

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA A FORMAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

THE CONTRIBUTIONS OF INTERCULTURAL EDUCATION TO TRAINING IN INTEGRATED TECHNICAL EDUCATION

LAS CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN TÉCNICA INTEGRADA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-317>

Data de submissão: 21/10/2025

Data de publicação: 21/11/2025

Leidiane Gomes Pereira

Mestranda de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Rede Nacional
Instituição: ProfEPT (IFRO)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7725-0162>
E-mail: leidhy.gomes.89@gmail.com

Iranira Germiniano de Melo

Doutora em Educação Escolar
Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: iranira.melo@ifro.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo da educação intercultural, adotando uma abordagem qualitativa para investigar o compartilhamento de saberes e práticas socioculturais entre estudantes de diferentes grupos étnicos. O objetivo é analisar as contribuições da educação intercultural e suas interações sociais entre estudantes indígenas da aldeia Pupunha, pertencente à etnia Parintintin, localizada no município de Humaitá-AM, e estudantes não indígenas do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Porto Velho Calama*. Para tanto, foram realizadas visitas técnicas e rodas de conversa que possibilitaram a construção de dados diretamente nas comunidades envolvidas. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Krenak (2017), Munduruku (2012), Candau (2011), Apurinã (2020) e Fleuri (2022), cujas reflexões ressaltam a importância da interculturalidade para o desenvolvimento da consciência cultural, da autorreflexão e da redução de preconceitos e estereótipos acerca das diferenças culturais. Os resultados evidenciam que a interculturalidade contribui significativamente à formação integral e integradora dos discentes, pois possibilita a instrumentalização necessária para a superação da alienação e para a compreensão crítica das contradições inerentes às relações sociais, políticas, culturais e econômicas que conformam a realidade na qual estão inseridos: a Amazônia. Conclui-se que as ações educativas, na perspectiva da interculturalidade, contribuem para o fortalecimento da criticidade, da transformação social e da participação ativa dos estudantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, elementos básicos para o processo formativo.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Ensino Técnico Integrado. Intercâmbio.

ABSTRACT

This research falls within the field of intercultural education, adopting a qualitative approach to investigate the sharing of knowledge and sociocultural practices among students from different ethnic

groups. The objective is to analyze the contributions of intercultural education and its social interactions between indigenous students from the Pupunha village, belonging to the Parintintin ethnic group, located in the municipality of Humaitá-AM, and non-indigenous students from the Integrated Technical and High School Education program at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia, Porto Velho Calama Campus. To this end, technical visits and discussion groups were conducted, enabling the collection of data directly from the communities involved. The theoretical framework is based on authors such as Krenak (2017), Munduruku (2012), Candau (2011), Apurinã (2020), and Fleuri (2022), whose reflections highlight the importance of interculturality for the development of cultural awareness, self-reflection, and the reduction of prejudices and stereotypes about cultural differences. The results show that interculturality significantly contributes to the comprehensive and integrative education of students, as it provides the necessary tools to overcome alienation and to critically understand the contradictions inherent in the social, political, cultural, and economic relations that shape the reality in which they are immersed: the Amazon. It is concluded that educational actions, from an intercultural perspective, contribute to strengthening critical thinking, social transformation, and the active participation of students in building a more just and egalitarian society—basic elements for the formative process.

Keywords: Intercultural Education. Integrated Technical Education. Exchange Program.

RESUMEN

Esta investigación se inscribe en el campo de la educación intercultural y adopta un enfoque cualitativo para investigar el intercambio de conocimientos y prácticas socioculturales entre estudiantes de diferentes grupos étnicos. El objetivo es analizar las contribuciones de la educación intercultural y sus interacciones sociales entre estudiantes indígenas de la aldea de Pupunha, pertenecientes al grupo étnico Parintintin, ubicada en el municipio de Humaitá-AM, y estudiantes no indígenas del programa de Educación Técnica y Secundaria Integrada del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rondônia, Campus Porto Velho Calama. Para ello, se realizaron visitas técnicas y grupos de discusión, lo que permitió la recopilación de datos directamente de las comunidades participantes. El marco teórico se basa en autores como Krenak (2017), Munduruku (2012), Candau (2011), Apurinã (2020) y Fleuri (2022), cuyas reflexiones destacan la importancia de la interculturalidad para el desarrollo de la conciencia cultural, la autorreflexión y la reducción de prejuicios y estereotipos sobre las diferencias culturales. Los resultados muestran que la interculturalidad contribuye significativamente a la educación integral del alumnado, al proporcionar las herramientas necesarias para superar la alienación y comprender críticamente las contradicciones inherentes a las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que configuran la realidad en la que se desenvuelven: la Amazonía. Se concluye que las acciones educativas, desde una perspectiva intercultural, contribuyen a fortalecer el pensamiento crítico, la transformación social y la participación activa del alumnado en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, elementos fundamentales para el proceso formativo.

Palabras clave: Educación Intercultural. Educación Técnica Integrada. Programa de Intercambio.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda as contribuições da educação intercultural para a formação no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, a partir de uma pesquisa que utilizou de intercâmbio em contextos interétnicos. A investigação enfoca as vivências, desafios e possibilidades da educação intercultural vivenciada por estudantes indígenas da Escola Municipal São José – Kwatijariga, situada na aldeia Pupunha, no sul do Amazonas, e por estudantes não indígenas do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Porto Velho Calama*.

A temática emergiu da relevância da interculturalidade no processo educativo, alinhada ao modelo do Ensino Técnico Integrado, que busca realizar uma educação integral do sujeito, fundamentada na perspectiva da totalidade das dimensões humanas — identitária, cultural, social, científica, ética e estética. Esse modelo propõe superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, integrando-os de forma a formar sujeitos emancipados para uma atuação crítica, criativa e qualificada na transformação social (Silveira, 2007; Melo, 2025). Destaca-se o potencial transformador decorrente da integração entre saberes tradicionais e conhecimentos técnicos, abrindo caminho para um modelo educacional mais inclusivo e sensível às demandas das comunidades indígenas, em especial aquelas localizadas no contexto amazônico.

Nessa perspectiva, o Ensino Técnico Integrado, situado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) instrumentaliza os indivíduos para superar a alienação e compreender as contradições presentes nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas, valorizando a criticidade, a transformação social e a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Melo, 2022; Nunes; Paniago; Sarmento, 2023; Paniago, 2023; Macedo; Osório, 2023; Barroso; Maraschin, 2024; Vieira; Santos; Weigel, 2024).

Para fundamentar essa análise, adotou-se o marco conceitual da interculturalidade crítica, embasado no diálogo com autores como Krenak (2017), Munduruku (2012), Candau (2002; 2011), Apurinã e Fleuri (2002; 2022), cujas contribuições reforçam a importância da educação intercultural para o desenvolvimento da consciência cultural, da autorreflexão e da redução de preconceitos e estereótipos, promovendo uma maior consciência coletiva.

O artigo está organizado em seções que, após esta introdução, contemplam o referencial teórico, a metodologia, os resultados e discussão, as considerações e as referências utilizadas. Na referencial teórico, há uma breve contextualização da etnia Parintintin, em que são discutidas as literaturas indígenas e a inter-relação entre a interculturalidade e a formação no Ensino Técnico Integrado, destacando-se a relevância desse diálogo para a promoção de transformações sociais.

Posteriormente, apresenta-se a metodologia adotada, com especial atenção aos procedimentos de construção e análise dos dados, evidenciando o rigor científico da pesquisa. Em seguida, a seção de “Resultados e Discussão” expõe os principais achados, enfatizando as contribuições da interculturalidade enquanto princípio formador no processo educacional do Ensino Técnico Integrado. Por fim, as “Considerações Finais” sintetizam as implicações do trabalho e indicam caminhos para investigações futuras e intervenções pedagógicas que fortaleçam a educação intercultural como instrumento de promoção da justiça social, do respeito à diversidade cultural e da superação de estereótipos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A cultura indígena Parintintin é originária do povo Kagwahiva, distribuído em uma área que abrange a Amazônia brasileira, especificamente no estado de Rondônia e na região sul do estado do Amazonas. A maior parte desse povo está localizada no município de Humaitá, domina o português e, atualmente, está em processo de revitalização da língua materna. Esse processo se faz necessário, porque poucos membros da etnia ainda falam sua língua nativa, reflexo do processo de subordinação e violência sofridos pelos Parintintin durante a ocupação da Amazônia, marcada por diversos ciclos econômicos e políticos.

Os Parintintin habitam a Terra Indígena Nove de Janeiro, que possui uma área de 228.777,0999 hectares (duzentos e vinte e oito mil, setecentos e setenta e sete hectares) e perímetro de 285.769,50 metros (duzentos e oitenta e cinco mil, setecentos e sessenta e nove metros e cinquenta centímetros). Nessa terra indígena, encontram-se duas grandes aldeias: Pupunha, situada no Lago do Pupunha, acessível apenas por via fluvial; e a Aldeia Traíra, localizada ao longo da BR-230 (Transamazônica), cerca de 30 km da sede do município de Humaitá (Silva, 2013).

Os Parintintin possuem uma configuração identitária própria, sendo integrantes do grupo Kagwahiva. Para esse povo, pertencer ao grupo Kagwahiva representa um significado identitário cosmológico, que se refere ao mundo e a si mesmo enquanto povo indígena.

Os Kagwahiva apresentam uma característica comum aos grupos Jê, diferenciando-se no contexto dos povos Tupi, que é a existência de metades patrilineares e exogâmicas: Mutum (Myty-Nygwera) e Taravé (Kwandu). Além disso, aspectos estéticos também os distinguem, como a prática de tatuagens faciais, que lhes rendeu o apelido regional de “boca-negra”, e o uso do estojo peniano (kaá) em alguns desses grupos (Bertolin, 2015).

Os povos indígenas possuem uma relação profunda e intrínseca com a natureza, o que nos convida a repensar nossos modos de vida. Nesse sentido, Castro (2009) destaca que o modelo de

conhecimento indígena considera o “outro” como “pessoa” e não como “coisa”. Ou seja, todas as relações, sob a ótica indígena, são relações sociais, pois as espécies são entendidas como sociedades. Dessa forma, essa relação não é destrutiva, os indígenas percebem-na como parte essencial da existência social.

A análise do desenvolvimento da relação dos povos indígenas com os processos educativos, realizada sob uma perspectiva crítica, permite-nos entender como essas interações se consolidaram ao longo do tempo. Além disso, essas categorias compõem a essência humana — suas ideias e racionalização a partir da “cultura”, expressa na materialidade das suas produções.

Nesse contexto, Walsh (2007) sustenta uma visão decolonial, que evidencia, no contexto desta pesquisa, a possibilidade de escuta e fala das vozes dos estudantes indígenas Parintintin sobre seus contextos históricos, assim como sobre a educação escolar e a interculturalidade por eles articulada, trazendo o aporte das pedagogias decoloniais às práticas cotidianas escolares.

Walsh (2007) ainda contribui ao afirmar que a interculturalidade se configura como uma epistemologia de reconstrução do conhecimento que emerge da compreensão humana. Ela aborda as diversidades em relação ao valor da cultura como um fator importante na axiologia das relações sociais. Por isso, o pensamento intercultural nasce como um novo paradigma epistemológico, inserido na percepção do saber tradicional indígena como elemento fundamental para a construção social da sociedade contemporânea, incluindo todas as suas dimensões e o reconhecimento da pluralidade cultural.

Durante o processo de colonização europeia, suas concepções educacionais e ideológicas impuseram uma cultura dominante. A educação foi utilizada como ferramenta para perpetuar essa imposição ao longo das gerações, suprimindo outras formas culturais e mantendo as relações de poder e privilégios europeus, em benefício dos grupos dominantes.

No entanto, observam-se, hoje, novas compreensões e configurações, que ressignificam outras formas de pensar o saber e as epistemes, contrapondo os aspectos pragmáticos da modernidade, do capitalismo e da diferença colonial estabelecida pela colonização, possibilitando uma visão mais ampla e diversa do mundo e dos parâmetros da vida, evitando, assim, a estagnação.

Nesse sentido, a interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Entende-se que os conflitos persistem, inclusive em nome da democracia, quando deveriam ocorrer em condições de igualdade, nas quais as diferenças não se traduzam em preconceitos ou discriminações (Vieira, 2001).

No contexto educacional, para Walsh (2009), a interculturalidade nas políticas oficiais do currículo ainda está fortemente relacionada à configuração homogênea e universal do pensamento

social moderno, ressaltando a existência de uma hierarquização identitária vinculada às diferenças coloniais entre povos indígenas e não indígenas.

Sob essa perspectiva, a literatura destaca que a interculturalidade “é a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2011, p. 27). Nesse processo, a autora afirma caber à escola reconhecer as identidades culturais, proporcionando espaços que favoreçam a tomada de consciência de que nossa identidade cultural não é um dado cultural fixo, mas uma construção histórica situada nos processos socioculturais do contexto em que se vive (Candau, 2002). Assim, o autor afirma que desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental.

A partir do pensamento intercultural, reconhece-se que a valorização, a afirmação, o respeito e o reconhecimento da diversidade sociocultural são direitos universais (Unesco, 2002). Nesse sentido, Candau (2002) comprehende que a educação intercultural não se limita à afirmação ou valorização das diferenças, mas diz respeito à inter-relação mútua e recíproca entre os diversos sujeitos e grupos socioculturais. A abordagem da educação intercultural por ele defendida é “[...] parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades” (Candau, 2002, p. 135).

Dessa maneira, é possível sustentar que a implementação de uma educação intercultural constitui um desafio possível, em especial na EPT. A perspectiva intercultural crítica é central para avançar na produção de conhecimentos, no diálogo entre diversos sujeitos socioculturais e no desenvolvimento de processos ensino e aprendizagem, orientados para a afirmação de uma sociedade democrática, cuja justiça social, cognitiva e cultural estejam entrelaçadas (Candau, 2011).

A interseção entre interculturalidade, Ensino Técnico Integrado e literatura indígena constitui um eixo estratégico para repensar a formação omnilateral (técnica e humana), articulando saberes tradicionais, demandas contemporâneas e justiça epistêmica. Essa articulação pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade cultural brasileira. Compreender essas relações é fundamental para ampliar as perspectivas sobre a formação de profissionais comprometidos com a pluralidade de conhecimentos e com a valorização das culturas historicamente subalternizadas, como as indígenas, ribeirinhas e quilombolas.

Para pensar esse processo de valorização dessas culturas considera-se as contribuições de escritores indígenas como Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Kaká Werá e Álvaro Tukano, que evidenciam o sentido e a direção das estruturas sociais assumidos pelo movimento indígena brasileiro. Povos, lideranças e intelectuais indígenas passaram a se organizar politicamente e a atuar na esfera

pública, política e cultural como formas de enfrentamento e resistência ao etnocídio — e a literatura produzida por eles é uma expressão dessa militância e engajamento político-cultural. O estudo da literatura indígena permite ouvir a voz dos próprios indígenas sobre sua condição, modo de vida e pensamento político, contribuindo para que a sociedade reconheça seu protagonismo estético-político.

Krenak (2017), Werá (2017) e Tukano (2017) apresentam à sociedade a perspectiva autoral, ativista e direta dos indígenas, para além das descrições estereotipadas e tecnicistas produzidas por não indígenas alinhados ao pensamento eurocêntrico. Em outras palavras, a literatura dos autores indígenas articula a conjugação da educação tradicional e formal, buscando valorizar sua ancestralidade e seu espaço na sociedade brasileira.

Pesquisas recentes sobre interculturalidade entre a etnia Sateré-Mawé, como as de Vieira, Santos e Weigel (2024), destacam a educação intercultural como fundamental para estreitar laços de interação social, com potencial transformador significativo. Além disso, outras literaturas, como as de Potiguara (2004) e Munduruku (2012), apresentam novos paradigmas de reflexão e produção de conhecimento, desafiando visões estereotipadas e atrasadas de indígenas como habitantes de ocas, nus e agressivos. Esses povos vivem em dois mundos — preservam suas vivências tradicionais e interagem com a sociedade não indígena, mantendo suas práticas culturais, raízes e cosmologia, sem deixar de ser indígenas.

Dessa forma, defende-se que a interseção entre interculturalidade e literatura indígena tem potencial para transformar práticas pedagógicas no Ensino Técnico Integrado, configurando-se como uma oportunidade de convivência entre diferentes mundos. Essa formação politécnica, além de não reproduzir desigualdades, estereótipos, racismo e preconceitos, os enfrenta por meio do diálogo. A literatura indígena, nesse âmbito, desempenha papel duplamente estratégico: como ferramenta pedagógica essencial e como manifestação de futuros alternativos — radicalmente democráticos, coletivamente solidários, ecologicamente conscientes, socialmente justos e culturalmente inclusivos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001), que destaca a capacidade desse método para responder a questões específicas e explorar aspectos da realidade que não se prestam à quantificação. No âmbito da pesquisa qualitativa, o trabalho de campo assume papel preponderante, envolvendo a interação direta com os sujeitos da pesquisa.

Do ponto de vista ético, a investigação foi submetida e aprovada pelos comitês responsáveis, seguindo as diretrizes da Resolução CNS 510/2016, obtendo os pareceres 7.533.484/CEP, datado de 28 de abril de 2025, e 7.701.477/CONEP, de 14 de julho de 2025. Também foi obtida anuência da

liderança indígena da comunidade Pupunha e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) foi comunicada sobre a pesquisa via protocolo virtual.

Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica com enfoque em educação intercultural, decolonialidade e cultura indígena, por meio da análise de artigos científicos e livros especializados. Destaca-se, entre as referências teóricas, o livro “Uma Viagem ao Mundo dos Pykahu-Parintintin: olhares, percepções e sentidos”, que serve como base para a compreensão sensível da cultura indígena Parintintin.

A coleta de dados teve início com a criação de um ambiente virtual para intercâmbio na plataforma *Padlet*, que possibilitou a interação inicial dos participantes, trocando conhecimentos e curiosidades. Em seguida, ocorreram duas visitas técnicas de intercâmbio presenciais: na primeira, estudantes não indígenas visitaram a comunidade Pupunha; e na segunda, estudantes indígenas visitaram o Campus Porto Velho Calama. Durante essas visitas, foram realizadas rodas de conversa na perspectiva do diálogo intercultural.

Os dados analisados derivam de rodas de conversa realizadas com os estudantes indígenas da escola municipal São José da comunidade Pupunha (n=5; duas moças e três rapazes) e com estudantes não indígenas do Ensino Técnico Integrado do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama (n=7; quatro moças e três rapazes), todos maiores de 18 anos. As sessões tiveram duração aproximada de duas horas e ocorreram durante os intercâmbios descritos.

As falas foram transcritas utilizando o software Microsoft Word, com posterior revisão para garantir a fidelidade ao conteúdo verbalizado. Para a interpretação dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo qualitativa pautada na estrutura proposta por Bardin (2009), envolvendo as seguintes etapas: Pré-análise: foi o primeiro contato com o material, momento de organização e sistematização das ideias iniciais, realizando-se uma leitura flutuante para diferenciar o que era relevante para a pesquisa do que não era; Exploração do material: Nesta fase, foi realizada a codificação do conteúdo, segmentando o material em unidades de registro como, por exemplo, “Contradição das expectativas e realidade”. Além de categorizar e codificar o conteúdo, foi observada a frequência com que o tema foi abordado; Tratamento e interpretação dos resultados: Esta consiste na última fase e envolveu a interpretação dos dados codificados, levando em consideração quem produziu a mensagem, quem a recebeu (o grupo participante da roda de conversa), o conteúdo, com quais autores a mensagem dialoga e a interpretação relacionada ao enunciado.

Desta forma, buscou-se garantir o rigor metodológico necessário à pesquisa qualitativa, para assegurar a confiabilidade e validade dos resultados, conforme recomendado por Bardin (2009).

4 RESULTADOS

A Tabela 1 demonstra a organização dos dados em oito categorias temáticas, com códigos que agrupam as falas que tratam de cada temática e uma noção da frequência qualitativa para dar dimensão ao que foi enfatizado nas falas.

Tabela 1 - Categorias e Codificação com Frequência e Exemplos de Falas

| Categoria | Código | Frequência | Trechos de fala da roda de conversa |
|--|---|------------|---|
| Quebra de estereótipos | Contradição das expectativas e realidade | ++ | “Eu fiquei assim quebrou uma coisa que tinha na minha cabeça...” |
| Valorização da cultura indígena | Cultura preservada e valorizada na escola | + | “Achei muito legal essa parte de mostrar a cultura esportiva...” |
| Dificuldades logísticas | Acesso difícil por barco, canoa, balsa | + | “Eles têm que pegar barco, atravessar de balsa...” |
| Desafios da avaliação educacional | Dois métodos avaliativos, provas difíceis | + | “Tem professor que gosta de passar seminário...” |
| Diferentes rotinas e tempos escolares | Rotina cansativa, mas de aprendizado intenso | ++ | “Nossa vida... de segunda a sexta, essa rotina mais de 7h30 até 10h [da noite]...” |
| Ferramentas digitais e interação | Pouca interação no Padlet; preferência por presencial | ++ | “A gente consegue ter um diálogo melhor pessoalmente...” |
| Contexto social e pertencimento | Distância social e valorização da história | + | “Na comunidade, vocês têm muito essa valorização da cultura...” |
| Integração e convivência social | União na aldeia vs. individualismo na cidade | ++ | “Um povo muito unido, muito simpático... diferente da cidade, que é mais individualista.” |

Fonte: Elaboração própria.

+= frequência média por ter fala de apenas um dos grupos nessa categoria.

++= frequência alta, pois teve fala de estudantes indígenas e não indígenas nessa categoria.

Esta codificação evidencia os aspectos centrais da experiência intercultural: superação de estereótipos, valorização da cultura indígena como um diferencial significativo, dificuldades práticas de deslocamento e infraestrutura, desafios da escola formal na avaliação e carga horária, e as limitações de ferramentas digitais para interações em comparação com o contato presencial.

A Tabela 2 apresenta categorias de falas extraídas das rodas de conversa. As categorias contemplam temas diversos como a quebra de estereótipos, valorização da cultura indígena, dificuldades logísticas, uso de ferramentas digitais, contexto social e pertencimento, desafios da avaliação educacional, diferentes rotinas escolares e integração social. Cada categoria é ilustrada por trechos significativos das falas dos participantes, que refletem vivências e percepções, enquanto a

literatura associada, com autores como Apurinã (2017), Krenak (2017), Munduruku (2012) e Fleuri (2022), embasa e amplia a compreensão. Dessa forma, a tabela evidencia a interlocução entre o discurso dos participantes da pesquisa e o referencial teórico, proporcionando base para a discussão realizada a seguir.

Tabela 2 - Categorias exemplos de falas e literatura que possibilita diálogo

| Categoria | Trechos de fala da roda de conversa | Referências relacionadas |
|--|---|--|
| Quebra de estereótipos | “Eu fiquei assim quebrou uma coisa que tinha na minha cabeça...” | Apurinã (2017); Krenak (2017); Munduruku (2012) |
| Valorização da cultura indígena | “Achei muito legal essa parte de mostrar a cultura esportiva...” | Apurinã (2017); Walsh (2017); Fleuri (2022) |
| Dificuldades logísticas | “Eles têm que pegar barco, atravessar de balsa...” | Fleuri (2022); Candau (2011) |
| Ferramentas digitais e interação | “A gente consegue ter um diálogo melhor pessoalmente do que pelo Padlet...” | Fleuri (2022); Walsh (2009) |
| Contexto social e pertencimento | “Na comunidade, vocês têm muito essa valorização da cultura...” | Candau (2011); Perrelli (2008); Munduruku (2012) |
| Desafios da avaliação educacional | “Tem professor que gosta de passar seminário, outro quer fazer prova escrita...” | Perrelli (2008); Fleuri (2022) |
| Diferentes rotinas escolares | “Nossa vida... de segunda a sexta, essa rotina mais de 7h30 até 10h horas [da noite]...” | Candau (2011); Fleuri (2022) |
| Integração e convivência social | “Um povo muito unido, muito simpático... diferente da cidade, que é mais individualista.” | Walsh (2017); Krenak (2017) |

Fonte: Elaboração própria.

A síntese da análise das categorias, apresentadas na Tabela 3, revela que o canal de comunicação é central para a construção do conhecimento intercultural, envolvendo tanto elementos materiais (transporte, tecnologia) quanto simbólicos (valorização cultural, superação de preconceitos). Os emissores, estudantes, expressam seus mundos e cotidianos, que não apenas os participantes da roda de conversa, mas também a academia deve escutar atentamente para uma educação verdadeiramente valorativa das diferentes formas ser, viver e conviver.

Tabela 3 - Integração das categorias com elementos da comunicação

| Categoría | Mensagem (Conteúdo/Significado) | Emissor* | Interpretação relacional |
|--|---|--------------------------------------|---|
| Quebra de estereótipos | Expectativas prévias desconstruídas, reconhecimento da alteridade | Estudantes indígenas e não indígenas | Novo olhar sobre o outro; construção de saber a partir do diálogo |
| Valorização cultural | Ênfase na preservação e respeito pelos costumes e cerimônias indígenas | Estudantes indígenas | Resistência cultural e valorização do conhecimento tradicional |
| Dificuldades logísticas | Dificuldade de acesso físico compromete participação e intercâmbio | Estudantes indígenas | Tensão entre demandas escolares e condições locais |
| Ferramentas digitais | Limitação da comunicação via meios digitais, preferência por contato direto | Estudantes indígenas e não indígenas | Preferência pelo contato humano e diálogo para interculturalidade |
| Contexto social e pertencimento | Forte vínculo com comunidade de origem e recepção do saber indígena | Estudantes indígenas | Educação como espaço afetivo e cultural |
| Desafios na avaliação | Conflito entre formas tradicionais e indígenas de avaliação | Estudantes indígenas | Necessidade de metodologias inclusivas e interculturais |
| Rotinas escolares | Ritmos e exigências que refletem uma cultura escolar não indígena | Estudantes indígenas e não indígenas | Ajustes para respeitar tempos e saberes diversos |
| Integração social | Valorização da união comunitária contra individualismo urbano | Estudantes indígenas e não indígenas | Reforço da identidade coletiva e solidariedade |

Fonte: Elaboração própria.

*Não foi incluído o elemento da comunicação denominado “receptor” porque todos os participantes das rodas de conversa foram receptores das mensagens. O canal utilizado também não consta na tabela, pois são utilizadas na pesquisa somente as mensagens emitidas durante as rodas de conversa.

5 DISCUSSÕES

Na análise dos dados construídos nas rodas de conversa, observa-se que o intercâmbio intercultural contribuiu com a quebra de estereótipos por parte dos estudantes não indígenas, que expressaram surpresa e reflexão sobre suas concepções prévias. Como um dos participantes afirma, “Eu fiquei assim quebrou uma coisa que tinha na minha cabeça...” Essa fala evidencia o impacto do intercâmbio na desconstrução de preconceitos, conforme Apurinã (2017) destaca ao propor um olhar que valorize o saber indígena da aldeia para a universidade. Krenak (2017) e Munduruku (2012) também reforçam que a educação tem papel político e cultural na resistência e reconhecimento indígena.

Este diálogo entre emissores e receptores enriquece a pedagogia intercultural, conforme enfatizado por Walsh (2017) e Fleuri (2022), ao propor uma educação capaz de florescer num ambiente de respeito mútuo e reconhecimento das diversidades que atravessam os saberes indígenas e escolares.

A valorização da cultura indígena emerge como outra mensagem central, vista na fala: “Achei muito legal essa parte de mostrar a cultura esportiva...” que revela um reconhecimento e respeito pelos

costumes preservados. Walsh (2017), ao abordar a pedagogia decolonial, enfatiza a importância desse reconhecimento para o fortalecimento das identidades indígenas nos espaços escolares, dialogando com Fleuri (2022), que destaca os movimentos sociais como atores chave da educação intercultural.

No que diz respeito às dificuldades logísticas e ao uso das ferramentas digitais, os estudantes indígenas relatam desafios práticos, como “Eles têm que pegar barco, atravessar de balsa...”, que ilustram um canal de comunicação materialmente precário, restringindo o intercâmbio cultural. Fleuri (2022) ressalta que esses obstáculos físicos têm impacto direto na qualidade da educação que pode ser oferecida. Além disso, a baixa adesão ao *Padlet* e a preferência pelo encontro presencial (por ambos os grupos), expressa em “A gente consegue ter um diálogo melhor pessoalmente...”, reforça a necessidade do contato humano direto para que a educação intercultural floresça, em consonância com Walsh (2009).

Quanto ao contexto social e às avaliações, um estudante observa: “Tem professor que gosta de passar seminário, outro quer fazer prova escrita...,” evidenciando a tensão entre avaliações tradicionais e as formas alternativas mais adequadas aos saberes indígenas. Perrelli (2008) discute a importância da adaptação curricular às especificidades culturais e o respeito às diversas formas de conhecimento e expressão.

Por fim, a diferença entre rotinas e o pertencimento social fica explícita na fala: “Um povo muito unido, muito simpático...”, que contrasta com o individualismo da cidade. O sentido de coletividade é fundamental para a construção de um ambiente pedagógico intercultural, conforme Walsh (2017) e Krenak (2017), que apontam para a educação como espaço de solidariedade e resistência frente à cultura hegemônica.

Essa interpretação reforça a ideia de que o canal comunicativo, seja ele presencial ou digital, material ou simbólico, é fundamental para que ocorra uma verdadeira construção do conhecimento intercultural, em que a mensagem dos estudantes indígenas e não indígenas possa ser recebida e compreendida pela comunidade acadêmica em toda sua riqueza e complexidade.

Os dados revelam que o intercâmbio entre estudantes indígenas e não indígenas pode se constituir em uma estratégia pedagógica importante na desconstrução de estereótipos culturais, um dos principais desafios da educação intercultural. Conforme evidenciado na fala “Eu fiquei assim quebrou uma coisa que tinha na minha cabeça...”, observa-se um processo de ressignificação dos preconceitos.

Entretanto, limitações estruturais, como as dificuldades logísticas de acesso às comunidades e as restrições do canal digital, demando um planejamento bem detalhado e busca de parceria para garantir esses aprendizados interculturais *in loco*. A preferência pelo diálogo presencial, manifestada em “A gente consegue ter um diálogo melhor pessoalmente...”, evidencia a importância de possibilitar

espaços de interação direta tanto para o compartilhamento cultural, quanto para a construção de confiança e pertencimento.

A tensão entre as rotinas escolares tradicionais e os tempos culturais indígenas, bem como os desafios das avaliações escolares, indicam a necessidade de adaptação dos modelos pedagógicos. A crítica à heterogeneidade dos métodos avaliativos apontada pelos estudantes (“Tem professor que gosta de passar seminário, outro quer fazer prova escrita...”) destaca a inadequação das práticas tradicionais frente às formas diversificadas de aprendizagem indígenas, conforme Perrelli (2008). Tal constatação sugere a necessidade de um currículo flexível que respeite os múltiplos saberes e formas de expressão.

O canal de comunicação, seja físico (visita técnica) ou digital (*Padlet*), exerce papel importante na efetivação da interculturalidade. As dificuldades descritas no transporte e a limitação das interações virtuais refletem barreiras estruturais que fragilizam a comunicação e a troca cultural, apontadas por Fleuri (2022) ao discutir os desafios materiais na educação intercultural. A preferência pelo diálogo presencial reforça a importância do contato direto para fortalecer os laços e a compreensão mútua.

Os estudantes expõem diferentes experiências vividas, como o peso da rotina escolar tradicional *versus* os saberes e tempos indígenas, trazendo à tona as tensões entre modelos educativos conflitantes (Candau, 2011). A crítica à avaliação formal (provas *versus* seminários) indica desafios na adaptação de avaliações que respeitem as formas de aprender e expressar conhecimento indígena, como ressaltado por Perrelli (2008).

A comunicação entre os emissores e receptores, apoiada num canal que nem sempre é ideal, destaca os desafios e também as possibilidades da educação intercultural. O processo comunicacional nessa roda torna visível a “fricção” entre conhecimentos, distintos espaços e tempos (Apurinã, 2020) que, apesar de tensões, possibilita a construção de um espaço pedagógico decolonial e intercultural (Walsh, 2009, 2017). Essa interculturalidade crítica permite não só conviver com a diferença, mas reconhecê-la como um saber e um modo de vida plenos e legítimos.

No contexto atual, a história pode ser contada pelo olhar indígena, na voz do próprio povo. Antes, os povos ameríndios eram objeto de pesquisa; hoje, tornam-se sujeitos que narram, escrevem, constroem e reconstroem sua história, protagonizando seu próprio relato. Nesse processo, surgem novas práticas pedagógicas que visam fortalecer os saberes e reafirmar a identidade étnica desses povos. Assim, considerou-se fundamental favorecer o diálogo entre estudantes indígenas e não indígenas, defendendo que o intercâmbio seria incomparável às professoras e às pesquisadoras apenas falando de um sobre o outro. O intercâmbio, realizado na perspectiva intercultural permitiu falar e ouvir o outro, trocar conhecimento, ensinar e, como afirma Freire (1996), de repente aprender.

Imagen 1. Intercâmbio Interétnico: Trocas de experiências culturais entre os estudantes do IFRO e a Aldeia indígena Pupunha da etnia Parintintin, localizada ao sul do Amazonas.



Fonte: Elaboração própria

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da interculturalidade e das relações interétnicas, percebe-se que os povos indígenas contribuem significativamente para as práticas dos saberes tradicionais que compõem seu modo de ser, viver e agir no mundo, incluindo espiritualidade, memória e território — elementos que representam fontes de vida. Assim, abordar mais profundamente a interculturalidade e as experiências com outros grupos étnicos permite aos não indígenas ampliar seus conhecimentos e revalorizar os saberes indígenas.

A cultura indígena, atualmente, tem no processo da educação indígena seu principal suporte, no qual se ressignifica e constrói um conjunto de valores transmitidos por gerações, sustentando a organização social tradicional e todos os processos interligados às vivências indígenas, demonstrando que a cultura não é algo fixo no tempo ou espaço.

A análise das rodas de conversa enfatiza que a educação intercultural se constitui numa prática complexa que exige não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas também a criação de condições estruturais e pedagógicas capazes de efetivar o diálogo entre diferentes mundos. Os resultados indicam que o processo comunicativo é eixo para a construção do conhecimento intercultural, demandando canais apropriados e acessíveis, preferencialmente aqueles que possibilitem contato presencial, como é o caso das visitas técnicas.

Ao evidenciar a superação de estereótipos, a valorização do conhecimento indígena e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, esta pesquisa reforça que a educação intercultural demanda

políticas educativas inclusivas, práticas pedagógicas contextualizadas e uma infraestrutura que contemple as especificidades dos territórios indígenas e suas comunidades.

Na educação profissional e tecnológica, é indispensável fomentar espaços de intercâmbio presencial, fortalecendo o diálogo direto entre estudantes indígenas e não indígenas; investir em infraestrutura que facilite o acesso das comunidades indígenas às instituições de ensino, minimizando as barreiras logísticas e tecnológicas identificadas; Realizar formação continuada para os professores, sensibilizando-os para as práticas interculturais, decoloniais e para as especificidades culturais dos estudantes indígenas; Incentivar a inclusão curricular dos saberes tradicionais, das línguas e das práticas culturais indígenas, garantindo a efetiva valorização da diversidade cultural na Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Se for possível uma ousadia das pesquisadoras, destaca-se a necessidade urgente de avaliações diversificadas e culturalmente sensíveis, que valorizem os saberes indígenas e possibilitem múltiplas formas de expressão do conhecimento em todas as instituições de ensino. Destarte, os resultados indicam que a educação intercultural pode (re)significar o elo entre os indígenas e os não indígenas, numa busca por espaço e garantia de resistência e respeito mútuo.

Ainda, é fundamental que novas pesquisas e perspectivas decoloniais realizem a escuta e a fala das vozes dos povos ameríndios sobre seus contextos históricos, assim como sobre a educação escolar e a interculturalidade por eles articuladas, incorporando os aportes das pedagogias decoloniais nas práticas escolares cotidianas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaríamos de agradecer a liderança da comunidade indígena Pupunha pela receptividade, representado pela cacique, a sr^a Rosangela Parintintin e seu antecessor, o sr. Marazona Parintintin.

Aos os professores da comunidade indígena Pupunha, pelos conhecimentos compartilhados no desenvolvimento da visita técnica, e pela parceria construída durante esse processo.

Aos sujeitos da pesquisa, estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Porto Velho Calama – IFRO*.

Aos sujeitos da pesquisa, estudantes da Escola Municipal São José (Kwatijariga), e toda a comunidade indígena pela acolhida e confiança.

REFERÊNCIAS

- APURINÃ, Francisco. “Um olhar reverso: da aldeia para universidade”. **Rev. Antropol.** (Online), 9 (1). Universidade de Brasília: 2017.
- APURINÃ, Francisco. “Um olhar sobre o cosmos a partir da perspectiva indígena e as consequências da fricção entre os humanos e os não humanos”. **Emblemas. Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais - UFG/CAC**, v. 17, n. 1, 14 - 35, jan. – jun. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa (PT): Edições 70, 2009.
- BERTOLIN, Gabriel Garcêz. **Entre outros: uma análise da transformação ritual entre os Kagwahiva**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7587/DissGGB.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BARROSO, L. B.; MARASCHIN, M. S. “Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional em cursos técnicos em eletromecânica no Brasil”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 19, n. 56, p. 213–240, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/5387>. Acesso em: 6 out. 2025.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Ago. /2002.
- CANDAU, Vera Maria. “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011.
- _____. “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.
- _____. **Sociedade, educação e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CASTRO, Eduardo V. “O pensamento indígena amazônico”. **Palestra proferida no Departamento de Antropologia - Museu Nacional**, Rio de Janeiro, 16/06/2009. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E7lOjgpql9Y>.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetórias de pesquisa da Rede Mover** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. Disponível: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/educacao-intercultural-e-movimentos-sociais-trajetorias-de-pesquisa-da-rede-mover/educacao-intercultural-ebook-20-10.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.
- FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak.** Organização Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. Coleção Tembetá.

MACEDO, Y. M.; OSÓRIO, A. C. N. “Educação profissional e tecnológica frente às novas tendências educacionais no Brasil: por uma perspectiva foucaultiana”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 01–12, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/946>.

MELO, I. G. **Cultura corporal de movimento:** olhares para o currículo da Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFRO. 2022. 328 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

MELO, I. G. “Abordagens da sexualidade no Ensino Médio Integrado: uma intervenção dialógica”. In: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. **Pedagogia freiriana na Educação Física:** enunciações para a ação crítico-libertadora. pp. 159-170, Curitiba: CRV, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel (2004). “Visões de ontem, hoje e amanhã: é hora de ler as palavras. Prefácio”. In: POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** São Paulo: Global.

MUNDURUKU, Daniel (2009). **Meu vô Apolinário:** um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel.

NUNES, P. G.; PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. “Da política de constituição dos institutos federais de educação ao efetivo trabalho docente”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 16, n. 46, p. 457–478, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2399>. Acesso em: 6 out. 2025.

PANIAGO, R. N. “A formação docente para a metamorfose do ensino nos institutos federais: um direito assegurado ou cerceado nas políticas educacionais”? **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 44, p. 454–473, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1928>. Acesso em: 6 out. 2025.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (2008). “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani”. **Ciência & Educação** (Bauru): 381–396. ISSN 1516-7313. doi:10.1590/S1516-73132008000300002. Consultado em 18 de setembro de 2023

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Flávio Leal, **Acervo Digital da Cultura Parintintin do Amazonas O Museu do Índio e as políticas públicas de patrimônio e memória indígenas.** Tese apresentada ao Curso de Doutorado

do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese22.pdf>.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. “Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico”. In: A organização do trabalho didático na História da Educação: **Anais da VII**

Jornada do HISTEDBR. Campo Grande (MS): Editora Uniderp, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7.

TUKANO, Alvaro. **Álvaro Tukano**. Organização de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017, Coleção Tembetá.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. França: UNESCO, 2002.

VIEIRA, Rosângela Steffen. “Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural”. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

VIEIRA, S. C.; SANTOS, J. N.; WEIGEL, V. A. C. de M. “Desafios da educação profissional e tecnológica para os Sateré-Mawé em território indígena na Amazônia”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 20, n. 59, p. 451–473, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/5816>. Acesso em: 6 out. 2025.

WALSH, Catherine. “Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir”. [s.l.]: **Alternativas**, 2017.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. **UMSA Revista (entre palavras)**, Fortaleza, v. 3, n. 30, 2009.

WERÁ, Kaká. **Kaká Werá**. Organização de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. Coleção Tembetá.