que se deu a partir dos seguintes filtros: grande área de conhecimento - Ciências Humanas; área do conhecimento – Educação, Letras, Ciências Humanas; nos programas de pós-graduação em Educação, Letras, Sociedade e Cultura; Ciências Sociais, sempre

buscando os trabalhos que mais tivessem relações de proximidade com nosso objeto de investigação.

Também foram realizadas buscas em Revistas Indexadas com o objetivo de dar melhor aprofundamento nas buscas dos trabalhos produzidos sobre estudantes indígenas nos Institutos Federais. Como critérios, optamos pelos artigos publicados no período de 2016 a 2022, em periódicos da área de Educação, e que possuísem classificação A e B no estrato Qualis/Capes de 2017-2022 em: A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3 e B4. Na busca dos artigos, observamos também que há poucas publicações com recorte relacionado ao nosso objeto de estudo. Todavia, centramos naqueles que mais se aproximavam de nosso debate.

É importante observar ainda que, de forma mais ampla, seguimos algumas etapas para a produção deste Estado do Conhecimento, as quais serão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Procedimentos utilizados no Estado do Conhecimento

N.º	ETAPAS	PROCEDIMENTOS
1	Identificação e seleção da bibliografia	Foram definidas as bases de buscas, os descritores e os gêneros de trabalhos que fariam parte do <i>corpus</i> de análise.
2	Sistematização da bibliografia	Foi realizada a leitura inicial dos resumos dos trabalhos, para posterior seleção e aprofundamento, de modo a definir o <i>corpus</i> da análise.
3	Categorização da bibliografia	Houve a reorganização do <i>corpus</i> de análise e o reagrupamento em categorias temáticas.
4	Bibliografia apresentada	A partir do estudo e análise empreendida, foram organizadas e apresentadas as proposições evidenciadas nos trabalhos selecionados.

Fonte: Veloso (2023).

Ao seguir esses procedimentos, cabe observar a dificuldade para encontrar trabalhos que evidenciam a presença dos estudantes indígenas nos IFs. A maioria dos trabalhos destaca a presença de estudantes indígenas no Ensino Superior. Isso nos levou a refletir e a elaborar alguns questionamentos: a publicação de trabalhos mais voltados ao Ensino Superior se dá devido aos IFs terem sua criação mais recente? Esse baixo percentual de produções sobre estudantes indígenas nos IFs ocorre devido a pouca presença desses estudantes indígenas nos institutos?

Diante dessas dificuldades e problematizações evidenciadas, a partir de uma pesquisa bem detalhada, encontramos 21 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, que de alguma forma tivessem relação com os estudantes indígenas nos Institutos Federais, os quais foram compilados no Quadro 3:

Quadro 3: Trabalhos que abordam os estudantes indígenas nos IFs

Nº	TÍTULO	AUTOR	TIPO/ GÊNERO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Indígenas e Ensino Médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi.	Marcos Antônio de OLIVEIRA	TESE	2020	USP
2	Ninho de saberes: sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas.	Angela Maria Araújo LEITE	TESE	2021	UFRS
3	Identidades em ressignificação na Amazônia: reflexões acerca da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC pelos alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari.	Aline Cavalcante FERREIRA	TESE	2019	UFJF
4	A educação profissional ofertada pelo IFRR para as comunidades indígenas do município de Amajari-RR.	Tatiana Silva LOPES	DISSERTAÇÃO	2015	UFAM
5	A modalidade PROEJA e a formação profissional do indígena Tikuna: uma análise metodológica do ensino.	Cinara dos Santos COSTA	DISSERTAÇÃO	2016	UFRRJ
6	A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas.	Mara Pereira da SILVA	DISSERTAÇÃO	2015	UNB
8	Borboletas amarelas: a presença dos alunos Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí, Uberlândia - MG 2019.	Ranna Iara de Pinho Chaves ALMEIDA	DISSERTAÇÃO	2019	UFU
9	Educação profissional com indígenas: possibilidades de <i>Corazonar e melhor viver</i>.	Juliana da cruz MÜLLING	DISSERTAÇÃO	2018	UFRGS
10	Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso.	Mateus Sena LOPES	DISSERTAÇÃO	2017	UFJF
11	Evasão, retenção e permanência de estudantes indígenas no Campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.	Fernanda Léia Batista Souza ESTEVÃO	DISSERTAÇÃO	2021	IFRO

12	Experiências de formação dos discentes nativos da etnia Xacriabá no IF Goiano, Campus Urutaí-GO (2014-2019).	Marilene Aparecida Santana da SILVA	DISSERTAÇÃO	2020	UFG
13	Interculturalidade na Educação Indígena: o caso do curso técnico integrado em agroecologia do Instituto Federal do Pará: do discurso à prática.	Sarah Elizabeth de Menezes TEIXEIRA	DISSERTAÇÃO	2017	UFRRJ
14	O curso técnico em agropecuária na modalidade Proeja indígena: educação profissional na comunidade Ticuna.	Handson Rubem MARTINS	DISSERTAÇÃO	2016	UFRRJ
15	O percurso escolar de estudantes indígenas cotistas no IFRO, Campus Porto Velho - Zona Norte.	Sirlei Soares dos SANTOS	DISSERTAÇÃO	2020	UFRO
16	O universo sociocultural e linguístico em narrativas de alunos indígenas Ticuna do Curso de Agropecuária – PROEJA indígena – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Tabatinga – Amazonas.	Francisca Cordeiro TAVARES	DISSERTAÇÃO	2017	UFRRJ
17	Um Instituto Federal no interior da Amazônia: impactos da educação profissional e tecnológica em uma comunidade Tükúna do Alto Solimões.	Manoel Góes dos SANTOS	DISSERTAÇÃO	2016	UFRRJ
18	Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas Macuxi: experiências do Instituto Federal de Roraima Campus Amajari.	Maria Aparecida Xavier Silva; Lediane Fani Felzke	ARTIGO	2021	Revista EPT (Qualis A4)
19	A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica.	Juliana da Cruz MÜLLING; Simone valdete dos SANTOS	ARTIGO	2019	Revista Educação (Qualis A1)
20	Educação intercultural no contexto da educação técnica e tecnológica: um olhar sobre o Instituto Federal do Amazonas – Brasil.	Rosimeire Dias de CAMARGO; Claudio Afonso PERES; Fabio MARIANI	ARTIGO	2018	Revista de Filosofía y Educación (Qualis B2)
21	A educação formal indígena no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT).	Jamilli Santos Martins PEREIRA	ARTIGO	2022	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento (Qualis B1)

Fonte: Veloso (2023).

Podemos notar que os trabalhos encontrados estão voltados para as presenças dos estudantes indígenas nos IFs e as dificuldades da permanência e conclusão de suas jornadas acadêmicas, muito embora boa parte deles ainda não atendesse pontualmente ao recorte de nossa investigação.

A leitura criteriosa dos títulos e resumos, possibilitou a seleção dessas publicações e, posteriormente, as que seriam analisadas. Foram selecionados os trabalhos que abordavam o percurso dos estudantes indígenas no nível médio técnico, descartando os de Nível Superior. Após esta primeira seleção, chegamos a um total de sete produções que exploram as dificuldades e as oportunidades encontradas por esses estudantes que buscam o ensino profissionalizante.

Nessa busca, ainda verificando os trabalhos que abordassem as oportunidades e os desafios encontrados pelos estudantes indígenas para acessar, ingressar, permanecer e concluir os estudos nos Institutos Federais, chegamos ao número de sete produções, sistematizadas no Quadro 2.

Quadro 4 - Trabalhos que mais possuem relação com o objeto de estudo

Nº	TÍTULO	AUTOR	TIPO/ GÊNERO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi.	Marcos Antônio de OLIVEIRA	TESE	2020	USP
2	A educação profissional ofertada pelo IFRR para as comunidades indígenas do município de Aajari-RR	Tatiana Silva LOPES	DISSERTAÇÃO	2015	UFAM
3	Borboletas amarelas: a presença dos alunos Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí, Uberlândia-MG, 2019.	Ranna Iara de Pinho Chaves ALMEIDA	DISSERTAÇÃO	2019	UFU
4	Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver.	Juliana da Cruz MÜLLING	DISSERTAÇÃO	2018	UFRGS
5	Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso.	Mateus Sena LOPES	DISSERTAÇÃO	2017	UFJF
6	Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas Macuxi: experiências do instituto federal de Roraima, Campus Amajari.	Maria Aparecida Xavier SILVA; Lediane Fani FELZKE	ARTIGO	2021	Revista EPT
7	A educação formal indígena no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).	Jamilli Santos Martins PEREIRA	ARTIGO	2022	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do

					Conheciment o
--	--	--	--	--	------------------

Fonte: Veloso (2023).

Os trabalhos reunidos no Quadro 3 foram compilados após a leitura inicial dos resumos, seguindo a etapa de reorganização do corpus de análise e reagrupamento em categorias temáticas. Os setes trabalhos reunidos foram separados a partir dos seguintes eixos: trajetórias dos estudantes indígenas nos IFs; e políticas de acesso, ingresso, permanência e conclusão com sucesso nos IFs. Estes trabalhos foram agrupados e relacionados de acordo com seus objetivos de investigação. Foi verificado que a maioria foi defendido em Programas de Pós-Graduação em Educação, e que quatro dos que foram selecionados tiveram como lócus de investigação o Instituto Federal de Roraima (IFRR), Campus Amajari²³; trazendo, com isso, visões diferentes da realidade dos estudantes indígenas deste instituto.

A partir de um melhor aprofundamento, dialogamos com o trabalho de Oliveira (2020), com o título *Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi*, cuja tese de doutoramento desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP), na Faculdade de Educação, teve o objetivo de investigar a elevada presença de estudantes indígenas Macuxi²⁴ no IFRR, Campus Amajari. O autor verificou que o número de estudantes indígenas supera o número de estudantes não indígenas, Ele teve o objetivo de entender os motivos pelos quais esses estudantes buscam o ensino técnico profissionalizante não indígena, em um local que possui muitas escolas indígenas nas aldeias. Para realização de sua pesquisa, utilizou como instrumentos de produção de dados a observação participante e entrevistas com estudantes Macuxi; estudantes de escolas indígenas de comunidades próximas; pais de alunos; além de conversas com gestores; professores e líderes indígenas da região.

Ao final do trabalho, o autor confirmou as hipóteses que havia considerado no início de seu percurso, de que eles buscavam melhorar as condições de vida em suas comunidades com a formação técnica profissionalizante. Verificou que isso era também mais um desejo de seus familiares e lideranças do que deles próprios, os quais buscavam o IF porque, além da formação profissionalizante, julgavam que o ensino obtido no IFRR era melhor do que aquele que recebiam nas escolas indígenas

²³ Município localizado no extremo Noroeste do estado de Roraima.

²⁴ São povos indígenas *Karib* e habitam a região das Guianas, entre as cabeceiras dos rios Branco e Rupununi, território atualmente partilhado entre o Brasil e a Guiana.

de suas aldeias. Trata-se de escolas que, segundo Oliveira (2020), enfrentam grandes dificuldades como a falta de professores e a constante suspensão de aulas. Destaca ainda que os objetivos dos estudantes indígenas era ingressar em um curso superior e o IFRR oferecia melhores condições para alcançar este objetivo.

O segundo trabalho analisado foi a dissertação de Lopes (2015), cujo título é *A educação profissional ofertada pelo IFRR para as comunidades indígenas do município de Amajari-RR*, estudo desenvolvido na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Instituto de Ciências Humanas e Letras, cujo *lôcus* de investigação também foi o mesmo Instituto Federal de Roraima (IFRR), *Campus Amajari*²⁵. O objetivo foi entender se a oferta dos cursos profissionalizantes pelo IFRR tem buscado desenvolver políticas públicas de educação para estudantes indígenas e quais têm sido as interferências nas culturas para com esses estudantes. Para realização da pesquisa, utilizou questionários e observação de campo com os estudantes indígenas, professores, diretores e coordenadores no *Campus Amajari* do Instituto Federal. A autora verificou que no município de Amajari 44% da população da cidade são indígenas, e que há no município sete comunidades indígenas, formadas em sua maioria pelos povos Macuxi, Wapixana, Ingariçó e Yanomami.

Em seu estudo, Lopes (2015) destaca que apesar de o IFRR, *Campus Amajari*, em seu quadro docente possuir professores especialistas, doutores e mestres, muitos não têm facilidade para trabalhar e aplicar metodologias para os estudantes indígenas. Outra dificuldade observada consiste na dificuldade de adequar o calendário e o ambiente escolar, de modo a respeitar os saberes e as culturas desses povos. Embora tenha havido formações aos servidores sobre as políticas públicas estabelecidas para esses povos, ficou evidente para a autora que na sala de aula há dificuldades que estão relacionadas ao idioma falado, idioma escrito e as concepções de aprendizagens culturalmente diferenciadas, necessárias para o trabalho com os estudantes indígenas.

O terceiro trabalho analisado foi a dissertação de Almeida (2019), que trouxe uma reflexão sobre a presença dos estudantes indígenas Xakriabá²⁶ no IF Goiano²⁷,

²⁵ Município localizado no extremo noroeste do estado de Roraima.

²⁶ É um povo Jê que tem as suas terras na margem esquerda do rio São Francisco e no município de São João das Missões, no estado de Minas Gerais, no Brasil.

²⁷ Instituto Federal Goiano de Ciência e Tecnologia.

*Campus Urutaí*²⁸. Com o título *Borboletas amarelas: a presença dos alunos Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí, Uberlândia-MG*, o trabalho foi desenvolvido no Mestrado em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A autora buscou entender o percurso escolar dos estudantes indígenas, o que os motivava e quais as redes de relacionamentos eram necessárias para que eles se adaptassem à cultura e ao cotidiano escolar.

Para realizar sua pesquisa, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas com os estudantes indígenas, alunos não indígenas e professores, e observações nas salas de aula, onde os estudantes indígenas estavam presentes. Foram realizadas visitas à Aldeia Xakriabá com o intuito de entender como é o retorno dos ensinamentos e de que forma os professores se mobilizaram para que os estudantes pudessem estar presentes em sala.

Nessa direção, Almeida (2019) verificou nos relatos dos estudantes entrevistados que a principal preocupação deles era perder sua cultura, o que para a autora é uma manifestação da urgente necessidade de se trazer uma discussão nas escolas sobre culturas indígenas, no intuito de desconstrução de preconceitos sobre os indígenas brasileiros, principalmente pelos não indígenas no espaço escolar, os quais muitas vezes acreditam que os indígenas precisam “se transformar” para ocupar esses espaços. Observou que, juntamente com as famílias dos estudantes indígenas, há também instituições, como a prefeitura, que fornecem o transporte escolar, o que é articulado com o diretor do IF Goiano²⁹, do *Campus Urutaí*³⁰, e fundamental para que esses estudantes consigam concluir seus estudos.

A seguir, analisamos o trabalho de Mülling (2018), cujo título é *Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver*, dissertação de mestrado em Educação produzida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), que teve o objetivo de mapear a presença de estudantes indígenas no IFRS³¹, procurando verificar quais as demandas desses estudantes ao chegar ao IF, relacionadas à educação profissional. Para tanto, Mülling (2018) desenvolveu uma pesquisa bibliográfica com o intuito de entender o processo histórico e realizou uma

²⁸ O município situa-se no sudeste goiano, na chamada região da estrada de ferro.

²⁹ Instituto Federal Goiano de Ciência e Tecnologia.

³⁰ O município situa-se no sudeste goiano, na chamada região da estrada de ferro.

³¹ Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

pesquisa nos documentos institucionais: PDI³², PPI³³ e PPC³⁴ do IFRS, de modo a entender as práticas, tendo em vista a interculturalidade na perspectiva crítica³⁵. A autora realizou um levantamento quantitativo dos estudantes declarados indígenas, matriculados, obtendo uma maior presença no Campus de Sertão³⁶, onde foi realizado o estudo, de acordo com os encaminhamentos da pesquisa etnográfica.

A autora evidenciou que a presença no *Campus* de Sertão é bastante expressiva, e que os *campi* da região têm a preocupação em ofertar cursos que atendam às demandas colocadas pelas populações indígenas locais, que tem uma inclinação para o agro e cosmoecologias. Verificou-se que os currículos dos cursos ofertados estão alinhados a uma lógica capitalista, havendo a necessidade de se refletir sobre a possibilidade de uma educação na perspectiva intercultural, de modo a promover a interculturalidade crítica na escola. A ideia é que os estudantes indígenas sejam incluídos com respeito a seus saberes, culturas e modos próprios de sobreviver, para além do mero ingresso na instituição. Após análise do PDI, verificou que o IFRS investigado se propõe a criar projetos relacionados aos contextos produtivos, sociais e culturais da cidade; mas percebeu que os servidores fazem esse trabalho de uma forma individualizada e particular, precisando, assim, de uma melhor ação da instituição nesse processo.

Outro trabalho analisado foi a dissertação de Lopes (2017), com o título *Evasão e Fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso*, produzida no mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo do estudo foi identificar os motivos pelos quais os estudantes indígenas do Instituto Federal de Roraima (IFRR), *Campus* Amajari, se evadem e fracassam durante o processo escolar na instituição. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, usando dados primários e secundários, sendo os primários obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários, aplicados aos estudantes indígenas evadidos dos cursos técnicos; e os secundários foram os documentos institucionais.

³² Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS.

³³ Projeto Pedagógico Institucional do IFRS.

³⁴ Projeto Pedagógico de Curso.

³⁵ Com relação à interculturalidade crítica, Walsh (2009) destaca que não pode mais apenas promover o diálogo e a tolerância para apaziguar os conflitos étnicos, é preciso, sobretudo, abordar as relações de assimetria social, hierárquicas, compostas pelo processo colonial, possibilitando-se, assim, a superação da estruturação injusta vigente.

³⁶ Sertão é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul.

O autor levantou em sua pesquisa que os principais motivos para evasão dos estudantes indígenas estão ligados à falta de transporte, à não identificação com os cursos ofertados, a jornada desgastante de estudos, as dificuldades de acompanhar o ritmo dos estudos, problemas de inter-relação com professores, e as demandas do mercado. Lopes (2017) identificou que mesmo com a busca da educação fora de suas aldeias, os estudantes indígenas gostariam de ter sua cultura preservada e respeitada. Verificou também que a educação diferenciada tão requerida a esses estudantes não acontece de fato na prática no instituto investigado.

Já o artigo de Silva e Felzke (2021), com o título Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas Macuxi: experiências do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari, publicado no periódico Educação Profissional e Tecnológica em Revista³⁷, teve como objetivo entender como os estudantes indígenas constroem e dialogam com seus conhecimentos indígenas e não indígenas na Educação Profissional e Tecnológica. Para realização desta pesquisa participante, as autoras selecionaram 21 estudantes indígenas do povo Macuxi, que estavam cursando o terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio no ano de 2019, em regime de Alternância no IFRR, no Campus Amajari. Como instrumento de produção de dados, foi também utilizado questionário com questões abertas, em rodas de conversas.

Os resultados obtidos com essa pesquisa mostram que é preciso que haja um constante diálogo intercultural com os estudantes no Instituto, pois a proposta pedagógica atual não considera as especificidades indígenas, mesmo quando convidam os grupos indígenas para apresentação nos eventos promovidos pelo Instituto os estudantes consigam visualizar uma certa valorização de conhecimentos de suas culturas e saberes, ainda fica evidente que o *campus* precisa romper com a forma de ensino atual, construindo, assim, estratégias, mas próximas da educação intercultural.

Por fim, Pereira (2022), no artigo publicado na Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento³⁸, com o título A educação formal indígena no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), relata como ocorre a educação formal indígena na educação profissional tecnológica, tendo em vista a implantação da Lei

³⁷ Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/issue/view/59>

³⁸ Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-formal-indigena>

N.º 12.711/12³⁹, que traz a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais. As autoras acreditam que a educação pode significar o elo entre os não indígenas e os indígenas numa busca por espaço, e destacam que nessa busca não precisa haver rivalidades; mas uma busca constante por respeito às diferenças. Relatam ainda sobre a educação formal indígena no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, bem como a organização da rede federal, o funcionamento da política de cotas e as realidades encontradas no IFAP⁴⁰.

A autora conclui que a educação pode ser um caminho para que os estudantes indígenas pudessem ter oportunidades semelhantes aos não indígenas, e que as políticas de acesso e permanência, bem como os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas que vêm sendo implantadas pode ser um caminho para diminuir as distâncias socioeducacional dentro das escolas técnicas federais, e conclui que apesar destes a presença de indígenas ainda é pequena, devendo-se investir mais na divulgação dos processos de seleção.

Considerando-se as produções compiladas, podemos dizer que mesmo com todas as políticas de acesso e permanência que vêm sendo implementadas nos Institutos Federais, os estudantes indígenas ainda têm pouco acesso a estes ambientes. Ficou evidente o interesse deles de adentrar aos institutos, a fim de buscar conhecimentos para melhorar a vida de suas comunidades, mesmo que alguns destes estudantes não voltem a morar nessas comunidades, devido a busca de mais qualificação, como o Ensino Superior e pós-graduações.

Todavia, neste processo eles encontram muitas dificuldades, que vão desde o acesso aos processos de seleção, o ingresso, a permanência (mesmo com as políticas de permanência), e a conclusão com sucesso. Os êxitos durante os períodos de formação nos cursos oferecidos esbarram nas dificuldades de deslocamento da aldeia até a escola, na adaptação nas salas de aula, nas dificuldades com a língua portuguesa, nos processos avaliativos, e nas práticas pedagógicas que não estão adaptadas para oferecer uma educação que atenda às diferenças socioculturais. E, por esses motivos, muitos estudantes desistem do processo. Este levantamento

³⁹ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, onde 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, sendo estes estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas

⁴⁰ Instituto Federal do Amapá.

contribuiu para melhor entender a realidade dos estudantes que enfrentam essas dificuldades no interior da escola, e dos professores que não recebem preparação para vivenciar essas diferenças culturais nas salas de aulas.

3.3 Os Institutos Federais e a possibilidade do diálogo na perspectiva intercultural com os estudantes indígenas

Como já observado, a Constituição Federal de 1988 reconhece a característica multiétnica, pluricultural e multilíngue da população brasileira. Com isso, conforme Fleuri (2003), após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que reconheceram a pluralidade cultural como um tema importante, o multiculturalismo e a perspectiva intercultural ganharam destaque no Brasil. Isso se deve a diversos fatores, como o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, as políticas afirmativas das minorias étnicas, as propostas de inclusão de pessoas com deficiência, a ampliação dos movimentos de gênero e a valorização das culturas.

Os PCN destacavam que

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito as diferenças – não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (Brasil, 1997, p. 96-97).

No que se refere a esse debate nos IFs brasileiros, esses institutos foram implementados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Com relação aos aspectos culturais da população, a referida Lei, no inciso IV do artigo 6º, assegura que os IFs possuem a finalidade e característica de “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal”. Já o inciso VII do mesmo artigo destaca a necessidade de “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (Brasil, 2008).

Outro objetivo importante desta Lei é o de “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na

perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008). Como se pode verificar, com esta abordagem prioriza-se a importância do contexto local e da pesquisa externa para as necessidades da comunidade, e, com isso, abre-se à possibilidades e meios de promover a interculturalidade. Com isso, entendemos que o modelo de ensino organizado nos IFs, e sua expansão pelo interior e periferias do país, levou à necessidade de um ensino na perspectiva da interculturalidade, tornando-se imperativo sua realização nesses espaços.

A interculturalidade também ganha um espaço relevante no contexto legal do IFMA por meio do PDI 2019–2023 da instituição, que assevera no seu capítulo 5º, que trata do projeto pedagógico, no item 5.1, ao abordar os pressupostos filosófico-antropológicos e sociais, e ao orientar as práticas pedagógicas na instituição, que se baseia na referência de que os discentes recebidos pela instituição serão compreendidos por meio de uma “referência concreta de ser humano considerado em sua integralidade, como sujeitos históricos envolvidos em constante processo de transformação que não se reduz ao tempo e ao espaço”. IFMA entende que eles desempenham papéis críticos e reflexivos na construção de sua própria história e cultura. Essa visão, segundo o documento, abrange a multiplicidade do ser humano, incluindo dimensões filosóficas, históricas, biológicas, econômicas, ecológicas, políticas, emocionais, culturais e sociais, e, além disso, permitir a abertura do ser humano para o transcendente (PDI-IFMA, 2019, p. 38).

O IFMA, na perspectiva formadora de indivíduos, adota o trabalho como elemento fundamental na construção da formação de habilidades práticas, teóricas e políticas, incentivando os estudantes a satisfazerem as necessidades da sociedade, formando, assim, seres humanos com habilidade de analisar de maneira crítica o mundo ao seu redor, como agente de mudança na comunidade. O ideal é que os estudantes sejam capazes de transformar a relação com sua própria realidade ao questioná-la profundamente, e desafiar suas estruturas, em busca de respostas para os conflitos e dilemas que surgem. Com isso, compreende-se que haja uma contribuição para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, cidadã e ética com aqueles que são diferentes.

No que se refere às relações interculturais, o PDI do IFMA

[...] parte-se do pressuposto de que não existe uma única e nem uma cultura pura ou estanque, mas que as diferentes culturas possam estar imbricadas, atravessadas, umas perpassando as outras, de forma a se estabelecer uma

relação intercultural entre os diferentes, a construir um espaço em que as divergências sejam aproximadas (PDI-IFMA, 2019, p. 39).

Para tanto, neste documento que norteia o ensino no IFMA, foram eleitos como princípios ou categorias teóricas metodológicas:

[...] a interdisciplinaridade, contextualização, dialogicidade, problematização, trabalho e pesquisas como princípios educativos, extensão como forma de diálogo com a sociedade, internacionalização, emancipação e práxis. Considerando que todos estes se inter-relacionam optamos por nos referirmos aos mesmos de forma articuladas e não estanques por itens (PDI-IFMA, 2019, p. 43).

Compreende-se que com esses princípios ou categorias teóricas metodológicas seja possível a concretização de um ensino alinhado com os princípios fundamentais da instituição, visando alcançar seus objetivos institucionais. As metodologias propostas no PDI do IFMA são:

[...] metodologias interativas presenciais e/ou a distância; flexibilizações curriculares; organização produtiva e colaborativa de agrupamento de discentes para construção coletiva e/ou individual de aprendizagens significativas; técnicas diversas, inclusive as que se propõem melhorar o domínio de conteúdos de natureza conceitual e procedimental; promoção de práticas (inter)disciplinares organizadas ou não em forma de projetos de extensão tecnológicas; práticas desportivas e expressões corporais com atividades integradoras artística culturais, tecnológicas e de iniciação científicas que se articulem ao trabalho e as práticas sociais (PDI-IFMA, 2019, p. 45).

Esta perspectiva defende que a educação intercultural é uma abordagem que está alinhada à proposta de educação da rede federal de ensino, e com a pluralidade cultural da sociedade, defendida pelos documentos que regulamentam os Institutos Federais. Acredita-se que assim poderíamos “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (Fleuri, 2003, p. 17). Para isso, a escola deve ser um espaço onde os estudantes possam construir seu conhecimento, interagir com os outros e se integrar à sociedade. Isso é importante para o desenvolvimento humano, que deve ser pautado pelo respeito às diferenças e pela promoção da justiça social.

Como defende Candau (2008),

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os

conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

Contudo, em contraste com as diretrizes e as políticas educacionais, as abordagens pedagógicas adotadas nas instituições de ensino tendem a favorecer a uniformidade, seguindo um currículo monocultural que, por vezes, negligencia e silencia a riqueza da diversidade cultural. Assim, reconhecendo o valor intrínseco de todas as culturas e seu potencial para enriquecer o processo de aprendizagem, defendemos a adoção de uma abordagem intercultural na educação.

Um dos desafios é mobilizar outras formas de relacionamento com as diferenças, que permitam compreendê-las em suas bases simbólicas e epistemológicas, abrindo possibilidades para diálogos e interações de reciprocidade entre elas. É fundamental considerar também que a escola e os IFs não devam se limitar apenas ao conhecimento transmitido, mas também devam se comprometer com atitudes que promovam a produção e a reinterpretação dos saberes e conhecimentos das diferentes comunidades culturais.

Nesse contexto, é importante destacar que os debates e discussões que promovem a busca pela justiça social, reconhecimento e condições de vida para todos, sem exceção, devem ser os melhores princípios orientadores da educação contemporânea. Em vista disso,

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2009, p. 170).

Portanto, é fundamental que, dentro dos ambientes de ensino sejam criadas oportunidades, não apenas para discutir as abordagens pedagógicas interculturais, mas também para promover debates que abordem as preocupações, as dificuldades, os conflitos, as tentativas de comunicação e acordos relacionados às diversidades culturais em geral. Isso contribuirá para ampliar a representação de diversos grupos socioculturais em diversas esferas públicas.

Segundo Almeida e Silva (2013, p. 311) “a forma como a desigualdade deve ser tratada na educação tende a dissociá-la da desigualdade social e econômica”. Supondo que há diferentes desigualdades, portanto, é crucial garantir que os esforços para combater as desigualdades na educação não agravem a combinação das desigualdades de classe, com discriminações que negam o direito à diversidade. Para os autores, existe a possibilidade de que o reconhecimento seja puramente ideológico, incapaz de se tornar uma “base compartilhada para a conquista independente dos objetivos pessoais”. Nessa direção, Candau (2011) salienta que

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (Candau, 2011, p. 253).

Para a autora, a valorização e o reconhecimento das diferenças deve estar no “chão da escola”, pois a cultura é parte essencial da prática educacional que está enraizada na própria estrutura da escola. Ela tem o potencial de enriquecer os processos de aprendizagem, tornando-os mais profundos e produtivos. Isso ocorre ao considerar e dar importância a cada indivíduo envolvido nesses processos, ao mesmo tempo em que luta contra qualquer tipo de opressão que possa calar, tornar invisível ou menosprezar certos grupos socioculturais. Dessa forma, contribui para a construção de identidades culturais inclusivas e para o empoderamento dos indivíduos, promovendo a valorização do próximo, a apreciação das diferenças e a promoção do diálogo intercultural.

Nos Institutos Federais, a possibilidade do diálogo na perspectiva intercultural com os estudantes indígenas é urgente e necessária, pois é importante que o processo educacional reconheça as diferenças étnicas, regionais, culturais e econômicas. Assim, persiste a necessidade de produzir currículos mais dialógicos e de maneira epistemologicamente embasada, levando em consideração os materiais de ensino, as abordagens pedagógicas e as estratégias educacionais, tudo isso enquanto se mantém uma análise crítica das teorias existentes, dos conhecimentos invisibilizados, e da realidade local.

Esse esforço visa promover um modelo de desenvolvimento alternativo no âmbito da educação, que esteja atento às particularidades regionais, às diversas

manifestações culturais e étnicas, bem como às disparidades econômicas entre os estratos sociais. Para isto é preciso repensar, mesmo com todas essas barreiras, como destacou Candau (2016), em outras formas de reorganizar os currículos, os espaços e tempos, trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, e a gestão de modo participativo, sempre enfatizando as práticas coletivas a partir das diferenças.

3.4 Considerações iniciais sobre acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no IFMA, Barra do Corda–MA

O acesso, ingresso, permanência e conclusão com sucesso de estudantes indígenas em instituições de ensino, como o IFMA, estão inseridos em um contexto histórico complexo, marcado por séculos de exclusão e marginalização dessas comunidades. A promulgação da Lei 12.711/2012 trouxe uma perspectiva inovadora, permitindo que estudantes provenientes de escolas públicas, independentemente de sua origem, minorias étnicas e contexto social, tivessem uma nova chance de acesso aos programas acadêmicos, oferecidos pelas instituições federais de ensino, graças ao sistema de cotas.

Em relação ao acesso, às políticas de cotas raciais, instituídas em 2012, foram fundamentais para ampliar a presença de estudantes indígenas nas universidades públicas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior público brasileiro passou de 12.240, em 2012, para 57.681, em 2022. No entanto, é importante destacar que a distribuição dos estudantes indígenas nas instituições de ensino públicas ainda é desigual, concentrando-se em algumas regiões e instituições.

Em relação ao ingresso, as políticas de cotas raciais têm sido fundamentais para reduzir as desigualdades de acesso entre estudantes indígenas e não indígenas. No entanto, esses estudantes ainda enfrentam desafios como a falta de preparo para o vestibular, a distância entre suas comunidades e as universidades e a necessidade de conciliar os estudos com as atividades cotidianas nas aldeias. Em relação à permanência, os estudantes indígenas enfrentam uma série de desafios, incluindo a discriminação, a falta de apoio financeiro e a necessidade de adaptação à cultura

acadêmica. Esses desafios podem levar à evasão escolar, que é um problema significativo entre os estudantes indígenas.

O conceito de acesso, permanência e êxito dos estudantes indígenas à educação é um tripé que engloba as três dimensões necessárias para que esses estudantes possam ter uma educação de qualidade e plena. Segundo Silva e Veloso (2010, p. 222), o “acesso, permanência e expansão são fenômenos distintos, mas com reflexos mútuos, o que implica estudá-los de forma integrada”, pois o acesso não pode ser entendido ou descrito sem considerar o contexto e os elementos relacionados a ele. Para as autoras,

A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso, na proporção do crescimento quantitativo (instituições, vagas, matrículas, docentes, financiamento) e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade) (Silva; Veloso, 2010, p. 222).

Acesso diz respeito à garantia da possibilidade de ingresso dos estudantes indígenas nas instituições de ensino, independentemente de sua etnia, cultura ou localização. No Brasil, o acesso de estudantes indígenas à educação é garantido pela Constituição de 1988, que estabelece que a educação é um direito de todos, sem discriminação. Silva e Veloso (2013) observam que o acesso pode ser considerado uma categoria analítico-empírica por abarcar, simultaneamente, a dimensão do geral e do singular.

Do ponto de vista analítico, pode ser definido como a possibilidade de alguém se relacionar com algo ou alguém. Essa dimensão geral do acesso é aplicável a diversos contextos, como o acesso à educação, à saúde, à cultura, à informação, etc. Do ponto de vista empírico, é determinado por fatores concretos, como as condições sociais, econômicas e culturais das pessoas. Essa dimensão singular do acesso significa que ele pode variar de acordo com as características individuais e coletivas dos sujeitos. As autoras conceituam inicialmente acesso como:

Segue-se que, numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade (Silva; Veloso, 2013, p. 729).

As autoras ressaltam que na área da educação, em termos simples e diretos, o conceito de acesso envolve a entrada nas instituições de ensino, ou seja, uma transição para o ambiente acadêmico. No entanto, é restritivo fazer isso como um resultado definitivo, uma vez que estudos sobre desistência revelaram que a entrada não garante a continuidade efetiva ou a conclusão bem-sucedida do percurso acadêmico, sendo “necessário considerar a dimensão de permanência, que sinaliza o percurso sequente e bem-sucedido” (Silva; Veloso, 2013, p. 730). Portanto, para definir o acesso em sua fase inicial, que é o ingresso, sugere-se que sejam avaliados a disponibilidade de vagas, o processo de admissão e o método de seleção.

Já a permanência diz respeito à garantia de que os estudantes indígenas possam permanecer na escola até a conclusão de seus estudos. No Brasil, a permanência de estudantes indígenas na escola é desafiada por diversos fatores, como a distância entre as escolas e as comunidades indígenas, a falta de infraestrutura e de recursos materiais nas escolas, e o preconceito étnico-racial. Para Silva e Veloso (2013, p. 730), para fazer uma análise sobre a permanência, devemos usar os indicadores que são os: “dados relativos à matrícula, à taxa de diplomação e a programas de fixação do estudante na academia”.

O êxito diz respeito à garantia de que os estudantes indígenas possam ter sucesso acadêmico, ou seja, que possam aprender e desenvolver as competências necessárias para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. No Brasil, o êxito de estudantes indígenas na escola é desafiado por diversos fatores, como a falta de adequação dos currículos escolares às necessidades e interesses dos estudantes indígenas, a falta de professores qualificados para o ensino de estudantes indígenas, e a falta de políticas públicas específicas para a Educação Indígena. E os indicadores sugeridos para fazer a avaliação que possa mediar a qualidade e efetividade dos estudantes são: “categoria administrativa; organização acadêmica; titulação e dedicação do corpo docente; participação discente/docente nas decisões; escolha do curso; avaliação institucional; produção da pesquisa; autonomia político-pedagógica e financeira” (Silva; Veloso, 2013, p. 730).

Os Institutos Federais, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024), têm como foco o desenvolvimento local e regional, contribuindo para a construção da cidadania. Para isso, é necessário explorar as potencialidades de desenvolvimento da região, a vocação produtiva local, a geração e transposição de tecnologias e conhecimentos, e a qualificação da mão de obra. A estrutura dos

Institutos permite a formulação de propostas de inclusão social, que visem à melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social. O respeito à diferença pode ser entendido como uma forma diferenciada de contribuir para o exercício do direito à educação de qualidade para todos os segmentos da sociedade, incluindo aqueles excluídos dos processos de formação profissional. Além disso, é importante que as instituições reconheçam na diferença uma maneira única de contribuir para garantir o direito à educação de qualidade para todos os setores da sociedade que historicamente foram excluídos dos processos de formação profissional.

Tendo em vista esses pressupostos, o IFMA possui diretrizes para que aconteçam o acesso, permanência e êxito dos estudantes indígenas. Essas normas e diretrizes são estabelecidas pela legislação e pelos documentos institucionais do IFMA visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes na Educação Profissional e Tecnológica. As fontes documentais, que dão base a este estudo, estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 5 - Fontes documentais, externas e internas, que fundamentam as diretrizes no IFMA para o acesso, permanência e êxito dos estudantes indígenas.

FONTES EXTERNAS QUE FUNDAMENTAM AS DIRETRIZES	
DOCUMENTO	FUNDAMENTO
Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988	O art. 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, O art. 206, inciso I, estabelece o princípio que ministra o ensino dentre outros: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”
Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Artigo 3º, inciso I, estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios e o primeiro deles é: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”
Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos.	A meta 11, estabelece para a educação profissional: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;
Lei. Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Lei de Cotas.	Esta lei trata sobre a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e

	institutos federais, de 50% (cinquenta por cento) das vagas para os estudantes que tenham renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo oriundos de escola pública, essas vagas também serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas
Resolução N.º 06, de 20 de setembro de 2012 - CNE/CEB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Artigo 39, inciso III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional”
Decreto N.º 7.234, de 19 de julho de 2010, Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES	Artigo 1º, diz que esse Programa “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”
Documento orientador para superação da evasão e retenção na Rede Federal da SETEC-MEC de 2014.	Esse Documento tem o propósito de orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. Assim, oferecem-se subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo.
DOCUMENTOS INTERNOS	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL IFMA - 2019-2023.	Documento que sintetiza as ações pedagógicas e administrativas do IFMA, planejadas para o período de 2019 a 2023.
PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2016.	É um instrumento de natureza filosófica, política e teórico-metodológica que norteará a prática pedagógica da instituição, articulando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, baseados em concepções de trabalho, de sociedade e de cultura.
Resolução N.º 035 de 18 de junho de 2019 - Institucionalização da Política de Ações Afirmativas	Dispõe sobre a “Institucionalização da Política de Ações Afirmativas do IFMA”;
Resolução N.º 060 de 18 de junho de 2019 - Normas de Acesso à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e à Educação Superior do IFMA	Trata das formas de acesso dos estudantes ao IFMA.
RESOLUÇÃO N.º 147/2022 DE 11 DE JULHO DE 2022	É um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam contribuir no acesso, na permanência e na conclusão dos cursos, na perspectiva de inclusão social, formação integral,

	produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico.
Minuta de um documento, que ainda está em consulta; proposta de resolução ao conselho superior do IFMA; com a intenção de instituir a Política de Acesso, Permanência e Êxito dos Povos Indígenas (PAPEPI) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão.	A Política de Acesso, Permanência e Êxito dos Povos Indígenas (PAPEPI) do IFMA constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade cultural, socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação com estímulo à pesquisa, extensão, permanência e êxito dos estudantes indígenas do IFMA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Consta nos documentos internos, como o PPI, que as ações do IFMA devam ser baseadas nas realidades de cada local em que está inserida, e diante disso há necessidade de inserção e criação de políticas para que se insira estudantes de culturas diversas, encontradas nas cidades do Maranhão, respeitando a ideia de cultura em suas práticas pedagógicas, como destacado:

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que não existe uma única e nem uma **cultura** pura ou estanque, mas que as diferentes culturas possam estar imbricadas, atravessadas, umas perpassando as outras, de forma a se estabelecer uma relação intercultural entre os diferentes, a construir um espaço em que as divergências sejam aproximadas (PPI –IFMA, 2016, p. 8, grifo nosso).

O PDI, que é um instrumento de planejamento crucial, pois é ele que define e unifica a visão e os propósitos da instituição, fornece diretrizes essenciais para a gestão das iniciativas planejadas e a concretização da missão institucional, enquanto estabelece uma identidade compartilhada por todos os participantes. Neste documento está destacado como um dos valores do IFMA a Inclusão Social. Com relação às políticas de acesso de “minorias”, chamados pelos PDI de específico:

O acesso específico está voltado aos programas que visam atender as demandas dos estudantes em suas necessidades específicas, advindas das condições socioeconômicas que ameaçam sua permanência na instituição. Este acesso acontece por meio da seleção via edital onde é realizada análise socioeconômica pelo assistente social e são priorizados os estudantes em situação de maior vulnerabilidade (PDI–IFMA, 2019, p. 56).

Para garantir a permanência e êxito dos estudantes, o IFMA possui os Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro. Como Programas de Apoio Pedagógico do IFMA listados no PDI, destacam-se: atividades de apoio pedagógico;

Programa de Acompanhamento Psicológico; Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; Programa de Assistência à Saúde do Estudante; e Programa de Incentivo à Cultura, Desporto e Lazer.

Já com relação a Programas de Apoio Financeiro ou de Oferta de Serviços Diretos, temos: Auxílio Transporte; Auxílio Moradia; Auxílio Alimentação; Bolsa de Estudos; Auxílio Sociopedagógico, que se desdobra em: Apoio à Participação Estudantil em Eventos; Apoio à Participação Estudantil em Mobilidade Internacional; e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

As bolsas permanência têm como objetivo a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de Ensino Superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados.

Com relação ao acesso permanência e êxito dos estudantes o site⁴¹ do IFMA apresentam as ações que os *campis* devem desenvolver:

O acesso, a permanência e o êxito apresentam-se como aspectos fundamentais para a democratização do direito à educação, em que o espaço educativo possa se tornar um lugar para o exercício democrático. Diante disso, entende-se que as instituições de ensino precisam pensar e executar ações preventivas, discutindo e mostrando caminhos para enfrentamento de problemas que impeçam o desenvolvimento da ação educativa em sua plenitude. Sendo assim, poderão ser contemplados no Eixo Temático Acesso, Permanência e Êxito projetos que:

- a) promovam ações de divulgação do IFMA junto a instituições ofertantes do ensino fundamental segunda fase e ensino médio;
- b) promovam ações de inclusão e sucesso no desempenho acadêmico, como: reforço escolar, acompanhamento escolar, retomada de conteúdos dentre outros;
- c) apresentem propostas pedagógicas voltadas para a permanência e êxito;
- d) promovam o resgate de conhecimentos, recuperação paralela de conteúdo, planejamento e orientação de estudos para estudantes da EJA/EPT;
- e) discutam os aspectos relacionais entre estudantes e seus familiares;
- f) estabeleçam a articulação com empresas visando a empregabilidade futura e a relação direta com o mundo do trabalho; e
- g) proporcionem o acompanhamento e inclusão de estudantes que apresentem alguma dificuldade, quer seja de aprendizagem, social ou de outra natureza. (Site IFMA - Programas e projetos).

Com relação à educação para as relações étnico-raciais e respeito às diversidades religiosas, as ações têm como objetivo contribuir para o processo de formação integral dos estudantes. Direciona que as ações devem ser baseadas:

⁴¹ Disponível em: <https://prenae.ifma.edu.br/programas-e-projetos/>

Consiste na produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao combate à intolerância religiosa e quanto ao seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter seus direitos igualmente respeitados, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira. Poderão ser contemplados projetos que visem:

- a) proporcionar vivências, experiências e valores à comunidade escolar, propiciando tanto a ruptura com uma visão limitada das relações étnico-raciais e intolerância religiosa, como também a crítica ao etnocentrismo;
- b) a produção de material didático;
- c) a criação de conteúdos digitais;
- d) a observação, a análise ou a identificação de patrimônio e memória cultural;
- e) o desenvolvimento de conteúdos curriculares através da utilização de elementos artístico-culturais como a música, dança, teatro, vídeo, pintura, cartoon ou outra manifestação artística cultural;
- f) educar para a diversidade tendo o ambiente escolar como um espaço coletivo de aprendizagens;
- g) apresentar e valorizar a participação da população negra na história e cultura brasileiras focalizados os recursos e materiais didáticos, a ambientação da sala de aula, os espaços de troca e de solidariedade entre docentes e discentes, o tratamento interpessoal, bem como o tratamento das informações que circulam dentro e fora da comunidade.
- h) educar para o entendimento e o respeito aos mais diversos credos, crenças, cultos e rituais, na compreensão que todas as pessoas têm direito a viver a sua religião ou a ausência dela de forma livre. (Site IFMA - Programas e projetos).

O que percebemos é que mesmo com todo esse avanço das políticas públicas para o acesso permanência e êxito dos estudantes indígenas nos institutos federais ainda há uma grande evasão. Ladeira (2004) ressalta que isso pode ser baseado no

O discurso da escola como fator de integração nacional e mobilidade social tem sido legitimado pela "ascensão" de uns poucos estudantes indígenas (quando dentro desta ótica ela é bem-sucedida) e tem justificado a situação de abandono da grande maioria das escolas nas aldeias e da ausência de novas propostas educativas atentas às especificidades das sociedades indígenas. As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se "incluam" na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser (Ladeira, 2004, p. 143).

Sendo a educação um direito fundamental que impacta diretamente o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação, quando se trata de povos indígenas, a garantia desse direito muitas vezes é obstaculizada por uma série de desafios que vão além das políticas públicas existentes.

Para Ladeira (2004), a dificuldade enfrentada na Educação Escolar Indígena reside na necessidade de estabelecer um modelo de ensino de alto padrão e

adaptado, que atende às particularidades de uma comunidade distinta da sociedade dominante. Isso implica compreender que suas perspectivas de futuro divergem das nossas e não se limitam apenas à integração por meio de programas de inclusão social, embora os desejos individuais legítimos de alguns estudantes indígenas sejam considerados.

Para superar esses desafios e promover uma educação inclusiva e eficaz para os povos indígenas, é necessário um esforço conjunto que vá além das políticas públicas existentes. Estratégias que valorizam e integram a cultura indígena no currículo escolar são fundamentais nesse processo. Isso inclui a contratação de professores indígenas, o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e a promoção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural.

Além disso, é essencial abordar as questões socioeconômicas, investindo em programas que melhorem as condições de vida nas comunidades indígenas, oferecendo oportunidades de emprego e acesso a serviços básicos, contribuindo assim para reduzir os índices de evasão escolar. Em suma, a garantia da permanência escolar dos povos indígenas vai além das políticas públicas, pois requer um compromisso coletivo para consideração, respeito e valorização das identidades culturais, promovendo condições igualitárias para que todos os estudantes, independentemente de sua origem e minorias, possam acessar e desfrutar de uma educação de qualidade.

4 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E O DIÁLOGO COM OS POVOS INDÍGENAS NO IFMA, *CAMPUS BARRA DO CORDA*

Nesta seção, para melhor retratar a realidade da educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Barra do Corda, trazemos o perfil dos docentes e dos estudantes indígenas matriculados nos cursos da instituição. Fazemos uma leitura e análise no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e da Proposta Curricular dos Planos de Curso, buscando encontrar, ou não, uma articulação desses documentos com a educação na perspectiva intercultural. A seguir, dados que também procuram responder à questão investigada, destacamos, a partir das falas dos participantes deste estudo, os desafios docentes no IFMA para uma educação intercultural aos estudantes indígenas do Campus de Barra do Corda.

4.1 O perfil docente e dos estudantes indígenas do IFMA do *Campus Barra do Corda-MA*

O *Campus* de Barra do Corda do Instituto Federal do Maranhão se insere na fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), materializada pela Portaria Ministerial N.º 1.170, de 21 de setembro de 2010. A cidade de Barra do Corda é marcada por uma significativa presença de povos indígenas, e o seu Campus do IFMA garante uma demanda consistente, além de indígenas, de estudantes oriundos do próprio município, bem como das seguintes cidades adjacentes: Itaipava do Grajaú, Fernando Falcão, Tuntum, Grajaú, São Raimundo do Doca Bezerra, Jenipapo dos Vieiras, Dom Pedro e Presidente Dutra.

Entre os nove grupos indígenas presentes no estado do Maranhão, quatro povos estão representados na região: os Tenetehara-Guajajara (pertencentes à família linguística Tupi), os Canelas Apaniekrá e Ramkokamekrá, e o povo Krenyê (pertencentes à família linguística Jê). É importante destacar que este último grupo reside no município de Fernando Falcão, que anteriormente fazia parte do território de Barra do Corda.

Diante dessa realidade da região, é realmente importante que instituições de ensino, como o IFMA, reconheçam e valorizem os conhecimentos ancestrais e tradicionais dos povos indígenas. Essa conexão entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos é fundamental para uma educação mais rica e inclusiva. O IFMA, como

instituição de ensino, tem um papel relevante nesse contexto, visto que a inclusão de indígenas em seus quadros discentes, além da garantia de direitos e de justiça social, deve também impulsionar a um novo diálogo, que se efetiva por meio do diálogo intercultural com diferença. Afinal, a ciência e a academia podem aprender muito com a sabedoria dos povos originários. Além disso, a perspectiva intercultural possibilita a construção de novos marcos epistemológicos que subvertem a ideia de um pensamento e conhecimento únicos, absolutos e universais (Walsh, 2009).

O IFMA de Barra do Corda, em colaboração com as comunidades indígenas, busca responder às necessidades destas comunidades por meio de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, como o PRONATEC para Agricultor Familiar, realizado nas Aldeias Escalvado e Porquinhos dos Canela, entre outros. Além disso, oferece um programa de pós-graduação em Educação Escolar Indígena e está desenvolvendo um projeto para a criação de uma licenciatura Intercultural Indígena.

Entre outras iniciativas, o *campus* organiza seminários indígenas anuais em conjunto com as lideranças indígenas. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do *campus*, como exemplo, liderou o grupo de estudos que formulou a Lei Municipal N.º 900/2020, que estabelece a cooficialização da língua Tenetehara-Guajajara no município de Barra do Corda, visando implementar uma política linguística voltada para a educação diferenciada e intercultural.

Com relação à trajetória de matrícula dos estudantes indígenas no IFMA do *Campus* Barra do Corda, entre 2012 a 2024, os gráficos extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (Suap), que é uma ferramenta de gestão acadêmica e administrativa adotada por várias instituições de ensino, nos ajudam a visualizar esse movimento.

Quadro 6 – Estudantes indígenas matriculados entre 2019 a 2024

Ano/Período	Alunos
2019	2
2020	8
2021	16
2022	21
2023	17
2024	13

Fonte: Quadro gerado no Suap 19/10/2024, usando o filtro alunos indígenas matriculados

Quadro 7 – Estudantes indígenas que concluíram entre 2019 a 2024

Ano/Período	Alunos
2014	0
2015	0
2016	0
2017	0
2018	0
2019	0
2020	0
2021	1
2022	3
2023	0
2024	1
2025	0

Fonte: Quadro gerado no Suap 19/10/2024, usando o filtro alunos indígenas que concluíram.

É possível verificar no quadro 6 que apresenta a evolução no número de matrículas de alunos indígenas na instituição, que desde o ano de 2019, quando se começou a fazer esse registro, o *Campus Barra do Corda* começou seu funcionamento em 2012; mas não temos registros de matrículas de estudantes indígenas até o ano de 2019. Houve uma evolução considerável nas matrículas a partir deste ano.

O registro de 2019 aponta apenas 3 estudantes indígenas matriculados. Já no dado de 2021, podemos verificar que houve uma evolução significativa da matrícula, pois ingressaram na instituição 21 estudantes. No entanto, na sequência, foi registrado uma queda, pois em 2024 havia apenas 13 estudantes matriculados. Quando colocamos o filtro de alunos que concluíram durante esse período podemos perceber a maioria não conseguiram êxitos durante o seu percurso no campus. A análise dos dados produzidos revela que, no intervalo de 2021 a 2025, foram efetuadas 77 matrículas de estudantes indígenas e que em 2024 os alunos indígenas que conseguiram concluir foram somente 5.

No primeiro semestre do ano de 2024, o *Campus Barra do Corda* do IFMA possui 13 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados e no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Conforme demonstrado pelos quadros apresentados, a taxa de evasão escolar entre estudantes indígenas do *Campus* de Barra do Corda se mantém em níveis consideravelmente elevados, mesmo após a admissão na instituição, apesar dos esforços implementados para promover a inclusão dessa população.

A fim de caracterizar o perfil dos professores do *Campus* de Barra do Corda do IFMA, e também dos estudantes indígenas matriculados nos cursos da instituição, organizamos essas informações em dois quadros. O Quadro 8, a seguir, traz os dados dos professores, produzidos a partir das entrevistas realizadas no IFMA, no período de maio/2024 a junho/2024:

Quadro 8 - Dados dos professores do IFMA, Campus Barra do Corda

PESQUISA DE CAMPO: PROFESSORES DO IFMA							
NOME	SEXO	INSTRUMENTOS APLICADOS	FORMAÇÃO	CURSO EM QUE ATUA	TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA	FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO IFMA
PROFESSOR A	M	ENTREVISTA	ADMINISTRAÇÃO / INFORMÁTICA	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA COMÉRCIO	9 ANOS	NÃO POSSUI	2 ANOS E 10 MESES
PROFESSOR B	F	ENTREVISTA	LETRAS	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA COMÉRCIO	22 ANOS	NÃO POSSUI	6 ANOS
PROFESSOR C	F	ENTREVISTA	LETRAS	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA COMÉRCIO	22 ANOS	NÃO POSSUI	6 ANOS
PROFESSOR D	M	ENTREVISTA	MATEMÁTICA	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA COMÉRCIO	15 ANOS	NÃO POSSUI	7 ANOS
PROFESSOR E	M	ENTREVISTA	DIREITO	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA COMÉRCIO	15 ANOS	NÃO POSSUI	7 ANOS
PROFESSOR F	M	ENTREVISTA	MATEMÁTICA	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA COMÉRCIO	13 ANOS	NÃO POSSUI	2 ANOS E 6 MESES
PROFESSOR G	M	ENTREVISTA	ARQUITETURA	EDIFICAÇÕES	10 ANOS	NÃO POSSUI	5 ANOS
PROFESSOR H	F	ENTREVISTA	LETRAS	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA COMÉRCIO	10 ANOS	NÃO POSSUI	2 ANOS E 6 MESES
PROFESSOR I	M	ENTREVISTA	LETRAS	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA COMÉRCIO	35 ANOS	NÃO POSSUI	11 ANOS
PROFESSOR J	F	ENTREVISTA	ADMINISTRAÇÃO	ADMINISTRAÇÃO INFOMÁTICA EDIFICAÇÕES QUÍMICA	10 ANOS	NÃO POSSUI	10 ANOS

				COMÉRCIO			
--	--	--	--	----------	--	--	--

Fonte: Veloso (2024).

O corpo docente do *Campus Barra do Corda* do IFMA apresenta uma diversidade de formações acadêmicas, refletindo a abrangência da formação docente nos cursos ofertados. As áreas de formação mais comuns entre os professores incluem administração, matemática, letras, direito e arquitetura. Essa variedade na formação pode contribuir para a riqueza do processo ensino-aprendizagem, proporcionando aos estudantes diferentes perspectivas e abordagens sobre os conteúdos.

Os professores do *campus* possuem uma significativa experiência na docência, com uma faixa etária que varia entre 9 e 35 anos de atuação. Essa experiência acumulada é um ativo importante para a instituição, pois pode contribuir para a qualidade do ensino e da produção de conhecimentos. Além disso, a maioria dos docentes já trabalha no IFMA há um período considerável, entre 2 e 11 anos, o que sinaliza que pode haver um compromisso com a instituição e com a comunidade local.

Um ponto a ser destacado é que nenhum dos professores possui formação específica para o trabalho intercultural com os estudantes indígenas. Essa lacuna é relevante, considerando a importância da inclusão e do respeito às diferenças culturais no contexto educacional. A ausência dessa formação pode limitar a capacidade dos docentes de atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas e de promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Ao considerarmos a presença de estudantes indígenas, isso representa um desafio significativo para a instituição. Essa lacuna pode gerar uma série de impactos negativos, tanto para os professores quanto para os alunos indígenas, comprometendo a qualidade do ensino e a inclusão desses estudantes no ambiente acadêmico.

A instituição, também responsável pela formação do indivíduo como sujeito histórico e político, possui um papel fundamental na promoção da autonomia dos povos indígenas. Para tanto, é imprescindível a construção de novas concepções sobre interculturalidade e a formação de professores não indígenas, formando-os para atuarem de forma crítica, consciente e responsável em contextos interculturais e sociolinguísticos diversos.

Essa atuação mediadora pode possibilitar a oferta de uma educação diferenciada que atenda às demandas das comunidades indígenas e não indígenas, reafirmando o respeito à diferença e aos direitos garantidos pela legislação vigente. Nesse sentido, Santos e Serrão (2017) destacam a importância de constantes formações:

Nesse processo histórico de lutas e conquistas, para que o professor reconheça e desenvolva um trabalho pedagógico que considere a diversidade cultural na sala de aula, precisa de uma formação de qualidade, com momentos de debates e discussões sobre a educação indígena, e que considerem que as crianças indígenas possam estudar na escola urbana, sendo reconhecidas e valorizadas como tal, com o objetivo de contribuir para a formação destes enquanto cidadãos que reconheçam suas identidades culturais, fortalecendo, assim, sua formação étnico-cultural – raça, cor, credo ou classe social (Santos; Serrão, 2017, p. 213).

A promoção de um diálogo intercultural entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos tradicionais indígenas é crucial para a construção de um processo educativo que seja significativo para os estudantes indígenas. Para tanto, é necessário que seja promovida a crítica sobre as relações de poder e o processo ensino-aprendizagem, visando a transformação do ambiente educativo em um “lugar diversificado de crença e costumes, valores e opiniões, é um espaço de interculturalidade quando uma ou mais culturas entram em interação uma com a outra” (Santos; Serrão, 2017, p. 214).

A carência de formação adequada para a educação intercultural impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes indígenas. A falta de conhecimento sobre as culturas e línguas tende a limitar a capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas que sejam significativas e relevantes para esses estudantes, o que pode levar à evasão escolar e à perpetuação de desigualdades educacionais. Estas questões foram também abordadas pelos professores entrevistados:

Os alunos se sentem desamparados e isolados devido à falta de iniciativas da instituição quanto às suas especificidades culturais e linguísticas (Professor D, Entrevista realizada em junho de 2024).
Como não tenho informação e capacitação específica para a realidade indígena, os desafios são acentuados. É possível notarmos uma inadequação dos conteúdos, barreira linguísticas, ineficácia dos métodos de ensino tradicionais, dificuldades com a integração e inclusão, falta de base teórica dos indígenas e etc. (Professor F, Entrevista realizada em junho de 2024).

A situação descrita nos trechos das entrevistas aponta para um problema grave e recorrente nas escolas brasileiras: a falta de adaptação do sistema educacional às necessidades específicas dos estudantes indígenas. Essa situação gera sentimentos de desamparo e isolamento nesses estudantes, impactando diretamente no seu desempenho escolar e bem-estar emocional. Ainda que a atenção a essas questões esteja resguardada nos documentos e leis que regem a educação escolar indígena, os quais já demonstram a crescente sensibilidade para a questão da diferença cultural, especialmente no que diz respeito à presença indígena nas escolas, este fato ainda é muito recorrente nas instituições de ensino.

No entanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as especificidades culturais indígenas ainda enfrenta obstáculos significativos. A análise dos processos de decisão, alocação de recursos e formação de professores revela a necessidade de um aprofundamento das discussões sobre as formas de operacionalizar o princípio da interculturalidade na educação.

Para uma análise mais aprofundada sobre os desafios enfrentados pelos docentes do IFMA do *Campus Barra do Corda* para a garantia de uma educação intercultural aos estudantes indígenas, foram selecionados dois estudantes de cada curso técnico de nível médio e do Proeja para participarem da pesquisa. Nos casos em que havia apenas um estudante indígena matriculado em determinado curso, este foi o único entrevistado. Ao todo, foram realizadas oito entrevistas. As informações no Quadro 6, produzidas a partir das entrevistas realizadas no IFMA, no período de maio a junho de 2024, buscam caracterizar os estudantes indígenas que participaram deste estudo.

Quadro 9 - Dados dos estudantes indígenas do *Campus Barra do Corda* do IFMA

Pesquisa de Campo: Estudantes Indígenas do IFMA, <i>Campus Barra do Corda</i>					
Nome	Sexo	Instrumentos Aplicados	Povo indígena	Onde mora	Curso
Estudante Indígena A	M	Entrevista	Guajajara	Aldeia Uhuna	Administração
Estudante Indígena B	M	Entrevista	Guajajara	Aldeia Felipe Bone - Jenipapo	Comércio
Estudante Indígena C	F	Entrevista	Guajajara	Aldeia Kutomin Wany	Informática

Estudante Indígena D	M	Entrevista	Memôr Tumre Kanela	Barra do Corda	Edificações
Estudante Indígena E	M	Entrevista	Tuxá(Bahia)	Barra do Corda	Edificações
Estudante Indígena F	M	Entrevista	Kanela	Barra do Corda	Informática
Estudante Indígena G	F	Entrevista	Guajajara	Barra do Corda	Química
Estudante Indígena H	M	Entrevista	Guajajara	Barra do Corda	Administração

Fonte: Veloso (2024).

Como se pode verificar no Quadro 6, os participantes são predominantemente do sexo masculino (6), com representatividade de 3 povos indígenas: Guajajara (5), Kanela (2) e Tuxá (1). A maioria dos participantes reside no município de Barra do Corda. Dentre os estudantes entrevistados, há 3 que foram escolarizados em escola urbana. Percebemos em sala de aula que eles e elas não possuem grandes dificuldades de adaptação nesse novo contexto. Sobre essa adaptação, assim se expressaram:

Meu povo é um pouco mais moderno, com vários tipos de inteligência entre as coisas do dia a dia. Nossa aldeia é um pouco parecida com uma cidade, pois tivemos que nos acostumar com o cotidiano e outros moradores (Estudante Indígena G, Entrevista realizada em junho de 2024).

Bom, como sou da cidade não tenho nenhum contato com a língua indígena; nunca tive um problema sobre ser indígena e me relaciono bem na escola (Estudante Indígena H, Entrevista realizada em junho de 2024).

No que tange às dificuldades encontradas no processo de escolarização fora das aldeias, as respostas dos estudantes indicam que os Guajajara enfrentam menos obstáculos. Alguns indivíduos atribuem essa menor dificuldade ao contato prolongado com a cidade, devido à proximidade geográfica das aldeias com os centros urbanos; enquanto outros atribuem à experiência contínua de residência e educação nas áreas urbanas. Ao serem perguntados sobre quanto tempo estariam inseridos no contexto educacional urbano e quais os principais desafios nesse processo, os estudantes indígenas Guajajara assim responderam:

Bom, eu estou inserido na base de 9 anos. Nesse processo não houve muitos desafios, apenas na área de transporte (Estudante Indígena A, Entrevista realizada em junho de 2024).

Estou estudando em escola não indígena desde a terceira série do Ensino Fundamental (Estudante Indígena B, Entrevista realizada em junho de 2024).

Esse processo foi meio que cansativo, mas ao mesmo tempo é de felicidade. Sou grato demais por ter chegado até aqui, já são seis anos. (Estudante Indígena E, Entrevista realizada em junho de 2024).

Já estou aqui há 14 anos, tive que sair muito cedo de onde era a minha Aldeia para poder estudar. E o principal desafio é me incluir em torno da sociedade e me acostumar com o ensino (Estudante Indígena G, Entrevista realizada em junho de 2024).

Bom, como sou da cidade, não tenho nenhum contato com a língua indígena (Estudante Indígena H, Entrevista realizada em junho de 2024).

As respostas dos estudantes Kanela evidenciam desafios específicos, pois são residentes em comunidades mais remotas, em relação a Barra do Corda. Nesse sentido, podemos dizer que há uma correlação entre o desempenho acadêmico e o grau de contato com o contexto urbano. Os estudantes Kanela, inseridos em um contexto sociocultural mais tradicional e com menor acesso a recursos educacionais, apresentam maiores dificuldades de adaptação ao modelo escolar do IFMA, que está no contexto educacional urbano. Os Kanela e os Guajajara, ao responderem à mesma pergunta, assim disseram:

Estou com três anos na escola da cidade. Só que eu desisti no primeiro período por causa da situação de minha pouca condição para pagar o lugar para viver. E voltei para Aldeia. Alguns anos depois retornei para a cidade para estudar e pensei: dessa vez vou aguentar, mesmo que sofra. E estou aí na escola na cidade para trazer mais conhecimento para minha comunidade (Estudante Indígena D, Entrevista realizada em junho de 2024).

Eu comecei a estudar em 2022. Nos primeiros anos não deu certo porque tive muita dificuldade aqui na Barra. Às vezes faltava dinheiro e aí eu desisti. Mas retornei nesse ano e espero que dê certo para mim (Estudante Indígena F, Entrevista realizada em junho de 2024).

A dificuldade que tenho aqui na cidade é com relação ao pagamento de aluguel. Às vezes atraso de pagar, pois é difícil para mim. A bolsa também atrasa muito. Já estou com dois anos aqui na cidade. (Estudante Indígena , Entrevista realizada em junho de 2024).

A análise das entrevistas dos estudantes indígenas revela uma complexidade de desafios que permeiam suas trajetórias acadêmicas. Essa complexidade e diversidade de experiências é afirmada nos estudos de Candau (2009), ao falar da presença de culturas diversas no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de uma abordagem intercultural, que considere as especificidades indenitárias e linguísticas desses sujeitos.

Assim, nesse processo, a educação intercultural, como prática pedagógica transformadora, deve ultrapassar a abordagem fragmentada e superficial, ou com o foco em grupos específicos. Ela demanda uma transformação profunda das práticas pedagógicas, visando a promoção de uma cultura escolar inclusiva e equitativa. “Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve” (Candau, 2009, p. 170).

Os dados evidenciam a imperativa necessidade de se desenvolverem modelos educacionais específicos e contextualizados para atender às singularidades culturais e sociais de cada uma das comunidades indígenas em estudo, refletindo a diversidade intrínseca a esses grupos. Para Luciano (2006), essas diferenças exigem que o tratamento deve respeitar essas diferenças:

Tal diferença de perspectivas de vida, no entanto, não pode justificar o estabelecimento de fronteiras rígidas entre as duas realidades, o que seria uma outra forma de exclusão e de discriminação, porque ambas as perspectivas são, na verdade, parte de uma mesma referência sociocultural e não existe nada que impossibilite que os diferentes horizontes de vida se reencontrem em algum momento da história (Luciano, 2006, p. 24).

As respostas dos estudantes indígenas sugerem uma nova perspectiva sobre a identidade indígena em contextos urbanos ou não. Ao contrário da visão estereotipada dos indígenas como 'selvagens' ou 'inferiores', mostra que eles ocupam os espaços urbanos em busca de suas expectativas de vidas; mas nem por isso deixam de ser indígenas, o que contradiz a noção de que a cultura indígena é homogênea e estática, e que a única trajetória possível para os indígenas é a assimilação à cultura dominante.

Luciano (2016) observa que a chegada dos Portugueses e de outros europeus que se instalaram em territórios indígenas trazem essa visão estereotipada:

Os índios aldeados vivem dos recursos oferecidos pela natureza, enquanto os índios que moram em centros urbanos vivem geralmente de prestações de serviços e como mão-de-obra do mercado de trabalho. Disso resulta que a perspectiva dos índios aldeados estará mais focada para a valorização dos seus conhecimentos tradicionais de produção, consumo e distribuição de bens, enquanto os índios de centros urbanos estarão propensos a apostar na qualificação profissional e na capacidade de inserção no mercado local e global. O fato demonstra, por exemplo, a necessidade de se pensarem projetos de escolas e de formação diferenciada para as duas realidades indígenas distintas (Luciano, 2006, p. 24).

Percebemos que a experiência escolar prévia dos estudantes indígenas se torna um fator de melhor adequação no *Campus* Barra do Corda do IFMA, e a carência de vivências em contextos distintos dos territórios indígenas acentua a importância de políticas de apoio que considerem as especificidades culturais e sociais desses estudantes, favorecendo assim sua trajetória acadêmica.

A educação emerge como um catalisador crucial para o desenvolvimento de sociedades pluralistas. Ao fomentar o diálogo intercultural e a valorização da diversidade, ela capacita indivíduos a se engajarem em processos de construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual as diferenças culturais são reconhecidas e celebradas. Para construir uma educação verdadeiramente inclusiva e capaz de transformar vidas, é fundamental que respeitemos e valorizemos as singularidades de cada pessoa. Os documentos e leis educacionais, ao endossarem essa perspectiva, demonstram a importância de criarmos um ambiente escolar que acolha e promova a diversidade e a diferença.

4.2 O PDI, a Proposta Curricular dos Planos de Curso do IFMA, *Campus* Barra do Corda, e a educação intercultural

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) configura-se como um instrumento de planejamento estratégico importante para as instituições de ensino, pois delineia a identidade, missão, filosofia de trabalho, e norteia as ações institucionais em diversos eixos. No âmbito do PDI, são explicitadas as diretrizes pedagógicas que orientam a *práxis* institucional, a estrutura organizacional que a sustenta e as atividades acadêmicas que a instituição desenvolve ou almeja desenvolver (Brasil, 2017).

Essa ferramenta de gestão estratégica visa contemplar o horizonte futuro da instituição, estabelecendo objetivos e metas mensuráveis, com prazos definidos e mecanismos de avaliação contínua, a fim de assegurar o aprimoramento institucional. Ressaltamos que a elaboração do PDI exige que este seja um processo participativo e dialógico, envolvendo a comunidade acadêmica em sua totalidade, desde discentes e docentes até técnicos-administrativos e gestores.

Ao integrar as múltiplas visões e vivências da comunidade, ele passa a ser reconhecido como uma ferramenta legítima e fiel à identidade institucional, e a veicular

a ideia de que orienta o crescimento institucional com coerência, responsabilidade e compromisso social. Em essência, o PDI atua como um mapa estratégico necessário à instituição, impulsionando-a rumo ao cumprimento de sua missão e à conquista de seus objetivos (Brasil, 2017).

A Lei N.º 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a missão de ofertar ensino técnico de nível médio, prioritariamente na modalidade integrada ao Ensino Médio. No entanto, essa mesma lei expandiu o escopo de atuação dos Institutos Federais (IFs) para o Ensino Superior, exigindo a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento norteador das ações nessas áreas; “pois para atender a obrigatoriedade de conter o projeto pedagógico da instituição, deverá obrigatoriamente reportar-se, além do Ensino Superior, à educação básica, em todos os seus diferentes níveis e modalidades de atuação” (Ortigara, 2014, p. 111). Essa característica singular dos IFs, que abrangem tanto a educação profissional técnica quanto a superior, torna o PDI desses institutos um documento com características peculiares em relação aos PDIs de instituições exclusivamente de Ensino Superior (Ortigara, 2014, p. 111).

A Chamada Pública MEC/SETEC N.º 002/2007 estabeleceu as normas para a criação e implementação dos IFs. Além da própria chamada, outros documentos foram disponibilizados para orientar a elaboração das propostas para essas novas instituições, incluindo o PDI (Brasil, 2007).

A análise do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA evidencia que ele é um instrumento fundamental e que, através da análise de seus elementos, como o planejamento estratégico; projeto pedagógico institucional; organização didática pedagógica bem como outros elementos relevantes; é possível extrair subsídios valiosos que norteiam e fortalecem o desenvolvimento do trabalho. Esta análise contribuiu para a pesquisa, no sentido de ajudar a desvendar ações, iniciativas e diretrizes que estejam relacionadas à educação intercultural na instituição.

O trecho, a seguir, do PDI do IFMA, relativo ao período de 2019 a 2023, mostra a forma como essa construção foi realizada:

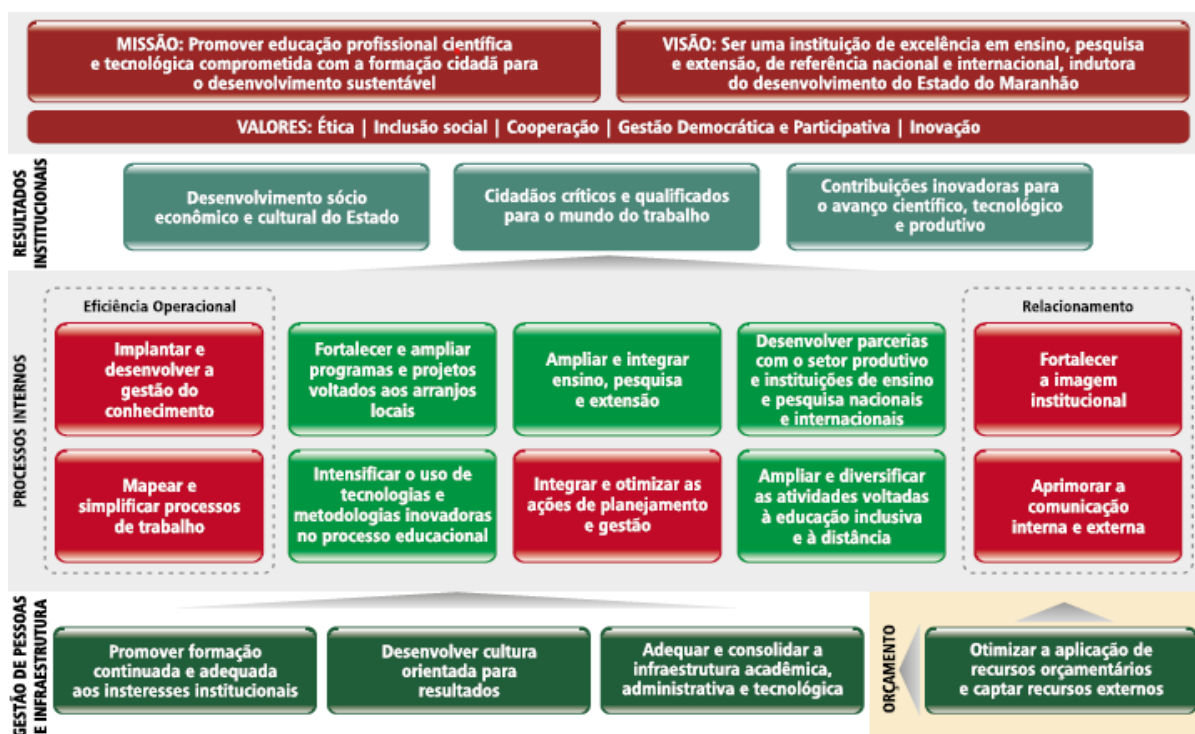
No IFMA, a elaboração do conteúdo e sistematização das informações resultaram do engajamento da Reitoria e de todos os campi. Adotou-se como metodologia a constituição de uma Comissão Central formada por servidores de diversos setores, que definiu o cronograma de trabalho e monitorou cada etapa do processo. Nos campi, as respectivas Comissões Locais receberam contribuições de servidores técnicos e docentes, alunos e comunidade, que identificaram necessidades e apresentaram propostas para o aprimoramento

deste instrumento norteador das ações do Instituto. Um aspecto a ser ressaltado, que demonstra ainda mais o caráter democrático do novo PDI, é a incorporação de outras duas ferramentas institucionais basilares, também construídas de forma participativa: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), de natureza filosófica, política e teórico-metodológica, que orienta a prática pedagógica do IFMA e articula as dimensões de ensino, pesquisa e extensão; e o Planejamento Estratégico 2016-2020, que vem impulsionando o modelo de gestão do Instituto através da execução de projetos estratégicos, de forma a garantir o cumprimento de sua missão institucional e o alcance de seus objetivos e metas com os melhores resultados (PDI – IFMA, 2019, p. 11).

O plano tem como um dos seus valores basilares a inclusão social, alicerçada em princípios e crenças que norteiam as decisões e ações da instituição, conforme descreve o documento. Neste aspecto, observamos que há a intenção de promover a inclusão e a transformação social. No entanto, faltam no documento, estratégias concretas e fundamentadas para alcançar tais objetivos. A implementação de tais estratégias deveria ser responsabilidade da instituição e estar claramente definida no documento institucional.

Com relação aos princípios e crenças que norteiam as decisões e ações da instituição, o mapa estratégico mostra como as ações estão organizadas:

Figura 2 – Mapa estratégico do IFMA.



Fonte: PDI IFMA 2019- 2023.

Podemos perceber nos objetivos a serem alcançados, mostrados no rol de indicadores do Plano de Desenvolvimento Institucional, que o IFMA apresenta à comunidade a forma como suas atividades são executadas e os resultados são obtidos. Mas não consta nenhum objetivo claro que leve a entender como essa inclusão social será realizada ou indicação de como será realizado o acompanhamento dessa inclusão.

Dentro das concepções fundantes das *práxis* educativas do IFMA, os pressupostos estão em torno das “três esferas constitutivas da existência humana: a esfera da prática social, da prática produtiva e da prática simbolizadora, que serão explicitadas por meio das concepções de trabalho, de sociedade e de cultura” (PDI – IFMA, 2019, p. 38).

O documento percebe o ser humano considerado em sua totalidade, como sujeitos históricos engajados em um processo contínuo de transformação que transcende as limitações de tempo e espaço. Consta que são indivíduos ativos, críticos, reflexivos, e construtores de sua própria história e cultura. Assim, o ser humano é concebido em sua pluridimensionalidade filosófica, histórica, biológica, econômica, ecológica, política, emocional, cultural e social (PDI – IFMA, 2019, p. 38).

Apesar da visão holística e positiva, o texto não apresenta exemplos concretos de como essas concepções se traduzem nas práticas educativas do IFMA. Seria interessante detalhar como os princípios mencionados se materializam no dia a dia da instituição, a implementação de uma proposta educativa que abarque a multidimensionalidade do ser humano e promova a transformação social. Isso exige, no entanto, planejamento cuidadoso, recursos adequados e formação continuada dos professores. A menção às “três esferas constitutivas da existência humana” (prática social, produtiva e cultural) sugere uma abordagem transdisciplinar que integra diferentes áreas do conhecimento. Essa integração é crucial para uma formação completa e contextualizada na instituição.

O PDI do IFMA apresenta uma visão abrangente e aprofundada da ciência como um dos pilares da educação no Instituto Federal, ancorado em uma concepção de ser humano como sujeito histórico e agente de transformação social. É possível verificar que o PDI traça um panorama rico e instigante sobre o papel da ciência na formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes, como pode ser observado no trecho a seguir:

O intuito do fazer científico deve estimular o caráter contestador da ciência, considerando-a um constante devir, tanto quanto o caráter de provisoriedade do conhecimento. Além disso, é importante frisar o estímulo ao espírito crítico e investigativo presente nas práticas educativas e sociais como um todo, elevando a ciência como princípio educativo, consequentemente compreendendo a ciência como construção humana, entendendo como ela se desenvolve por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade (PDI –IFMA, 2019, p. 40).

No contexto da educação de povos indígenas, essa concepção de ciência assume particular relevância, pois ao valorizar os saberes tradicionais e a cosmovisão indígena, o PDI abre caminho para a construção de uma educação intercultural, pluriétnica e multilíngue, que respeite a diversidade e a diferença cultural e promova o diálogo entre diferentes saberes. Desse modo, se realmente fosse colocado em ações práticas, de fato o IFMA contribuiria para a formação de cidadãos indígenas críticos e conscientes, protagonistas na construção de uma sociedade mais justa, equânime e sustentável. Ao articular os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais indígenas, o documento propõe uma educação emancipadora, que fortaleça a identidade indígena e promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com relação aos pressupostos educacionais, que são as bases sobre as quais são construídas as teorias e práticas de ensino e aprendizagem, o IFMA compreende que a educação e o trabalho são ferramentas poderosas para a emancipação individual. Acredita que através delas podemos construir pontes para um futuro melhor e redefinir o papel do ser humano na sociedade atual. Nessa direção, abre-se ao diálogo para uma educação mais inclusiva:

Neste cenário impõe-se a discussão sobre uma educação inclusiva, admitida como cultura coletiva. Essa postura permite ao sujeito a possibilidade de assumir suas identidades, e de respeitar as possibilidades do outro. Desta forma, a educação formal precisa reconhecer a multiplicidade de identidades, e essa multiplicidade precisa ser incorporada e vivenciada no currículo escolar (PDI-IFMA, 2019, p. 45)

Compreendemos que essa perspectiva pode contribuir com a educação intercultural indígena, pois, em vez de formar meros consumidores passivos e automatizados, cria-se indivíduos completos, conscientes de seu papel como agentes históricos que moldam suas realidades.

Assim, podemos dizer que a formação integral que o IFMA defende no PDI transcende a mera inserção no mercado de trabalho, exigindo do cidadão-trabalhador uma compreensão profunda do processo produtivo e de seus direitos e deveres.

Todavia, essa compreensão não irá acontecer se as singularidades culturais e sociais dos estudantes forem desconsideradas, se forem percebidos como indivíduos completos, e sempre colocados sempre em desvantagens com relação a determinado grupo, cujo foco de toda ação na instituição recai sobre ele.

Fica claro no PDI que uma educação para o mundo do trabalho e para a prática social exige dos estudantes uma postura ética e engajada na sociedade. Mas, para isto,

[...] cabe ressaltar que a concretização do Ensino no IFMA deverá se manifestar em diversas metodologias e técnicas pedagógicas que se assentem nas concepções fundantes deste Instituto com a perspectiva de alcance de seus objetivos institucionais. Para tanto, poderão ser utilizadas metodologias interativas presenciais e/ou a distância; flexibilizações curriculares; organização produtiva e colaborativa de agrupamento de discentes para construção coletiva e/ou individual de aprendizagens significativas; técnicas diversas, inclusive as que se propõem melhorar o domínio de conteúdos de natureza conceitual e procedimental; promoção de práticas (inter)disciplinares organizadas ou não em forma de projetos de extensão tecnológicas; práticas desportivas e expressões corporais com atividades integradoras artística culturais, tecnológicas e de iniciação científicas que se articulem ao trabalho e as práticas sociais (PDI-IFMA, 2019, p. 45).

Fica evidente que o PDI do IFMA, em sua essência pedagógica, tende a adotar uma postura epistemológica que reconhece a multiplicidade dos sujeitos enquanto agentes históricos, pensantes e construtores da própria realidade. Essa perspectiva educacional, que se ancorada na integralidade do ser humano, busca transcender os limites da mera transmissão de conhecimentos, e assume o compromisso de promover uma aprendizagem contextualizada e dialógica. Tal abordagem, ao valorizar as diferentes vivências e saberes, embora isso não esteja explícito, abre caminho para o fomento de uma educação intercultural, sobretudo para com os estudantes indígenas.

O PDI deixa claro a importância de uma formação que alie excelência técnica e relevância social. Com essa abordagem, o IFMA se compromete a promover e consolidar a formação de cidadãos trabalhadores com uma base sólida, proporcionando não apenas capacitação técnica de alto nível, mas também desenvolvimento humano, alinhando-se à missão institucional do Instituto.

Com isso, fica evidente que “o compromisso institucional do IFMA com a formação profissional técnica de nível médio não se reduz em atender à exigência quantitativa (50% das vagas, requerida pela Lei nº 11.892/2008)”; ao contrário,

“prioriza que esta formação possua qualidade técnica e social” (PDI-IFMA, 2019, p. 46). Tal postura abre caminhos para a educação na perspectiva intercultural, que contemple os estudantes indígenas, de modo que se promova um desenvolvimento mais integral desses estudantes, fortalecendo sobretudo as suas identidades étnicas.

Como podemos observar, o PDI do IFMA abre possibilidades para um trabalho que parta de uma organização pedagógica verticalizada, afastando-se da compreensão de uma educação profissional e tecnológica meramente instrumentalizadora de pessoas a ocuparem determinadas posições no mercado. O documento acena para uma formação mais contextualizada, baseada em princípios e valores que ajudem a potencializar a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Nessa direção, abre possibilidades para o reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica que se orientem pelos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem, como os povos indígenas. Esse processo, inclusive, pode se tornar “objetos” de discussão e investigação na instituição, o que se dará por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas às forças sociais da região.

Tanto nas demais modalidades de ensino quanto na educação profissional e tecnológica, a seleção de conteúdo, metodologias e abordagens pedagógicas influenciarão diretamente o processo ensino-aprendizagem, moldando as experiências educacionais para a promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências. Nessa direção, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos desenvolvidos no IFMA, *Campus Barra do Corda*. Tais documentos assumem na educação intercultural indígena um papel crucial na comunicação de representações e intencionalidades que nortearam a sua construção, cujos impactos são diretos na prática educativa proposta em cada curso.

Para Gadotti (1998), os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) são documentos essenciais que delineiam, organizam e guiam as concepções e práticas de um curso, alinhando-se às diretrizes e legislações nacionais. Cada projeto pedagógico possui uma intenção e uma orientação clara, especificando as ações educativas e as características institucionais necessárias para atingir seus objetivos e intenções. Portanto, os PPCs transcendem a esfera de um curso ou etapa específica, inserindo-se em um contexto institucional e social mais amplo. Na elaboração dos PPCs considera-se a infraestrutura física e material das instituições, as características do

corpo docente e técnico, as concepções educacionais e formativas almejadas, além das diretrizes e orientações legais vigentes.

Em termos gerais, os PPCs incluem os seguintes componentes: identificação do curso; justificativa e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios para aproveitamento de experiências e estudos anteriores; procedimentos de avaliação; descrição da biblioteca, instalações e equipamentos do curso; perfil do corpo docente e técnico; e os certificados e diplomas que serão emitidos⁴².

O estudo dos PPCs foi conduzido com o objetivo de identificar as orientações presentes, avaliando as suas reais capacidades de promoverem uma educação intercultural indígena eficiente e de alta qualidade. Considerando que o estudo se concentra na Educação Básica, os documentos analisados são aqueles dos cursos técnicos de nível médio. Especificamente, foram examinados os PPCs dos cursos atualmente em vigor no *Campus Barra do Corda* do IFMA: Proeja em Comércio; Técnico em Química; Técnico em Administração; Técnico em Edificações; e Técnico em Informática. No entanto, centramos a análise nos PPCs dos seguintes cursos: Curso Técnico em Edificações e Curso Técnico em informática.

Os PPCs avaliados apresentam uma estrutura padrão, composta pelos seguintes elementos: identificação e apresentação do curso; justificativa e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil profissional do egresso; organização curricular; critérios para aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios e procedimentos de avaliação; biblioteca, instalações e equipamentos; além do perfil do corpo docente e técnico. Esta estrutura atende aos requisitos estabelecidos pelas legislações vigentes.

Uma análise detalhada dos documentos em questão evidencia a existência de práticas institucionalizadas, destinadas a promover a igualdade de direitos e a valorização da diversidade. Tais práticas, exemplificadas no PPC do curso Técnico em Edificações, por exemplo, buscam demonstrar o compromisso da instituição com a construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Este curso terá ênfase em uma Pedagogia Crítica voltada para a participação ativa dos alunos, no que eles sabem e aprendem significativamente, respeitando-se as diversidades quanto ao crescimento individual e do grupo. Serão valorizadas, entre outros aspectos, competências que envolvam

⁴² A Resolução MEC/CNE/CEB N.º 6/2012, em seu artigo 20, orientava sobre esses elementos básicos que um projeto de curso ou plano de curso necessitava apresentar.

postura ética, responsabilidade, capacidade de organização, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade argumentativa, pensamento crítico, respeito às diferenças culturais, étnicas e de gênero, iniciativa, capacidade empreendedora, criatividade e questionamentos que consolidem sua formação (PPC - Curso Técnico em Edificações/IFMA, 2018, p.12).

Observamos neste documento uma orientação institucional direcionada à promoção da inclusão das diversidades, o que representa um progresso do Instituto em relação a essa demanda. No entanto, a ausência de menção explícita aos povos indígenas configura uma lacuna que requer aprofundamento da discussão no âmbito institucional. Ainda que haja menção ao respeito às diferenças culturais e étnicas, essa abordagem aparece como uma proposta que se limita a anunciar o que está posto no discurso político dos demais documentos legais. A perspectiva do respeito às diferenças culturais, étnicas e de gênero indica a necessidade de tolerância, mas sem, de fato, problematizar as causas da assimetria social e cultural vivenciados pelos diferentes povos da região, o que torna inviável um diálogo intercultural mais autêntico.

Os documentos demonstram um pensamento e iniciativa na direção da interculturalidade funcional, mesmo que haja o incentivo à igualdade. Para tanto, propõe que as estratégias didáticas diversificadas e integradoras, ancoradas em simulações de situações reais ou análogas ao mundo do trabalho, sejam desenvolvidas por meio da prática de “pesquisa e estudos individuais e coletivos visando à transformação das informações de diferentes saberes em conhecimentos próprios e o uso adequado desses conhecimentos de forma compartilhada no trabalho e na sociedade” (PPC - Curso Técnico em Edificações/IFMA, 2018, p.12).

Embora a promoção da interculturalidade e da equidade na educação escolar indígena seja defendida e impulsionada nos documentos oficiais, a efetiva execução de estratégias didáticas diversificadas e contextualizadas enfrenta desafios, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores e demais profissionais envolvidos. Apesar dos esforços de alguns docentes em promover a inclusão na prática, muitos obstáculos ainda persistem e impedem a plena inclusão dos estudantes indígenas e a concretização da interculturalidade na sala de aula.

Em relação à estruturação das matrizes curriculares em todos os Projetos Pedagógicos de Cursos analisados, verificamos que estas seguiram as determinações legais estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros

Curriculares do Ensino Médio e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9394/96. Destacam-se, em particular, os artigos 26 – A (obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena); 26 § 7º (princípios de proteção e defesa civil e educação ambiental), e § 8º (exibição de filmes de produção nacional).

O projeto pedagógico do Curso Técnico em Informática, por sua vez, sinaliza para uma abordagem transversal e integradora da temática indígena, permeando todo o currículo e interagindo com os demais componentes curriculares. Essa imersão se dará por meio de projetos integradores, que conectarão os conhecimentos específicos da área com as realidades e os conhecimentos dos povos indígenas. Contudo, cabe observar que é fundamental que a execução desse projeto seja feita de maneira sensível e respeitosa, evitando estereótipos e simplificações, e que haja a participação ativa das comunidades e estudantes indígenas na construção do currículo. O documento orienta que essas temáticas devem ser trabalhadas da seguinte forma:

Temáticas estas, que serão trabalhadas com tratamento transversal e integradora, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares, podendo ocorrer através de projetos integradores. As disciplinas da formação geral e da formação profissional serão organizadas de forma integrada no currículo, dialogando entre si. Considerando a integralidade do curso Ensino Médio e Ensino Técnico, o curso poderá ter até 11 aulas por dia. O dia de sábado poderá ser incluído como dia letivo, caso haja necessidade, para o cumprimento da jornada semanal prevista na matriz curricular (PPC - Curso Técnico em informática/IFMA, 2018, p.12).

O tratamento transversal e integrador da temática indígena exige que a educação intercultural indígena seja concebida neste contexto como imprescindível para a construção de um currículo e de uma formação docente que transcendam a mera inclusão de conteúdo específicos sobre povos indígenas. Essa construção deve ser pautada por uma dimensão intercultural e inclusiva, que reconheça e valorize as particularidades históricas, socioculturais e epistemológicas das comunidades indígenas. No entanto, para que haja essa prática é preciso:

Perceber a educação em seu sentido amplo, intercultural, é de fundamental importância para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, da educação e da própria sociedade. Diante da grande diversidade, faz-se necessário que pessoas e grupos de culturas diferentes relacionem-se para o desenvolvimento e evolução da sociedade. A educação é uma importante contribuição para seja possível uma mudança por uma sociedade que discuta as diferenças culturais, levando-se em conta o necessário reconhecimento da legitimidade das diferentes culturas. Para tanto, é imprescindível haver, no

âmbito escolar, espaço para discussão e estudos de temas que envolvam questões interculturais, uma vez que as diferenças, muitas vezes, geram tensões e conflitos (Silva; Rebolo, 2017, p. 188-189).

Ao considerarmos os documentos analisados, podemos dizer que os PPCs e o PDI do *Campus* de Barra do Corda do IFMA são documentos norteadores que assumem um papel importante na orientação das práticas pedagógicas e na organização institucional. Esses instrumentos, alinhados ao contexto social, buscam delinear a estrutura, o funcionamento e o compromisso político-pedagógico da instituição.

Podemos dizer que há uma articulação desses documentos com as legislações em vigor, assim como as perspectivas de currículo e as políticas de gestão mais recorrentes nos documentos oficiais. Os documentos norteadores objetivam garantir a efetivação da cidadania dos sujeitos envolvidos no processo educacional, mas ainda carecem de uma efetiva articulação com os diversos espaços formativos, para além do espaço institucional, tais como a comunidade, as aldeias, a família, a escola indígena e o movimento indígena.

Nesse contexto, os documentos norteadores, se partirem de uma articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação, e destes com a comunidade, buscando dialogar com as diferenças inseridas na escola, e suas lideranças, como os educadores tradicionais da comunidade indígena, no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, podem se tornar ferramentas estratégicas para a concretização de uma educação mais acolhedora e menos excludente.

Ao se promover o respeito à diversidade e à diferença humana e cultural, esses instrumentos contribuem para a formação de indivíduos mais críticos e participativos, engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Isso é fundamental em um sistema onde ainda operam interesses sociais forjados no conhecimento escolar na busca de uma visão homogênea de mundo. Devido a isso, as práticas de educação intercultural indígena ainda encontram grandes desafios e precisam de aprimoramento, visando assegurar os direitos das minorias historicamente oprimidas, que nas instituições são inseridas nos desenhos globais do poder, do capital e do mercado.

Embora os documentos apresentem uma ampla visão, de certa forma positiva, carecem de exemplos concretos que demonstrem como essas ideias se refletem nas práticas educativas do IFMA. Seria útil detalhar, por exemplo, de que maneira os

princípios mencionados se manifestam no cotidiano da instituição; sinalizar uma proposta educativa que considere a multidimensionalidade do ser humano, o que iria requerer um planejamento mais cuidadoso, recursos adequados e formação contínua dos professores.

Podemos dizer, com isso, que a efetivação de estratégias didáticas interculturais, diversificadas e contextualizadas enfrenta desafios e contribuem para os processos de marginalização que ainda operam no país; e que, ao se analisar os documentos citados, não ficou claro como a instituição visa estabelecer um melhor diálogo e efetivar uma educação intercultural com os povos indígenas. Com isso, o que se percebe é que a instituição se esquivava dessa responsabilidade e compromisso social e deixa a responsabilidade a cada professor, o que muitas vezes resulta em uma prática ineficaz, já que muitos docentes não possuem formação específica para esse tipo de trabalho.

4.3 Desafios docentes do IFMA a uma educação intercultural aos estudantes indígenas no *Campus Barra do Corda*

Ainda que o *Campus Barra do Corda* do IFMA tenha se destacado devido aos seus professores articularem práticas que busquem a promoção da educação intercultural, buscando integrar os conhecimentos tradicionais indígenas aos conhecimentos acadêmicos, a implementação de uma proposta pedagógica intercultural ainda enfrenta desafios, os quais exigem uma análise mais aprofundada e sinalizem para soluções inovadoras.

Para verificarmos os principais desafios enfrentados pelos docentes do IFMA para a garantia da educação intercultural aos estudantes indígenas no *Campus Barra do Corda*, os dados foram organizados em três eixos: *diferença cultural e linguística*; *conteúdos curriculares e práticas docentes*; e *recursos utilizados para o trabalho com os indígenas*. Cada eixo foi dividido em duas categorias, que emergiram das falas dos participantes, as quais se articulam e dialogam com a questão abordada em cada eixo.

No que se refere ao eixo *Diferença cultural e linguística*, da subcategoria *Isolamento social e dificuldades linguísticas* emerge uma questão que chamou bastante atenção nas falas dos professores: eles percebem as dificuldades que os estudantes possuem de se relacionar com os demais estudantes não indígenas no

IFMA, o que provoca o isolamento social. A fala do professor A traz essa questão de maneira bem pontual, ao dizer que “Os alunos se sentem desamparados e isolados devido à falta de iniciativas da instituição quanto às suas especificidades culturais e linguísticas” (Professor F, Entrevista realizada em maio de 2024).

Neste sentido, o isolamento social e as dificuldades linguísticas exigem que a atuação dos profissionais seja desenvolvida por meio de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e fortaleça as identidades culturais e linguísticas dos estudantes. Nesse contexto, é fundamental mediar as relações de ensino-aprendizagem de forma a respeitar e integrar as diversas perspectivas e conhecimentos, evitando a imposição de uma única língua, de uma única forma de ser e saber aos atores sociais, cujo papel desafiador será o de “respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (Fleuri, 2003, p. 17).

Para Fleuri (2003), isso é importante para várias situações nos processos educativos:

Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas (Fleuri, 2003, p. 17).

Em contraposição aos ambientes escolares homogêneos e monoculturais, o ambiente escolar deve ser caracterizado pela interação de sujeitos plurais, nos quais os povos indígenas frequentemente se encontram marginalizados, devido aos persistentes preconceitos enraizados no legado colonial do sistema educacional brasileiro. A esse processo, a abordagem intercultural da educação pode trazer uma contribuição muito importante, pois transcende a mera transmissão de conhecimento, propondo a construção colaborativa de saberes, por meio de relações dialógicas e dinâmicas entre sujeitos diversos, superando assim a visão unidirecional e hierárquica do processo educativo.

Como os documentos oficiais mais atuais que regem a educação já exigem que pensemos a interculturalidade na escola, é preciso que essa prática seja enraizada nos processos educacionais, para que isto supere as meras discussões e virem práticas comuns nos ambientes educacionais. Mas, para tanto, segundo Fleury (2018), é preciso:

A reconfiguração dos sentidos da estética nas relações interculturais e nas práticas educacionais demanda a requalificação do valor humano e das faculdades cognitivas que constituem o ser das pessoas, assim como da visão holística que funda o modo de viver dos povos ancestrais cultural e historicamente subalternizados (Fleuri, 2018, p. 257).

Neste sentido, a educação é responsável por intermediar a diversidade e a diferença cultural, o que demanda o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que façam dialogar diferentes modelos culturais, os quais podem ser divergentes, e impactando positivamente na construção da visão de mundo dos estudantes. A inclusão de estudantes indígenas nas escolas urbanas, nessa direção, representa um avanço significativo na busca por uma educação mais justa e equitativa.

No entanto, essa trajetória não é isenta de desafios e diversas barreiras podem impedir a plena integração desses estudantes e comprometerem seu desempenho acadêmico. Como relatam os professores F e D entrevistados:

[...] percebo que muitos alunos indígenas têm o português como segunda língua, portanto, há extrema dificuldade na comunicação. O segundo, trata-se da permanência na escola e da relação interpessoal. Os alunos indígenas frequentemente estão solitários, não há uma plena aceitação, percebo uma divisibilidade (Professor F, Entrevista realizada em maio de 2024).

As questões culturais mostram que em sala de aula os alunos são mais retraídos e tímidos. Assim, é preciso motivar para que os mesmos façam uma interação na sala (Professor D, Entrevista realizada em maio de 2024).

O processo de inclusão de estudantes indígenas no IFMA, na educação urbana, revela um grande desafio: a necessidade de conciliar as diretrizes legais que preconizam uma educação intercultural com a formação insuficiente dos professores para atender às especificidades culturais e linguísticas desses estudantes. A diferença entre as línguas indígenas e a língua portuguesa, esta última utilizada na instituição de ensino, pode gerar dificuldades de compreensão e expressão, dificultando o acompanhamento das aulas e a realização das atividades.

A transição da aldeia indígena para o ambiente escolar urbano os coloca diante de um choque cultural muito significativo, ou seja, os conhecimentos ancestrais, valores e costumes dos indígenas podem entrar em conflito com os da sociedade acadêmica, gerando sentimentos de isolamento e alienação. Como destaca Moraes (2009),

Embora em diversas leis esteja assegurada a promoção e a efetivação de políticas públicas voltadas para o reconhecimento da diversidade étnico-cultural da nossa sociedade, as relações sociais estabelecidas entre os não

indígenas e os indígenas em diferentes espaços sociais têm demonstrado que um dos principais desafios da educação escolar ainda é desconstruir a ideologia do colonizador que sustenta a divisão de classes e a valorização somente do modo de ser ocidental (Morais, 2020. p. 39).

Nesse sentido, a execução de uma política que dê atenção e dialogue com essas diferenças, de forma não hierarquizada, e minimize os impactos do choque cultural nas instituições de ensino básico ainda enfrenta desafios consideráveis. A simples existência de leis não garante sua operacionalização. Desta forma, é imprescindível que sejam criadas condições estruturais e pedagógicas adequadas nas escolas para que as políticas públicas de inclusão se materializem na prática e não permaneçam no âmbito teórico.

As práticas de exclusão e estereotipização de grupos sociais e culturais distintas possuem uma trajetória histórica complexa, enraizada em processos sociais, políticos e econômicos que moldaram as relações de poder ao longo do tempo e evidenciam a necessidade de abordagens que superem as barreiras sociais, políticas e econômicas que fazem perpetuar as desigualdades. Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 254) observam que “A distribuição do trabalho por meio da racionalidade (etnocêntrica) europeia destinou inicialmente: aos brancos o trabalho intelectual e assalariado; aos índios o trabalho braçal, servil, e aos negros, o trabalho escravo”.

Assim, a sistemática exclusão de minorias é produto de complexos processos sociais e históricos, marcados por relações de poder assimétricas e por preconceitos arraigados. Esses mecanismos de dominação que operam em múltiplos níveis da sociedade, têm sido perpetuados ao longo do tempo, dificultando a construção de sociedades mais justas e equitativas.

As políticas públicas, apesar de seus objetivos e esforços, ainda não conseguiram desconstruir as estruturas de desigualdade que fundamentam a exclusão social de grupos minoritários. Nesse sentido, tais políticas e diretrizes governamentais demandam uma análise crítica aprofundada. Como expõe Arroyo (2012),

Se afirmam avanços nas presenças da diversidade, não há como não questionar as políticas tradicionais, distributivas, inclusivas, compensatórias, legitimadas nas relações políticas de segregação, de pensar e alocar os diferentes, de vê-los como excluídos, deficientes, no atraso moral e cultural. Ao se fazerem presentes, visíveis, contestam essas formas de vê-los, de reconhecê-los. Contestam as tradicionais políticas e formas de desfigurar a diversidade com olhares e tratos preconceituosos (Arroyo, 2012, p. 136).

Como nosso modelo educacional continuou monocultural e homogeneizador, pautado numa identidade nacional branca e eurocêntrica, o pensamento decolonial propõe uma desconstrução dessa posição de segregação e de excluídos. As práticas de *Colonialidade do Ser* têm muito a ver com essas formas de inferiorização das populações indígenas, sobretudo quando as exclui, devido a se distanciarem de um modelo cultural, econômico, social e comportamental ditado pelo poder hegemônico.

Assim, questionar na instituição as políticas tradicionais, distributivas, inclusivas, compensatórias, legitimadas nas relações políticas de segregação se faz urgente e necessário. A construção de relações interpessoais pautadas na alteridade, isto é, na compreensão e valorização do outro em sua diferença, é crucial para a desconstrução de estereótipos e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo.

As práticas interculturais no ambiente escolar, em vez de garantir a inclusão real dos estudantes indígenas, serve, muitas vezes, para atender às demandas do mercado. Ao priorizar a gestão da diversidade em detrimento da transformação das estruturas sociais marcadas pelo racismo, essas políticas reproduzem os mecanismos históricos de exclusão, perpetuando as desigualdades socioeducacionais. Essa interculturalidade é, portanto, uma interculturalidade que serve apenas a interesses específicos, ou seja, é uma interculturalidade funcional em que se busca apenas “promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes” (Tubino, 2005, p. 8).

Sendo assim, a interculturalidade funcional, como destaca Walsh (2009), acaba “naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior” (Walsh, 2009, p. 23). Em contraposição, é preciso ir além desta prática, pois, para realmente incluir os estudantes indígenas, devemos nos posicionar contra esse pensamento colonial que rege a educação até os dias de hoje.

Como destaca Walsh (2009), a interculturalidade deve ser crítica e promover políticas e práticas que estimulam a interação. Já o interculturalismo funcional, “[...] responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 21-22).

Os relatos dos estudantes indígenas corroboram com as percepções docentes quanto à falta de pertencimento e inclusão no ambiente escolar. O estudante indígena F, por exemplo, relata a dificuldade na comunicação em português: “Sei um pouco,

entende pouco, mas posso falar” (Estudante Indígena F, Entrevista realizada em junho de 2024). Outros relatos de professores e estudantes indígenas também expõem essas dificuldades sociais e linguísticas:

Bom, a minha dificuldade é muito a fala em português. Tem algumas matérias que eu não entendo nada é muito difícil para mim, porque na escola que eu estudei tem algumas matérias que não estudei na minha vida (Estudante Indígena H, Entrevista realizada em junho de 2024).

Às vezes tem algumas pessoas que não gostam da gente, mas tem alguns que gostam. Tem outro que fala mal da gente na nossa frente, e tem outros que para nós quer ouvir o outro cara falando da gente (Estudante Indígena H, Entrevista realizada em junho de 2024).

Sim, por conta da língua não ser habitual para ambas as partes. Mas é claro para o meu lado, tenho que regular bem a fala para ser entendido (Professor A, Entrevista realizada em maio de 2024).

Um dos principais desafios que observo está relacionado ao uso da língua e a comunicação de forma geral (Professor B, Entrevista realizada em maio de 2024).

Tive uma experiência com um aluno indígena que possuía grandes dificuldades com a língua portuguesa. Tal situação me causou preocupação com a aprendizagem dele, e questionei se os professores conseguiriam atender as necessidades desses alunos, diante da grande quantidade de alunos na turma (Professor I, Entrevista realizada em maio de 2024).

Como os alunos indígenas não apresentam proficiência na língua portuguesa, acredito que a comunicação é importante, é o desafio a ser superado (Professor J, Entrevista realizada em maio de 2024).

Como se pode verificar nas falas de professores e estudantes indígenas, estes enfrentam sérios desafios ao ingressarem no sistema educacional formal. A língua portuguesa, trazida pelos colonizadores europeus, é a língua oficial do país e é amplamente utilizada em escolas, universidades e na sociedade em geral. No entanto, para muitos estudantes indígenas, o português não é sua língua materna, e isso implica sérios desafios até que se tornem proficientes nessa língua.

As políticas linguísticas e as ideologias assimilacionistas ainda presentes na educação brasileira, desconsideraram essa realidade multilíngue e causaram um profundo impacto na trajetória escolar desses estudantes indígenas. A valorização exclusiva da língua portuguesa e a desvalorização de suas línguas maternas geram um processo de violência simbólica. De modo minimizar essa violência, é preciso investir numa proposta de trabalho voltada para práticas comunicativas em língua portuguesa, direcionada aos estudantes indígenas, como destaca Nascimento (2012),

em sua tese de doutorado que trata sobre alunos em formação docente em uma universidade federal:

A meu ver, uma das dimensões mais importantes de uma proposta de trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa para acadêmicos e acadêmicas indígenas na contemporaneidade deve ter como compromisso social e político, além da desconstrução da ideologia de inferioridade das línguas indígenas, propiciar o desenvolvimento de capacidades de agência comunicativa em práticas socialmente legitimadas da língua hegemônica, não como um fim em si mesmo, mas, principalmente, como uma possibilidade de que estes professores e professoras se sintam mais seguros e não se intimidem pelo menos diante da necessidade do uso da língua portuguesa em quaisquer que sejam as situações necessárias (Nascimento, 2012, p. 377).

Conforme a proposta de Nascimento (2012), em que destaca o compromisso social e político, além da desconstrução da ideologia de inferioridade das línguas indígenas, as premissas apresentadas constituem alicerce essencial para a concepção de programas educacionais interculturais destinados às comunidades indígenas. Para o autor,

Estas proposições são extremamente importantes para propostas de educação indígena interculturalmente embasadas, uma vez que o compromisso com o direito que os povos indígenas têm de domínio do português deve considerar a discriminação linguística, e antes de tudo, social que sofrem essas populações quando utilizam formas desprestigiadas na/pela sociedade dita majoritária, com a qual, mantêm relações (Nascimento, 2012, p. 377).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica emerge como uma ferramenta crucial e urgente para enfrentar os desafios do isolamento social e linguístico enfrentados por estudantes indígenas em contextos escolares urbanos. Ao propor uma (re)construção epistemológica que valoriza o diálogo entre saberes diversos, essa abordagem permite uma análise crítica e holística das relações sociais, culturalmente sensível às múltiplas formas de existência e interação humana. Essa perspectiva, ao reconhecer e respeitar as diferenças, contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Neste sentido, os diálogos interculturais podem ser benéficos segundo Repetto (2012), pois

[...] o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias,

opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos (Repetto, 2012, p. 21-22).

A ocorrência de conflitos nesse cenário pode ser vista como uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento tanto para os estudantes indígenas quanto para a comunidade escolar como um todo. A resolução pacífica dessas divergências, baseada no diálogo e no respeito às diferentes culturas, promove a construção de um ambiente de aprendizagem mais rico e complexo, no qual os estudantes indígenas se sentem valorizados e pertencentes. Neste cenário que existem na escola urbana com a presença de estudantes indígenas (cenário no Campus Barra do Corda), é preciso reconhecer que “o verdadeiro diálogo implica em aceitar que há não apenas línguas diferentes, mas, sobretudo opiniões diferentes às nossas, mesmo que não se concorde com elas, ou que não possamos compreender devido a limitações próprias”. (Repetto, 2012, p. 22).

A abordagem intercultural que deve ser desenvolvida dentro do processo educativo deve promover a interação dialógica entre diferentes grupos socioculturais. Essa perspectiva propõe a construção de um conhecimento compartilhado, tal abordagem busca ultrapassar as fronteiras culturais e construir pontes de diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, buscando práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas. Essas práticas são importantes, para Sacavino (2020):

Desenvolver práticas pedagógicas desde uma ótica intercultural e da educação em direitos humanos nos parece fundamental em contextos como o nosso que historicamente construíram suas sociedades afirmadas na exclusão do diferente. Esta perspectiva se propõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na nossa sociedade e se encontram dominados, subalternizados ou silenciados, na vida, na escola, e nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. (Sacavino, 2020, p. 15).

Uma Educação Intercultural Crítica apresenta-se como uma abordagem promissora para a mudança social profunda, ao desafiar as estruturas de poder e as representações hegemônicas que subjazem à construção do Estado-nação. Essa perspectiva pedagógica critica as práticas de assimilação cultural que mascaram as relações de dominação, buscando, em vez disso, promover o diálogo intercultural e a valorização das diversidades. Pois “Essa Educação coloca em xeque as clássicas

pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais” (Silva; Ferreira; Silva, 2013, p. 258).

No que se refere ao eixo Conteúdos curriculares e práticas docentes, e às subcategorias Fragilidade de conhecimentos básicos e Dificuldades de articular os conteúdos das disciplinas à cultura indígena, os dados das entrevistas com os professores evidenciam a existência, mais uma vez, do impacto da fragilidade na língua portuguesa, somado à dificuldade em estabelecer pontes entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais.

Verificamos que essa relação configura um cenário desafiador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização da diversidade e da diferença cultural. Isso pode ser verificado na fala do professor H, ao dizer que “Por eles não compreender bem o português, todas as outras disciplinas ficam comprometidas em relação a compreensão dos conteúdos” (Professor H, Entrevista realizada em maio de 2024).

As dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes indígenas em escolas urbanas revelam as desigualdades sociais e as limitações dos modelos educacionais tradicionais. Quando ingressam em escolas urbanas, deparam-se com um ambiente em que o português é uma língua de instrução predominantemente, o que cria uma barreira linguística. Essa barreira pode gerar dificuldades na compreensão das aulas, na leitura e na escrita, impactando diretamente o aprendizado em todas outras disciplinas. A superação desse desafio exige a adoção de políticas que promovam a inclusão e a equidade, valorizando a diversidade cultural e linguística. Esse distanciamento cultural pode provocar desmotivação e baixa autoestima, comprometendo ainda mais a capacidade de aprender, não apenas o português, mas todas as outras disciplinas

Outra fala que evidencia os desafios apontados na entrevista é a do Professor K:

Alguns conteúdos são possíveis de serem ministrados; outros fogem à nossa prática por estarem bem a quem do nosso conhecimento pedagógico. Desafios como: falta dos livros didático próprios para o ensino voltado às necessidades básicas deles estabelecer o relacionamento pessoal com vista frequente as instituições de ensino voltadas especificamente aos indígenas (Professor K, Entrevista realizada em maio de 2024).

O relato do professor K expõe uma realidade dos estudantes indígenas em escolas urbanas, que é a fragilidade dos conhecimentos básicos, uma vez que quase

sempre estudaram na escola indígena e os seus interesses estão mais centrados em suas necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas e os conhecimentos desenvolvidos estão mais articulados aos projetos de vida.

Isso faz com que os estudantes indígenas sejam frequentemente confrontados com currículos da escola urbana que não dialogam com suas realidades, pois eles trazem consigo conhecimentos, línguas e práticas culturais específicas, mas frequentemente se deparam com um currículo e uma pedagogia que não consideram suas perspectivas e vivências comunitárias.

A construção de uma educação intercultural no *Campus* Barra do Corda do IFMA exige, assim, um esforço de todos os envolvidos. É preciso superar os desafios e investir em ações que promovam a valorização da diferença cultural e a construção de percursos formativos que atendam também às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas. O relato do professor G também evidencia essa dificuldade de desenvolver conteúdos que dialoguem com a especificidade:

Tive alunos indígenas que chegaram para mim e relataram que não entendiam os exemplos práticos que eu dava em sala de aula, porque não tinham a vivência em questão de administração. Tenho dificuldades em encontrar exemplos de gestão que caibam na vivência deles (Professor G, Entrevista realizada em maio de 2024).

Compreendemos que o currículo é o alicerce fundamental para construir o conhecimento individual, moldando a forma como aprendemos e nos desenvolvemos. Um currículo mais significativo deve ser, portanto, abrangente, mas sem desconsiderar a complexidade da vida e as diversas experiências de cada pessoa. Para isso, é preciso ir além dos modelos de currículos educacionais tradicionais e hegemônicos, que reforçam desigualdades e não contemplam a diferença cultural.

Como já observado, os documentos oficiais do IFMA delineiam um perfil de egresso com capacidade para realizar uma análise crítica aprofundada dos fenômenos sociais, atuando como agente de transformação social. Para isto, as diretrizes curriculares internas, como está posto no PDI vigente, também deveriam contribuir para despertar potencialidades,

De modo a contribuir para o progresso social e econômico é fundamental que o IFMA esteja em sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais despertando potencialidades, criando oportunidades e fomentando o desenvolvimento humano e profissional (PDI-IFMA, 2019, p. 87).

No que concerne à organização dos projetos pedagógicos de curso, o documento fornece diretrizes para que,

Na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos observar-se-á nas licenciaturas a inserção de Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros e indígenas e a inserção de LIBRAS como disciplina obrigatória (PDI-IFMA, 2019, p. 91).

A análise da documentação institucional do IFMA indica que a instituição está em conformidade com a legislação educacional brasileira. A Lei N.º 9.394/1996, em seu artigo 26-A, e a Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDBN, estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares de todos os níveis. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei N.º 11.645/2008 também reforçam essa obrigatoriedade, garantindo a inclusão desses temas nos processos educativos.

No entanto, o cumprimento das normas não é suficiente. Este processo educativo abrange dimensões muito mais amplas. É imperativo considerar a necessidade de explorar novas possibilidades e epistemologias alternativas, especialmente no que concerne à inclusão daqueles que foram historicamente marginalizados, explorados e invisibilizados pela hegemonia da cultura europeia. para Dourado e Siqueira (2019),

Não se trata de ter direito a aprender, mas sim direito à educação. Uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto falar em direito à educação é mais amplo do que direito a aprendizagem, já que o direito a educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permite a materialização de um projeto político pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300).

A dificuldade de articular os conteúdos das disciplinas acadêmicas aos diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências, é um problema que reflete a complexidade das relações entre educação escolarizada e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. O conteúdo das disciplinas quase sempre não considera as tradições, as histórias e os conhecimentos ancestrais específicos de cada povo indígena. Há uma dificuldade

Os resultados mostram que ainda que a instituição tenha possibilitado a eles o ingresso na universidade pública, a organização e a condução do processo educativo têm ajudado a reforçar mecanismos de exclusão social, ancorados num determinado

padrão de saber. O enfrentamento à colonialidade do poder/saber pelos estudantes indígenas nas universidades brasileiras não pode ser desvinculado do contexto histórico e político-social em que foram produzidas

Esse distanciamento pode levar à desmotivação e à dificuldade em compreender a relevância dos estudos para sua vida cotidiana. O relato do Estudante indígena H mostra bem essa questão: “[...] para a mim dificuldade é muita, principalmente na fala em português. Tem algumas matérias que eu não entendo nada, é muito difícil para mim porque na escola que eu estudei tem algumas matérias que não estudei na minha vida” (Estudante Indígena H, Entrevista realizada em junho de 2024).

A expressão há “matérias que não estudei na minha vida” chama atenção para os valores da educação escolar indígena, ou seja, aquela educação pautada nos princípios da igualdade social, da diferença, especificidade, bi/multilinguismo e da interculturalidade, e que deve ser articulada aos interesses e necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades. É por isso que deve ser desarticulada aos projetos educativos dos povos indígenas.

Na educação profissional e tecnológica, ainda que estejam inseridos os estudantes indígenas nas instituições, essa dimensão nos parece mais difícil de ser atingida, visto que embora tenhamos mais de 15 anos de publicação da Lei N.º 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena, alguns estudos indicam que a inclusão dessa temática no currículo escolar ainda tem gerado muitas resistências. Com isso, as instituições continuam a desenvolver e a afirmar um currículo eurocentrado, promovendo a repressão de outras formas de produção do conhecimento não europeu.

Conforme Moreira e Candau (2007), o conceito de currículo é multifacetado, pois pode ser interpretado de diversas formas, conforme os posicionamentos teóricos, compromissos e perspectivas por quem o define. Essas diversas concepções incluem, com diferentes graus de ênfase, discussão sobre os saberes escolares, métodos pedagógicos, dinâmicas sociais, valores e a identidade dos integrantes da comunidade. O currículo, nesse sentido, é uma construção social e histórica, é permeado por relações de poder que reproduzem e legitimam visões de mundo e interesses específicos de grupos dominantes.

Com relação às resistências e os conflitos com os povos indígenas, uma observação importante foi feita por Cardoso de Oliveira (1996). Segundo o autor, os conflitos culturais e econômicos tendem a ser mais acirrados quanto mais próximo for um território indígena. Ou seja, ainda há pouco espaço para o diálogo e para a convivência, sobretudo nas escolas. Embora algumas instituições de ensino já demonstrem uma posição mais aberta à aceitação da diferença, há pouco interesse em se conhecer essa diferença. E esse conhecimento é fundamental porque ajuda a combater o racismo, a discriminação e os preconceitos enraizados na sociedade.

A dominação imperialista contribui para que haja centralidade em dada cultura, prejudicando o reconhecimento do desenvolvimento histórico dos diferentes povos e de suas culturas. Como a Europa sempre ocupou o centro da produção de conhecimento e a colonização naturalizou essa centralidade, ao impor a crença de que somente as perspectivas europeias sobre cultura, ideias e saberes são válidas, conforme Mignolo (2003),

Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

Desta forma, vai ocorrer no Brasil a prevalência de currículos eurocentrado, marginalizado as epistemologias não ocidentais. Consequentemente, as narrativas históricas globais silenciam as conquistas e contribuições de civilizações não europeias. E tal abordagem resulta na perpetuação de um viés epistemológico que desvaloriza e oculta a diversidade cultural e histórica.

Assim, os estudantes indígenas frequentemente enfrentam dificuldades para se adaptarem ao modelo educacional de matriz eurocêntrica, resultando na exclusão e na desvalorização de sua identidade. Para Melo e Ribeiro (2019), o problema dos currículos escolares não reside no ensino dos conteúdos em si, mas na valorização excessiva desses conhecimentos em detrimento de outras formas de saber e ser. Nessa direção, Moreira e Candau (2007) destacam:

Ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico. (Moreira; Candau, 2007, p. 23).

A incorporação da abordagem intercultural nos currículos escolares mostra-se, portanto, uma opção viável a esta situação, pois visa principalmente superar o viés etnocêntrico e monocultural que tradicionalmente permeia muitos sistemas educacionais. Para atingir esse objetivo, é fundamental integrar conteúdos e perspectivas de diversas culturas nos materiais didáticos e nas atividades de aprendizagem.

Além disso, é necessário que as práticas pedagógicas promovam um diálogo intercultural, facilitando a troca de experiências entre estudantes de diferentes origens culturais. Isso inclui proporcionar aos alunos vivências práticas que os exponham a diferentes culturas, fomentando a empatia e a compreensão intercultural. Os docentes podem empregar diversas estratégias pedagógicas, como projetos multidisciplinares, aprendizagem baseada em problemas e abordagens participativas, para enriquecer suas práticas.

Na entrevista realizada com o estudante H, ele observou a proatividade de alguns professores, ao adotarem uma abordagem metodológica mais inclusiva, o que fez com que esse estudante se sentisse incluído e respeitado: “Tem algumas matérias que possa da nossa cultura na maioria não, por exemplo a arte sociologia e tem outros mais” (Estudante Indígena H, Entrevista realizada em junho de 2024).

É preciso, portanto, que os professores adotem uma prática pedagógica que inclua a diversidade de pensamentos dos estudantes em sala de aula, procurando estabelecer “pontes” entre as diversas disciplinas e as variadas experiências humanas. Essa perspectiva valoriza tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento ancestral, compreendendo que tudo está interligado e que essa interconexão não é apenas uma crença, mas um fato que, em muitos casos, ainda precisa ser estudado pela ciência.

Segundo Moraes (2008), a prática pensada desta forma pode contribuir para o trabalho de inclusão, pois

É um pensamento que nos permite trabalhar a dinâmica do todo, perceber as inter-relações em vez de fatos e objetos isolados, compreender padrões de mudança em vez de instantâneos estáticos. Ele nos ajuda a situar todo pensamento, acontecimento, informação e conhecimento em relação de inseparabilidade com o contexto social, econômico, político, cultural, nos ensinando que sem um contexto nada faz sentido (Moraes, 2008, p. 73).

Propomos, assim, que na prática pedagógica ultrapassemos a perspectiva de culturas meramente interrelacionadas e avancemos para uma concepção de culturas

co-construídas e interdependentes. Nesse contexto, buscamos promover uma epistemologia que priorize a compreensão do mundo a partir das perspectivas marginalizadas. No âmbito curricular, defendemos a necessidade de desconstruir as representações hegemônicas do 'outro', promovendo uma maior diversidade de vozes e experiências. Pois, “Não há prática social mais política que a prática educativa” (Freire, 2004, p. 34).

A promoção do engajamento ativo dos estudantes e a garantia da pluralidade de perspectivas em todas as disciplinas podem ser alcançadas, por exemplo, por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos que valorizem a construção do conhecimento a partir das experiências individuais e coletivas. A integração de diferentes vozes, por meio do convite a especialistas de diversas origens e a criação de espaços para o diálogo e troca de saberes, contribui para a descolonização dos currículos e a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo. Para tanto, a formação continuada de professores é essencial ao desenvolvimento de competências que abordem temas complexos de forma crítica e sensível, promovendo a diversidade e o respeito às diferenças.

No que diz respeito a ao eixo *Recursos utilizados para o trabalho com os indígenas*, e as subcategorias *Ausências de recursos* e *Necessidades de formação*, um dos principais achados desta pesquisa foi a identificação de uma lacuna crítica na formação docente: a ausência de preparo para atender às necessidades educacionais dos estudantes indígenas. A unanimidade dos relatos referentes a essa questão indica a falta formação para o trabalho com a diferença e a urgência de políticas públicas e ações institucionais que deem respostas essa deficiência. A importância dessa formação foi evidenciada na fala do professor F: “Acredito que a instituição deve promover formações continuadas aos docentes e estabelecer políticas de inclusão e Equidade mais direcionadas e efetivas aos discentes indígenas” (Professor F, Entrevista realizada em maio de 2024).

A experiência cotidiana dos professores, em que o reconhecimento das realidades sociais diversas se faz imprescindível para o entendimento dos conhecimentos trazidos pelos discentes, mostra que a formação de professores está na contramão dessa urgência, pois muitos deles ainda desenvolvem uma metodologia muito conteudista, esquecendo da diversidade cultural que pode encontrar em sala de aula. A necessidade desse olhar especial, nos faz recorrer a Arroyo (2004, p. 60) ao dizer que “os sujeitos da ação educativa educadores-docentes e educandos-alunos

vêm merecendo um olhar mais atento nos cursos de formação”. Sobretudo os discentes, que no seu processo educativo vêm sendo vítimas de uma educação que invisibiliza as suas culturas.

Para esse autor,

Em cada aluno (a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. É impossível entender-nos como professores sem entender a totalidade dos percursos dos educandos. Por trás de cada nome que chamamos na lista de chamada se fará presente um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade (Arroyo, 2004, p. 64).

O trabalho intercultural com povos indígenas exige, portanto, uma compreensão profunda das especificidades culturais, históricas e sociais desses povos, bem como uma postura ética e respeitosa. Nesse sentido, a formação adequada é fundamental para que profissionais de diversas áreas possam atuar de maneira mais significativa nesse contexto. É certo que a formação de professores para o trabalho intercultural com povos indígenas é um processo contínuo e desafiador, mas fundamental para a construção de uma educação mais justa e equitativa para todos. Ao investir na formação intercultural, estamos contribuindo para a valorização da diversidade e da diferença cultural, e para a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos os brasileiros.

Esse processo de formação deve lhe permitir, sobretudo, uma visão crítica, de modo que esse profissional consiga criticar as “representações e histórias impostas nos artefatos pedagógicos utilizados, avaliando-os não apenas como meros executores dos mesmos, mas com autonomia intelectual” (Vasconcelos, 2016, p. 14). Com isso, cremos conseguiremos então articular às próprias práticas e de forma mais comprometida com as realidades sociais compartilhadas. Segundo Vasconcelos, a importância de formação aos professores se dá pela necessidade de um profissional que seja um

Intelectual comprometido em responder, por meio de sua prática docente, às questões impostas pelas diferentes identidades culturais que se cruzam e dialogam nos espaços das universidades e das escolas, tendo em vista, de um lado, a superação de processos de exclusão e negação do diferente e, por outro, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática (Vasconcelos, 2016, p. 150).

Quando questionados sobre quais recursos e apoio recebem do IFMA para o trabalho com os estudantes indígenas, as respostas dos professores foram as seguintes:

Eu, especificamente, não uso nenhum recurso diferenciado com os alunos indígenas (Professor D, Entrevista realizada em maio de 2024).

As palestras e atividades desenvolvidas no campus não foram suficientes (Professor G, Entrevista realizada em maio de 2024).

Nosso Campus conta com o grupo de estudos e pesquisadores que focam nesses estudos indígenas. A troca de experiências, de matérias e leituras dessas pesquisas são hoje os principais recursos que utilizam (Professor I, Entrevista realizada em maio de 2024).

Não recorro de receber algum recurso (Professor F, Entrevista realizada em maio de 2024).

Nenhum apoio (Professor F, Entrevista realizada em maio de 2024).

Para que o IFMA possa promover a inclusão educacional de seus estudantes indígenas é fundamental a alocação de recursos específicos para o desenvolvimento de ações interculturais. A inserção de estudantes indígenas no contexto institucional revela uma série de desafios que transcendem a dimensão acadêmica, incluindo o choque cultural e a potencial hostilidade do ambiente acadêmico.

Nesse sentido, a instituição enfrenta lacunas significativas na oferta de recursos para o trabalho intercultural, o que compromete a qualidade do ensino e a inclusão desses estudantes. Outras demandas são também a falta de professores com formação em interculturalidade, a ausência de materiais didáticos adaptados às especificidades culturais e linguísticas, e a escassez de programas de apoio psicossocial, configurando os obstáculos que dificultam a experiência educacional dos estudantes indígenas.

A educação intercultural indígena demanda, assim, uma abordagem holística que transcenda a formação docente. Nesse sentido, a infraestrutura física, os materiais didáticos específicos, os recursos tecnológicos e a valorização dos saberes tradicionais são componentes cruciais para a criação de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes indígenas.

Silva e Rebolo (2017) sustentam a ideia de que a oferta de recursos adequados potencializa a ação docente e contribui para a construção de currículos mais relevantes e significativos para a realidade desses estudantes. “Além do aspecto interacional, ao se discutir o professor e seu trabalho, é preciso considerar, também,

o local em que esse trabalho é realizado. A estrutura organizacional da escola” (Silva; Rebolo, 2017, p. 185). Segundo os autores,

Assim, tanto as relações estabelecidas no âmbito da escola (entre professores, alunos e demais trabalhadores, destes com o produto do trabalho, com os objetivos, recursos, saberes e resultados do trabalho), como o local (infraestrutura, gestão e recursos materiais) determinarão as formas de se conduzir o processo ensino e aprendizagem e os modos de trabalhar do professor (Silva; Rebolo, 2017, p. 185).

Desta forma, insistimos que a formação docente é fundamental; mas não é suficiente para garantir o sucesso da educação intercultural indígena. É preciso sobretudo investir em recursos adequados, como materiais didáticos, infraestrutura, tecnologias, profissionais especializados e recursos financeiros, para que se possa oferecer uma educação de qualidade e contribuir para a valorização das culturas.

A produção de materiais didáticos que respeitem a diversidade cultural indígena é essencial para que os alunos se identifiquem com o conteúdo e se sintam valorizados. A utilização de livros, jogos, vídeos e outros recursos que retratem as histórias, os conhecimentos ancestrais e costumes dos povos indígenas, contribuem para a construção de uma identidade positiva e o fortalecimento da autoestima indígena. Segundo Fleuri, na educação intercultural é necessário que os “processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes” (Fleuri, 2000, p. 78).

A incorporação de recursos didáticos com enfoque intercultural nas práticas pedagógicas emerge como uma estratégia promissora para a otimização dos processos de ensino e aprendizagem. Ao contextualizar os conteúdos curriculares em um mosaico de perspectivas culturais, busca-se conferir maior significado e relevância aos saberes escolares, fomentando a construção de conhecimentos mais significativos e a promoção da diversidade cultural no ambiente escolar.

Neste sentido, é importante considerar uma abordagem educacional que revele as relações de poder e legitimação presentes no currículo. Ao mesmo tempo, é imperativo garantir que grupos específicos não sejam privados da aquisição e apropriação de conhecimentos que possuam valor no mercado. Esses conhecimentos são essenciais tanto para a mobilidade social dos estudantes indígenas, e seus grupos, quanto para atuarem como “ferramentas” na luta política, respeitando a sua autodeterminação.

Os relatos dos estudantes indígenas demonstram o motivo pelos quais eles buscam o IFMA:

Bom, eu queria me informar aqui no IFMA para fazer o projeto lá na aldeia, para melhorar e ajudar meu povo (Estudante Indígena F, Entrevista realizada em junho de 2024).

No futuro quero ensinar a comunidade Escalvado, para aluno indígena aprender computação, que é e o que é computadores (Estudante Indígena H, Entrevista realizada em junho de 2024).

Eu queria ver coisas novas, aprender mais, e me dedicar ao IFMA, aproveitar as oportunidades. Entrei aqui no IFMA para estudar e ter mais conhecimento (Estudante Indígena C, Entrevista realizada em junho de 2024).

Ao ter como referência esses relatos, Luciano (2012) observa que o interesse dos estudantes indígenas pelo acesso aos recursos da modernidade não implica no abandono ou desvalorização de suas culturas, tradições e valores ancestrais. Ao contrário, esse interesse reflete a possibilidade de aprimorar e complementar esses elementos culturais, capacitando-os para enfrentar novas situações e demandas decorrentes do contato com a sociedade moderna. Para o autor,

Por isso a escola pode ajudar a melhorar o nível do diálogo e de relação dos povos indígenas com a sociedade dominante. Entre essas sociedades também se concebe que, quanto mais saber, mais poder aos indivíduos e coletividades. E, quanto mais poder, mais possibilidade de equilíbrio comunitário e manejo planetário – bem viver. Mais conhecimento é sempre mais garantia de autonomia coletiva do povo. Os xamãs do povo estão sempre atrás de mais sabedoria do mundo e sobre o mundo para melhor conviver com o mundo (Luciano, 2012, p. 267).

Sabemos que a instituição escolar possui um potencial significativo para mediar e aprimorar as interações entre grupos indígenas e a sociedade majoritária, respeitando a sua autodeterminação. A educação, ao proporcionar o acesso ao conhecimento, fomenta o empoderamento individual e coletivo, tanto em comunidades indígenas quanto na sociedade dominante. Esse empoderamento, por sua vez, é crucial para a construção de relações mais equitativas. E é exatamente que isso os documentos analisados trazem.

Em vista disso, nos cabe afirmar que presença de estudantes indígenas nas escolas urbanas acena para um enriquecimento cultural e pedagógico inegável, mas ainda pouco validado. Ao trazerem consigo suas cosmovisões, línguas, conhecimentos ancestrais e vivências únicas, esses jovens contribuem para a construção de um ambiente escolar mais plural, inclusivo e respeitoso às diferenças.

A presença de estudantes indígenas é, portanto, uma oportunidade de enriquecimento ao processo ensino-aprendizagem, porque nos permite dialogar com a diferença cultural, necessário para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desta forma, concluímos e afirmamos que a construção de uma educação intercultural no *Campus* Barra do Corda do IFMA exige um esforço conjunto, de modo que superemos os desafios e possamos investir mais ainda em ações que promovam a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo que teve o objetivo de analisar os desafios enfrentados pelos docentes no *Campus* de Bara do Corda do IFMA para a garantia de uma educação intercultural aos estudantes indígenas do Campus Barra do Corda, foi possível verificar que os principais obstáculos enfrentados incluem a falta de formação específica para lidar com a diversidade e a diferença cultural, a carência de materiais didáticos especializados à realidade indígena, e a dificuldade em promover uma integração efetiva entre os saberes tradicionais indígenas e o currículo formal. Esses desafios acabam por comprometer a construção de uma educação verdadeiramente intercultural e inclusiva.

Em seus estudos, Candau traz importantes contribuições sobre a educação intercultural, enfatizando a importância de uma educação intercultural que valorize a diversidade cultural e linguística. A autora defende uma perspectiva crítica da interculturalidade, que vai além da mera tolerância, buscando transformar as relações sociais e combatendo o racismo e a discriminação, o que é comumente observado onde se vivencia essa realidade com os povos indígenas. Para ela, a educação intercultural deve se basear no diálogo não hierarquizado, no reconhecimento das culturas indígenas e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Com os estudiosos do Grupo Modernidade/Colonialidade aprendemos que a colonização deixou profundas marcas nas estruturas de poder e conhecimento, submetendo as culturas indígenas à opressão e a consequente marginalização de seus saberes tradicionais, embora tenha havido e ainda haja muitas resistências. A educação intercultural decolonial foi proposta como ferramenta para desconstruir essa herança, valorizando os saberes ancestrais e promovendo a autonomia dos povos indígenas. Essa abordagem, defendida por pensadores como Quijano, Dussel e Mignolo, questiona a visão eurocêntrica dominante e busca uma educação que reconheça a história de colonização e resistência dos povos indígenas.

Walsh e Tubino, por sua vez, contribuem para a discussão sobre a interculturalidade crítica, que busca não apenas a coexistência de culturas, mas a transformação das relações de poder entre elas. Walsh defende a descolonização do currículo e métodos pedagógicos, enquanto Tubino destaca a necessidade de reconhecimento da pluralidade epistemológica. Ambos advogam pela valorização de conhecimentos indígenas em igualdade com os saberes hegemônicos.

Ao caracterizar o perfil docente e dos estudantes indígenas matriculados nos cursos do IFMA, do *Campus* Barra do Corda, foi possível identificar um conjunto de fatores que interferem negativamente no processo educativo. A análise dos dados revelou um cenário complexo e multifatorial que afeta a permanência e o sucesso dos alunos indígenas no contexto educacional. As variáveis identificadas como dificuldades de comunicação, isolamento social, defasagens em conhecimentos básicos, desarticulação entre conhecimentos escolares e tradicionais, além da carência de recursos pedagógicos e a necessidade de formação continuada dos docentes, indicam que os desafios enfrentados pelos alunos indígenas vão além da sala de aula. Esses fatores inter-relacionados apontam para a urgência de intervenções que contemplem tanto o aprimoramento das práticas pedagógicas quanto o respeito e a integração dos conhecimentos tradicionais, além de políticas inclusivas e suporte institucional.

Ao avaliar o PDI e a Proposta Curricular do IFMA, *Campus* Barra do Corda, constatamos a abertura para práticas pedagógicas interculturais voltadas aos estudantes indígenas. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta desafios institucionais, culturais e operacionais, que limitam a concretização do ideal de respeito às diferenças e educação intercultural. Esses obstáculos comprometem o alcance dos objetivos propostos, dificultando a adaptação dos processos de ensino e aprendizagem para os povos indígenas.

A análise dos desafios enfrentados pelos docentes do IFMA, *Campus* Barra do Corda, à promoção do respeito às diferenças e da educação intercultural para estudantes indígenas revelou uma lacuna significativa na formação específica para o trabalho intercultural. Essa deficiência, aliada ao limitado conhecimento sobre as culturas indígenas da região, compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem e a construção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo.

O estudo sobre os desafios docentes do *Campus* Barra do Corda do IFMA em garantir a educação intercultural a estudantes indígenas revelou um cenário complexo e multifacetado. A formação docente, a adaptação de currículos e metodologias, a valorização das culturas indígenas e a superação de preconceitos são desafios urgentes. No entanto, a pesquisa também aponta para a necessidade de políticas públicas mais efetivas, investimentos em infraestrutura e a importância da participação das comunidades indígenas na construção de um projeto educativo que valorize suas identidades e saberes. A superação desses desafios exige um esforço conjunto de

docentes, gestores, comunidades indígenas e sociedade em geral, visando construir uma educação intercultural de qualidade e promover a inclusão e o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em 10 janeiro 2024
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; DA SILVA, Sidney Reinaldo. Inclusão, reconhecimento e políticas educacionais no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3114>. Acesso em: 1 nov. 2023
- ALMEIDA, Maria. Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil Rio de Janeiro**: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Ranna Iara de Pinho Chaves et al. **Borboletas Amarelas**: a presença dos alunos Xakriabá no IF Goiano-Campus Urutaí. Dissertação – (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.
- ALTINI, Emília; DE PAULA, Eunice D.; DOS SANTOS, Gilberto Viera (Ed.). **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Conselho indígena missionário, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt?> Acesso 23 fevereiro 2024
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. ensaios de educação intercultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012. Disponível http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf Acesso 24 março 2024
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação Escolar Indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Ágora. Santa Cruz do Sul. Vol. 13, n. 1 (jan./jun. 2007), p. 124-150**, 2007.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL, leis e Decretos. Câmara dos Deputados. **Decreto no 426**, de 24 de Julho de 1845. Senado Brasileiro.
- BRASIL, MEC. **Documento Base PROEJA Indígena, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, 2007.

BRASIL, **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. MEC/SETEC: Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 15 julho. 2024.

BRASIL. Decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910. **Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento**. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 943-958, 1915.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 . Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências**. Brasília, DF.

BRASIL. *Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso em: 15 julho. 2024..

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 07 março de 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: . https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 março 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso 19 janeiro 2024?

BRASIL. **Lei Nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008. Acesso em 23 fevereiro 2024

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 125-161, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt> Acesso 19 janeiro 2024

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981416x2010000100009&script=sci_abstract&lng=en? Acesso 17 janeiro 2024

CANDAU, Vera Maria Ferrão;. A diferença está no chão da escola. In: **COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. *Anais*.. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

Candau, Vera Maria. 2016. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. **Cadernos de pesquisa**. v.46, n.161, p.802-820, jul./setembro. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=html?> Acesso 10 janeiro 2024

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/candau_cultura_cotidiano_escola.pdf Acesso 19 janeiro 2024

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

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural. **GECEC-PUC-Rio. (documento de trabalho)**, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O índio e o mundo dos brancos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996 .

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, Grupo Latinoamericano. **Manifiesto inaugural. Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, ROMILSON. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S244741932019000200291&script=sci_arttext. Acesso 20 agosto 2024

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del tercer mundo**. Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 1, p. 51-86, jan./ dez. 2003.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**. Medellín: Ediciones unaula, 2014.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal et al. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, p. 71-111, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 405-423, 2002. Disponível <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>. Acesso 09 janeiro 2024

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**. n. 23, Mai./Ados. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&for?> Acesso 09 janeiro 2024

FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural e formação de professores**. 2018.

FRANÇA, E. N; PIASSA, Z. A. C. Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar. In.: CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética,**

interculturalidade e saberes decoloniais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 253-272 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p253-272>

FREIRE, Paulo *et al.* Educação para a conscientização, uma conversa com Paulo Freire. **Obra de Paulo Freire; Série Entrevistas**, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da básica.** In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades; Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

GADOTTI, Moacir (1998): **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?. In: RICARDO, F. (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 37-41.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In.: MINAYO, M. C. S. (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.

GONÇALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001

GOODSON, Ivan F. **Currículo: teoria e história.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. **Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer.** Barcelona: CIDOB Edicions, 2011. p. 97-108.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso: 21 fevereiro 2024

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **As leis e a Educação Escolar Indígena:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 81, n. 198, 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3723>. Acesso em 22 fevereiro 2024

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: **características gerais dos indígenas**. Resultados do universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. 2019 São Luís: Conselho Superior. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>. Acesso em: 02 de novembro de 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, **Projeto Pedagógico Institucional 2019-2023**. 2019. São Luís: Conselho Superior. Disponível em: <https://proen.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2021/02/PPI-1.pdf> /. Acesso em: 02 de novembro de 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Política de Ações Afirmativas no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. 2019. São Luís: Conselho Superior, Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/059_Conselho_Superior_REIT%20\(3\).PDF](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/059_Conselho_Superior_REIT%20(3).PDF). Acesso em: 02 de novembro de 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Resolução nº 060 de 18 de junho de 2019 - Normas de Acesso à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e à Educação Superior do IFMA**. 2019. São Luís: Conselho Superior. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/documentos/?busca=Normas+de+Acesso>. Acesso em: 02 de novembro de 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Minuta de um documento, que ainda está em consulta; proposta de resolução ao conselho superior do IFMA; com a intenção de instituir a Política de Acesso, Permanência e Êxito dos Povos Indígenas (PAPEPI) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão**. 2019. São Luís. Disponível em: <https://prenaef.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/07/Minuta-PAPEPI-para-consulta-publica.pdf>. . Acesso em: 02 de novembro de 2023

INSTITUTO Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: **Concepção e Diretrizes**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2008.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a Educação Escolar Indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2004. Disponível em : <https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/handle/123456789/497>. Acesso em: 03 novembro de 2023

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: São Paulo: Atlas, 2010.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa; DOS SANTOS, Robson. Aldear os planos nacionais de educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 8, 2023. Disponível em: <http://200.130.24.27/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5769>. Acesso em: 15 fevereiro de 2024

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

LOPES, Tatiana Silva. **A Educação Profissional ofertada pelo IFRR para as Comunidades Indígenas do Município de Amajari-RR**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério de Educação, SECAD, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, n. 34, 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf> . Acesso em: 9 março de 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real** Os dilemas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Territórios etnoeducacionais**: Comunicação apresentada na CONAE 2010. Brasília, CINEP, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. **LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986., 1986.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, p. 11, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MARCON, Telmo. Educação Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. **Visão Global**, v. 13, n. 1, p. 97-118,

2010. Disponível em:

https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:0tKykL6Vi90J:scholar.google.com/+Educa%C3%A7%C3%A3o+Ind%C3%ADgena+diferenciada,+bil%C3%ADngue+e+intercultural+no+contexto+das+pol%C3%ADticas+de+a%C3%A7%C3%B5es+afirmativas.+Vis%C3%A3o+Global&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 .acesso em 3 fevereiro 2024

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 7 edição. **Rio de Janeiro: Editora Atlas**, 2010.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial**. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37051/30863>. Acesso em 21 jun. 2023.

MIGNOLO, Walter. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: Literatura, língua e identidade. n. 34, 2008, pp. 287-324.

MIGNOLO, Walter D. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9780822388883-010/pdf?licenseType=restricted>. Acesso em: 22 de fevereiro 2024

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em : http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010015742002000300011&script=sci_abstract. Acesso em 22 fevereiro 2024

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**. São Paulo , 2008

MORAIS, Clotildes Martins. **Crianças kaiojá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio B. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MÜLLING, Juliana da Cruz. **Educação profissional com indígenas**: possibilidades de corazonar e melhor viver. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2018

NASCIMENTO, André Marques do. **Português intercultural**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract. Acesso em 23 de fevereiro 2024

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **Indígenas e ensino médio em Roraima**: demandas de estudantes Macuxi. 2020. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a Educação Profissional no Brasil**. Pouso Alegre: Ifsuldeminas , 2014.

PACHECO, Eliezer (Organizador). **Os Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade ea desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Contra Capa, 2012.

PAULA, Eunice Dias. Aprender com as crianças indígenas: mudando a lógica neocolonial presente nos processos de escolarização. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/2, p. 437-452, 2013. Disponível em : <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/926>. Acesso em 22 fevereiro 2024

PEREIRA, Jamilli Santos Martins. Et al. A educação formal indígena no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 01, Vol. 05, pp. 47-59. Janeiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-formalindigena>, DOI:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacaoformal-indigena. Acessado em: 10 de jan. de 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **La conolialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. (pp.193-238).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.227-278.

REPETTO, Maxim. Os sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. **Textos e Debates**, n. 22, 2012. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/1602> . Acesso 20 agosto 2024

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In.: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.

RUSSO, Kelly; BORRI-ANADON, Corina. Interculturalidade e inclusão na educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. **Periferia**, v. 11, n. 3, p. 24-51, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/periferia/article/view/45645>. Acesso em 13 novembro de 2023

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. REFLEXÕES SOBRE A LEI 11.645/2008 E A INCLUSÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/4260>. Acesso em: 13 nov. 2023

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação UFSM**, v. 45, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442020000100202&script=sci_arttext . Acesso: 20 agosto 2024

SANTOS, Rodrigo Barroso dos; SERRÃO, Michelle Carneiro. Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia. **RELEM–Revista Eletrônica Mutações**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/4256>. Acesso: 14 novembro de 2023

SANTOS, Sirlei Soares dos. **O percurso escolar de estudantes indígenas cotistas no IFRO** Campus Porto Velho-Zona Norte. 2020.

SECCHI, Darci. **Gestão escolar indígena**: cenários e perspectivas. 2009.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da

educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-72, maio 2013. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/570>. Acesso 10 agosto 2024

SILVA, M. P. A "presença" dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. **Mnemosine Revista**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 1, n. 2, p. 268-290, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine>. Acesso 20 fevereiro 2024

SILVA, Maria Aparecida Xavier; FELZKE, Lediane Fani. **Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas macuxi: experiências do instituto federal de roraima campus amajari. Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. Especial, p. 77-98, 2021. Disponível: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/issue/view/59> Acesso em: 18 de jan. de 2023.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 03, p. 727-747, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000300011&script=sci_abstract. Acesso em: 18 fevereiro 2024

SILVA, Tomaz.Tadeu **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

SILVA, Vanilda Alves da Silva. REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. Interações, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?lang=pt>. Acesso em 20 de maio de 2023.

TUBINO, Fidel Arias-Schreiber. **La interculturalidad Crítica como proyecto Ético Político**: In.: encuentro continental de educadores Agostinos. Lima Peru 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 20 novembro 2023

TUBINO, Fidel Arias-Schreiber. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In.: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 22-37.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade**: interculturalidade e formação de professores. 2016.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA JR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos

pela população negra, In SANTOS, Sales Augusto dos (Org) **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p 81-100.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Constr. psicopedag.** São Paulo , v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 mar. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE - 1

ROTEIRO ENTREVISTA DOCENTES

TÍTULO DISSERTAÇÃO: Desafios docentes para garantia da educação intercultural aos estudantes indígenas do Instituto Federal do Maranhão - Campus Barra do Corda-MA.

Entrevistado:

Data:

Sexo: () Feminino () Masculino

DADOS PROFISSIONAIS:

1. Qual é o seu nível de formação?

- () Graduação Tipo: () Licenciatura () Bacharelado () Tecnólogo
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós-doutorado

2. Tempo de serviço na docência?

3. Quanto tempo atua como Professor (a) do IFMA?

4. Possui alguma formação específica em educação intercultural indígena? Se sim, qual o curso?

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES:

1. Você poderia relatar alguma situação ou fato, ao longo de sua atuação docente no IFMA, envolvendo estudantes indígenas, e que tenha lhe causado preocupação com relação à necessidade de um melhor diálogo institucional e intercultural com esses estudantes?

2. Como você tem lidado com a diversidade cultural na sala de aula, principalmente no que se refere aos estudantes indígenas?

3. Com relação aos conteúdos curriculares e às práticas docentes, quais são os principais desafios que você enfrenta no IFMA ao ensinar em um contexto em que há povos indígenas?

4. Com relação às práticas docentes, quais são as principais dificuldades vivenciadas na articulação entre os conhecimentos da cultura dominante e os conhecimentos tradicionais indígenas? Como tem feito para superar essas questões?
5. Como você estabelece relações com os alunos indígenas e suas comunidades?
6. Quais estratégias você utiliza para promover o respeito à diversidade e à diferença cultural no IFMA?
7. Que tipo de recursos e apoio você recebe do IFMA para trabalhar com estudantes indígenas?
8. Quais são as suas sugestões para melhorar a formação de professores para atuar com os estudantes indígenas?
9. Há algo mais que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE - 2

ROTEIRO ENTREVISTAS ESTUDANTES INDÍGENAS

TÍTULO DISSERTAÇÃO: Desafios docentes para garantia da educação intercultural aos estudantes indígenas do Instituto Federal do Maranhão - Campus Barra do Corda-Ma.

Entrevistado:

Povo indígena:

Nome indígena:

Onde mora:

Data:

Sexo: () Feminino () Masculino

INFORMAÇÕES GERAIS:

1. Fale um pouco de seu povo indígena e da comunidade que faz parte.
2. Há quanto tempo você está inserido (a) no contexto educacional urbano e quais foram os seus principais desafios nesse processo?
3. O que o motivou a estudar no IFMA e quais os principais desafios para o ingresso na instituição?

EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO IFMA:

1. Como tem sido sua experiência no IFMA em termos de inclusão cultural e respeito à sua identidade indígena?
2. Os conteúdos curriculares trabalhados pelos professores do IFMA abordam adequadamente a cultura e história indígenas?
3. Quais os principais desafios que você enfrenta como estudante indígena no IFMA?
4. Você considera que os professores do IFMA são sensíveis às suas necessidades específicas como estudante indígena? Pode relatar um fato em que tenha ocorrido uma situação como essa?
5. Como é a interação com seus colegas não indígenas em sala de aula? Você enfrenta algum tipo de discriminação ou preconceito?
6. Que mudanças você gostaria de ver implementadas no IFMA para tornar o ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso em relação aos povos indígenas e suas culturas?
7. Quais seus planos futuros do com relação à educação?
8. De que forma a sua formação no IFMA pode contribuir para a sua comunidade indígena?