



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA – IFRO**

**CAMPUS PORTO VELHO CALAMA**

**DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE  
NACIONAL – PROFEPT**

**ASPECTOS CULTURAIS E METODOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM  
DOS ESTUDANTES INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE  
RORAIMA *CAMPUS AMAJARI***

**MARIA APARECIDA XAVIER SILVA**

**PORTO VELHO  
2020**

MARIA APARECIDA XAVIER SILVA

ASPECTOS CULTURAIS E METODOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM  
DOS ESTUDANTES INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE  
RORAIMA *CAMPUS AMAJARI*

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Lediane Fani Felzke

PORTO VELHO  
2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586a Silva, Maria Aparecida Xavier.  
Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos  
estudantes indígenas: experiências do Instituto Federal de Roraima *Campus*  
Amajari / Maria Aparecida Xavier Silva. – Porto Velho, 2020.

59 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Lediane Fani Felzke.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Rondônia. Mestrado em Educação Profissional e  
Tecnológica em Rede Nacional, 2020.

Bibliografia: f. 42-44.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino e aprendizagem. 3.  
Estudantes Macuxi. 4. Saberes indígenas. I. Título. II. Felzke, Lediane Fani  
(orientadora).

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu amoroso companheiro, amigo de todas as horas, Edivan da Silva Araújo, e ao meu querido e amado filho, João Vitor Xavier Araújo, pela compreensão incondicional e total apoio nesta árdua e gratificante caminhada.

Aos meus amados pais, Cícero Alves da Silva e Maria Cirlene Gomes Xavier Silva, maiores exemplos de vida e sabedoria e que, apesar de todas as dificuldades, sempre valorizaram e incentivaram a busca pelo conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos alcançadas em todas as áreas da minha vida.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – *Campus* Porto Velho Calama, pela oportunidade de acesso e por acreditar na importância da pesquisa.

À professora Doutora Lediane Fani Felzke, por ter me aceitado como orientanda e pela confiança neste trabalho. Obrigada pelo companheirismo, pela amizade, pela paciência e apoio dispensados em todos os momentos.

A todos os professores, que participaram e muito contribuíram com a minha formação no Mestrado, muito obrigada.

Ao IFRR/*Campus* Amajari por ter permitido que fosse possível a realização da pesquisa.

Aos estudantes indígenas do curso Técnico em agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância do IFRR/*Campus* Amajari, pela gentileza e confiança ao comporem o grupo de pesquisa e, principalmente, por terem me proporcionado momentos de reflexões a respeito do ensino Profissional e Tecnológico ofertado a estudantes indígenas.

A todos os amigos companheiros do Mestrado, com quem convivi durante as idas e vindas dos módulos presenciais – com vocês partilhei um momento muito especial da minha vida.

A Fernanda Léia, Silvilene e Celielson, pelos momentos compartilhados e por serem mais que amigos, uma família em Porto Velho.

A Darlene Campos, pela acolhida e amizade durante as aulas presenciais em Porto Velho.

Aos meus queridos irmãos Isaías, Edilene, Ozeias, Moisés e Cimeia, obrigada pelo carinho, pela torcida e pela acolhida fraterna em todos os momentos.

A Luana Firmino Lobo e Larisse Livramento dos Santos, pela compreensão e palavras de ânimo nos momentos difíceis desta caminhada – vocês são mais que companheiras de trabalho são amigas para toda vida.

Ao professor Aldenor Araujo da Silva, pelo apoio dispensado durante a construção dos dados.

Ao professor Daniel Dias Rodrigues, pelo apoio na construção dos mapas que compõem este artigo e o produto educacional.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este momento se tornasse realidade.

Precisamos, como educadores, imprimir nos processos educativos uma ancoragem sólida sobre a identidade daqueles que estão no universo escolar, respeitando sua cultura e aproveitando-a em um diálogo intercultural positivo (ALBÓ, 2005).

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Item</b>	<b>Página</b>
<b>Mapa 01</b> – Estado de Roraima/Local de origem dos estudantes	28
<b>Quadro 01</b> – Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância	29
<b>Quadro 02</b> – Motivação, dificuldades e desafios enfrentados no <i>Campus Amajari</i>	29
<b>Quadro 03</b> – Culturas e práticas indígenas, valorização dos saberes indígenas no contexto do <i>Campus Amajari</i>	33
<b>Quadro 04</b> – Valorização dos saberes indígenas na percepção dos estudantes	35
<b>Quadro 05</b> – Respostas dos professores ao questionário de validação do produto educacional	54
<b>Quadro 06</b> – Resposta sobre o produto educacional	57

## LISTA DE ABREVIATURAS

**CF** – Constituição Federal

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CORES** – Coordenação de Registro Escolares

**EAGRO** – Escola Agrotécnica

**EEI** – Educação Escolar Indígena

**EPT** – Educação Profissional e Tecnológica

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFRR** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

**CAM** – *Campus* Amajari

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**NEI** – Núcleo de Educação Indígena

**ONGs** – Organizações Não Governamentais

**OPIRR** – Organização dos Professores Indígenas de Roraima

**PA** – Pedagogia da Alternância

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**SEE** – Secretaria Estadual de Educação

**SPI** – Serviços de Proteção aos Índios

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**UFRR** – Universidade Federal de Roraima



# ASPECTOS CULTURAIS E METODOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA *CAMPUS* AMAJARI

## RESUMO

O presente trabalho analisou a percepção dos estudantes indígenas do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância do IFRR/*Campus* Amajari em relação aos processos de ensino e aprendizagem durante o curso. A pesquisa insere-se na linha Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Teve como objetivo compreender aspectos sobre como os indígenas constroem o conhecimento e dialogam os saberes indígenas e não indígenas no processo de ensino-aprendizagem. O estudo que serviu de base para a construção deste trabalho foi realizado por meio de pesquisa participante e utilizou como instrumentos para a construção dos dados um questionário e as rodas de conversa. Colaboraram com a pesquisa vinte e um estudantes indígenas pertencentes à etnia Macuxi. As informações construídas subsidiaram a produção de um livro produto educacional e serviu de base para a composição desse artigo, requisitos para a obtenção do título de Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Os resultados da pesquisa apontam que o processo de ensino e aprendizagem torna mais significativo quando os docentes buscam aproximar o ensino dos conteúdos, ofertados pelo curso, dos saberes tradicionais dos estudantes indígenas. Os estudantes argumentaram que são poucos os professores que têm essa preocupação de contextualizar os conteúdos ensinados com a vivência do dia a dia. Com isso, conclui-se, que o IFRR/*Campus* Amajari precisa possibilitar estratégias que valorizem os saberes prévios dos alunos no ensino de novos conteúdos ofertados durante o curso.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Ensino e aprendizagem. Estudantes Macuxi. Saberes indígenas.

# **CULTURAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS IN THE LEARNING PROCESS OF INDIGENOUS STUDENTS: EXPERIENCES OF THE FEDERAL INSTITUTE OF RORAIMA CAMPUS AMAJARI**

## **ABSTRACT**

The present work analyzed the perception of indigenous students from the Technical Course in Agricultural Integrated to High School in Alternation Regime at IFRR / Campus Amajari in relation to the teaching and learning processes during the course. The research is part of the line Educational Practices in Professional and Technological Education. It aimed to understand aspects about how indigenous people build knowledge and dialogue with indigenous and non-indigenous knowledge in the teaching-learning process. The study that served as the basis for the construction of this work was carried out through participatory research and used a questionnaire and conversation circles as instruments for the construction of the data. Twenty-one indigenous students belonging to the Macuxi ethnic group collaborated with the research. The information constructed subsidized the production of an educational product book and served as the basis for the composition of this article, requirements for obtaining the title of Master of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education - ProfEPT. The research results show that the teaching and learning process becomes more significant when teachers seek to bring teaching closer to the content offered by the course, to the traditional knowledge of indigenous students. The students argued that few teachers have this concern to contextualize the contents taught with the day by day experience. Thus, it is concluded that the IFRR / Campus Amajari needs to enable strategies that value the students' prior knowledge in teaching new content offered during the course.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Teaching and learning. Macuxi students. Indigenous knowledge.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1. Histórico das lutas dos povos indígenas por uma educação específica, diferenciada e bilíngue .....	12
2.2 A educação entre os indígenas de Roraima: missionários católicos, escolas indígenas, o acesso a EPT e a Universidade .....	15
2.3 A proposta da EPT do IFRR, <i>Campus Amajari</i> para os indígenas: a pedagogia da alternância .....	17
2.4 A EPT, formação humana e a interculturalidade .....	20
3 METODOLOGIA .....	22
3.1 A pesquisa participante .....	22
3.2 Construção dos dados.....	23
3.3 Análise dos dados .....	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	27
4.1 Resultado do Questionário .....	27
4.2 Resultado das Rodas de Conversa .....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
REFERÊNCIAS .....	40
ANEXO 1 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO .....	44
ANEXO 2 – ATA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	46
ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE NÃO VIOLAÇÃO DE DIREITOS AUTORAIS .....	48
APÊNDICE – Encarte do Produto Livro: Estudantes Macuxi na Educação Profissional e Tecnológica: experiência no <i>Campus Amajari</i> .....	49

## 1 INTRODUÇÃO

A intenção da pesquisa surgiu a partir da conveniência e oportunidade de trabalhar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) *Campus* Amajari (CAM). Um *Campus* que, apesar de não ser intitulado indígena, possui aproximadamente 60% (sessenta por cento) de estudantes indígenas no público atendido.

A partir desse dado, surgiu o desejo de pesquisar sobre os “Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas: experiências do Instituto Federal de Roraima *Campus* Amajari”. Várias são as legislações que asseguram um ensino que respeite as diversidades culturais e étnicas dos povos indígenas no contexto da Educação Escolar Indígena (EEI); no entanto, o mesmo não ocorre no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica. Diante disso nos perguntamos, qual é a visão dos estudantes indígenas sobre o ensino ofertado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância?

Com isso, a pesquisa buscou amparo nos textos de Bergamaschi e Silva (2007), Nascimento (2017), Silva (2003), Freitas (2005), Oliveiras (2018), Ghedin (2013), dentre outros que tratam sobre a questão indígena e Educação Escola Indígena e, ainda, nos textos de Moura (2007), Ramos (2014), Ramos (2001) que discutir a Educação Profissional e Tecnológica.

Após a revisão bibliográfica, percebeu-se que a proposta da pesquisa ainda é pouco explorada por se tratar do Ensino Médio Integrado ao Técnico na formação de estudantes indígenas. Existem muitos trabalhos na área de Educação Escolar Indígena (EEI), porém não havia ainda uma investigação sobre a visão de estudantes indígenas que cursam nível médio Técnico no IFRR, *Campus* Amajari, dentro de uma perspectiva metodológica e cultural.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta-se bastante relevante, pois foram vários os avanços na área da EEI que se deram no plano legal a começar pela Constituição Federal (CF) de 1988, que garantiu aos povos indígenas o direito de manutenção de sua identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. No entanto, pouco se sabe acerca do alcance desses direitos dentro da perspectiva do estudante indígena da Educação Profissional e Tecnológica.

O IFRR/CAM é uma instituição na qual a formação está orientada para uma formação Técnica e Tecnológica, durante a qual os estudantes adquirem conhecimentos e

desenvolvem habilidades para que, ao concluírem seus estudos, estejam preparados para o mundo do trabalho e para trilhar os próximos níveis educacionais (PLANO DE CURSO, 2018).

A partir disso, a pesquisa buscou investigar se os processos de ensino e aprendizagem do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância do *Campus* Amajari levam em conta as especificidades indígenas preconizadas pela Educação Escolar Indígena, especialmente em relação à valorização dos conhecimentos e saberes nativos. É uma questão pertinente, que se mostra instigante diante da forte presença de estudantes indígenas nos cursos ofertados pelo *Campus*.

Com isso, a pesquisa teve como objetivo compreender aspectos sobre como os indígenas constroem o conhecimento e dialogam os saberes indígenas e não indígena no processo de ensino-aprendizagem no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância. Para tanto, buscou conhecer a história e a identidade dos estudantes indígenas; levantar as contribuições dos seus saberes para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso e investigar as mudanças provocadas nos estudantes indígenas a partir da execução do currículo; além de construir, como produto educacional, um livro destinado aos docentes, técnicos e gestores para familiarizá-los com a história do povo Macuxi, aspectos de sua cultura e seus conhecimentos no campo da agropecuária.

O artigo em tela está dividido em fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões e considerações finais. No referencial teórico, evidenciou-se o histórico das lutas dos povos indígenas por uma educação específica, diferenciada e bilíngue; a educação entre os indígenas de Roraima, desde os missionários católicos, até o acesso a EPT e a Universidade; a proposta da EPT do IFRR, *Campus* Amajari para os indígenas por meio da pedagogia da alternância; e, por fim, a EPT, a formação humana e a interculturalidade. Na metodologia, foram descritos os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, bem como a construção e a análise dos dados.

Os resultados e discussões apontaram as experiências relatadas pelos estudantes através do questionário e das rodas de conversa; as percepções acerca dos dados da pesquisa, as sínteses dos resultados e as possibilidades que se apresentaram após a investigação iniciada

com os estudantes indígenas sobre a construção do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem ofertada pelo *Campus*.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Histórico das lutas dos povos indígenas por uma educação específica, diferenciada e bilíngue**

A escola para os povos ameríndios é a mais velha do Brasil e as primeiras ações escolares são da época colonial. Ao fazer uso das terras povoadas pelos povos indígenas, uma das primeiras atitudes dos europeus foi ordenar e impor aos indígenas um mecanismo educativo de acordo com os padrões ocidentais, sendo a escola um deles (BERGAMASCHI e SILVA, 2007). Implantada, assim, por decisões 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” (BERGAMASCHI e SILVA, 2007, p.127).

Para melhor compreender a história da educação escolar indígena no país, Ferreira (*apud* NASCIMENTO, 2017), dividiu em quatro períodos. O primeiro é o mais longo, pois corresponde a toda época colonial, em que o sistema educacional estava nas mãos dos missionários jesuítas e tinha como principal propósito a rejeição da diversidade dos indígenas. O segundo período é sinalizado pela instituição do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), sendo que neste período o estado decidiu elaborar uma política indigenista menos insensível, já que havia uma expressa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas no país. O terceiro período tem início nos anos 1970, quando começaram a surgir no contexto político nacional, Organizações Não Governamentais (ONGs) voltadas para a defesa da causa indígena. Foi, portanto, a partir desse período que as assembleias indígenas realizadas em todo o país tiveram maior visibilidade – o que possibilitou uma articulação das lideranças indígenas que até então estavam isoladas no contexto nacional. O último período surge nos anos 1980, com a iniciativa do próprio movimento indígena organizado e com apoio das ONGs pró-índio.

Dos períodos apresentados por Ferreira, os dois últimos foram os que mais se destacaram nas discussões críticas sobre as formas educacionais direcionadas aos povos indígenas, uma vez que “[...] foi na década de 1970, que uma série de organizações não

governamentais passou a questionar o modelo educacional homogeneizador destinado às populações indígenas e começou a desenvolver experiências inovadoras com educação escolar junto a essas coletividades” (NASCIMENTO, 2017, p.31). Essas experiências educativas, segundo Ferreira (2001), foram marcadas pelo compromisso político com a causa indígena e buscavam oferecer uma educação formal compatível com seus projetos.

Assim, as atividades desenvolvidas pelas organizações não governamentais, movimentos indígenas e indigenistas manifestadas na década de 1970 não ficaram restrito a pequenas experiências educativas dentro das comunidades, porque esses movimentos tinham como propósito “[...] a transformação das escolas das aldeias, historicamente destinadas à civilização dos índios [...] em lugar do e para o exercício indígena da autonomia” (SILVA, 2001, p. 10). Porém, para isto, era indispensável o reconhecimento desses povos e especialmente a garantia da preservação de suas formas específicas de viver e de pensar. Esse reconhecimento se consagraria com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988.

Para Silva (2001), com a promulgação da CF o país viveu o ápice do movimento iniciado na década de 1970. Segundo ela, esse foi um período de inquietação para o movimento indígena e indigenista, uma vez que:

[...] as reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seus direitos à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidos pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de escolas indígenas diferenciadas e para a formulação de políticas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos. Assim, os objetivos definidos há 25 anos como metas dos movimentos sociais organizados concretizam-se no plano legal e institucional (SILVA, 2001, p.10).

Então, a partir dos direitos assegurados na Constituição Federal, a educação específica reivindicada pelos povos indígenas passou a ganhar ainda mais força na legislação com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE). A LDBEN, em seus artigos 78 e 79, reconheceu o direito dos indígenas a uma educação escolar diferenciada dos demais segmentos da população brasileira, preconizando como dever do Estado o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

A LDBEN estabeleceu, ainda, que os demais sistemas de ensino deveriam compartilhar as responsabilidades com a união e determinar o apoio técnico e financeiro para o provimento da Educação Escolar Indígena (EEI), afirmando que os programas seriam planejados com a participação das comunidades indígenas e teriam como objetivos: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter plano de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e projetos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado.

Na sequência, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) também foram criados. Estes normatizaram, especificaram e conceituaram a Educação Escolar Indígena nacional, merecendo destaque neste cenário a Resolução nº 03, de novembro de 1999, que “fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”.

Além da CF, LDB, PCNs, PNE, Pareceres, Resoluções, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este material apresentou subsídios para a elaboração de programas de educação escolar indígena, bem como orientações para a construção do currículo, materiais didáticos e para a formação dos professores. Também preconizava que a escolas indígenas deveria ser “Comunitária, Intercultural, Bilíngue/multilíngue, Específica e diferenciada” (RCNEI, 1998, p.21).

Dessa forma, tanto a Constituição Federal como as demais legislações foram um marco histórico alcançado na luta por direitos dos povos indígenas, dentre eles a uma educação escolar específica e diferenciada. E isso aconteceu graças às políticas internacionais e à atuação dos próprios indígenas que se articularam, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos. Lisboa (2017, p. 81) concorda dizendo que:

As mudanças nas políticas estatais também foram um importante vetor de fortalecimento do movimento indígena, seja ao tentarem impor um modelo contra o qual era preciso se organizar, seja ao passarem a fornecer instrumentos antes inexistentes para a consolidação de discursos identitários e para a formação de quadros indígenas, que é impulsionada principalmente com a construção da escola indígena diferenciada.

A partir dessas mudanças, acreditamos que em parte “a perspectiva de educação integracionista foi rompida por uma visão de alteridade - respeito ao outro, ao diferente



culturalmente” (FREITAS, 2005, p. 95). No entanto, é preciso refletir sobre as instituições escolares não indígenas que atendem estudantes indígenas, e o que elas têm feito para uma educação escolar intercultural, como é o caso do IFRR/*Campus* Amajari.

## **2.2 A educação entre os indígenas de Roraima: missionários católicos, escolas indígenas, o acesso a EPT e a Universidade**

A história da educação escolar para os povos indígenas no estado de Roraima não ocorreu diferentemente dos acontecimentos do resto do país. Aqui a atuação educacional e seus impactos sobre essas populações foram tão visíveis quanto em outras localidades, apesar de terem iniciados mais tarde. Segundo Nascimento (2017, p. 122):

[...] as primeiras escolas de que se têm notícias datam do início do século passado e foram destinadas prioritariamente as populações indígenas da região. Tais escolas foram instaladas em um primeiro momento pelos missionários beneditinos, que chegaram à região em 1909 e aí permaneceram até 1947, e posteriormente pelo SPI, que nesse período também se instalou na região. [...] estas escolas tinham como principal objetivo promover a “civilização” dos povos indígenas.

Conforme aponta Nascimento (2017, p.123), para os missionários “[...] criar escolas primárias nas zonas habitadas pelos silvícolas, para que estes se adaptassem aos costumes da civilização [...]” era de certa forma, uma maneira de torná-los úteis ao engrandecimento da nação. Esse pensamento também era partilhado pelos funcionários do Serviço de Proteção ao índio (SPI), que disputavam a tutela indígena com os missionários durante todo o período. Em síntese, a história da educação escolar para os povos indígenas em Roraima no período de 1909 a 1947 teve um cunho salvacionista, civilizatório, bem como educativo. A partir de 1948, o processo de escolarização para a população indígena em Roraima dá início a uma nova fase com a chegada dos missionários da Ordem de Nossa Senhora Consolata em substituição aos beneditinos. Ainda nesse ano:

O recém-chegado bispo da Prelazia de Nossa Senhora do Carmo, Dom José Nepoti, encarregou o padre Marcos Honati de atender às necessidades do povo da região do Surumu. Foi então que esse padre fundou um internato, que se destinava a crianças carentes, órfãos e desamparados. No entanto, os resultados do internato não foram tão positivos como os missionários esperavam. De acordo com a ata de uma reunião de avaliação realizada em novembro de 1981, o internato criava marginais que precisavam mais de reformatório que de colégio. Frente a essa realidade, tentou-se dar uma formação profissional aos internos, mas os resultados foram igualmente ruins (NASCIMENTO, 2017, p. 127).

Assim, com o desastre do internato, os missionários iniciaram outra experiência. A proposta foi a formação de professores para atender às comunidades indígenas. Em 1972, formou-se a primeira turma de professores em nível de 1ª a 4ª série (NASCIMENTO, 2017).

A contar desse primeiro ensaio de formação de professores para atuar nas escolas indígenas em Roraima, em 1970, o movimento indígena ganhou uma forte expressão no país na busca por uma educação que contemplasse sua cultura e seus processos próprios de aprendizagem. Haja vista a existência de insatisfação por parte das lideranças indígenas em relação à forte presença de professores não indígenas que se utilizavam de uma metodologia homogeneizante e excludente, valorizando a cultura hegemônica em detrimento da cultura indígena. O assunto, então, integrou a pauta de discussão nas assembleias indígenas, sendo motivo de intensos debates. Silva (2003 *apud* NASCIMENTO, 2017) diz que:

[...] em 1985, houve uma grande mobilização em nível federal, denominado de o “o Dia D”, sobre o comando do Ministério da Educação, com o tema: “Que escola temos e que escola queremos”. Os educadores de Roraima também se reuniram para debater a situação da educação escolar das populações indígenas, bem como a prática pedagógica que vinha sendo utilizada nas escolas das comunidades.

Com isso, “o Dia D” foi um divisor de água para pensar a educação escolar indígena no estado de Roraima, passando a ser idealizada em “Roraima uma escola com rosto, língua, pensamento e espírito indígena” (NASCIMENTO, 2017, p. 130). Como consequência das reivindicações dos professores indígenas, em 1986, foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI), dentro da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Esse Núcleo visava organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades da educação indígena. Com esses objetivos, o Núcleo começou a promover encontros para discutir as demandas crescentes das comunidades com a participação direta de lideranças indígenas e professores. Através desses encontros, nasceu a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), a qual fortaleceu a luta na defesa de uma educação que viesse atender às demandas indígenas. Em 1994, por meio das reivindicações de professores, tuxauas e comunidades indígenas, a SEE criou o Projeto de Magistério Indígena Parcelado, cujo objetivo era a formação dos professores indígenas em nível de magistério de 2º grau (NASCIMENTO, 2017). A partir de então, a OPIRR passou a lutar por uma formação superior para seus professores, implantando após vários diálogos junto à UFRR, o Núcleo Insikiran em 2001. Este passou, em 2009, para o status de Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, vinculado à UFRR. Atendeu-

se, assim, à demanda dos indígenas de Roraima, com formação profissional, de modo específico, diferenciado e intercultural.

Quanto às escolas indígenas, atualmente, em Roraima, “[...] existem 283 escolas indígenas com 14.661 alunos, sendo que 36 destas escolas são de ensino médio, atendem 1.400 alunos aproximadamente [...], entretanto, não é regra nesta região a escolarização multicultural” (OLIVEIRA, 2018, p. 8). Freitas (*apud* OLIVEIRA, 2018) também questiona a predominância de uma escola indígena multicultural, bilíngue e diversificada no estado, pois afirma acompanhar relatos nas assembleias de professores indígenas de “precariedade nas instalações físicas, falta de materiais didáticos adequados e etc”.

Além disso, os povos em Roraima contam atualmente com o acesso a Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e pela Escola Agrotécnica- EAGRO da Universidade Federal de Roraima; nestes últimos, no entanto, não há cursos específicos para indígenas.

O IFRR no Estado de Roraima dispõe de 05 (cinco) *Campi*. O ingresso aos cursos ocorre através de Processo Seletivo, Vestibular ou Sistema de Seleção Unificada (Sisu). No *Campus* Amajari, especificamente, o ingresso no nível superior ocorre através do processo de vestibular. Já o ingresso para os Cursos Técnicos Integrados ao Médio é feita através de Análise Curricular. Dentro desse processo, os indígenas têm a opção de se inscreverem nas vagas destinadas à ação afirmativa.

### **2.3 A proposta da EPT do IFRR, *Campus* Amajari para os indígenas: a pedagogia da alternância**

Discorrido sobre as lutas e conquistas dos povos indígenas por uma educação específica e diferenciada, cabe trazermos para esse contexto a Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus* Amajari. Este iniciou seu funcionamento em 08/12/2010, dentro dos pressupostos do Plano de Expansão da Educação Tecnológica.

O *Campus* Amajari está localizado a 156 km da capital, Boa Vista-RR, foi implantado em local que permite o acesso da população da sede do município, dos produtores rurais oriundos de áreas de assentamentos rurais e das comunidades indígenas. Apesar da localização próxima de terras indígenas, o *Campus* Amajari não é intitulado indígena; porém, desde o início de suas atividades, atende a um público expressivo de indígenas de diversas

etnias (Macuxi, Wapixana, Taurepang, Ye'cuanas e Sapará). Além dos indígenas e não indígenas, também atende estudantes oriundos do país vizinho, Venezuela. E essa evidente presença de vários grupos étnicos o faz um *Campus* multicultural.

Durante sua implantação, foram realizadas várias Audiências Públicas: na sede do município e em comunidade indígenas da região, com o objetivo de apresentar o projeto de implantação e ouvir a população quanto aos cursos a serem ofertados. Assim, informações socioeconômica, educacional e produtiva da região foram levantadas por meio de visitas nas escolas (municipais e estaduais) e nas propriedades rurais a fim de que a oferta dos cursos fosse pautada no retrato da região.

A partir dessas informações, foram sendo ofertados os seguintes cursos: Técnico em Agricultura nas modalidades integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio; Técnico em Agropecuária, integrado e subsequente ao ensino médio; Técnico em Aquicultura, integrado e subsequente ao ensino médio e um Curso Superior em Tecnologia em Aquicultura. Atualmente, o *Campus* oferta apenas dois cursos técnicos, um em Aquicultura e outro em Agropecuária, sendo este oferecido na modalidade regular e alternância; e um curso superior Tecnólogo em Aquicultura.

A proposta de curso Técnico em Regime de Alternância, no *Campus* Amajari, foi pensada, segundo Barros (2013), a partir de diálogos realizados com lideranças indígenas que buscavam uma formação que atendesse às práticas de cultivo e possibilitasse repensar novas alternativas sustentáveis para as das comunidades.

Segundo Ghedin (2012, p. 241), o estudo – em regime de alternância – “[...] foi trazido ao Brasil pelos italianos na década de 1960 por meio das Escolas Famílias Agrícolas, que se concentraram inicialmente no estado do Espírito Santo”. E a partir desta data, aos poucos, foram sendo implantada em todo território brasileiro. De acordo com Calvi (2005 *apud* BARROS, 2013), esse tipo de ensino surge da necessidade de compartilhar a formação com as peculiaridades de cada comunidade, como calendário agrícola, cultura, sistemas de produção, considerando os conhecimentos empíricos dos camponeses como instrumento essencial para a educação de seus filhos.

Por isso, a Pedagogia da Alternância (PA) se caracteriza por alternar a formação do estudante entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. Tendo como objetivo a interação constante entre os fundamentos teóricos, ou seja, a formação

científica com a aplicação prática desses fundamentos, conhecimentos por parte do estudante ao longo do seu processo de formação, consistindo:

Em uma relação de troca de interação de saberes. É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (família, propriedade, comunidade) são o foco central do processo ensino-aprendizagem. Não existe alternância sem uma interação da família e o meio socioprofissional em que a escola está inserida (GHEDIN, 2012, p. 244).

Assim, o projeto de Pedagogia da Alternância considera e reconhece os saberes em circunstâncias socioculturais, considerando escola-família-comunidade como lugar de criação, preparação e conexão de conhecimentos, por meio de mecanismos pedagógicos. Possibilitando, dessa forma, o contato com diversas ferramentas pedagógicas que buscam aproximar conhecimento empírico e científico e “[...] para contemplar a necessidade de interação entre conhecimento científico e o popular, são utilizados diversos meios pedagógicos na formação por alternância que chamamos de ferramentas ou instrumentos pedagógicos” (GHEDIN, 2012, p. 245). Com essa compreensão, Barros (2013) afirma que:

A Pedagogia da Alternância, como uma metodologia diferenciada de educação, pautada nos princípios da educação transformadora para as classes menos favorecidas, tem contribuído para o reconhecimento da autonomia dos diversos grupos sociais da educação do campo, sendo esta diferente da educação indígena, porém ambas se reconhecem através dos movimentos sociais traçando objetivos comuns, ou seja, a luta pela terra e o reconhecimento da cidadania (BARROS, 2013, p. 47).

Nesse sentido, Tassinari (2001, *apud* SILVA, 2007, p.102) no texto “Novos horizontes teóricos para as Escolas Indígenas” reflete sobre a formação profissional dos indígenas, utilizando a Pedagogia da Alternância ao sugerir que é possível:

Estabelecer uma aproximação entre a educação indígena e o processo de formação profissional dos trabalhadores rurais, por meio da Pedagogia da Alternância, criada no contexto das lutas deste último segmento social. Diferentes categorias de trabalhadores rurais se organizaram e se mobilizaram em reação aos problemas advindos com o processo de modernização da agricultura brasileira e, em meio às lutas, a busca de alternativas educacionais se concretizou com a Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícola, inspirada no modelo francês das Maisons Familiaes Rurales.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância, enquanto proposta metodológica, passou também a ser vista como possibilidade para formação Profissional e Tecnológica de estudantes oriundos de comunidades indígenas.

Portanto, é com essa compreensão que realizamos uma análise na proposta pedagógica do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância a fim de entender em que viés foi construído e como pode ser vista na prática do dia a dia. O Plano de Curso (2018) aponta que a proposta curricular do curso está apoiada nos pressupostos da formação integral do profissional-cidadão – rompendo com a estrutura tradicional e fragmentada que tem marcado o Ensino Médio e, ainda, oferecendo ao discente uma formação integrada e contextualizada com sua realidade e o mundo do trabalho. A ideia é oportunizar a formação de profissionais que poderão intervir na realidade local, buscando superar problemas relacionados à organização social, com conhecimentos voltados à agropecuária, podendo contribuir com o desenvolvimento social e econômico do município e da região. O Plano de Curso (2018) propõe como objetivo possibilitar ao Técnico em Agropecuária formação para o exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania, como um profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e exercendo atividades específicas no mundo do trabalho.

Esse pressuposto de formação integral vai ao encontro da missão institucional do IFRR, que é “[...] promover a formação humana integral, por meio da educação, ciência e tecnologia, em consonância com os arranjos produtivos locais, socioeconômicos e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável” (PDI, 2019-2023, p. 27).

#### **2.4 A EPT, formação humana e a interculturalidade**

Ao longo da história, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) esteve fundada em diferentes perspectivas. No século XIX tinha como base o assistencialismo, que buscava proteger os órfãos e os demais desvalidos da sorte. Contudo, no início do século XX, esse modelo sofreu uma modificação deixando a imagem assistencialista pela da preparação de operários para o exercício profissional. Porém, mesmo com a modificação, a educação profissional chega aos anos 30 do século XX organizada de uma forma completamente dual entre os itinerários instrutivos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora (MOURA, 2007).

Já na primeira década do século XXI, Tavares (2012) relata que o Estado brasileiro assume uma postura mais progressista no campo da educação, tendo em vista a composição de um governo democrático-popular; buscando promover o desenvolvimento do país por

meio da oferta de ensino, pesquisa e extensão à população em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Nessa nova concepção, o estado apresenta – em suas diretrizes – uma proposta de educação integral, que aproxima e integra conhecimentos gerais e específicos.

A partir de então, surge a ideia de formação integrada que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (RAMOS, 2014). Conforme Oliveira (2019), o caminho para a superação dessa dualidade seria uma formação humana que garantisse uma leitura de mundo capaz de permitir uma atuação como cidadão, compreendendo sua responsabilidade em uma sociedade em constante transformação. Para a compreensão da formação humana, Ramos (2001) apresenta dois pressupostos. O primeiro deles é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais, que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. O segundo é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Assim, Ramos (2014, p. 86) salienta que:

Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

A partir dessa compreensão, Ramos (2014) ressalta que a integração expressando uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visa à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura. Com isso, ao assumir a formação integral do cidadão, a Educação Profissional e Tecnológica passa também a considerar a diversidade e a inclusão social.

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu a característica multiétnica, pluricultural e multilíngue de sua população. Como efeito, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais. Dessa forma, “[...] as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores

dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais” (CANDAU e RUSSO, 2010, p.163).

Ainda nesse sentido, Fleuri (2003) discorre que, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional. No entanto, o termo ‘intercultural’ tem sido usado para manifestar realidades e concepções muitas vezes inadequadas no ambiente educacional. Nessa perspectiva, a discussão da interculturalidade, neste trabalho, gira em torno da concepção defendida por Fleuri (2003) no qual afirma que a interculturalidade deve ser compreendida como possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.

Assim, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica em que exista a presença de vários grupos étnicos, o trabalho intercultural deve “[...] contribuir para 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). A partir dessa leitura, refletimos sobre a escola enquanto lugar de diálogo e relação entre povos, em que existe curso de gente e informação e onde as diversidades comunitárias são produzidas (TASSINARI, 2001).

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 A pesquisa participante**

O estudo que serviu de base para a construção deste trabalho foi realizado por meio da pesquisa participante. A escolha se deve ao fato deste estudo buscar o envolvimento dos colaboradores na análise de sua própria realidade e se desenvolver a partir da interação entre a pesquisadora e os membros da situação investigada. Participaram da pesquisa os estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino médio em Regime de Alternância do IFRR/CAM, que estavam no último ano do curso em 2019. Assim, a pesquisa participante é uma modalidade de pesquisa que tem como propósito:

Conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos e, não apenas, para resolver alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico (BRANDÃO E STRECK, 2006, p. 44).



Por isso, ao lançar mão dessa metodologia, a intenção era conhecer e compreender as diversidades que permeiam a vida acadêmica dos estudantes Macuxi dentro da sistemática de ensino ofertado pelo IFRR/*Campus* Amajari, permitindo que os estudantes relatassem suas experiências/vivências e compreensões a respeito dos aspectos culturais e metodológicos que transpassam o processo de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, a pesquisa participante “[...] apresenta-se como uma alternativa de ação participante [...] agentes sociais populares são considerados mais do que beneficiários [...] porque ela se projeta e realiza desdobres através da participação ativa e crescente de tais atores” (BRANDÃO e STRECK 2006, p. 28).

Desse modo, os questionamentos de pesquisa participante visam à colaboração em processos mais abrangentes e sucessivos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais amplo e mais sensível às origens do entendimento popular (BRANDÃO e BORGES, 2007).

### **3.2 Construção dos dados**

O projeto desenvolvido passou pelo crivo do Comitê de Ética (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), obtendo aprovação em 25 de março de 2019, ocasião em que foi encaminhado para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e alcançado a aprovação em 03 de junho de 2019. O estudo foi desenvolvido no município de Amajari, com estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância do IFRR/CAM. Após a escolha da turma, foi realizada uma reunião para informá-los sobre a intenção de pesquisar sobre os processos metodológicos e culturais nas atividades de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas e convidá-los para participarem da composição do grupo de pesquisa.

Realizado o comunicado e manifestado o desejo de participarem da pesquisa, dirigi-me até a comunidade do Contão (Povoado em que moram os estudantes) para solicitar autorização do Tuxaua (Liderança local) para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais/responsáveis pelos estudantes menores de idade. Foi preciso ir duas vezes à comunidade, pois na primeira vez a liderança estava numa pescaria.

Houve a orientação quanto à assinatura do TCLE como condição para a efetiva participação dos estudantes. Em um segundo momento, foi realizada a entrega do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) aos estudantes, ocasião em que foram orientados sobre a participação na pesquisa e a assinatura no termo.

Os estudantes foram esclarecidos de que as informações prestadas, bem como as suas identidades seriam mantidas em sigilo para garantir a integridade de cada indivíduo, se assim o desejassem. Todos os envolvidos receberam uma cópia do TCLE/TALE.

Para a construção dos dados, a pesquisa lançou mãos de dois instrumentos: (1) questionário com questões abertas e (2) Rodas de conversa. Para o diálogo acerca da temática levantada nos objetivos, foram realizadas duas rodas de conversa; e, para construção dos dados presentes no produto educacional, foram realizados seis rodas de conversa.

O primeiro instrumento visou conhecer a identidade dos estudantes indígenas que cursavam o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em regime de Alternância, como também a perspectiva destes alunos acerca das contribuições dos saberes indígenas para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso.

Esta ferramenta composta por dez questões abertas possibilitou aos participantes responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões. Richardson (2008, p.192) reforça que “[...] perguntas abertas caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado”. Antes da aplicação do instrumento, foi realizado um pré-teste do questionário a fim de verificar se as perguntas propostas atendiam o objeto da pesquisa. Para isso, foi selecionado 10% (dez por cento) dos participantes para a realização do pré-teste, a escolha aconteceu de forma aleatória.

O segundo instrumento buscou investigar as contribuições e mudanças provocadas nos estudantes indígenas a partir da execução do currículo e compreender como os estudantes indígenas constroem o conhecimento e dialogam os saberes indígenas e não indígena no processo de ensino-aprendizagem.

Como técnica de pesquisa, as rodas de conversa tiveram como objetivo abrir espaço para que os sujeitos da pesquisa através do diálogo e interação ampliassem suas percepções sobre si e sobre o outro no dia a dia escolar, pois “[...] a investigação de um fenômeno social é um desafio maior do que a investigação de um objeto físico à medida que se busca compreender uma realidade da qual o ser humano é agente” (MELO e CRUZ, 2014, p. 32).

A partir disso, no ambiente da pesquisa, a escolha dessa ferramenta ocorreu, sobretudo, por sua particularidade de permitir que os estudantes expressassem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema

proposto, assim como permitiu que a pesquisadora trabalhasse reflexivamente as manifestações apresentadas pela turma (MELO e CRUZ, 2014).

O uso da técnica foi fundamental para que o clima de informalidade e descontração pudesse ser mantido. Nesse sentido, Melo e Cruz (2014, p. 32) dizem que a técnica “é adequada, tanto ao ambiente escolar, quanto ao grupo dos alunos”.

As rodas de conversa foram conduzidas a partir de um roteiro, por meio do qual os estudantes puderam manifestar suas percepções acerca de aspectos referentes às contribuições e mudanças provocadas na vida acadêmica a partir da execução do currículo do curso ofertado pelo IFRR/*Campus* Amajari e como eles compreendem o processo, constroem o conhecimento e dialogam os saberes indígenas e não indígena no processo de ensino-aprendizagem. Este instrumento foi fundamental, pois possibilitou de forma espontânea a participação dos sujeitos da pesquisa – levando-os ao exercício do pensar compartilhado. As rodas de conversa foram desenvolvidas em um contexto onde os estudantes puderam se expressar, superando seus próprios medos e entraves. A aplicação dos instrumentos aconteceu no *Campus*, em horário oposto às aulas, no período de junho a outubro de 2019. O fato dos estudantes ficarem alojados na própria instituição facilitou a construção das informações.

### **3.3 Análise dos dados**

Após a execução dos instrumentos, procedeu-se ao processo de transcrição, de forma pontual, das falas de todos os participantes. Sobre a análise e interpretação das informações, Fonseca (2014, p.379) assim se refere:

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e se organiza diante da natureza do material e da pergunta que o organiza. Assim, a teoria se apresenta a todo o momento para intermediar a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.

Com isso, para organização da análise das informações, essa pesquisa utilizou alguns passos da análise de conteúdo, que – segundo Bardin (1977, p. 95) – passa pelas seguintes fases: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. A primeira parte do processo minucioso, após a transcrição das respostas ao questionário e das falas durante as rodas de conversa, partiu para a pré-análise:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações

sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 1977, p. 95).

Por se tratar de questionário com questões abertas e rodas de conversa com um roteiro pré-definido, embora no decorrer da aplicação do questionário e realização de todas as rodas de conversa pudessem ocorrer novos direcionamentos, a estrutura manteve-se sempre segura, o que permitiu a sistematização de ideias e pode-se também elaborar um resumo com as principais opiniões presentes nos instrumentos.

A disposição dos documentos caracteriza o *corpus*, ou seja, “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 1977, p. 96). Ordenado de forma organizada foi possível dar continuidade às fases subsequentes de tratamento das informações. Sobre o tratamento dado aos documentos durante o período chamado de pré-análise, uma das preocupações estaria ligada à organização. Nesse sentido, Bardin (1977, p.96) afirma que “[...] a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

Após a leitura das transcrições, o montante das informações foi selecionado por tópicos servindo de base para as primeiras impressões das percepções dos estudantes sobre a valorização dos conhecimentos e saberes indígenas dentro do processo de ensino e aprendizagem ofertado pelo IFRR/CAM e como os estudantes indígenas constroem o conhecimento e dialogam os saberes indígenas e não indígena no processo de ensino-aprendizagem.

Foi preciso separar a visão dos participantes da pesquisa, com rigor e maior grau de isenção possível, para que se pudessem apresentar informações que demonstrasse a impressão sobre a Instituição IFRR/CAM para que as boas práticas de ensino pudessem ser otimizadas e possíveis falhas fossem analisadas e revisadas.

As falas apresentadas individualmente pelos estudantes precisaram ser entendidas como parte de um todo, que é a realidade vivida por aquele que a produz. Apesar da convivência de três anos em sala de aula, nas atividades externas, nos estágios e visitas

técnicas, todas as experiências, apesar de acontecerem juntamente, foram inevitavelmente, experiências individuais que ajudaram a construir o cenário vivido.

Para preservar a identidade dos participantes, as falas apresentadas em resultados e discussões foram identificadas da seguinte forma: Para as respostas ao questionário foi criado o código P mais uma letra do alfabeto. P quer dizer participante e a junção com a letra do alfabeto forma a seguinte sequência, Participante A, Participante B. As falas selecionadas durante as rodas de conversas foram identificadas com as letras iniciais do nome do participante.

Após a construção dos dados, por meio do questionário e das rodas de conversa, as respostas dadas ao questionário foram agrupadas considerando o tipo de respostas dadas, de acordo com a temática e categorias definidas nesta pesquisa. Em seguida, procedeu-se à análise das falas durante as rodas de conversa. Essa classificação possibilitou maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa.

Além do artigo, foi elaborado um produto educacional (livro) construído a partir de pesquisas bibliográficas e este contém a história dos Macuxi e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas no ambiente intercultural, mapas, além dos relatos sobre ensino e metodologia que os estudantes indígenas compreendem como importante no processo de aprender dentro do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância. O livro inclui, também, um glossário de termos técnicos da agropecuária com seu correlato no contexto Macuxi.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 Resultado do Questionário**

O questionário visou alcançar dois objetivos: 1) conhecer a identidade dos estudantes Indígena que cursam o curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância; 2) levantar as contribuições que os saberes indígenas trazem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância. Para melhor compreensão das informações, as 10 questões presentes no questionário foram, após a pré-análise, divididas em categorias, que buscaram responder aos dois objetivos propostos acima.

Antes de realizar a entrega do questionário aos estudantes indígenas, buscamos junto à Coordenação de Registro Escolares (CORES) alguns dados preliminares que subsidiaram a compreensão dos objetivos propostos. Todos os estudantes participantes da pesquisa se autodeclararam indígenas pertencentes à etnia Macuxi. Estes estudantes são moradores das comunidades do Contão, Cantagalo e Surumu estas pertencentes ao município de Pacaraima; Placa e Olho D'água ao município de Normandia e São Luiz ao município de Uiramutã, todos no estado de Roraima e dentro das terras indígenas Raposa Serra do Sol e São Marcos. No entanto, apesar de a turma ter sido formada com alguns membros de comunidades adjacentes à do Contão, os estudantes se identificam como a turma do Contão. A seguir o mapa do estado de Roraima e local de origem dos estudantes.

**Mapa 01 – Estado de Roraima/Local de origem dos estudantes**



A turma foi formada por 31 alunos. Desses, 21 eram meninos – o que corresponde 67% da turma, e 10 meninas correspondendo 33%. Estes alunos são oriundos da Escola Estadual Indígena José Marcolino, localizada na comunidade do Contão, município de Pacaraima no noroeste do estado de Roraima. Muitos desses estudantes saíram à primeira vez de suas casas deixando seus familiares em busca de novos conhecimentos.

Cabe ressaltar que os participantes da pesquisa fazem parte da segunda turma do curso Técnico em Agropecuária em Regime Alternância. Em 2014, já havia sido ofertado uma turma. E, no primeiro semestre de 2020, iniciou-se a terceira. A partir dessas turmas, verificamos que, na oferta do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, a

presença de estudantes indígenas se mostra mais acentuada em relação ao quantitativo geral no *Campus*. O quadro seguir evidencia esses dados.

**Quadro 01** – Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância

<b>Turmas</b>	<b>Quant. de alunos/turma</b>	<b>Porcentagem de estudantes que se autodeclararam indígenas</b>
1º Turma	32	Não obtivemos dados precisos
2º Turma	31	90,32%
3º Turma	29	82,75%

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública/SUAP/IFRR/*Campus* Amajari.

Os números se justificam porque as turmas em Regime de Alternância são formadas a partir de demandas comunitárias, que – em reuniões com a gestão do *Campus* – levantam a necessidade de formação de seus jovens. Isso vai ao encontro da proposta pedagógica do curso de contribuir com a formação dos jovens das comunidades da região. Diante dessas informações preliminares, apresentaremos as dados construídos com a aplicação do questionário. Após a pré-análise do questionário, as perguntas foram divididas em categorias e estas são apresentadas nos quadros que se seguem. No primeiro quadro, são apresentados os questionamentos que buscaram responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa. As temáticas abordadas com os estudantes foram: motivação, dificuldades e desafios enfrentados.

**Quadro 02** – Motivação, dificuldades e desafios enfrentados no *Campus* Amajari.

Questão-01	Por que você decidiu vir estudar no IFRR/ <i>Campus</i> Amajari? Escreva um pouco sobre o que motivou a vir estudar no <i>Campus</i> .
Questão-02	Ao iniciar o curso, você sentiu muita dificuldade de acompanhar os conteúdos que eram ensinados? Fale um pouco sobre as suas dificuldades e facilidades encontradas no desenvolvimento das disciplinas.
Questão-03	O que é diferente no ensino ofertado pelo IFRR/ <i>Campus</i> Amajari e o ensino que você recebeu na escola anterior em que estudou? O que você acha que o IFRR deveria fazer para que os alunos pudessem aprender com mais facilidade?

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

A primeira pergunta foi respondida por 17 (dezessete) estudantes de um grupo de 21 (vinte e um). Após a análise das respostas, obteve-se o seguinte resultado: 65% dos estudantes responderam que a decisão de estudar no IFRR/*Campus* Amajari partiu da motivação dos pais, pois os estudos na comunidade estavam muito fracos e o curso poderia proporcionar

novos conhecimentos, além de poder contribuir com o desenvolvimento da comunidade; 24% atribui a ida para *Campus* ao fato da instituição ofertar ensino de qualidade e possui uma boa estrutura, além de professores qualificados; 6% a afeição por animais como sendo decisivo na decisão e 6% se justificou por ser oriundo de área indígena, o curso poderia auxiliar na lida com a terra. A partir das justificativas, percebemos que os estudantes realizaram uma comparação entre o ensino da comunidade e o ofertado pelo *Campus* ao afirmarem que “os estudos na comunidade estavam muito fracos”, é possível que essa comparação esteja atrelada não apenas a defasagem que possa existir na escola indígena, mas também ao fato de que o *Campus* Amajari não trabalhar os princípios da interculturalidade, ou seja, não parte dos conhecimentos tradicionais considerando a diversidade.

A motivação dos pais foi à razão apontada por 65% dos estudantes que cursavam o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância no IFRR/CAM, 2019. Essa tendência pode ser percebida na afirmação dos estudantes, a seguir algumas dessas falas:

*“Eu decidir estudar no Campus Amajari pelos meus pais, eles me motivaram por que lá na comunidade o desempenho estava fraco de mais [...]” (PK, 2019).*

*“Bom eu vim mais por curiosidade [...] e motivação de minha mãe e meus amigos” (PB, 2019).*

*“Motivação dos pais, e o curso que é Técnico em Agropecuária” (PD, 2019).*

Como já mencionado, a proposta pedagógica do curso afirma que a oferta do curso surge a partir de demandas da comunidade, o que acarreta o fato de a família ser a motivação de boa parte dos estudantes que decidem estudar no *Campus* Amajari tendo nisso seu lado positivo. Pois, isso demonstra a credibilidade que muitas famílias depositam na instituição através da oferta de cursos técnicos. Contudo, existem também pontos negativos, entre eles, estão casos de alunos que chegam à escola e não se identificam com o curso, porém continuam a frequentar as aulas, apenas para não decepcionar seus pais/famílias. Isso acarreta um grande desafio na busca pela permanência e êxito desses alunos por parte da gestão, professores e técnicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda pergunta quis saber quais as dificuldades e facilidades encontradas no início do curso em relação ao ensino dos conteúdos propostos. Os estudantes apontaram vários fatores entre eles dificuldades na área de exata (matemática, física, química) e português; adaptação ao ritmo de estudo; quantidade de atividades; disciplinas técnica. A



questão foi respondida por 21 estudantes de um universo de 21. Desse total, 53% disseram ter tido muita dificuldade na área de exatas; 24% alegaram dificuldades em adaptação, pois nunca tinham estudado o dia inteiro; 15% disseram que sentiram dificuldades em acompanhar as disciplinas técnicas do curso; 10% expuseram o excesso de atividades, não conseguindo acompanhar. A partir desses relatos e análise do PPC, entendemos que existe uma distância entre os princípios da interculturalidade e a proposta pedagógica do curso o que contribuir para as dificuldades enfrentadas, pois no processo de ensino de estudantes indígenas é primordial que haja um olhar sensível às diversidades e especificidades que permeiam os aspectos de aprendizagem.

Com relação à pergunta sobre “facilidades encontradas”, apenas, um estudante escreveu:

*“A facilidade é que consegui assimilar o que os professores nos repassavam, pois os professores tinham uma metodologia de ensino diferente da minha antiga escola” (PR, 2019).*

Sobre as dificuldades apontadas por 53% dos estudantes, segundo Barros (2013), isso se justifica pela carência de profissionais qualificados nas diversas áreas e disciplinas nas comunidades indígenas. Contudo, essa problemática vai além da falta de professores qualificados nas comunidades. Como já abordamos, existe uma lacuna entre a educação escolar indígena intercultural, diferenciada e o curso ofertado pelo *Campus Amajari* e, quando falamos especificamente do grupo de disciplinas (matemática, física e química), o que é proposto se apresenta muito distante da vivência desses estudantes. E, diante disso, os alunos acabam atrelando as dificuldades ao fato de não terem tido professores especializados. Nessa direção, afirmaram os alunos:

*“O que eu mais sentir dificuldade foi na disciplina de matemática, porque na minha comunidade não tinha professor especializado para essa área [...]” (PI, 2019).*

*“As dificuldades que eu tive foi por conta da escola que eu estudei antes de vim para cá que não tinha professor de matemática, física e química” (PD, 2019).*

*“Sim, sentir nas disciplinas de cálculo e gramática, porque eu não tinha estudado umas partes na minha antiga escola [...]” (PA, 2019).*

As respostas à terceira pergunta “O que é diferente no ensino ofertado pelo IFRR/*Campus Amajari* e o ensino que receberam na escola anterior? O que você acha que o IFRR deveria fazer para que os alunos pudessem aprender com mais facilidade?”, apresentaram-se em maior número, assim optamos, após a análise, por trazer aquelas que mais apareceram nas respostas dos estudantes. Posto isso, 24% disseram que a principal diferença

era a metodologia dos professores; 19% disseram que a maior diferença era que no *Campus* não havia falta de professores como na escola anterior; e 19% afirmaram que o estudo de matérias de campo tais como “Forragicultura, Fertilidade do solo e nutrição de plantas, Irrigação e drenagem entre outras”, que nunca visto anteriormente, era a maior diferença. A diferença metodológica apontada por 24% dos estudantes nos leva a reafirmar a necessidade de aproximar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de uma prática intercultural, em que os estudantes encontrem sentido entre sua realidade e o que o curso oferta e, desta forma, possa construir e reconstruir novos conhecimentos.

No que diz respeito à pergunta “O que você acha que o IFRR deveria fazer para que os alunos pudessem aprender com mais facilidade?”, as respostas também foram diversas. Eles expressaram que os professores poderiam realizar mais visitas técnicas em que os alunos pudessem presenciar o que está sendo estudado em sala de aula; diversificar os métodos de dar aula; motivar os alunos com esporte; ofertar palestras sobre métodos de estudo; colocar o aluno para manusear algo técnico, dar instrução. Abaixo algumas falas dos estudantes:

*“A diferencia está no método de aula em que o professor passava e no método novo que eu tive que me acostumar e conhecer. O IFRR poderia oferecer outros métodos de aula” (PT, 2019).*

*“A diferença é incomparável, porque na minha escola eu estudava e aprendia apenas o básico do básico. Mas, aqui no IFRR conheci disciplinas que eu nunca imaginava conhecer, é uma escola que ajuda muito o aluno a se preparar para coisas e casos alternativos” (PP, 2019).*

*“Diferente do ensino daqui são as matérias técnicas, professores qualificados e lá na comunidade era apenas o básico que alguém poderia ver” (PK, 2019).*

*“O conhecimento ofertado no Campus Amajari é muito avançado. Poderia ser feito mais visitas técnicas a lugares que ajudaria o aluno presenciar o que estava sendo estudado” (PH, 2019).*

*“Na escola anterior quase não tinha professores para ensinar. E aqui no IFRR temos professores qualificados, e isso nos ajuda muito no ensino” (PC, 2019).*

*“A diferença é que na comunidade chamamos as matérias de disciplinas e, agora no instituto é conhecido como componente curricular, e também as aulas que anteriormente eram apenas dentro de sala de aula e no IFRR temos aula de campo” (PF, 2019).*

A partir dessas três questões, verificamos que esses estudantes – em sua maioria – decidiram cursar o curso Técnico em Agropecuária, motivados pelos pais. Estes estudantes apresentaram dificuldades no acompanhamento de vários componentes curriculares, principalmente na área de exatas. As respostas à questão três informam, em parte, os motivos das dificuldades apresentadas pelos estudantes, pois – segundo os alunos – a escola na comunidade era carente de professores e de estrutura, conforme analisamos acima. Além disso, vale ressaltar que outros fatores como a barreira linguística e a falta de ensino específico e diversificado, conforme prevê as legislações, são obstáculos que contribuem para

os problemas enfrentados. Os alunos apontaram, ainda, a terminologia usada pelos professores com sendo diferente e contribuindo para as dificuldades enfrentadas. Nesse sentido, práticas interculturais que busquem valorizar aspectos da vivência desses alunos podem ser uma aliada neste contexto. E aqui podemos apontar a prática da contextualização que busque considerar a realidade do aluno, o contexto no qual ele está inserido, como também a interdisciplinaridade como estratégias para se aproximar da interculturalidade.

Para compreender o grau de percepção dos estudantes a respeito das contribuições que os saberes indígenas trazem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso, proposto pelo segundo objetivo da pesquisa, foram sugeridas sete questões abertas referentes às contribuições dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e valorização dos saberes indígena no contexto do *Campus Amajari*. O quadro a seguir apresenta as sete questões:

**Quadro 03** – Culturas e práticas indígenas, valorização dos saberes indígenas no contexto do *Campus Amajari*

Questão-04	Você acredita que se o professor partir dos conhecimentos prévios que vocês já sabem no ensino dos conteúdos em sala de aula seria mais fácil o processo de aprendizagem? Cite exemplos.
Questão-05	Durante as aulas os professores buscam relacionar exemplos de atividades das culturas e práticas indígenas para ensinar os conteúdos proposto da disciplina?
Questão-06	Você acredita que o conhecimento desenvolvido na sua comunidade contribui para aprendizagem dos conteúdos ensinados no Instituto? Poderia dar um exemplo?
Questão-07	Existe uma relação dos conhecimentos que você aprendeu com sua família com os conteúdos que os professores passam em sala de aula? Caso sim, dê um exemplo?
Questão-08	Você consegue ver a valorização dos conhecimentos indígenas nas atividades ofertadas pelo Instituto? O que o IFRR poderia fazer para valorizar mais os conhecimentos indígenas dentro do curso que você está fazendo?
Questão-09	Você consegue aproximar os conteúdos ensinados pelos professores no Instituto com que você já tinha desenvolvido na sua comunidade?
Questão-10	Como os ensinamentos da comunidade têm contribuído para sua permanência no curso?

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

Após a análise das respostas, obteve-se o seguinte resultado. Na questão 04, 100% dos alunos responderam que acreditam que sim, se o professor partir dos conhecimentos prévios que eles já sabem no ensino dos conteúdos fica mais fácil o processo de aprendizagem de novos assuntos. Algumas falas abaixo refletem bem essa afirmação:

*“Bom eu acredito que sim, na minha visão os professores, hoje, eles estão aqui, vem de uma realidade bem diferente, eles tentam de alguma maneira introduzir na nossa realidade. Seria mais fácil eles fazerem uma roda de conversa para trocamos saberes e experiências com alguns fazeres” (PL, 2019).*

*“Sim, porque iremos de fato lembrar os nossos conhecimentos. Ex: Rotação de culturas, eu não sabia para que era feito, mas meu pai fazia só que não falava esse nome” (PA, 2019).*

*“Sim, porque o professor tendo isso em mente consegue ensinar com mais facilidade ao aluno, onde também o aluno aprende mais rápido tendo diálogo com certos termos técnicos utilizados pelos professores” (PJ, 2019).*

A questão 05 procurou saber se durante as aulas os professores buscavam relacionar exemplos de atividades das culturas e práticas indígenas para ensinar os conteúdos proposto da disciplina. Para esta questão, 62% dos estudantes responderam “às vezes”, que são poucos os professores que fazem essa relação entre a cultura e prática indígena e o conteúdo ministrado na disciplina. Para 33%, sim, os docentes fazem essa associação. E, para 5%, não é feito essa ligação. Segue alguns relatos:

*“Alguns, como a disciplina de língua portuguesa, nos mostrava às vezes como viviam os povos indígenas, ele pedia para nós contar histórias sobre como nós viviam na comunidade, pedia para fazer desenhos etc.” (PI, 2019).*

*“Somente alguns professores” (PB, 2019).*

*“Isso vem de poucos professores, creio eu que se a maioria fizesse isso com os alunos ia ficar mais fácil de o professor dar aula, pois os discentes iam se soltar mais e responder as perguntas que eles fazem em sala de aula” (PS, 2019).*

*“Sim o professor busca relacionar exemplos de atividades no campo durante as aulas prática” (PU, 2019).*

*“Pelo que vejo não, porque nós indígena aprendemos de uma forma, já as técnicas são bem diferente. Por exemplo: O espaçamento entre planta, coveamento e várias outras técnicas” (PM, 2019).*

Mais uma vez, percebemos o distanciamento de procedimentos interculturais, o que nos leva a problematizar em qual princípio tecnológico o curso está sendo oferecido, haja vista que a formação humana apresentada por Ramos (2014) deve considerar a realidade e os saberes construídos historicamente como sendo fundamentais para formação do aluno.

As questões 06 e 07, perguntaram se os estudantes acreditavam que o conhecimento desenvolvido na comunidade contribuía para aprendizagem dos conteúdos ensinados no curso e se existia uma relação entre tais saberes. Na pergunta 06, 100% dos participantes responderam que sim, os conhecimentos desenvolvidos na comunidade contribuem para aprendizagem de novos conteúdos. E na pergunta 07, 95% disseram existir, sim, uma relação entre o que aprendeu com a família e os conteúdos aprendidos durante o curso. Vejamos:

*“Sim, pois, algumas coisas que nos foram repassados eu já tinha visto na comunidade como: Plantação de milho, melancia e milho” (PR, 2019).*

*“Sim, acredito que sim, pois na comunidade vivenciamos a agricultura, a pecuária quando cheguei eu sabia de algumas coisas sobre roças, criações de animais, culturas e época de plantio” (PL, 2019).*

*“Sim, existe uma relação, por exemplo: a aprendizagem de plantação que foi melhorado aqui no IFRR” (PR, 2019).*

*“Sim, algumas coisas que minha família me ensinou eu revir aqui no IFRR. As histórias dos antigos moradores, as culturas da nossa região, as tradições, as plantações, a educação tem uma relação, sim, com o conteúdo do curso” (PL, 2019).*

Essas falas sinalizam que existe sim uma relação próxima entre os saberes empíricos dos alunos e os conhecimentos desenvolvidos no curso – o que nos faz compreender que a valorização explícita e constante não ocorra devido à falta de familiaridade dos docentes com as culturas indígenas, sua história e seus saberes.

Nas questões 08, 09 e 10, perguntamos se os estudantes conseguiam visualizar a valorização dos conhecimentos indígenas nas atividades ofertadas pela Instituição. E o que o IFRR poderia fazer para valorizar mais os conhecimentos indígenas dentro do curso. Perguntamos ainda se eles conseguiam aproximar os conteúdos ensinados pelos professores com as atividades desenvolvidas na sua comunidade e como os ensinamentos da comunidade contribuíam na permanência do curso. Para 48% dos estudantes, o *Campus* valoriza algumas vezes a cultura indígena, o que acontece somente em eventos promovidos pela instituição. Os que entendem que o *Campus* valoriza somam 28%, e para 24%, não existe valorização da cultura indígena. Com relação à aproximação dos conteúdos, 95% responderam que sim, conseguem aproximar os conteúdos ensinados pelos professores com as atividades desenvolvidas na sua comunidade, e apenas 5% disseram não conseguir realizar essa aproximação. No quadro abaixo, apresentamos uma síntese das respostas dos estudantes as perguntas 08, 09, 10.

#### **Quadro 04 – Valorização dos saberes indígenas na percepção dos estudantes**

Questão	Respostas dos estudantes
08	<i>“Às vezes. Por mim deveria desenvolver juntamente com os alunos indígenas um projeto envolvendo os conhecimentos do aluno junto com os conhecimentos do curso [...]”.</i> <i>“Algumas coisa estão começando a ser valorizada, mais a instituição poderia ofertar nos jogos escolares, jogos indígenas [...]”.</i> <i>“Não. Deveria desenvolver atividades relacionadas ao movimento indígena, fazer e debater sobre os conhecimentos que o indígena em si possui e compreender como é a vivência cultural de um indígena”.</i>

09	<p><i>“Sim. As mesmas aulas de português que estudei na escola anterior aconteceram aqui no Campus”.</i></p> <p><i>“Sim, como exemplo, a matéria de Olericultura, já fazíamos essas práticas muito tempo na comunidade com familiares e outras pessoas”.</i></p> <p><i>“Não, porque era muito diferente”.</i></p>
10	<p><i>“O ensinamento da minha comunidade contribui na parte do trabalho ter uma boa finalidade, ser organizado isso me ajudou muito durante o estágio”.</i></p> <p><i>“Na forma de entender e compreender o que está se passando naquele momento produtivo de alguma atividade”.</i></p> <p><i>“Na parte prática”.</i></p>

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

Para 48% dos estudantes, o *Campus* valoriza algumas vezes a cultura indígena, o que acontece somente em eventos promovidos pela instituição. Aqui fica claro que o *Campus* Amajari precisa caminhar rumo a uma educação intercultural, e romper com propostas pedagógicas homogeneizadoras, que restringem a valorização de outros saberes em determinados eventos – afinal, esses estudantes trazem uma bagagem de saberes muito rica que precisa ser visualizada e valorizada em todas as práticas educativas no contexto do curso.

#### **4.2 Resultado das Rodas de Conversa**

As rodas de conversa, como instrumento, buscaram construir dados a respeito das contribuições e mudanças provocadas nos estudantes indígenas a partir da execução do currículo. O diálogo partiu de um roteiro previamente elaborado, mas durante as conversas os estudantes levantaram outras situações vivenciadas e que, também, contribuiriam para compreendermos os processos de ensino e aprendizagem vivenciados por eles.

Segundo os estudantes, o curso contribuiu para promoção de novos conhecimentos, com oferta de disciplinas que proporcionaram muitos aprendizados nas práticas desenvolvidas com suas famílias. As disciplinas técnicas oportunizaram conhecer vários termos científicos atribuídos às práticas que os estudantes já realizavam em suas comunidades, agregando - dessa forma – conhecimentos científicos aos saberes e vivências comunitárias.

A partir desses termos, os estudantes evidenciaram que inicialmente foi difícil compreender o que era ensinado nas disciplinas, pois eles consideravam esses conhecimentos muito distantes da vivência deles, já que não conseguiam fazer uma ligação que fizesse sentido com as atividades já realizadas em sua comunidade. No entanto, aos pouco foram percebendo que as atividades desenvolvidas tinham apenas nomes diferentes, mas o processo

de construção era igual ou parecido com as atividades já desenvolvidas com seus familiares. Essa constatação pode ser visualizada na fala de um estudante:

*“Solo irrigado nada mais era do que eu chamava de ‘terra molhada’ essa ligação foi muito difícil de fazer porque não tinha ideia do que era em minha opinião era apenas ‘barro molhado’ este mesmo participante disse ainda que outra coisa que foi um pouco complicado foi o termo ‘coroamento’ nas plantas, pois para ele essa era uma relação que simplesmente era apenas fazer um círculo ao redor de cada planta”.* (RRS, 2019).

Assim, conforme os alunos informaram durante as aulas, os professores falavam vários termos científicos que, em um primeiro momento, pareciam muito distantes das vivências dos estudantes; contudo, eram as mesmas práticas e os mesmos conceitos que os indígenas já conheciam – apenas com nomenclaturas diferentes. Com isso, propomos a construção de um glossário com termos científicos e seus correlatos tradicionais. Esse glossário foi incorporado ao produto educacional.

Os estudantes relataram também sobre a dinâmica do curso como sendo positiva no processo de ensino e aprendizagem, pois o formato do curso em alternância proporciona muitas aulas práticas, porque – além das aulas realizadas na instituição – o tempo comunidade é um momento que eles têm para aplicar o que foi visto em sala de aula. As práticas realizadas no tempo comunidade, segundo os estudantes, são registradas no caderno de vivência, uma ferramenta pedagógica que tem sido uma aliada no processo de aprendizagem. Neste caderno, os alunos descrevem todas as atividades executadas na comunidade. Contudo, os estudantes apontam uma deficiência de prática na área animal, principalmente, práticas com bovinos, criação presente na região e isso, para eles, constituirá um agravante na hora de procurar um emprego no mercado de trabalho. Eles disseram ainda que durante o curso surgiu a ideia de realizarem as práticas em uma fazenda na comunidade, porém não prosperou, pois não havia transporte disponível para o traslado, como também não tinha recurso para alimentação dos estudantes fora do *Campus*. Esse apontamento feito pelos alunos nos leva a problematizar se a proposta pedagógica em regime de alternância prevista no PPC tem proporcionado o que diz Ghedin (2012), a saber, o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (família, propriedade, comunidade) são o foco central do processo ensino-aprendizagem. Ressalta-se que objetivo dessa proposta é a interação constante entre os fundamentos teóricos, ou seja, a formação científica com a aplicação prática desses fundamentos, conhecimentos por parte do estudante ao longo do seu processo de formação.

Além das contribuições já apontadas, os estudantes, colocaram também que o curso favoreceu a compreensão com relação ao meio ambiente, práticas agrícolas sustentáveis, impactos ambientais que a ação do homem pode ocasionar a partir de técnicas inadequadas. Os estudantes citam a prática do uso do fogo para a limpeza das roças; porém, hoje, depois do curso, esse ato passou a ser repensado. O mesmo acontece com o uso de adubo químico que na percepção dos alunos deve ser evitado, pois é muito prejudicial para solo e saúde humana. Essas reflexões feitas pelos alunos demonstram mudanças sobre algumas práticas desenvolvidas pelos seus. E isso caminha ao encontro da proposta do curso, que é formar técnicos capazes de atuarem como agentes de desenvolvimento sustentável.

No decorrer das conversas, perguntamos sobre a perspectiva de futuro dos estudantes. Nesse momento, percebemos que poucos têm o desejo de permanecer em sua comunidade contribuindo com os conhecimentos adquiridos durante o curso. Isso pode ser visualizado claramente na fala de um estudante:

*“Minha perspectiva de futuro é ser um zootecnista muito bem empregado na cidade grande, não devendo mais voltar para a comunidade, até por que no Contão não existe muitas propostas de emprego e isso impede que minha volta seja viável” (JDCS, 2019).*

Esse relato nos faz refletir sobre a proposta curricular do curso que tem como objetivo oportunizar a formação de profissionais que poderão intervir na realidade local, buscando superar problemas relacionados à organização social, com conhecimentos voltados a agropecuária, podendo contribuir com o desenvolvimento social e econômico do município e da região. E a partir disso, pensamos sobre o “movimento como ilusão” tratada por Machado (2017), contrapondo à perspectiva prevista na Proposta Pedagógica do Curso. Em torno disso, a ilusão refletida por Machado tem como cerne a terra e o movimento, que segundo o autor:

[...] opera como uma ideologia “enganosa”, que acaba por beneficiar os que não se movimentaram em detrimento daqueles que o fizeram. Tratamos tanto da mobilidade como da imobilidade, portanto quem sai para a cidade não recebe terra, que é o bem mais valorizado nesse contexto. O movimento é literalmente uma expulsão de parte dos membros da família do acesso à terra (MACHADO, 2017, p.29).

Dessa forma, entendemos que a intenção de oportunizar formação de profissionais que poderão intervir na realidade local ainda não foi plenamente atingida.



Outro questionamento que levantamos foi sobre a percepção a respeito da Educação Profissional e Tecnológica. Os estudantes colocaram que visualizam esta modalidade de ensino como uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e se preparar para o mercado de trabalho. Como pode ser visto na fala de um estudante:

*“A educação profissional, na minha opinião, é o estudo que traz mais conhecimento e se aprofunda nos conhecimentos já conhecidos e prepara para o mercado de trabalho” (VMT, 2019).*

Com isso, constatamos que existe uma percepção sobre a Educação Profissional e Tecnológica por parte dos estudantes, mas esse pensamento em muitos casos está atrelado a uma educação historicamente dividida entre as classes sociais. Em que as minorias padecem com uma educação desprovida de saberes capaz de formar para a vida, restringindo-se a formar, apenas, para o mercado de trabalho.

Ao longo das rodas de conversa, a turma expôs o preconceito sofrido. Os estudantes entendem que o preconceito interfere no processo de ensino e aprendizagem. Segundo eles, por serem indígenas, até naquele momento, continuavam a sofrer preconceitos. A dinâmica do curso também contribuía com essa prática, pelo fato de terem o tempo comunidade. Um estudante descreve o anseio da turma ao dizer que:

*“Até os dias de hoje há esse preconceito severo sobre os indígenas, mas nessa afirmação eu pergunto. Porque esse preconceito todo? se lá nos anos de 1500 Pedro Álvares Cabral o tal descobridor do que chamamos, hoje, de Brasil encontrou índio, ou será que ele encontrou holandeses? Norte americanos? ou Ingleses? Não, os portugueses chegaram no Brasil e encontraram indígenas, então com isso tiro uma conclusão que o brasileiro independente do que for é, sim, um indígena” (JDCS, 2019)”.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa buscou compreender aspectos sobre como os indígenas constroem o conhecimento e dialogam os saberes indígenas e não indígena no processo de ensino-aprendizagem no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância. Nesse sentido, a investigação possibilitou compreender que a Educação Profissional e Tecnológica ofertada a estudante indígena precisa estar em constante diálogo intercultural com a vivência desses jovens, permitindo que os processos de construção de novos conhecimentos sejam construídos de forma mais fácil e prazerosa fazendo sentido para o estudante desde os primeiros momentos.

Nesse viés, existe uma necessidade urgente de se compreender como os estudantes indígenas constroem e dialogam os conhecimentos dentro da Educação Profissional e Tecnológica. Quais as perspectivas de futuro? Qual a contribuição dos seus aprendizados e conhecimentos para o desenvolvimento regional? Esses questionamentos precisam ser analisados para que o IFRR/*Campus* Amajari possa subsidiar sua atuação diante de novos desafios, a começar pelas propostas de reformulações dos planos de curso que atualmente não deixa claro a interculturalidade compreendida com possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.

Assim, o estudo evidenciou que a proposta pedagógica atualmente não leva em conta as especificidades indígenas preconizadas pela Educação Escolar Indígena. Entretanto, alguns estudantes disseram conseguir visualizar nos eventos promovidos pela instituição certa valorização de conhecimentos e saberes nativos. Segundo eles, ao convidar grupos indígenas para se apresentarem nos eventos e também ao expôlos artesanatos confeccionados pelos indígenas, a escola está de certo modo valorizando a cultura indígena.

Outro dado evidenciado pelos estudantes foi a “deficiência” da formação técnica, no que se refere à área de produção animal pelas poucas atividades no decorrer do curso. Apesar disso, a formação teórica foi considerada positiva pela qualidade dos professores que as ministraram.

A partir dessas considerações, acreditamos que o *Campus* Amajari enquanto instituição federal de Educação Profissional e Tecnológica precisa romper com a forma de ensino posta hoje e construir estratégias capazes de se aproximar de uma educação intercultural e que haja valorização dos saberes tradicionais, tendo em vista o grande número de estudantes indígenas em seu contexto escolar e social.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição Persona. 1977.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e SILVA, Rosa Helena da. **Educação escolar indígena no Brasil**: da escola para índios às escolas indígenas. *Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BARROS, George Sterfson. **A educação profissional em regime de alternância na comunidade indígena do Guariba, no Estado de Roraima**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Ver. Ed. popular, Uberlândia, v.6, p. 51-62. Jan/dez.2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (Org.) . **Pesquisa participante: o saber da partilha.** Aparecida: Ideias & Letras, 2006. 295 p .

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC; SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA:** uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** 2003.

FONSÊCA, Agripino José Freire da. **Análise de Discurso:** do objeto, do objetivo e do método Breves considerações para principiantes. Revista Eletrônica Igarapé- nº 3, maio de 2014.

FREITAS, António Braga de. **Educação Escolar Indígena realidade e perspectiva em Roraima.** Rev. Textos e Debates, n 9, p. 85-112, agosto/dezembro, 2005.

GHEDIN, Evando. **Educação do Campo:** epistemologia e prática Evandro Ghedin, (organizador).-1.ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Plano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância.** Amajari, RR: 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Boa Vista, RR: 2018.

LISBOA, J. F. K. **Acadêmicos Indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade:** entre a formação e a transformação. 2017. Tese (Antropologia Social) Universidade de Brasília (DAN/UnB) Brasília, 2017.

MACHADO, I. R. **Movimentos e parentesco:** sobre as especificidades dos deslocamentos. Revista Campos, v 15 n. 2, 2017.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Roda de conversa:** uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e eEducação Profissional e Tecnológica:** Dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, vol. 2, 2007.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Antropologia, Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima.** 1ed. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Felipe Nagoberto Coimbra de. **O curso Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Maués e a formação humana integral:** desafios e perspectivas de um *Campus* do interior do estado do Amazonas. Dissertação. Manaus – AM, Agosto/2019.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As margens do Estado e as contradições da educação escolar indígena em Roraima. História e Democracia:** precisamos falar sobre isso. Anpvh-sp, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **História e política da educação profissional.** Coleção Formação Pedagógica, Vol. V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RESOLUÇÃO CEB Nº 3. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.** Brasília, DF: de 10 de novembro de 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. -3 ed.- 8 reimpr.- São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: Introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.p. 9-25.

SILVA, Aumerino Raposo da, et.al. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.** MEC, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. “Uma antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.p. 29-43.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.p. 44-70.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. IX ANPEDSULA, 2012.

## ANEXO 1 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

19/08/2020

SE/IFRO - 0983004 - Ata



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

### ATA 1/2020

#### Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

CANDIDATA: MARIA APARECIDA XAVIER SILVA

DATA DA DEFESA: 14/08/2020

LOCAL: defesa virtual via ferramenta Google Meeting

HORÁRIO DE INÍCIO: 14h

NOME COMPLETO	FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
Dra Lediane Felzke	Presidente	IFRO
Dra Xênia Castro Barbosa	Membro	IFRO
Dra Arneide Bandeira Cemin	Membro	UNIR

#### TÍTULO DEFINITIVO DO TCC\*:

Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas: experiências do instituto federal de Roraima Campus Amajari.

Em sessão pública, após exposição de 40 min, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca, durante o período de 2h 30 min. A banca chegou ao seguinte resultado\*\*:

( X ) APROVADA ( ) REPROVADA

\*\* Recomendações<sup>1</sup>:

Revisão ortográfica, gramatical. Ver considerações feitas pelos pareceres das avaliadoras.

<sup>1</sup> O aluno deverá encaminhar à Coordenação do PROFEPT, no prazo máximo de 30 dias a contar da data da defesa, os exemplares definitivos do TCC, após realizadas as correções sugeridas pela banca.

Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da banca, na ordem acima relacionada e pelo candidato.

19/08/2020

SEI/IFRO - 0983004 - Ata

Porto Velho, 14 de agosto de 2020.

Presidente: Dra. Lediane Fani Felzke

Membro 1: Dra. Xênia de Castro Barbosa

Membro 2: Dra. Arneide Bandeira Cemin

Candidata: Maria Aparecida Xavier Silva



Documento assinado eletronicamente por **Lediane Fani Felzke Professor(a) - EBTT** em 14/08/2020, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Xenia de Castro Barbosa Professor(a) - EBTT** em 14/08/2020, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arneide Bandeira Cemin Usuário Externo** em 19/08/2020, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **maria aparecida xavier silva Usuário Externo** em 19/08/2020, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_opao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_opao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0983004** e o código CRC **3810EDE3**.

## ANEXO 2 – ATA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

19/08/2020

SEI/IFRO - 0983046 - Ata



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

### ATA 2/2020

#### Anexo 5 – Ata de Avaliação do Produto

#### PRODUTOS EDUCACIONAL GERADO NO TRABALHO FINAL DE CURSO

CANDIDATA: Maria Aparecida Xavier Silva

DATA DA DEFESA: 14 de agosto de 2020

LOCAL: via ferramenta Google Meeting

HORÁRIO DE INÍCIO: 14h

Declaramos que o Produto Educacional "Estudantes Macuxi na Educação Profissional e Tecnológica: Experiência no campus Amajari" foi julgado, validado e aprovado para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Rondônia.

Porto Velho, 14 de agosto de 2020.

Presidente: Dra. Lediane Fani Felzke

Membro 1: Dra. Xênia de Castro Barbosa

Membro 2: Dra. Arneide Bandeira Cemin

Candidata: Maria Aparecida Xavier Silva



Documento assinado eletronicamente por **Lediane Fani Felzke Professor(a) - EBTT**, em 14/08/2020, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Xenia de Castro Barbosa Professor(a) - EBTT**, em 14/08/2020, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arneide Bandeira Cemin Usuário Externo**, em 19/08/2020, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **maria aparecida xavier silva Usuário Externo**, em 19/08/2020, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0983046** e o código CRC



[https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1065096&infra\\_siste...](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1065096&infra_siste...)  
1/2 19/08/2020 SEI/IFRO - 0983046 - Ata



031C591C.

---

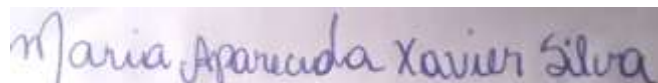
Referência: Processo nº 23243.011055/2020-40

SEI nº 0983046

### ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE NÃO VIOLAÇÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu, **Maria Aparecida Xavier Silva**, CPF nº **994.425.582-34**, estudante do curso de Mestrado, do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, declaro para os devidos fins que o trabalho intitulado “**Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas: experiências do Instituto Federal de Roraima Campus Amajari**” é de minha autoria e não viola os direitos autorais de terceiros, sejam de pessoas físicas ou jurídicas; não representa reprodução de obra alheia com direitos autorais protegidos ou já em domínio público, que em havendo textos, tabelas e figuras transcritos de obras de terceiros com direitos autorais protegidos ou de domínio público tal como ideias e conceitos de terceiros, mesmo que sejam encontrados na Internet, os mesmos estão com os devidos créditos aos autores originais e estão incluídas apenas com o intuito de deixar o trabalho autocontido.

Rorainópolis-RR, 10 de julho de 2020.



---

**Assinatura**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA – IFRO  
CAMPUS PORTO VELHO CALAMA  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE  
NACIONAL – PROFEPT**

**APÊNDICE** – Encarte do Produto Livro: Estudantes Macuxi na Educação Profissional e Tecnológica: experiências no *Campus Amajari*

**Autora:** Maria Aparecida Xavier Silva

**Orientadora:** Lediane Fani Felzke

## **1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**TIPO DE PRODUTO** – Livro

**NÍVEL DE ENSINO** – Técnico Integrado ao Médio

**SÉRIE/ANO** – 3º Ano

**CURSOS TÉCNICOS INDICADOS/SEGMENTO PROFISSIONAL** – Técnico em Agropecuária, Técnico Agrícola.

**TRANSFERÊNCIA JÁ EFETIVADA** – Livro construído com a participação dos estudantes indígenas e avaliado pelos docentes do IFRR do *Campus Amajari*.

### **1.1 Introdução/ Justificativa**

O Produto educacional é resultado do projeto de pesquisa intitulado “**Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas: experiências do Instituto Federal de Roraima *Campus Amajari*”**. O produto pode ser compreendido como um objeto de aprendizagem e, dentro do Programa de Mestrado de

Educação e Tecnológica, é um dos requisitos para a obtenção do título de mestre. Com isso, o produto educacional tem a condição de gerar ou produzir conhecimentos contribuindo para as práticas dos profissionais da educação. Nesse sentido, o produto educacional pode ser entendido como um material educativo que, na compreensão de Kaplún (2003, p. 46):

[...] não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc.

Com isso, enquanto objeto de conhecimento deve possuir um alicerce científico para assim fortalecer a sua validação, caso contrário, será apenas mais um objeto (produto) entre tantos que possam ser exposto. Ao cumprir a tarefa de contribuir para o melhor desempenho de práticas educacionais, é urgente a conduta de ações que venham a reforçar com soluções confiáveis e tecnicamente comprovadas para servir para a consecução para o qual foi criado, ou seja, contribuir para melhorias no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2019).

A escolha do livro enquanto produto educacional foi uma forma de possibilitar que os estudantes indígenas, compartilhassem suas percepções e ponderações em relação a aspectos dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados durante o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância no IFRR/*Campus Amajari*. Ao proporcionar momentos de escuta, garantiu-se uma oportunidade de ter uma perspectiva daqueles que, na condição de estudantes, vivenciaram as dificuldades, anseios, dilemas e expectativas de sujeitos em processo de formação contínua. Assim, o livro foi construído a partir de pesquisas bibliográficas sobre a história dos Macuxi e aspectos dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas no ambiente intercultural, mapas, além dos relatos sobre ensino e metodologia que os estudantes indígenas compreendem como importante no processo de aprender dentro do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância – incluindo, ainda, um glossário de termos técnicos da agropecuária com seu correlato no contexto Macuxi.

## **1.2 Objetivos**

O conteúdo deste livro tem como objetivo auxiliar os profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tanto na compreensão da diversidade que permeiam a

educação escolar de alunos indígenas quanto a forma de que eles participam no processo de aprendizagem, permitindo assim um diálogo entre os conhecimentos sistemáticos e saberes ameríndio e contribuindo com reflexões que poderão subsidiar a reformulação de Plano Pedagógico de Curso ofertado pelo *Campus* Amajari. Sabemos que compartilhar o saber é um dos elementos pelo qual promovemos a aprendizagem, e este é um dos meios pelo qual podemos alcançar a troca de experiências e vivências. Portanto, este livro propõe estreitar lacunas entre o ensino ofertado pelo IFRR/*Campus* Amajari e os saberes empíricos dos estudantes indígenas, uma vez que traz saberes indígenas adquiridos na vivência do dia a dia, nos processos próprios de aprendizagem, no cultivo/produção de alimentos, nas crenças que seu povo mantém vivas e nos modos como eles constroem o conhecimento – dialogando assim os saberes indígenas e não indígena no processo de ensino-aprendizagem no curso Técnico em Agropecuária.

### **1.3 Procedimentos metodológicos**

Para construção dos dados que compõem o produto educacional (livro), foram realizados seis encontros. No primeiro momento, os estudantes descreveram os espaços e práticas culturais desenvolvidas na comunidade do Contão e os termos técnicos com seus correlatos no ambiente Macuxi. Em seguida, os estudantes iniciaram a construção das ilustrações que tiveram como base as escritas sobre os espaços e práticas culturais. Feito isso, chegou o momento de construção da capa do livro. Foi um momento muito prazeroso, pois todos estavam muito empolgados com os dados construídos. A escolha da capa retrata muito bem o percurso que esses estudantes fizeram rumo a novos conhecimentos. A capa foi pensada de forma que demonstrasse o local de origem dos estudantes e a instituição. Destaca-se que a relação entre esses dois pontos ficaria por conta do conteúdo tratado no livro.

Os encontros aconteceram no tempo escola, momento em que os estudantes ficavam alojados no *Campus*, em sua maioria aos sábados no período diurno, especialmente as manhãs. Nesse sentido, a disponibilidade dos estudantes foi fundamental para que o cronograma pudesse seguir sem muitos percalços. A experiência de construção dos dados e a recepção alegre e sempre acalorada, uma marca registrada dos estudantes, proporcionou rememorar acontecimentos e fatos que marcaram o período de três anos de formação do curso: memórias de gratidão e reconhecimento por tudo que foi feito.

A segunda etapa da construção do produto seguiu apenas com a pesquisadora. Foi um momento de leitura de autores que subsidiaram a construção dos capítulos. Foi uma fase também de seleção de todos os dados construídos com os estudantes como o objetivo de delimitar quais dados comporia o produto. A partir disso, foi feita a transcrição dos dados construídos com os estudantes como também o breve histórico dos Macuxi com base em textos científicos consultados anteriormente.

A terceira etapa, formada pela diagramação e a validação do produto juntos aos professores, aconteceu concomitantemente. Para diagramar, foi usado o programa Adobe InDesign.

Para a validação do produto, inicialmente, pensou-se em realizar um seminário em que apresentaríamos o livro e ele seria avaliado pelos presentes por meio de um questionário. No entanto, devido a Pandemia foram realizados alguns ajustes para que fosse possível a validação juntos aos pares. Diante disso, utilizamos duas ferramentas digitais: o email e Google Forms. Elaboramos um questionário com 13 (treze) questões. Estas estavam relacionadas à prática pedagógica e ao produto educacional. Em seguida, encaminhamos por email, a cópia do produto e o link para todos os professores do IFRR/*Campus* Amajari responderem as questões. Ao todo foram 26 (vinte seis) professores que receberam o email.

Como já mencionado, o questionário que visou à avaliação do produto educacional abrangeu duas categorias. A primeira foi voltada à prática pedagógica dos docentes, e a segunda foi dirigida à estrutura e ao conteúdo presente no produto. A seguir, as perguntas realizadas aos professores.

### **Categoria 01:** Prática pedagógica

1 – O *Campus* Amajari é um *Campus* com forte presença de estudantes indígenas. Quase 60% dos estudantes se autodeclaram indígenas. Diante desse dado, gostaríamos de saber se os conhecimentos tradicionais dos estudantes são levados em consideração na execução de sua prática pedagógica em sala de aula? De que forma?

2 – Você considera válido contextualizar os saberes empíricos dos estudantes indígenas ao ministrar os conteúdos previstos na disciplina? Por quê?

3 – Em relação aos conhecimentos prévios dos estudantes indígenas, você considera importante no processo de ensino e aprendizagem? Por quê?

4 – Na sua disciplina, os conhecimentos tradicionais dos estudantes indígenas contribuem para a aprendizagem dos conteúdos? Por quê?

5 – Você já abordou a temática indígena alguma vez em suas aulas? De que forma?

**Categoria 02:** Sobre a estrutura e conteúdo presente no produto

6 – A respeito do livro com os conhecimentos sobre os estudantes indígenas, a sua acessibilidade é boa?

sim     não     em parte

7 – A sua estrutura e linguagem é clara e de fácil entendimento?

sim     não     em parte

8 – O assunto abordado é relevante cientificamente?

sim     não     em parte

9 – O conteúdo do livro contribui para seu conhecimento acerca desta temática?

sim     não     em parte

10 – Em sua opinião, o livro com os conhecimentos sobre os estudantes indígenas pode subsidiar o trabalho docente? Por quê?

11 – Este livro contribui para ampliar a reflexão dos docentes sobre os estudantes indígenas, sobretudo, os Macuxi, no âmbito do IFRR?

sim     não

12 – A reflexão abordada no livro é significativa para prática docente?

sim     não

13 – Você considera relevante a produção deste tipo de material em outros IFs que atuam com povos indígenas?

sim     não

Essas perguntas como já exposto foram encaminhadas a 26 (vinte e seis) professores, sendo que desse total 18 (dezoito) reponderam. Assim, ao serem perguntados se os conhecimentos tradicionais dos estudantes são levados em consideração na execução de sua prática pedagógica em sala de aula, 53% disseram que sim, 29% disseram na medida do possível e 18% afirmaram que não. Com relação à segunda pergunta, 100% dos professores disseram ser válido contextualizar os saberes empíricos dos estudantes indígenas ao ministrar os conteúdos previstos na disciplina. As respostas à terceira pergunta, evidenciou que 88% dos docentes consideram importante relacionar os conteúdos das disciplinas aos conhecimentos prévios dos estudantes indígenas, porém 12% disseram que não. O quarto questionamento buscou saber se os professores acreditam que os conhecimentos tradicionais dos estudantes indígenas contribuem para a aprendizagem dos conteúdos de sua disciplina; deste, 76% afirmaram que sim, 12% disseram que nunca parou para refletir sobre isso e 12% disseram que não. A última questão relacionada à prática docente buscou saber se os docentes já abordou a temática indígena alguma vez em suas aulas. Das respostas obtidas, 76% afirmaram que sim e 24% disseram que não. O quadro a seguir traz uma síntese das repostas:

**Quadro 05** – Respostas dos professores ao questionário de validação do produto educacional

Nº da questão	Respostas dos professores
01	<p><i>“Sim. Relacionando conteúdos vivenciados pelos povos indígenas de Roraima com o conteúdo da disciplina que leciono. Realizando pesquisas de extensão que se relacionam com temas trazidos pelas comunidades e buscando ouvi-los em suas dificuldades”.</i></p> <p><i>“Na medida do possível, sim. Algumas vezes os alunos tem resistência em compartilhar suas vivências”.</i></p> <p><i>“Em minha disciplina (Física) há muitos termos e conceitos técnicos, muitas vezes oriundos de línguas estrangeiras que não há uma relação direta com o português, alguns destes é possível encontrar uma relação com palavras conhecidas pelos estudantes (indígenas e não indígenas), outros não são possíveis e neste momento dedico um tempo maior para procurar relações mais próximas de suas realidades. Apesar desta estatística, tenho que admitir que não considero a especificidade indígena, porque esta transposição não é clara no PPC dos cursos, pouco trabalhada nas reuniões pedagógicas e pela falta de conhecimento sobre como "o faze"r, levando em consideração que trabalhos como este que</i></p>



	<p><i>está desenvolvendo são escassos”.</i></p> <p><i>“Não. As disciplinas (criações alternativas e caprinos e ovinos) que leciono, praticamente, quase todos os alunos não tem contato com os animais de estudos destes componentes curriculares”.</i></p>
02	<p><i>“Sim, a aprendizagem dos estudantes perpassa pela compreensão e apreensão que os conhecimentos produzidos ao longo da evolução humana são resultados advindos das necessidades, problemas e conflitos, que culminaram em tecnologias que fazem parte do nosso cotidiano”.</i></p> <p><i>“Sim. Entretanto, acredito que com o avançar do curso o próprio estudante será capaz de contextualizar o conhecimento ministrado com o seu dia a dia”.</i></p> <p><i>“A contextualização deve ser considerada, pois as literaturas que os alunos terão acesso estão fora de contexto, logo não farão sentido e desta forma impossibilitará que ocorra de fato uma aprendizagem significativa”.</i></p> <p><i>“Sim. Qualquer aprendizagem com qualquer tipo de alunos e alunas deve partir da realidade dos e das discentes”.</i></p>
03	<p><i>“Sim. Os estudantes chegam até nós com um nível muito inferior devido a uma base de ensino defasada. Então o professor acaba tendo que voltar em conceitos elementares quando na verdade já deveria estar desenvolvendo outro assunto”.</i></p> <p><i>“Sim, para saber as reais necessidades dos alunos e qual principal ponto de partida para realizar o trabalho com eles”.</i></p> <p><i>“Considero de suma importância, e se torna ainda mais importante no contato das primeiras disciplinas ministradas, para que eles possam adquirir um sentimento de pertencimento aos ambientes didáticos - formais e não formais - por eles ocupados”.</i></p> <p><i>“Não acredito que os estudantes tragam conhecimento prévio; talvez muito pouco, principalmente pelo fato de serem adolescentes”.</i></p>
	<p><i>“Os conhecimentos tradicionais possuem relação com o processo ensino-aprendizagem, logo é importante e necessário que os mesmos sejam contemplados no componente curricular e contexto escolar a partir das trocas entre professor e estudantes na construção de um ensino contextualizado e eficaz”.</i></p>

04	<p><i>“Com certeza, como falei anteriormente ela é repleta de palavras que os alunos não têm contato no dia a dia, caso seja possível uma aproximação com os conhecimentos tradicionais ela deixará de ser umas das disciplinas que mais causam reprovações”.</i></p> <p><i>“Sim. Qualquer conhecimento trazido pelos e pelas alunas é importante, no entanto, no contexto do Campus Amajari a realidade indígena de origem dessas e desses estudantes é muito importante”.</i></p> <p><i>“Nunca refleti a respeito, se alguns deles têm conhecimento prévio sobre o conteúdo tratado”.</i></p> <p><i>“Por enquanto não. Pois, os animais de estudos das minhas disciplinas não são trabalhados nas comunidades indígenas. Assim sendo, possivelmente, não a conhecimentos tradicionais sobre os conteúdos trabalhados”.</i></p>
05	<p><i>“Frequentemente. Como professor da área técnica, tento reconhecer nas práticas, nome comum das coisas do cotidiano, nas técnicas de produção, na diversidade de sementes, diversidade de solos da região, como são identificados por eles. Qual a relação que eles fazem para a tomada de decisão na hora de produzir. Os conhecimentos ancestrais”.</i></p> <p><i>“Sim, nas aulas de silvicultura explico como os povos nativos antigos cultivavam em integração com a floresta”.</i></p> <p><i>“Já sim, uma experiência bem interessante foi trabalhada na Mostra Pedagógica de 2018, onde foi possível trazer o conhecimento dos estudantes a respeito das sementes crioulas da comunidade e sua importância econômica, cultural e de segurança alimentar, sendo possível correlacionar a temática com a ciência agrônoma da professora que ministrava a disciplina de Culturas para eles”.</i></p> <p><i>“Não. Com os conteúdos abordados nas disciplinas, não vejo possibilidade de abordar a temática indígena”.</i></p>

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado aos professores

A segunda categoria buscou saber sobre a estrutura e conteúdo presente no produto educacional. As respostas serão apresentadas em um quadro a seguir para melhor visualização.

**Quadro 06** – Resposta sobre o produto educacional

Nº das questões	Respostas
06	88% disseram que acessibilidade aos conhecimentos indígenas proposto no livro é boa, 12% afirmaram em parte.
07	94% disseram que a linguagem é clara e de fácil entendimento e, 6% disseram em parte.
08	100% afirmaram ser relevante cientificamente o conteúdo do produto.
09	94% expressaram que o conhecimento descrito no produto contribui para seu conhecimento acerca desta temática e, 6% disseram em parte.
10	<p>Para 88% o livro com os conhecimentos sobre os estudantes indígenas, pode subsidiar o trabalho docente e, para 12% pode em parte.</p> <p>Síntese das respostas:</p> <p><i>“Sim. Por que nos ajuda a compreender um pouco mais a realidade dos alunos”.</i></p> <p><i>“Sim. Apresenta um panorama da nossa realidade. O mapa das terras indígenas, por exemplo, ao saber que etnias vivem em um local podemos entender alguns comportamentos. Por exemplo, há etnias que são mais agressivas, enquanto outras possuem maior dificuldade na comunicação, há outras em que o conhecimento tradicional é mais preservado e há aquelas que já perderam totalmente sua cultura original”.</i></p> <p><i>“sim, a partir de informações iniciais sobre os processos culturais e conhecimentos empíricos que cada grupo étnico possui”.</i></p> <p><i>“Pode e deve subsidiar, achei muito interessante a forma como o livro trouxe os conhecimentos prévios dos discentes e o glossário a respeito de assuntos que eles já tinham um contato e entendimento inicial e só puderam descobrir de maneira possivelmente tardia”.</i></p> <p><i>“Com certeza, porque ainda é um desafio pra nós lidarmos com aspectos que não fazem parte da nossa realidade não indígena, e precisamos saber até que ponto pode exigir ou nos adaptar à forma como esses alunos aprendem um conteúdo”.</i></p> <p><i>“Em parte. É necessário o aprofundamento temas trabalhados e o conhecimento de outros pontos de vista sobre a temática”.</i></p> <p><i>“Sim. Em parte pode ajudar a refletir sobre a necessidade de conhecer melhor os e as discentes. Todavia, é preciso compreender</i></p>

	<i>que cada comunidade tem sua característica e assim exigira esse esforço de empatia em todos os momentos”.</i>
11	100% manifestaram que o livro contribui para ampliar a reflexão sobre os estudantes indígenas, sobretudo Macuxi, no âmbito do IFRR.
12	94% disseram que, sim, a reflexão abordada no livro é significativa para prática docente e, 6% disseram que não.
13	100% dos professores consideram relevante a produção deste tipo de material em outros IFs que atuam com povos indígenas.

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado aos professores

#### **1.4 Materiais utilizados**

Os materiais utilizados na produção do livro foram papel A4, caneta, lápis e lápis de cor para colorir as ilustrações, e para a diagramação, o programa Adobe InDesign.

#### **1.5 Formas de utilização**

Este produto educacional poderá ser usado como apoio nas práticas pedagógicas, já que, com os dados contidos no livro, os professores, técnico e gestores podem se familiarizar com a história do povo Macuxi, com alguns aspectos de sua cultura e seus conhecimentos no campo da agropecuária. E, a partir desses saberes, buscar estratégias pedagógicas que se aproximem de uma educação intercultural.

## **2. IMPACTO SOCIAL**

No âmbito social do contexto educacional, o referido produto visa proporcionar um conhecimento maior sobre o assunto, mostrando a importância do desenvolvimento do ensino/aprendizagem dentro de uma perspectiva do estudante indígena. A partir desta pesquisa, os educadores e todos aqueles interessados no desenvolvimento da educação a estudantes indígenas terão em mãos um instrumento com o qual poderão obter informações capazes de esclarecer dúvidas e favorecer um processo de aprendizagem que envolva saberes indígena. Nesse viés, poderá também contribuir com aqueles que irão formular ou reformular planos e projetos pedagógicos de cursos técnicos. Este produto tem ainda o intuito de provocar nos professores, nos técnicos envolvidos com ensino e nos novos estudantes dos

cursos técnicos do IFRR/*Campus* Amajari, e de outras instituições, uma reflexão sobre a EPT na vida de estudantes indígenas.

Este produto também é um divisor de águas ao levantar discussões sobre temáticas que, frequentemente, passam despercebidas na prática pedagógica, como é o caso do preconceito sofrido pelos estudantes indígenas – o que contribui para dificuldades enfrentadas por esses jovens.

Nesse sentido, este produto tem como intenção auxiliar os professores na discussão sobre quais metodologias são mais adequadas à realidade de alunos indígenas a partir dos apontamentos levantados pelos próprios alunos, como também reafirmar a importância do docente conhecer a realidade do estudante e, com isso, propor práticas pedagógicas capazes de valorizar os saberes indígenas, além de incluir os estudantes como protagonistas nesse processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que as avaliações feitas pelos professores caminharam ao encontro do proposto dos pontos levantados.

Portanto, esperamos que este produto sirva de base para as práticas pedagógicas dos professores, como também para familiarizá-los com a história do povo Macuxi, aspectos de sua cultura e seus conhecimentos no campo da agropecuária.

## REFERÊNCIAS

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: A experiência do aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (27): 46 a 60, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Felipe Nagoberto Coimbra de. **O curso Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Maués e a formação humana integral: desafios e perspectivas de um Campus do interior do estado do Amazonas**. Dissertação. Manaus – AM Agosto / 2019.