



SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rondônia

E-book



**Thiago Rodrigues da Rocha
Lediane Fani Felzke**

© Thiago Rodrigues da Rocha
Lediane Fani Felzke

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE RONDÔNIA – CAMPUS PORTO VELHO, CALAMA

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL – PROFEPT

Editoração: Oikos

Colaboradoras(es): Josiane Suruí, Raíssa Suruí, Gamalono Suruí, Mopidaor Suruí
e Elias Oyxabaten Suruí

Capa: Diógenes Ramalho

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / 9 81149642
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Agradecemos ao EDITAL Nº 172/2025/PVCAL – CGAB/IFRO, DE 10 DE OUTUBRO DE 2025, que permitiu a publicação on-line deste trabalho.

A utilização de imagens e fotografias são de inteira responsabilidade dos autores.

S941 Subsídios para a construção de currículos interculturais na educação profissional e tecnológica. [E-book]. / Thiago Rodrigues da Rocha e Lediane Fani Felzke. – São Leopoldo: Oikos, 2026.
26 p.; il.; color.; 21 x 29,7 cm.
ISBN 978-65-5974-340-7
1. Educação profissional e tecnológica. 2. Currículo intercultural. 3. Estudante indígena. 4. Espaços Pedagógicos. 5. Prática intercultural – Currículos técnico. I. Rocha, Thiago Rodrigues da. II. Felke, Lediane Fani. III. Título.

CDU 373.6

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Thiago Rodrigues da Rocha

Lediane Fani Felzke

SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

E-book



São Leopoldo

2026

SUMÁRIO

Sobre os autores	5
Apresentação	6
Justificativa	7
Objetivo geral	7
Objetivos específicos	7
Introdução	8
Metodologia	10
Fundamentos teóricos essenciais	10
A EPT e seus princípios	11
Etapas para construir um currículo intercultural	12
Diálogo entre saber técnico e saber tradicional	12
Estratégias de avaliação intercultural	13
Formação docente e apoio institucional	14
Experiências inspiradoras	14
Entrevistas com alunos indígenas egressos do Instituto Federal de Rondônia	17
Considerações finais	23
Referências	24



SOBRE OS AUTORES



Thiago Rodrigues da Rocha

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura – FAROL, e especialização em Psicologia Social e Antropologia pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo – FAMEESP.

É mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEpt pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Contato: thiago_rocha1990@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5554763799351586>



Lediane Fani Felzke

Historiadora, mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/2007) com dissertação sob o título: “Quando os ouriços começam a cair: A coleta de castanha entre os Gavião de Rondônia”. Doutora em Antropologia Social pelo PPGAs/DAN/UnB (2017) com a tese intitulada “Dança e imortalidade. Igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia”. Desde fevereiro de 2009 é docente do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), campus Ji-Paraná. Pesquisa, desde 2004, entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia.

A partir de 2018 é docente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atua principalmente nos seguintes temas: etnologia indígena, sustentabilidade, estudos de gênero, educação profissional e tecnológica (EPT), pensamento decolonial, epistemologias não ocidentais. É líder do Grupo de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia (GETEA).

Contato: lediane.fani@ifro.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3064363709108828>

Este material tem como objetivo ser mais um recurso para educadores e gestores do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) na elaboração de currículos interculturais voltados a estudantes indígenas, especialmente em cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico e em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Nessa seara, a interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial são fundamentais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para garantir uma formação de qualidade que respeite a diversidade cultural e promova a inclusão (Candau, 2012). Apesar da Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a implementação prática de uma educação intercultural crítica ainda enfrenta desafios. Esse esforço se deve ao fato de que, historicamente, a educação escolar foi utilizada como ferramenta de assimilação forçada, que resultou no apagamento de culturas e identidades indígenas desde os tempos da colonização europeia, de modo que vivemos atualmente a urgência de contrapor este processo. Nos anos 1990 ocorreram mudanças no Brasil sobre a responsabilidade institucional das escolas nas comunidades indígenas: o Decreto nº 26/1991 tirou essa tarefa da FUNAI, atribuindo-a ao Ministério da Educação, abrindo espaço para que estados e municípios operassem as escolas locais. Poucos meses depois, a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/1991 detalhou como isso deveria funcionar, criou comitês e núcleos de Educação Escolar Indígena e declarou que as aulas precisam ser específicas, interculturais, diferenciadas e bilíngues, isto é, dadas no idioma e no ritmo de cada povo. Essa ideia foi confirmada posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, cujo art. 79 entrega à União a responsabilidade de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para que esse modelo aconteça de fato. Mesmo assim, estudos mostram que ainda faltam recursos, formação de professores e materiais em língua indígena para que esses direitos se concretizem em todas as aldeias (Villares, 2013).

Frente a esse passado de marginalização, faz-se urgente “reconfigurar” a escola para que ela apoie um movimento contrário ao processo colonial, valorizando as culturas originárias em vez de abafá-las.

Esse trabalho é fruto da linha de pesquisa 02, “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, que analisa concepção, memória institucional e funcionalidade de ambientes educativos, com base no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Este subsídio para a elaboração de currículos interculturais configura-se como produto educacional aderente às práticas curriculares que valorizem as histórias locais, os saberes comunitários, a diversidade linguística e do Macroprojeto 05, que trata da Organização do currículo integrado na EPT.

No âmbito do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) esse material pode orientar comissões de curso na revisão de Projetos Pedagógicos, apoiar docentes na seleção de metodologias culturalmente situadas e embasar a criação de componentes que ampliem a presença de conhecimentos indígenas em currículos técnicos. Ademais, ao dialogar com estudos recentes sobre currículo intercultural na Amazônia e em Rondônia, este subsídio fortalece políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão e consolida a memória de experiências pedagógicas inovadoras, contribuindo para que o IFRO avance como polo de excelência em educação profissional compromissada com a interculturalidade.

JUSTIFICATIVA

Apesar dos avanços legais, os povos indígenas continuam enfrentando exclusões históricas, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação pública de qualidade, que respeite suas formas de vida e saberes. O IFRO deve construir pontes com essas populações, promovendo uma formação intercultural e decolonial. Este produto educacional se soma aos esforços para responder a essa demanda.

OBJETIVO GERAL

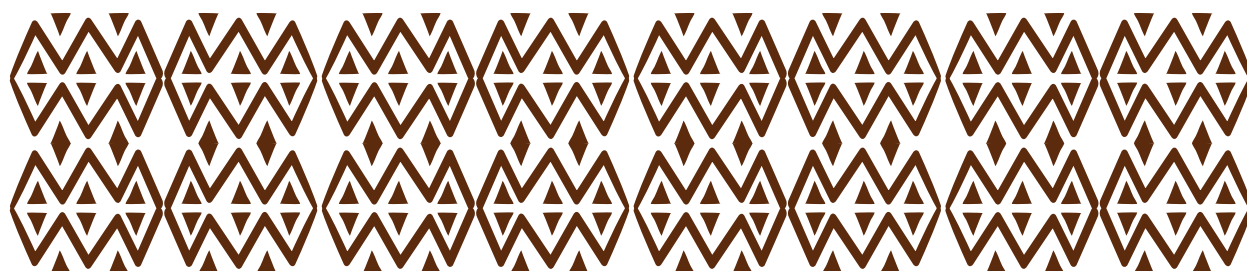
Construir um subsídio para fomentar a inserção de saberes indígenas e práticas interculturais nos currículos técnicos do IFRO, contribuindo para o fortalecimento de políticas institucionais compromissadas com a diversidade cultural amazônica na promoção de uma EPT crítica, intercultural e decolonial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer os saberes, as práticas e os modos de vida indígenas como fundamentos na construção curricular no IFRO, no sentido de sugerir caminhos para uma distribuição cada vez mais equânime de poder epistêmico entre grupos socioculturais distintos;

Valorizar os povos indígenas no âmbito do IFRO;

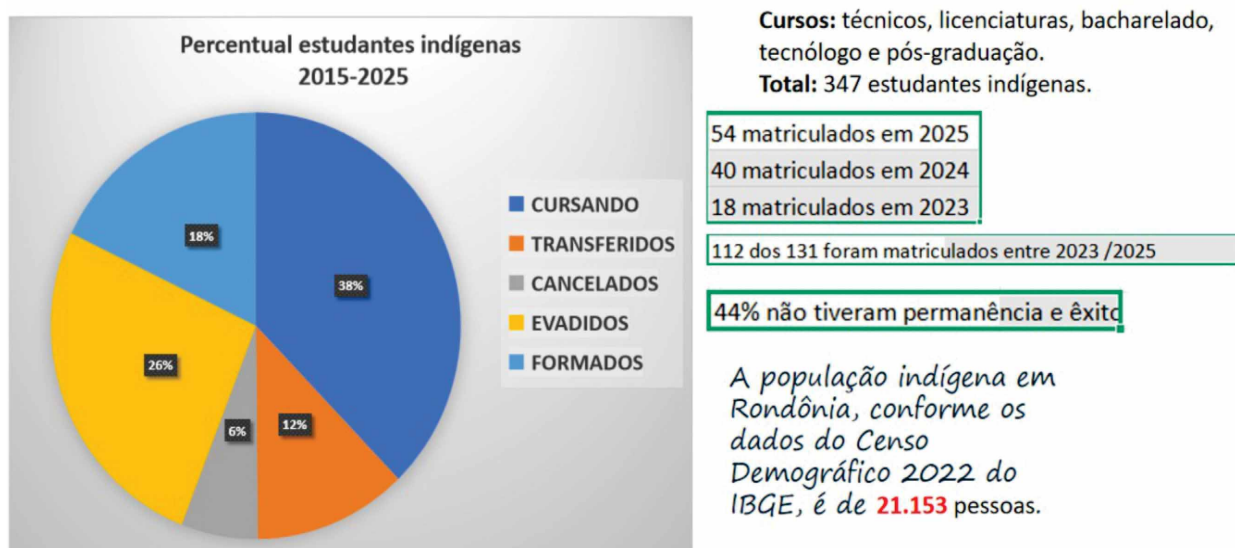
Sugerir meios para a atuação pedagógica do IFRO em diálogo com as comunidades indígenas.



Este material foi elaborado com a intenção de colaborar com o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) na promoção de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) alinhada com a interculturalidade crítica e a decolonialidade, que despontam como conceitos-chave, e necessários para uma EPT mais inclusiva. A proposta nasce de pesquisas e experiências com alunos Paiter Suruí egressos dos câmpus Cacoal e Colorado do Oeste e a partir daí ampliar o diálogo sobre a interculturalidade no âmbito pedagógico e institucional do IFRO, oferecendo um subsídio acessível como mais um recurso em adaptações interculturais de currículos técnicos.

O persistente problema de evasão e insucesso escolar entre estudantes indígenas no IFRO, especialmente nos cursos de Ensino Médio Integrado, exige autocrítica institucional e reconhecimento de que muitas das causas desse impasse estão ligadas à desatenção aos saberes, aos valores e às formas próprias de aprendizagem desses povos, uma desvalorização que pode estar inconscientemente materializada no cotidiano escolar. O gráfico abaixo dá a dimensão da situação indígena no IFRO:

Figura 1: Números de alunos indígenas no IFRO



No gráfico acima é possível observar que entre 2015 e 2025 o IFRO registrou 347 estudantes indígenas distribuídos em diferentes níveis de ensino; no entanto, os indicadores de permanência e êxito ainda preocupam. Durante estes anos, apenas 18% concluíram a formação, enquanto 38% seguem matriculados. Por outro lado, somando cancelamentos (6%) e evasões (26%), temos 32% de desligamentos definitivos, de modo que 44% desse contingente não alcançou a permanência e o êxito. Isso revela um funil seletivo que afeta quase metade dos

ingressantes, mesmo diante de um esforço recente de expansão, visto que 112 das 131 matrículas ocorreram só no triênio 2023-2025.

Entrevistas com alunos indígenas egressos dão pistas sobre possíveis obstáculos que podem estar relacionados a essa tendência no IFRO, como barreiras socioeconômicas relacionadas a custos de deslocamento, moradia e alimentação, e tudo isso somado a dificuldades de adaptação intercultural da instituição. O fato é que o sucesso acadêmico desses estudantes no IFRO continua consideravelmente limitado, o que exige, além de políticas de assistência estudantil, currículos interculturais e articulação constante com as comunidades indígenas para que o número de entrada destes estudantes não seja o único indicador digno de aplausos.

A partir desse cenário, este Produto Educacional explora caminhos para fomentar currículos culturalmente sensíveis, que dialoguem com as identidades culturais de estudantes indígenas, com atenção a suas especificidades linguísticas, cosmológicas e territoriais. Entendemos também que promover a interculturalidade crítica na organização curricular não é apenas uma opção pedagógica: ela deve ser uma estratégia ativa e premeditada na busca por permanência e êxito destes alunos.

Figura 2: Indígena Paiter Suruí empunhando arco e flecha nos anos 1970



Fonte: Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental (2003).

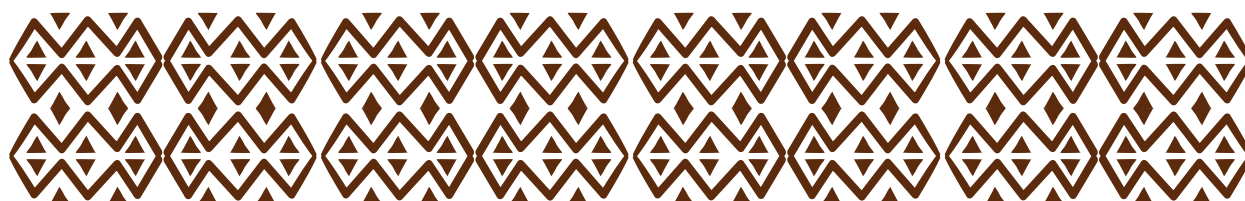
METODOLOGIA

Nos caminhos metodológicos empreendidos para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítica, adequada ao exame de fenômenos educacionais complexos, como os implicados na interculturalidade e na inclusão de grupos minoritários. O estudo configura-se, em parte, como pesquisa de múltiplos casos, envolvendo a análise comparativa de diferentes experiências em Institutos Federais na Amazônia e, prospectivamente, pela realização de entrevistas semiestruturadas com cinco indígenas Paiter Suruí, ex-alunos do Instituto Federal de Rondônia.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ESSENCIAIS

- Interculturalidade crítica – diálogo horizontal entre saberes, superando hierarquias coloniais.
- Decolonialidade – questiona estruturas eurocêntricas e legitima epistemologias indígenas (Baniwa, 2014; Walsh, 2019).
- Justiça cognitiva – reconhece múltiplos saberes como igualmente dignos (Reis; Campos, 2016).
- Aplicação na EPT – valorizar diferenças, adotar postura decolonial, integrar saberes e promover formação docente continuada.

A interculturalidade crítica (Baniwa, 2014; Walsh, 2019; Candau, 2012; Fleuri, 2003) exige construção conjunta de significados e combate ao etnocentrismo. A decolonialidade amplia essa postura, dismantelando lógicas de poder que ainda marginalizam povos originários. Juntas, sustentam a justiça cognitiva (Reis; Campos, 2016), base para um currículo que traduza saberes indígenas e ocidentais em relação de igual valor. Na EPT, esses conceitos orientam a integração de conhecimento técnico-científico com práticas culturais locais, formando sujeitos críticos e plurais. A seguir é possível conferir referências que trabalham com o conceito de Interculturalidade Crítica.



Quadro 01

AUTOR	OBRA	TIPO	ANO
BANIWA, Gersem	Língua, Educação e Interculturalidade na perspectiva indígena	Trabalho em anais	2014
CANDAU, Vera Maria Ferrão	Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos	Artigo de periódico	2012
FLEURI, Reinaldo Matias	Intercultura e educação	Artigo de periódico	2003
WALSH, Catherine	Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial	Artigo de periódico	2019

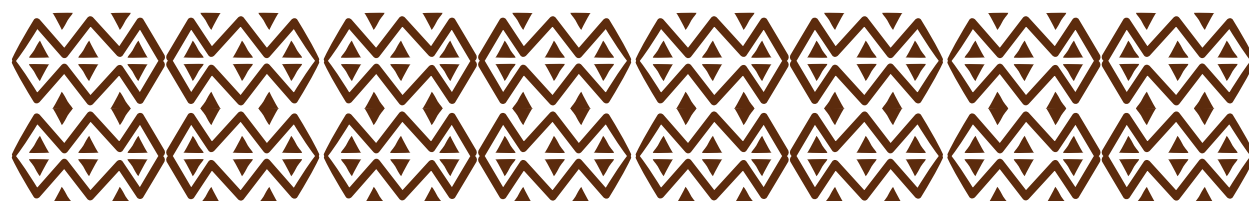
A EPT E SEUS PRINCÍPIOS

Finalidade – formação humana ampla, aliando técnica, cultura e cidadania.

Politecnia & formação integral – domínio científico-técnico amplo, articulando teoria e prática. Trabalho como princípio educativo – mediação concreta para leitura crítica da realidade.

Convergência com interculturalidade – integração de saberes indígenas e técnicos para emancipação.

Saviani (2003) e Frigotto (2009) defendem uma politecnia que evita especialização estreita, enquanto o trabalho, entendido como prática social criadora, estrutura o currículo. Para estudantes indígenas, a formação integral implica relacionar ciência ocidental às ciências indígenas permitindo transitar entre mundos sem renunciar à identidade. Assim, EPT e interculturalidade convergem rumo a uma educação crítica e inclusiva.



ETAPAS PARA CONSTRUIR UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

- Diagnóstico participativo do perfil e necessidades dos estudantes.
- Consulta contínua às comunidades indígenas.
- Sistematização de saberes locais e definição de conteúdos.
- Estrutura curricular integrada – componentes, cargas horárias, matriz.
- Metodologias culturalmente coerentes – alternância, projetos, bilinguismo.
- Alinhamento normativo e avaliação permanente para ajustes.

O processo inicia com um levantamento de dados e escuta das comunidades, garantindo o atendimento às suas necessidades. Em seguida, saberes tradicionais são mapeados e articulados a conteúdos técnicos, resultando numa estrutura curricular que combina disciplinas, projetos e oficinas. Na elaboração do curso, propostas em Metodologias participativas, como Pedagogia da Alternância, já foram utilizadas como meio de tornar o aprendizado mais situado (IFRR, 2016; IFAM, 2018a). Por fim, o currículo é ajustado às diretrizes da EPT e monitorado em ciclo de melhoria contínua.

DIÁLOGO ENTRE SABER TÉCNICO E SABER TRADICIONAL

- Integração intencional de conhecimentos em cada componente curricular.
- Identificação de pontos de contato (ex.: agroecologia x sistemas agroflorestais tradicionais). Projetos integradores e codocência com especialistas indígenas.
- Produção de materiais didáticos bilíngues e contextualizados.

Articular saberes requer planejamento conjunto: conteúdos técnicos ganham sentido ao dialogar com práticas ancestrais (manejo de sementes, etnobotânica). Projetos comunitários permitem aos alunos aplicar conhecimentos híbridos, enquanto codocência e recursos bilíngues asseguram horizontalidade. O resultado é uma educação profissional que transcende a mera transferência de técnicas, promovendo justiça cognitiva (Reis; Campos, 2016).

Figura 4: Reunião de membros da etnia Paiter Suruí



Fonte: HUMANITAS360 (2022).

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO INTERCULTURAL

- Avaliação formativa e diversificada ao longo do processo. Autoavaliação em língua materna ou português.
- Atividades orais e práticas como componentes centrais.
- Rodas de conversa e projetos comunitários como instrumentos avaliativos. Flexibilização de provas escritas e participação comunitária.

Métodos convencionais isolados não captam a aprendizagem indígena. Combinar autoavaliação, demonstrações práticas, rodas de debate e projetos na comunidade viabilizam múltiplas formas de expressão de saberes. Critérios claros e, quando possível, bilíngues, reforçam a transparência. A avaliação também devolve informações para reorientar o currículo, fazendo do processo um ato decolonial.

FORMAÇÃO DOCENTE E APOIO INSTITUCIONAL

- Imersões de professores em contextos indígenas.
- Formação continuada em áreas que dizem respeito aos povos indígenas, tais como: Interculturalidade, Direitos Indígenas, Etnologia Indígena, entre outras.
- Produção de materiais pedagógicos específicos e banco de recursos.
- Apoio institucional – flexibilidade, políticas de incentivo e gestão compartilhada. Redes de prática entre educadores interculturais.

Docentes precisam vivenciar realidades indígenas para superar barreiras culturais. Programas de capacitação contínua, parcerias com lideranças e órgãos especializados e produção colaborativa de materiais fortalecem a prática pedagógica. Gestão que assegure logística, adaptações de calendário e participação indígena em colegiados criam ambiente propício à inovação. Grupos de práticas interculturais permitem trocas entre os campi, multiplicando experiências exitosas.

EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS

- IFAM – Curso Téc. em Agroecologia para a Etnia Mura (Autazes, 2018). Que pode ser consultado em: https://www2.ifam.edu.br/campus/cmzl/arquivos/13-cmzl_ppc_agroecologiaautazes_subversa771o_fin.pdf
- IFAM – Curso Téc. em Florestas (Concomitante, Lábrea, 2018). Que pode ser consultado em: https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/documentos-ppcs/15.CLAB_PPCverso_CONSUP_Florestas_CONC_Jarawara_2018.2.pdf
- IFAM – Curso Téc. em Agroecologia, Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA Indígena Sateré-Mawé (Manaus/Maués, 2018). Que pode ser consultado em: https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/documentos-ppcs/PPC27.11.20172_do_Curso_Tcnico_Integrado_em_AGROECOLOGIA_PROEJA_Indgena_Sate.pdf
- IFRR – Agropecuária para estudantes Macuxi. Que pode ser consultado em: <https://www.ifrr.edu.br/documents/263/resolucao-n-o-588-conselho-superior.pdf>
- IFAC – Magistério Intercultural Indígena. Que pode ser consultado em: <https://www.ifac.edu.br/orgaos-colegiados/conselhos/consu/resolucoes/2020/resolucoes-2020-1/resolucao-consu-ifac-no-09-2020>

Os casos amazônicos demonstram que currículos interculturais são viáveis quando há diálogo constante, metodologias contextualizadas e suporte institucional. Desafios como lin-

guagem técnica excessiva podem ser superados com formação adequada, oferecendo roteiros inspiradores e práticos para o IFRO.

As similaridades entre os Projeto Pedagógicos de Cursos apresentados acima devem-se ao fato de que estão todos arregimentados pela mesma base legislativa e normativa, necessidade que estará presente em qualquer empreendimento de construção de currículos interculturais.

Abaixo estão listados documentos oficiais que guiam a elaboração de currículos interculturais no contexto da EPT.

Quadro 02

DOCUMENTO CITADO	ANO	ESCOPO/ ALCANCE	PARA QUE SERVE (NO TEXTO)	RELEVÂNCIA PARA EPT INTERCULTURAL
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico	1999	Diretrizes nacionais para EM e EPT de nível técnico	Baseiam a articulação entre a educação básica e a formação profissional	Fundamentam currículos que reconhecem identidades e saberes indígenas ao ligar escola e mundo do trabalho
Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)	2000	Orientações de conteúdo e metodologia para o EM	Incentivam inclusão e contextualização do ensino	Favorecem adaptação curricular às necessidades e interesses dos estudantes indígenas
Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (RCNEP)	2000	Referenciais para organizar a formação profissional	Garantem que a formação seja técnica e socialmente relevante, com foco em autonomia e desenvolvimento sustentável	Ancoram a integração teoria-prática respeitando diversidade cultural e linguística
Resolução CNE/CEB nº 06/2012	2012	Norma de conformidade citada para EM-EPT	Reforça a articulação entre EM e EPT indicada nas DCN	Reforça a articulação entre EM e EPT indicada nas DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais referente contextos comunitários indígenas
Resolução CNE/CEB nº 03/2018	2018	Norma de conformidade citada para EM-EPT	Complementa a articulação curricular indicada nas DCN	Mantém a coerência entre formação geral e itinerários técnicos em contextos interculturais

Fonte: Os autores (2025).

Abaixo estão algumas legislações que ao longo do tempo introduziram o pensamento intercultural, ao menos em termos de legislação, no modo como o país planeja a educação para povos indígenas.

Quadro 02

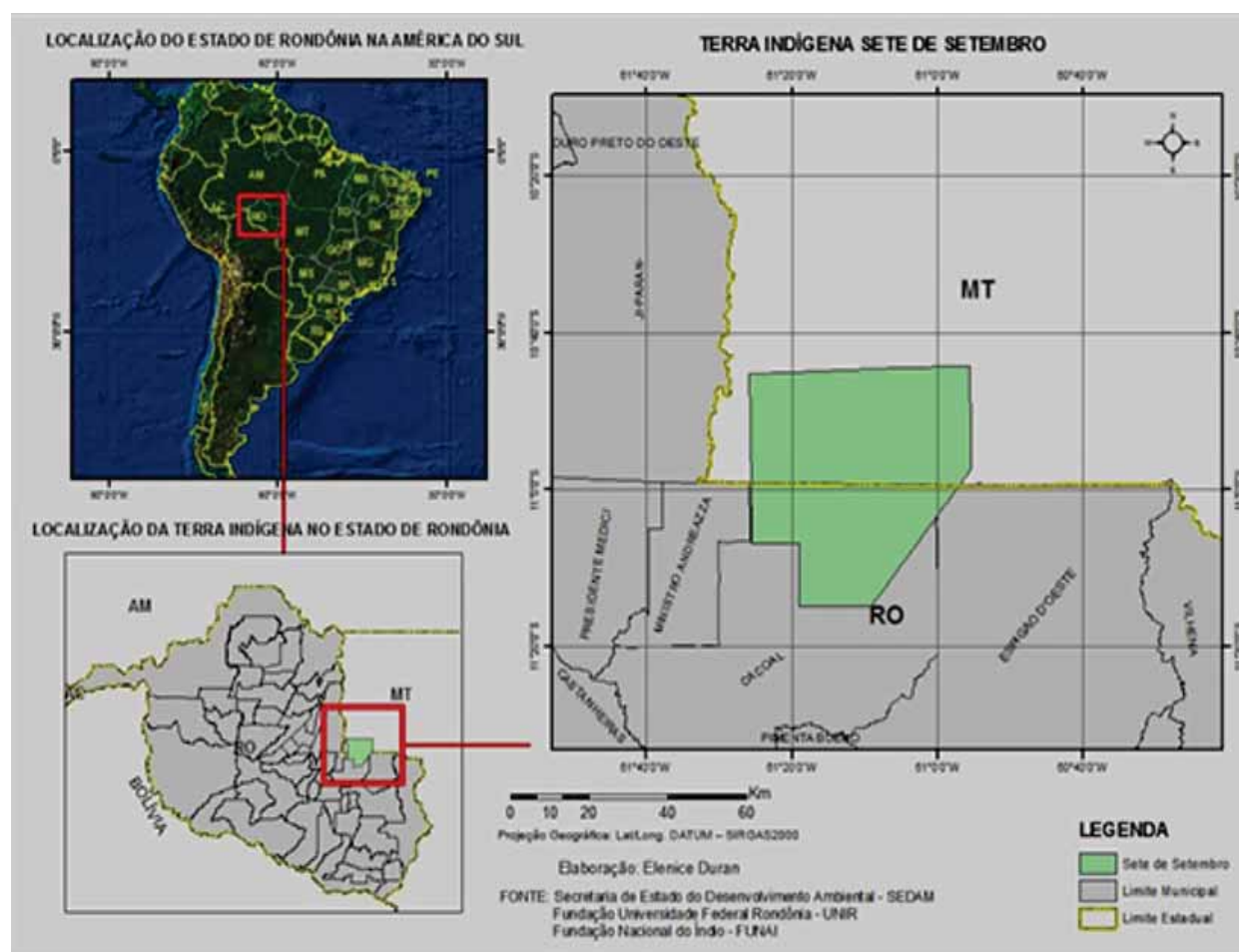
LEI (n°)	ANO	APLICAÇÃO
Constituição Federal (art. 210, §2º; art. 231)	1988	Garante ensino com uso de línguas indígenas e processos próprios de aprendizagem; reconhece direitos culturais
9.394 (LDB) – arts. 78 e 79	1996	Determina educação escolar indígena bilíngue e intercultural; currículos e materiais específicos; formação de professores indígenas.
10.172 (PNE 2001-2010)	2001	Inclui metas para universalizar e qualificar a ESI, com participação das comunidades.
11.494 (Fundeb – revogada pela 14.113/2020)	2007	Regras de financiamento da educação básica (incluindo escolas indígenas); substituída pelo Fundeb permanente.
11.645	2008	Torna obrigatória a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos do EF e EM.
11.645	2008	Torna obrigatória a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos do EF e EM.
12.960	2014	Restringe fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (exige manifestação do órgão normativo).
13.005 (PNE 2014-2024, prorrogado)	2014	Diretrizes e metas nacionais com ações para ESI (formação docente, materiais bilíngues, oferta).
14.113 (Fundeb permanente)	2020	Regulamenta o Fundeb permanente; base atual de financiamento da educação básica.
14.934 (prorrogação do PNE)	2024	Prorroga a vigência do PNE (Lei 13.005/2014) até 31/12/2025.

Fonte: Os autores (2025).

ENTREVISTAS COM ALUNOS INDÍGENAS EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Uma das condições incontornáveis na elaboração de currículos interculturais voltados a povos indígenas é o contato com a comunidade indígena. Ouvir as vozes dos anciãos, das mulheres, dos jovens para saber seus anseios, perspectivas e interesses é a base da interculturalidade no processo. A elaboração do presente subsídio também se baseou em falas de indígenas, três deles egressos do câmpus Cacoal do Instituto Federal de Rondônia e dois de antigas escolas agrotécnicas que ao serem extintas deram origem aos câmpus de Cacoal e o de Colorado do Oeste, do mesmo Instituto Federal. Todos os entrevistados são da etnia Suruí, que habitam a Terra Indígena Sete de Setembro, que se localiza parte em Rondônia e parte no Mato Grosso.

Figura 5: Mapa da Terra Indígena Sete de Setembro



Fonte: Silva (2015).

O infográfico apresentado abaixo cruza temas de relevância na elaboração de currículos interculturais com falas literais dos entrevistados. Trata-se de um esquema visual do que disseram e como isso dialoga com temáticas relevantes ao currículo intercultural.

Quadro 04

EIXO TEMÁTICO	TRECHO DA ENTREVISTA	COMENTÁRIO
Modalidade de ensino (remoto x presencial)	• “Realmente, o presencial foi muito melhor para a minha aprendizagem, porque remotamente eu tive muita dificuldade.” (Entrevistada 1)	– A modalidade presencial foi percebida como decisiva para aprender; ensino remoto dificultou.
Linguagem e termos técnicos	• “A minha dificuldade foi na parte da relação em português, porque eu era tímida...” (Entrevistada 2)	– Barreira linguística + timidez afetam participação e dúvidas em aula.
	• “Colocar uma palavra técnica numa frase, mas aí fica uma frase vazia para você, porque você não compreendeu...” (Entrevistado 5)	– Léxico técnico sem mediação torna a compreensão opaca para estudantes indígenas.
	• “Era aquela linguagem da Biologia!” (Entrevistado 4)	– A dificuldade estava na linguagem da disciplina, não no professor.
Acolhimento docente e reconhecimento	• “Eles tinham um dia na semana em que eles atendiam para tirar dúvidas.” (Entrevistada 1)	– Estratégias de atendimento extra ajudaram a superar dificuldades.
	• “Ele se cumprimentava na frente de todo mundo, né?” (Entrevistado 3)	– Pequenos gestos públicos de reconhecimento reduziram a timidez e encorajaram a participação.
Assistência estudantil (bolsas/auxílios)	• “Eu ganhei esses três todos, né? Mesmo assim, eu tive dificuldade... porque era o aluguel e o ônibus também, que tinha que pagar.” (Entrevistada 2)	– Auxílios existem, mas podem ser insuficientes frente a custos de moradia e transporte.
	• “Sim, eu tive um auxílio só. Fiquei três anos com ele.” (Entrevistada 1)	– Registro direto de apoio financeiro continuado.
Permanência & custos	• “Eu não tinha condições de 180 reais por mês para comprar os vazezinhos de ônibus escolares.” (Entrevistado 5)	– Custo do transporte aparece como barreira objetiva de permanência.
Alimentação e permanência	• “No primeiro dia de aula, eu não consegui comer as comidas que tinha lá, mas depois eu me acostumei.” (Entrevistada 2)	– Diferenças culturais na alimentação impactam adaptação inicial no campus.

EIXO TEMÁTICO	TRECHO DA ENTREVISTA	COMENTÁRIO
Sociabilidade / integração com colegas	• “Era difícil, porque eu tinha que correr atrás de fazer grupo, quando era o trabalho feito em grupo.” (Entrevistada 2)	– Formação de grupos exige esforço adicional da estudante indígena.
Discriminação / preconceito	• “Sempre tem uns ali que ficam chamando a gente de comedor de macaco...” (Entrevistado 5)	– Relato explícito de ofensa racial/cultural no ambiente escolar.
	• “Passava assim e falavam ‘olha o índio, olha o índio!’” (Entrevistado 4)	– Assédio verbal direto por parte de outros alunos.
Integração de saberes indígenas (em componentes não técnicos)	• “Na disciplina de educação física, sim, a professora falava... de alguns jogos de indígenas também.” (Entrevistada 1)	– Exemplos pontuais de conteúdo indígena em EF (e Português).
Valorização cultural institucional (eventos)	• “Fiz uma nação indígena, porque a escola pediu pra eu fazer um teatro sobre o descobrimento do Brasil.” (Entrevistado 4)	– A escola criou espaço para representação indígena em evento cultural.
Aplicação comunitária do conhecimento	• “Eu falava na minha língua, traduzia para as que não entendiam português aqui na minha comunidade.” (Entrevistada 2)	– Mediação bilíngue: conhecimento técnico retorna à comunidade em língua indígena.
	• “Conseguí aplicar as partes técnicas de agroecologia, de um sistema agroflorestal, de uma horta com os adubos orgânicos.” (Entrevistado 5)	– Transferência direta de técnicas aprendidas para práticas comunitárias.
Diálogo saber técnico x saber tradicional	• “Hoje eu sei que o que é matemático é indígena, né? Muitas das vezes eu trabalho com matemática dos indígenas, né?” (Entrevistado 3)	– Uso explícito de etnomatemática como ponte curricular.
Pertinência / adequação de cursos	• “Técnico em agroflorestal, ambiental também, ambientalista.” (Entrevistado 3)	– Sugerem-se cursos alinhados à proteção territorial e manejo ambiental.
	• “Agroecologia, pecuária e agronomia” (Entrevistado 5)	– Indica trilhas técnicas que permitem atuar dentro da comunidade.
Propostas institucionais (estrutura de apoio)	• “Se o pensamento do IFRO poderia constituir um departamento do estudante indígena, seria uma grande parceria!” (Entrevistado 4)	– Sugestão objetiva de criar instância específica de apoio aos indígenas.
Propostas institucionais (ambiente / acolhimento)	• “Um espaço indígena ali, de alguns quadros, com uns grafismos na parede, já faz o indígena se sentir mais acolhido.” (Entrevistado 5)	– Proposta concreta de ambientação visual para acolhimento cultural.

EIXO TEMÁTICO	TRECHO DA ENTREVISTA	COMENTÁRIO
Exigências acadêmicas (TCC/relatório)	• “No final, para concluir, tem um relatório para eu fazer.” (Entrevistada 1)	– Exigências formais (relatório/TCC) aparecem como ponto de dificuldade.
Formação de lideranças	• “Poderia ter... um curso específico pra se formar um indígena de ser uma liderança ali.” (Entrevistado 3)	– Demanda explícita por formação técnica voltada à liderança comunitária.
Interculturalidade (menção direta)	• “Quando a gente fala de interculturalidade, tem aqui alguns alunos que levantam uma ideia muito relevante!” (Entrevistado 5)	– O termo interculturalidade é citado e associado à participação estudantil.

Fonte: Os autores (2025).

As falas dos egressos mostram que a interculturalidade não deve ser um enfeite de currículo; é a condição de aprender e permanecer. A linguagem técnica em português como segunda língua, possivelmente relacionada à timidez para perguntar, bem como exigências acadêmicas sem apoio, custos de transporte e moradia, são obstáculos aos alunos indígenas. Por outro lado, as falas também sinalizam que quando há pequenos gestos de acolhimento e quando o que se ensina está contextualizado com a vida no território, a confiança cresce e o conhecimento circula – inclusive de volta à aldeia.

Figura 6: Crianças Suruí da Aldeia 7 de setembro



Fonte: Pimenta (sem data).

As entrevistas sugerem que a linguagem adequada, com exemplos contextualizados; apoio pedagógico contínuo, como tutoria, oficinas para relatório/TCC; projetos e materiais bilíngues eco-docência com especialistas indígenas; oferta de cursos alinhados ao território, como agroecologia, agrofloresta, ambiental, com gestão de cooperativas; condições de permanência, como auxílios, transporte, alimentação; e convivência intencional e ação firme contra discriminação. Colocar essas peças em cena é um esforço necessário para que a permanência e o êxito deixem de ser exceção.

As falas da entrevistada 02, ex-aluna do câmpus Cacoal do IFRO, ilustram como o curso técnico de Agroecologia convergiu com os seus interesses e os da comunidade, o que a motivou a ingressar no curso: “Eu moro na zona rural, aí a gente tem uma plantação de bananas e de café, né? Aí eu queria mais me adaptar nesses negócios, e por isso eu me motivei por esse curso, porque aqui a gente trabalha com várias agriculturas. Por isso”.

Figura 7: Jovem da etnia Paiter Suruí colhendo café



Fonte: Moll (2023).

Estevão (2021) também pesquisou relatos de estudantes indígenas no Instituto Federal de Rondônia, no Câmpus Guajará-Mirim, e o que ela encontrou converge em pontos decisivos com o que foi identificado nas entrevistas da presente pesquisa: para muitos estudantes indígenas, o português é a segunda língua e o jargão escolar/técnico vira um obstáculo direto à

participação e à aprendizagem; a transição aldeia-cidade traz medo, saudade e custos altos; e a base escolar desigual – marcada por falta de materiais e pouca exposição ao português – chega junto ao ensino médio técnico (Estevão, 2021). Em termos curriculares, isso pede mediações linguísticas explícitas como glossários vivos, exemplos contextualizados, momentos protegidos de pergunta-resposta, nivelamento acadêmico e didáticas acessíveis que respeitem ritmos de letramento e caminhos de entrada diferentes.

Ao mesmo tempo, nas falas apresentadas por Estevão (2021) as burocracias e condições materiais, como matrícula, moradia, transporte, ficam relacionados com a evasão quando não há auxílios estáveis. Somam-se ainda experiências de acolhimento e de preconceito/isolamento, reforçando a necessidade de ambientes de pertença e práticas antidiscriminatórias (Estevão, 2021). Esses relatos dão força à ideia de que currículos interculturais devem combinar suporte linguístico, nivelamento e flexibilidade formativa com políticas de permanência efetivas – e que coloquem culturas, línguas e territórios no centro do projeto pedagógico.

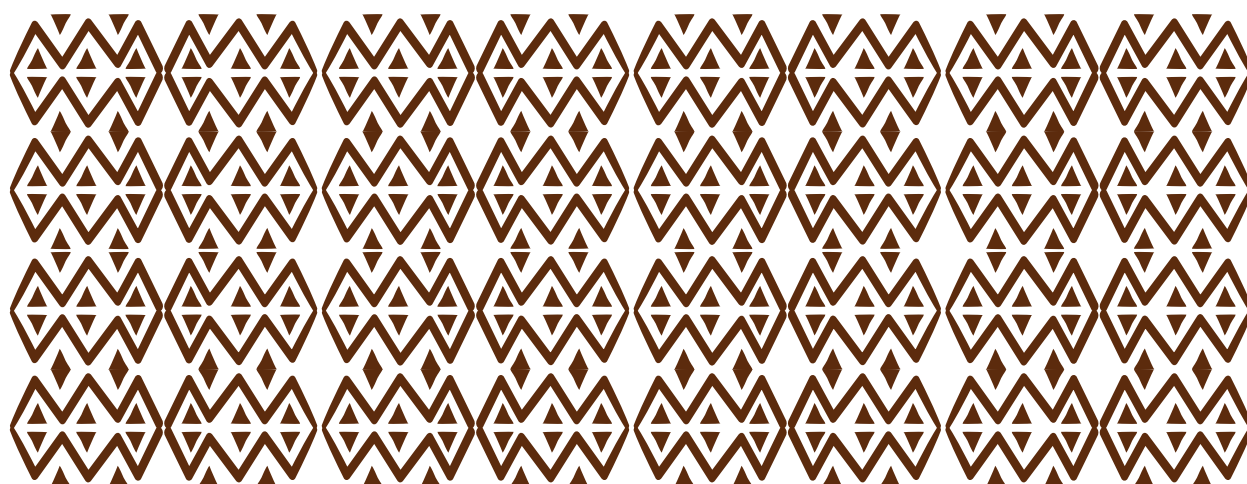


CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fomentação da interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica é uma tarefa coletiva que demanda compromisso e abertura. Como enfatizamos, o currículo deve ser concebido e implementado de forma colaborativa, respeitosa e enraizada nos territórios e vivências dos povos indígenas. Isso significa reconhecer populações indígenas não como moldáveis, mas sim como co-construtores do conhecimento, que trazem suas identidades, línguas e saberes para dentro da escola. Significa, igualmente, preparar os estudantes não indígenas e a comunidade escolar mais ampla para valorizar e aprender com a pluralidade cultural em uma via de mão dupla.

Este material apresentou princípios, etapas e exemplos práticos para inspirar a adaptação/construção desses currículos. Esperamos que as recomendações aqui reunidas sirvam como subsídio tanto para políticas institucionais nos IFs quanto como base para materiais orientadores locais.

Que as experiências relatadas motivem novos projetos no Instituto Federal de Rondônia e crie propostas sensíveis a sua realidade regional, sempre em diálogo com os povos indígenas locais. A interculturalidade na EPT é um campo em construção, cada currículo elaborado será único, mas todos compartilharão a visão de uma educação mais humana, diversa e emancipadora. Como considerações finais, reforçamos: construir juntos, com respeito e diálogo, é o caminho. Os povos indígenas nos ensinam sobre coletividade, sobre ouvir o outro e sobre aprender com a natureza e a ancestralidade. Que essas lições sejam norteadoras na jornada de transformar currículos e, com eles, tonificar a educação em uma força inclusiva e decolonial.



BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: *Seminário Ibero-Americano de Diversidade e Linguística*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. p. 14-28. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 fev. 1991, p. 2487. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 17 abr. 1991, n. 73, p. 7.084-7.085. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833-27.841. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jul. 2025.

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

ESTEVÃO, Fernanda Léia B. S. *Evasão, retenção e permanência de estudantes indígenas no Campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

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

FUERST, René. Paiter no PI Sete de Setembro. [Fotografia], 1972. Povos Indígenas no Brasil- Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Surui_Paiter. Acesso em: 5 Ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e prática e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, p. 67-82, 2009.

HUMANITAS360. H360 visita a comunidade do povo Paiter Suruí em Cacoal, Rondônia. [Fotografia]. 2022. Disponível em: <https://humanitas360.org/h360-visita-a-comunidade-do-povo-paiter-surui-em-cacoal-rondonia/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. *Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes-Amazonas*. Autazes: IFAM, 2018a.

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

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

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

MOLL, Patricia. [Fotografia: imagem ilustrativa da reportagem “Como os Paiter Suruí transformaram os cafezais dos invasores em café amazônico de qualidade”]. 2023. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2023/09/como-os-paiter-surui-transformaram-os-cafezais-dos-invasores-em-cafe-amazonico-de-qualidade/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PIMENTA, Eduardo. *Crianças Surui da Aldeia 7 de Setembro* [fotografia], [s.d.]. Disponível em: <https://www.cantosdafloresta.com.br/povos/paiter-surui/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Conversas entre professoras: currículos pensados-praticados e justiça cognitiva. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21, p. 103-132, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/863>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, Elenice Duran. Imagem 2 – Terra Indígena Sete de Setembro ou Paiterey Garah. [Mapa], 2015. In: SILVA, Adnilson de Almeida; SILVA, Carlandio Alves da; SANTOS, Sheila Castro dos; MEDEIROS, Adriana Francisca de; SURUÍ, Almir Narayamoga. *O ritual mapimaí no processo de construção da territorialidade paiter suruí*, Confins, [S. l.], n. 24, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/10218>. Acesso em: 5 ago. 2025.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 1, 2019.

