CC BY
https://doi.org/10.33871/2317417X.2026.23.12303 DOSSIÊ

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERTENCIMENTO E PRECONCEITO

SCHOOL EXPERIENCES OF INDIGENOUS STUDENTS IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: BELONGING AND PREJUDICE

Ana Paula Rossaci Schneider[1]
Eliane Giachetto Saravali[2]

RESUMO

O estudo analisa as experiências escolares de estudantes indígenas matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), considerando os sentimentos relacionados à vivência institucional e às experiências de preconceito e discriminação associadas à identidade indígena. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com 35 estudantes indígenas, cujas narrativas foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas mediante categorização temática. Os resultados evidenciam que a maioria dos participantes associa sua experiência na instituição a sentimentos positivos, principalmente de acolhimento e aceitação, além de reconhecer a qualidade do ensino e o ingresso no IFRO como importante conquista educacional. Entretanto, também foram identificados desafios relacionados ao cansaço, à sobrecarga de atividades e aos impactos emocionais decorrentes do afastamento da família e da comunidade de origem. Parte dos estudantes relatou experiências de preconceito e discriminação, tanto veladas quanto explícitas, manifestadas por meio de estereótipos, piadas e questionamentos sobre sua identidade indígena. Os depoimentos também revelaram estratégias de autoproteção, como a restrição da divulgação da identidade étnica no ambiente escolar. Conclui-se que, embora o IFRO desempenhe papel relevante na ampliação do acesso de estudantes indígenas ao ensino médio profissionalizante, suas experiências escolares são marcadas pela coexistência entre acolhimento e situações de preconceito e discriminação, além de desafios relacionados à sobrecarga acadêmica, ao afastamento da família, da comunidade e do território de origem e à expressão de suas identidades no ambiente escolar.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio.

Editores do dossiê: Profa. Dra. Ana Maria de Barros (UNESPAR), Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (UNESP) e Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira (CPS - Centro Paula Souza)

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Orientadora Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Cacoal, Cacoal, RO, Brasil. E-mail: ana.schneider@unesp.br
[2] Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento Infantil pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da UNESP, Campus de Marília, e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESP), Marília, SP, Brasil. E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br

ABSTRACT

The study analyzes the school experiences of Indigenous students enrolled in integrated technical upper secondary education programs at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO), considering feelings related to their institutional experience and experiences of prejudice and discrimination associated with Indigenous identity. The study adopted a qualitative approach and involved 35 Indigenous students, whose narratives were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic categorization. The findings indicate that most participants associate their experience at the institution with positive feelings, particularly a sense of welcome and acceptance, while also recognizing the quality of education and admission to IFRO as an important educational achievement. However, challenges related to fatigue, academic workload, and the emotional impacts of being away from their families and communities of origin were also identified. Some students reported experiences of prejudice and discrimination, both subtle and explicit, manifested through stereotypes, jokes, and questioning of their Indigenous identity. The narratives also revealed self-protection strategies, such as limiting the disclosure of their ethnic identity within the school environment. The study concludes that, although IFRO plays an important role in expanding Indigenous students' access to vocational upper secondary education, their school experiences are marked by the coexistence of welcoming experiences and situations of prejudice and discrimination, as well as challenges related to academic workload, separation from family, community, and their territories of origin, and the expression of their identities within the school environment.

Keywords: Indigenous Students. Vocational and Technological Education. Upper Secondary Education.

INTRODUÇÃO

O estado de Rondônia apresenta uma relevância demográfica indígena. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o estado abriga 21.146 pessoas indígenas, distribuídas em mais de 180 etnias e mais de 90 línguas distintas. Esse contexto destaca o papel sociocultural desses grupos na formação da região e enfatiza a importância do debate sobre as políticas públicas educacionais voltadas à população indígena.

Nesse âmbito, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) desempenha papel estratégico na democratização do acesso à educação profissional e tecnológica, ao ofertar ensino público, gratuito e presencial por meio de dez unidades distribuídas no estado. A Reitoria e os

campi Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte localizam-se na capital, enquanto os demais campi estão situados nos municípios de Vilhena, Colorado do Oeste, Cacoal, Ji-Paraná, Jaru, Ariquemes, Guajará-Mirim e São Miguel do Guaporé, ampliando as possibilidades de ingresso de estudantes indígenas em cursos técnicos próximos a seus territórios.

A inserção desses estudantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio precisa ser compreendida considerando-se as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, cuja proposta formativa ultrapassa a preparação estrita para o exercício profissional. Na perspectiva do ensino médio integrado, Frigotto et al. (2012) destacam que a formação busca articular conhecimentos gerais e técnicos e integrar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo como horizonte uma formação humana integral. Em consonância, Silva (2021) ressalta que o processo educativo não deve se limitar à preparação técnica para atender às demandas do mercado de trabalho, mas deve proporcionar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, orientando-se por uma formação integral voltada à emancipação humana. Compreendida dessa forma, a experiência escolar dos estudantes indígenas na EPT não se restringe ao acesso à formação técnica, mas envolve também condições de permanência e participação que considerem as dimensões sociais e culturais que atravessam suas trajetórias educacionais.

Embora a ampliação das políticas de ação afirmativa (Brasil, 2012) tenha favorecido o ingresso de estudantes indígenas nas instituições federais de ensino, sua presença nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRO ainda é numericamente reduzida. Conforme dados institucionais extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), entre 2012 e 2025, 115 estudantes indígenas ingressaram nesses cursos. Ao final do ano letivo de 2025, 39 estudantes concluíram formação, 23 foram transferidos para outras instituições de ensino, 16 evadiram e 37 continuavam seus estudos no IFRO.

Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar as experiências escolares de estudantes indígenas, matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), considerando os sentimentos relacionados à

vivência institucional e às experiências de preconceito e discriminação associadas à identidade indígena.

A importância deste estudo reside em conferir centralidade às vozes de sujeitos que, historicamente, são invisibilizados nas políticas e práticas educacionais, ampliando o debate sobre inclusão, diversidade e educação das relações étnico-raciais no contexto do ensino profissionalizante. Ao evidenciar experiências concretas vivenciadas por estudantes indígenas, a pesquisa contribui para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as especificidades culturais, sociais e históricas desses povos. Além disso, fortalece a reflexão sobre estratégias capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e interculturais.

Nessa perspectiva, Arroyo (2014) argumenta que a presença de sujeitos historicamente invisibilizados, como os povos indígenas, desafia as concepções pedagógicas tradicionais e exige a construção de práticas educativas que reconheçam diferentes formas de produzir conhecimentos, culturas e modos de vida. Para o autor, a valorização desses sujeitos e de seus saberes constitui condição fundamental para a construção de processos educativos mais democráticos, inclusivos e comprometidos com a superação das desigualdades historicamente produzidas.

A fundamentação teórica do estudo articula contribuições do campo da Educação Profissional e Tecnológica e da educação intercultural, bem como produções de intelectuais indígenas. No âmbito da EPT, Frigotto et al. (2012) e Silva (2021) oferecem elementos para compreender o ensino médio integrado na perspectiva da formação humana integral. As contribuições de Arroyo (2014), Candau (2014), Walsh (2009) e Mantoan (2003) auxiliam na discussão das diferenças, do reconhecimento, da interculturalidade e da inclusão educacional. Esse diálogo é ampliado pelas perspectivas de intelectuais indígenas, entre os quais Baniwa (2019), Munduruku (2009, 2012), Krenak (2019) e Kambeba (2020), cujas produções possibilitam problematizar identidade, pertencimento, representações estereotipadas e reconhecimento da diversidade dos povos indígenas. A articulação desses referenciais permite analisar as experiências relatadas pelos estudantes considerando tanto as especificidades da formação

na Educação Profissional e Tecnológica quanto as dimensões culturais e identitárias que atravessam suas vivências escolares.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, delineamento adotado por possibilitar a compreensão das experiências e percepções dos participantes em seu contexto institucional.

No início do ano letivo de 2025, conforme dados institucionais obtidos no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), havia 50 estudantes registrados como indígenas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRO. Durante o período que antecedeu a realização das entrevistas, ocorreram duas transferências e três evasões, resultando em 45 estudantes aptos a participar da pesquisa. Todos foram convidados, dos quais dez optaram por não participar, constituindo-se, assim, um grupo de 35 estudantes entrevistados, com idades entre 15 e 23 anos. Os participantes estavam matriculados em sete unidades do IFRO: Cacoal, Colorado do Oeste, Ji-Paraná, São Miguel do Guaporé, Vilhena, Porto Velho Calama e Guajará-Mirim. A definição das unidades participantes decorreu, portanto, da existência de estudantes indígenas matriculados e da adesão destes à pesquisa no período da produção dos dados.

As entrevistas foram realizadas em outubro de 2025, presencialmente com os participantes do Campus Cacoal e, de forma remota, por meio do Google Meet, com os estudantes das demais unidades. As entrevistas individuais foram gravadas em áudio, mediante autorização dos participantes e, posteriormente, transcritas integralmente para a constituição do corpus da pesquisa. Para este artigo foram analisadas as respostas das seguintes questões: “Hoje, como você se sente no IFRO? Por quê?” e “Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação por ser indígena no IFRO? Ou já presenciou alguma situação envolvendo um colega indígena?”. Esse recorte foi definido em consonância ao objetivo deste estudo, direcionado à compreensão das experiências escolares dos participantes, particularmente dos sentimentos relacionados à vivência

institucional e das situações de preconceito e discriminação associadas à identidade indígena.

Para o tratamento do material empírico, adotou-se a análise temática, conforme Minayo (2014), compreendida como um procedimento destinado à identificação e interpretação de núcleos de sentido presentes nas narrativas. O processo analítico compreendeu três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise, as transcrições foram organizadas e submetidas à leitura flutuante e exaustiva, buscando-se uma visão geral do material e sua aproximação com o objetivo do estudo. Na etapa de exploração, as respostas às duas questões selecionadas foram examinadas individualmente, identificando-se unidades de significado relacionadas às experiências relatadas pelos participantes. Os trechos que apresentavam aproximações de sentido foram agrupados por meio de codificação manual, dando origem às categorias temáticas.

As categorias não foram definidas previamente, mas construídas indutivamente a partir das recorrências, aproximações e particularidades identificadas nas narrativas. Na primeira questão, o processo de agrupamento possibilitou identificar experiências relacionadas ao acolhimento, aceitação, qualidade do ensino, satisfação em estudar no IFRO, afastamento da família e da comunidade de origem, cansaço, sobrecarga e valorização do ingresso na instituição. Na segunda questão, os relatos foram inicialmente examinados quanto à ocorrência e às características das situações de preconceito e discriminação e, posteriormente, agrupados nas categorias preconceito velado e preconceito aberto. Durante a análise, também emergiu dos depoimentos a restrição da exposição da identidade indígena no ambiente escolar, interpretada em alguns casos como estratégia de autoproteção diante de possíveis situações de preconceito ou constrangimento. Na etapa final, as categorias foram interpretadas em diálogo com o referencial teórico e com a literatura científica, buscando compreender os significados atribuídos pelos estudantes às experiências vivenciadas no contexto institucional.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme CAAE nº 85506724.2.0000.5406 e Parecer nº 7.872.02. A participação ocorreu mediante consentimento livre e

esclarecido dos estudantes maiores de idade e dos responsáveis legais pelos menores, acompanhado do assentimento dos participantes. Foram assegurados o caráter voluntário da participação, o direito de recusa e a possibilidade de não responder às questões propostas.

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizadas as iniciais ou nomes/palavras vinculados às suas etnias, conforme escolha realizada no âmbito da pesquisa. Considerando que algumas unidades apresentavam número reduzido de estudantes indígenas, optou-se por não associar, na apresentação dos resultados, as identificações individuais dos participantes aos respectivos campi. Também foram omitidas informações pessoais desnecessárias à análise, como curso, turma, idade e outras características que, quando combinadas, pudessem favorecer sua identificação de forma indireta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, buscou-se compreender o sentimento dos estudantes indígenas em relação à instituição a partir do questionamento: “Hoje, como você se sente no IFRO? Por quê?”. Dos 35 estudantes entrevistados, a maioria (24) relatou sentimentos afirmativos em relação à instituição, enquanto 11 mencionaram percepções negativas sobre sua experiência acadêmica.

Os sentimentos positivos mencionados pelos estudantes estão associados às experiências de acolhimento institucional, indicadas por dez participantes, demonstrando a importância das relações interpessoais para o bem-estar do estudante. O sentimento de aceitação foi citado por cinco alunos, indicando percepções de reconhecimento e pertencimento ao espaço escolar. Outras percepções identificadas foram o gosto por estudar ou estar no IFRO, mencionado por quatro estudantes, e a percepção do IFRO como uma boa escola, apontada por dois participantes. Três estudantes relataram sentimentos de valorização pessoal (sentir-se importante) associados ao fato de conseguirem ingressar na instituição, compreendendo o acesso como uma conquista relevante em suas trajetórias educacionais e pessoais.

Por outro lado, os sentimentos negativos aparecem relacionados, predominantemente, às exigências da rotina acadêmica (carga horária e

quantidade de atividades). O cansaço foi mencionado por cinco estudantes, seguido da sensação de sobrecarga, apontada por três participantes. Um estudante relatou sentir-se traumatizado devido à intensidade das atividades escolares. Ademais, dois estudantes associaram sentimentos de tristeza pelo afastamento da família e da comunidade de origem, evidenciando os impactos do deslocamento territorial na vivência escolar.

Os sentimentos manifestados pelos estudantes indígenas em relação ao IFRO estão apresentados no Quadro 1, a seguir. As narrativas evidenciam diferentes percepções sobre a experiência institucional, revelando aspectos relacionados ao acolhimento, ao pertencimento, à adaptação e aos desafios vivenciados ao longo da trajetória escolar.

Quadro 1 - Sentimentos manifestados pelos estudantes indígenas sobre o IFRO

1- Hoje como você se sente no IFRO? Por quê?	
Sentimentos Positivos	
Categoria	**Exemplares de fala**
Bem/Feliz – Acolhimento	***Y.K.A-*** *"Sim me sinto bem. Fui bem acolhida, tipo, pelos colegas da sala, pelos servidores também, que são muito legais todos."* ***R.O.W-*** *"Tô feliz, né. Aqui é muito legal é muito diferente da minha antiga escola, é muito grande, tem muitos alunos, tem muitos professores, muita gente né. A gente é bem recebido por todo mundo aqui."*
Bem/Feliz - Sentir-se aceito	***G.T.B-*** *"Sim, me sinto aceito aqui. Tipo, os professores quando vê meu sobrenome na chamada vem logo conversar comigo sobre eu ser indígena, me perguntam e tal, acho legal, o pessoal aqui gosta né."* ***H.S.P.C-*** *"Hoje? Ah, hoje... me sinto muito bem, porque tá acabando. Porque é um processo, né. Mas tem dia que é muito maçante, que é muito cansativo, que a gente não gosta, mas meu dia preferido é quinta-feira que é o dia do teatro. Eu me sinto aceita, mas existe alguns pontos assim. Será que se eu fosse mais indígena, se eu parecesse mais, será que eu seria aceita ainda? Eu não pareço muito, tipo, o meu cabelo, o meu olho, eu não pareço muito indígena."* ***Z.B.K-*** *"Ah, eu me sinto bem, né. Fiz bastante amizades e também tô entendendo um pouco sobre o curso, ainda continuo aprendendo bastante, né. Eu tenho que aprender mais. Me sinto aceito também né, porque tem bastante gente que vem conversar comigo. Tipo assim,*

	conversar que eu falo é que nunca falou nada de errado comigo. Sempre veio comunicar certo comigo. Nunca houve, tipo, preconceito comigo né. E sempre me ajudaram o pessoal daqui."
Bem/Feliz- Ensino de qualidade	***Mapid Gee Yed-*** *"Eu tô me sentindo bem. Porque aqui é uma boa escola, tem um bom ensino né."* ***F.O.S-*** *"Tô me sinto sentindo bem. Aqui tem uma boa educação é uma boa escola né."*
Bem/Feliz- Gosta de estudar/ de estar no IFRO	***M.L.C- "****Me sinto bem. Eu gosto de estudar aqui no IFRO tenho aprendido muito coisa, principalmente, nas disciplinas técnicas porque se eu estudasse em outra escola eu não iria aprender."* ***E.V.O.W-*** *"Bom, eu me sinto feliz. Eu me sinto feliz por ver motivos para estudar, para ir para escola e esse motivo que me dá não são só meus amigos, mas também os professores, aquele professor legal, aqueles professores que são massas, que explicam bem, que a aula é divertida, aí isso me dá mais vontade de estudar, de aprender e ser como eles."*
Importante – Ingressar no IFRO	***K.N.E.A-*** *"Tipo, uma pessoa... uma pessoa que, tipo, que conseguiu, né. Porque, na verdade, tem um monte de gente querendo e não conseguiu entrar no IFRO né. Eu não sei dizer, na verdade, mas, tipo, me sinto importante por ter conseguido entrar aqui né."* ***Tscoykab-*** *"Eu me sinto bem. Eu me sinto inteligente e importante por ter conseguido entrar no IFRO né. Eu me sinto acolhida também aqui, o povo daqui é bem legal. Qualquer coisa que a gente fica mal, eles vêm, conversam com a gente. Aqui tem enfermaria também, se a gente passar mal, eles acolhem a gente, cuidam da gente."*
Sentimentos Negativos	
Triste – Estar longe de casa/ sentir sozinho	***Koemakad-*** *"Eu tô meio triste né porque fico longe de casa né, tenho saudades da minha vida lá na aldeia. Aqui eu me sinto muito sozinho né. Ainda tô me acostumando aqui né, tudo é muito diferente."* ***L.O.M-*** *"Às vezes eu fico um pouco triste né, porque é difícil ficar longe da minha casa né, é primeira vez que eu moro sem o meu pai e minha mãe."*
Cansado – Rotina cansativa/ quantidade de atividades	***S.P.O.M-*** *"É meio difícil né estudar no IFRO, as matérias, as atividades é difícil né, a gente fica* ***c****ansada, porque é muito corrido né, tem um monte de matérias pra estudar, as matérias do curso né, porque eu não tenho computador em casa. Eu não sei mexer também. Aí é difícil pra fazer as atividades, as tarefas."* ***Pato Kewur- "****Tá sendo uma experiência boa estudar no IFRO, mas tô bem cansado é muita tarefa pra gente fazer, não dá tempo pra nada, às vezes, no final de semana eu quero ir pra aldeia, pra poder ficar com a minha família, mas é tanta atividade que não dá pra mim ir, daí eu tenho que ficar na cidade pra poder fazer as tarefas né."*

Sobrecarregado – Rotina cansativa/ quantidade de atividades	***Puruborá –*** *"Um pouco sobrecarregado, mas feliz. Sobrecarregado porque tem muitas atividades pra gente fazer né, atividades de sala, de casa, os eventos, as atividades extras né, então fica muito corrido, não dá tempo para mais nada. Mas fui bem recebido aqui. Então, quando eu entrei no primeiro ano, né, assim, acho que uns dois dias que eu estava estudando aqui, eu recebi, né, um convite da professora do NEABI* [3]*, convidando, né, a gente pra ter uma roda de conversa, né, com os alunos indígenas e afro-brasileiros, e aí teve, né, essa roda de conversa, perguntando de onde que nós éramos, porque a gente quis entrar no IFRO. Achei importante. Porque muitas vezes, né, a gente entra aqui e não sabe de nada, fica ali no canto, né, e com isso a pessoa se sente mais acolhida, né, no meio ali. Tipo, essa roda de conversa, por exemplo, foi bom pra eu interagir com outros né, conhecer também tipo, as outras etnias, os outros povos e alunos indígenas que estudava aqui também né. Nessa roda de conversa, muitos não sabiam, né, da minha etnia. E quando perguntou de onde eu era, daí eu expliquei, né, então foi legal, me senti bem."* ***J.C.S.S-*** *"Eu acho que é um pouquinho de tudo, né. No caso, me sinto mais sobrecarregada. Então, a gente chega em casa cansado, tem vezes que não dá nem vontade de comer. Só tomar banho e se jogar na cama. Mas... eu me sinto feliz de estar estudando no IFRO. Mas tem essa questão de se sentir sobrecarregada. Aqui é uma escola bem comentada e por eu ver que é uma coisa que minha irmã gostaria de ter conquistado, né. Eu ver, aí tipo, eu ter conseguido já me dá um esforçozinho pra estudar aqui né."*
Traumatizado – Rotina cansativa/ quantidade de atividades	***C.N.S-*** *"Minha opinião mesmo, bem sincera. Traumatizada. Mas eu tenho orgulho de dizer que eu consegui entrar no IFRO, de dizer que eu estudo no IFRO. Traumatizada por causa da rotina, das atividades, do conjunto todo. E também, tipo, a questão da minha rotina fora do IFRO também, né. Porque tenho outros compromissos, a igreja, casa e a escola também pra conseguir organizar. E, tipo, no primeiro ano, eu dormia três horas de sono quando não era duas. Porque tinha tudo isso, nas semanas de provas eu acordava três horas da manhã, ia dormir meia-noite, uma hora pra poder dar conta de fazer tudo né."*

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados evidenciam que as experiências escolares dos estudantes indígenas no IFRO são marcadas por diferentes percepções. De um lado, os relatos de acolhimento, aceitação, estabelecimento de vínculos e valorização do ingresso na instituição indicam experiências que favorecem o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. De outro, o cansaço, a sobrecarga de atividades e a tristeza associada ao afastamento da família e da comunidade de origem revelam desafios presentes em suas vivências cotidianas.

Entre esses desafios, o afastamento da família e da comunidade de origem evidencia uma dimensão territorial que ultrapassa as dificuldades

[3] Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

individuais de adaptação à rotina escolar. Para alguns estudantes, o deslocamento necessário para estudar no IFRO implica no distanciamento de seus territórios e dos vínculos familiares e comunitários que constituem importantes referências de pertencimento. Nessa perspectiva, Kambeba (2020) compreende o território como um espaço relacionado à identidade e ao pertencimento, cuja significação não se limita à sua dimensão física, mas envolve memórias, relações e referências que acompanham os sujeitos em seus deslocamentos.

Essa compreensão contribui para analisar as narrativas dos estudantes para além do afastamento geográfico, considerando os vínculos que permanecem associados à família, à comunidade e ao território de origem. Essa relação torna-se particularmente evidente no relato do estudante que afirma não conseguir retornar à aldeia nos finais de semana em razão da quantidade de atividades acadêmicas, indicando que as exigências da rotina escolar podem interferir na manutenção desses vínculos. Desse modo, território, pertencimento e permanência estudantil aparecem inter-relacionados nas experiências narradas, indicando que a permanência na EPT envolve não apenas condições acadêmicas e materiais, mas também a possibilidade de conciliar as demandas da formação escolar com os vínculos mantidos com a família, a comunidade e o território de origem.

Portanto, os dados revelam que as experiências escolares dos estudantes indígenas no IFRO são marcadas pela coexistência de diferentes formas de vivenciar o espaço institucional. Essa coexistência demonstra que uma experiência positiva em determinadas dimensões da vida escolar não elimina a presença de situações que podem dificultar o reconhecimento, o pertencimento e a permanência dos estudantes. Desse modo, suas narrativas apontam que a experiência escolar é constituída por relações e condições que podem, simultaneamente, favorecer sua inserção no espaço institucional e produzir tensões relacionadas à identidade, às diferenças étnico-raciais e aos vínculos territoriais.

No que se refere à temática do preconceito, 18 estudantes afirmaram não ter sofrido nem presenciado situações de discriminação no IFRO. Contudo, 17 relataram vivenciar ou presenciar episódios de preconceito, os quais foram

organizados em duas categorias analíticas: preconceito velado, caracterizado por situações que os próprios estudantes indígenas interpretaram como “brincadeiras”, mencionado por nove estudantes e preconceito aberto, relatado por oito, conforme detalhado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Tipo de preconceito sofrido no IFRO relacionado à identidade indígena

2- Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação por ser indígena no IFRO? Ou já presenciou algo com algum colega indígena?	
Categoria	**Exemplares de fala**
Preconceito Velado	***G.T.B-*** *“Ah, já, sim. Tipo assim, de ficar fazendo aquele barulho... sabe, com a boca assim. O pessoal fala, nossa, ele é indígena, você sabia? Aí a pessoa fala, sério? Ele não tem cara. Tipo assim, eu sou um pouco branco, né. Não tenho tantas características físicas né. E aí eles acabam se surpreendendo pelo fato de eu ser indígena, né. Mas, tipo, é só brincadeira mesmo, sabe.”* ***P.L.F*** *- É, preconceito não. Mas tipo assim, eu falaria brincadeira, né. Porque eu também brinco, né. Sim, já falaram que eu não era indígena, né. Por causa que eu sou negro e tenho o cabelo cacheado, né. Por causa do meu pai e da minha mãe. Tem essa descendência. Aí já falaram, brincando assim, né. Já falaram que eu sou índio falsificado né, esse tipo de coisa. Ah.. Uma vez um moleque falou que eu moro em um sítio, né. Falou que eu ia caçar porcão pra comer mais tarde, mas as brincadeiras são mais por causa da aparência mesmo, ou melhor a falta de aparência de índio né. Acho que só falam assim por saber que eu sou indígena. Mas se eu não falasse, ninguém ia saber que eu sou um índio.* *Pesquisadora: E como você se sente?* *Tipo eu não ligo muito né, levo na brincadeira mesmo. Tipo, só porque eu não tenho aparência de índio eu não sou? Sei lá é meio esquisito né.”*
Preconceito Aberto	***Tscoykab-*** *“Já. Como, tipo, eu tenho... Podemos dizer que eu tenho um celular bom, tenho uma coisa boa, um material bom. O povo fica falando, é a FUNAI que pagou, é a FUNAI que tá pagando pra gente estudar aqui. É sempre a mesma coisa, sempre falam isso.* *Pesquisadora: Normalmente os colegas lá da sua sala ou de outras turmas, outros cursos?* *Da sala.* *Pesquisadora: Como que você se sente quando eles fazem esse comentário?* *Como se eu não pudesse ter um celular bom, um material bom, entendeu. Simplesmente porque eu sou indígena, eu não poderia ter. Tipo também quando um indígena entra no IFRO, o povo (alunos) fica falando que normalmente os indígenas entram por cota, que não tem inteligência, essas coisas. Eu, por exemplo, coloquei minha cota em indígena, só que eu mesmo não entrei por cota, mas a cota sempre foi uma coisa boa. Aí o povo fica falando, tipo como se o indígena não tem capacidade de conseguir o que quer.*

	Conseguir... de ser...de progredir na vida. Ele tem esse direito sim. *Pesquisadora: Algum colega já te perguntou se você tinha entrado por cota?* *Sim. Já. Falam que quem entra por cota tem menos capacidade, vamos dizer assim, do que quem entra pela ampla concorrência. Falam assim, normalmente o indígena entra por cota. Você entrou por cota? Eu acho uma coisa ofensiva. Aí eu falei assim, não, eu coloquei minha cota, mas eu entrei por nota. Assim, só. Vou ter que falar da questão da comida também. Bastante gente fala que a gente (indígenas) come tal coisa, que é nojento, mas muitas pessoas não conhecem, né. E falam do mesmo jeito, mesmo sem conhecer como que é nossa vida na aldeia. Não posso dizer que é totalmente assim, que nem todos os indígenas comem coisas nojentas, como dizem alguns dos brancos. Então é uma coisa bem chatinha que afeta também a gente, mexe com a gente, né. Porque é como se a gente fosse nojento, sabe.* *Pesquisadora: Você já ouviu algum tipo de comentário por conta da alimentação?* *Já. Perguntaram pra mim se eu comia macaco que era nojento, se eu comia inseto, tipo larvas. Ai, muita coisa. Quando eu começo a falar que sou indígena dentro da sala e fora também, quando eu toco no nome Suruí, eles já começam a perguntar.* *Pesquisadora: Como você se sente?* *Fico chateada né, o povo acha que só porque a gente é indígena a gente come qualquer coisa nojenta."* ***Koemakad-*** *"Sim, então a maioria das pessoas, em vez de me chamar pelo meu nome, me chama de indião e também alguns colegas lá da sala né, eles falam que foi a FUNAI que colocou eu aqui, por isso que eu consegui entrar aqui no IFRO né.* *Pesquisadora: Como você se sente?* *Fico triste né.* *Pesquisadora: Quem faz esses comentários?* *O pessoal lá da sala né."* ***Pameatona-*** ***"****Sim, principalmente dos meninos da minha sala. Tipo, o povo pensa que só porque eu sou indígena quer dizer que eu como qualquer tipo de animal, por exemplo. Fica falando, principalmente quando eu vou almoçar. Aí falam assim, ah, você vai comer um macaquinho hoje, você é fã de macaco, essas coisas chatas, aí acaba que eu fico distante assim.* *Pesquisadora: Você acha que essa situação foi um dos motivos que dificultou você fazer amizades na turma no início do ano?* *Sim, porque também tinha esse tipo de coisa na minha antiga escola e acabou que eu não gostei e acabei ficando meio afastada, não quis fazer amizade por esse motivo.* *Pesquisadora: E como você se sente?* *Então, na verdade, eu fico constrangida e às vezes eu falo pra eles que eu não tô gostando daquilo, saio de perto sabe. Eu vejo assim mais os meninos da minha sala fazendo isso. E já vi também com um outro aluno indígena, acho que do 2º ano, por causa que o menino tinha o olho puxado. Fazendo esse tipo de coisa, chamando ele de chinês, de japonês. Eu achei tudo sem graça, assim, da parte deles. E aí, eu não gostei disso não."* ***Teray-*** *"Sim. Assim, logo de início, os professores passaram um seminário, né. Trabalho pra fazer em grupo. Aí, como tinha eu e minhas amigas a gente é indígena né, tem outras duas também que é indígena na sala, mas a gente é*

	mais no nosso canto, entende. Tipo a gente não tem quase amigos lá na sala né, a gente conversa mais entre nós mesmo. Aí era pra formar o grupo. Aí muita gente excluiu eu e minhas colegas, né, por ser indígena. E reviraram o olho pra gente. Olharam com um olhar que eu me senti muito triste naquele momento. Eu cheguei em casa, contei pra minha mãe. Comecei a chorar, porque eu nunca tinha passado por isso antes. *Pesquisadora: E suas amigas como se sentiram?* *Não sei, porque elas não falaram nada pra mim.* *Pesquisadora: Como está hoje a questão de formação de grupo na sua turma?* *Não, agora não acontece mais isso, porque eu avisei a instituição, aí eles foram na sala e conversaram com a gente. Na realidade, eu conversei com um professor que tenho mais amizade né. Aí o professor falou que ia falar com a instituição pra resolver esse negócio. Aí ele conversou com alguém lá da CAED (Coordenação de Assistência ao Educando). Aí a mulher lá da CAED foi na sala e conversou com o pessoal né. Ela falou sobre preconceito né. Depois dessa conversa melhorou, não aconteceu de novo não.* *Pesquisadora: Você tomou essa iniciativa de falar com a instituição ou seus pais lhe orientaram?* *Por conta própria, porque meu pai sempre me motivou a falar quando sofresse essas coisas."*

Fonte: Dados da pesquisa.

As narrativas classificadas como preconceito velado evidenciam que apelidos, piadas e comentários relacionados ao pertencimento étnico são, muitas vezes, naturalizados pelos próprios estudantes indígenas, que afirmam "não ligar" ou "levar na brincadeira". Entretanto, essas manifestações revelam a persistência de concepções estereotipadas, expressas em questionamentos relacionados às características físicas, ao local de moradia e aos modos de vida. Expressões como "cala a boca, índia", "índia da toca", "o que você está fazendo aqui na cidade? Índio tem que morar na aldeia" e "índio falsificado" demonstram como determinadas concepções permanecem presentes nas relações estabelecidas no cotidiano escolar e em nossa sociedade.

Embora algumas dessas situações sejam interpretadas pelos participantes como brincadeiras, sua recorrência pode contribuir para a naturalização de estigmas e produzir desconforto, insegurança e dificuldades de pertencimento. Desse modo, os episódios relatados não se restringem a conflitos interpessoais, pois apresentam uma dimensão étnico-racial relacionada a representações social e historicamente construídas sobre os povos indígenas. Munduruku (2009) chama a atenção para a influência dessas representações na maneira como esses povos são percebidos, podendo favorecer tanto o reconhecimento e o respeito às diferenças, quanto a reprodução de preconceitos

e discriminações. Sob essa perspectiva, comentários sobre aparência, modos de vida e presença indígena no espaço urbano contribuem para reafirmar expectativas acerca de quem é ou de como deve viver uma pessoa indígena.

Essa análise também se aproxima da perspectiva da interculturalidade crítica discutida por Walsh (2009), que problematiza as relações de poder e as estruturas históricas que produzem hierarquizações, desigualdades e processos de subalternização entre diferentes grupos socioculturais. Assim, quando elementos associados ao pertencimento étnico são utilizados para questionar, ridicularizar ou diferenciar os estudantes indígenas, evidenciam-se tensões que ultrapassam as relações individuais e remetem a relações étnico-raciais historicamente constituídas. Nesse sentido, tais experiências podem repercutir na forma como os estudantes estabelecem vínculos, expressam suas identidades e constroem seu sentimento de pertencimento à instituição.

Já as situações classificadas como preconceito aberto caracterizam-se por manifestações explícitas de discriminação relacionadas à identidade indígena. Os relatos incluem ofensas diretas, questionamentos sobre a capacidade intelectual dos estudantes, deslegitimação de sua identidade, estereótipos sobre seus modos de vida e referências a supostos privilégios decorrentes das políticas de ações afirmativas. Tais experiências demonstram que concepções preconceituosas podem se traduzir em práticas discriminatórias quando fundamentam tratamentos diferenciados em razão do pertencimento étnico. Diferentemente das manifestações veladas, essas experiências são reconhecidas pelos participantes como ofensivas e estão associadas a sentimentos de tristeza, constrangimento, raiva e desconforto, com repercussões nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Em alguns relatos, também aparecem relacionadas ao afastamento dos colegas e ao receio de permanecer na instituição, indicando que seus efeitos podem ultrapassar o episódio discriminatório e repercutir no pertencimento e na própria experiência escolar dos estudantes.

Nesse sentido, Candau (2014) destaca que as diferenças socioculturais constituem elementos fundamentais das relações sociais, mas que essas relações frequentemente são atravessadas por tensões e conflitos decorrentes de assimetrias de poder. Segundo a autora, tais assimetrias favorecem a

construção de hierarquias, processos de subalternização, preconceitos, discriminações e diferentes formas de violência direcionadas a determinados grupos sociais. Assim, as experiências relatadas pelos estudantes indígenas revelam como essas dinâmicas sociais também se manifestam no espaço escolar, contribuindo para a reprodução de práticas discriminatórias que dificultam o reconhecimento da diversidade e a construção de relações interculturais pautadas no respeito e na valorização das diferenças.

Nessa perspectiva, o contexto escolar não apenas reproduz desigualdades existentes na sociedade, mas também pode contribuir para sua manutenção quando não desenvolve estratégias efetivas de promoção da convivência democrática e do respeito às diferenças. Evidências apresentadas por Basso et al. (2023) indicam que estudantes pretos, pardos e indígenas estão mais expostos a situações de violência no contexto escolar quando comparados aos estudantes brancos, demonstrando que as desigualdades étnico-raciais também permeiam as relações de convivência no espaço educativo.

Outro fator importante é o receio de expor publicamente a identidade indígena, optando pelo silenciamento como estratégia de autoproteção. Situação relatada por seis participantes, conforme exposto nos depoimentos a seguir:

> **J*.C.S.S-*** *“Também acho que ninguém sabe que eu sou indígena, né. Mas é porque como eu não tenho intimidade com todos, aí eu ainda não contei né, até porque eu gosto bastante de comentar que tenho descendência indígena né. Mas tipo, pra aquelas pessoas que eu sou mais próxima.”*
>
> ***K.N.E.A-*** *“Lá na minha turma só tem eu de indígena né, e tipo, meus colegas não sabem que eu sou indígena, porque eu não tenho tipo sobrenome indígena né, e, tipo, eu nunca falei pra eles que eu sou né, mais é em questão que eu acho que não é necessário, mas tipo, quando tiver oportunidade eu falo. Então assim, nunca aconteceu nada de preconceito comigo não no IFRO.”*
>
> ***P.L.F*** *– “Como deu pra perceber né eu nem pareço indígena, sou negro, tenho cabelo cacheado, não tenho sobrenome indígena, quase ninguém sabe que sou indígena aqui, mas meu avô paterno é indígena da etnia Puruborá.*
> *Pesquisadora: Você já falou para alguém da instituição que você é indígena?*

> *Tipo, pra alguns amigos meu, mais próximo sabe, aí eles falam você é indígena nada, você não parece com indígena, porque tipo não tenho cabelo liso, sou negro né, tipo isso."*
>
> ***H.V.S-*** *"[...] muitas pessoas não sabem que eu sou indígena, né. Então não tem perguntas, não tem falas sobre indígenas comigo, então é bem normal.*
> *Pesquisadora: As pessoas não sabem porque você não relata ou você tem algum receio de relatar para as pessoas? Não, porque ninguém pergunta mesmo. Só minhas amigas que sabem, porque eu tenho um grupinho até que grande, mas é só minhas amigas mais próximas que sabem sobre isso."*
>
> ***A.H.B.S-*** *"E também, eu acho que quase ninguém sabe que sou indígena né, só os meus amigos mesmo. Eu acho, porque se eu não falar que eu sou índio ninguém fala que eu só né. Porque não tenho cara, meu cabelo é cacheado. Não tem como saber. Porque eu não tenho nenhuma característica. E meu sobrenome, que é da parte indígena, que é da parte do meu pai, não é indígena né. É boliviano, por causa disso."*
>
> **H.S.P.C-** "*Eu não gosto de expor a minha vida pessoal. Até porque pouca gente aqui no IFRO sabe que eu sou indígena, que eu sou descendente indígena. Não contei por conta das coisas que eu já passei nas outras escolas. Aqui no IFRO, assim, eu falei só para algumas pessoas, só pra quem é meu amigo mesmo. Não é muita gente que sabe."*

Os relatos evidenciam diferentes formas de expressão da identidade indígena no ambiente escolar. Alguns participantes afirmam compartilhar sua identidade étnica apenas com pessoas mais próximas, enquanto outros indicam que essa identidade permanece desconhecida por parte dos colegas, seja porque não consideram necessário mencioná-la, seja porque suas características físicas e sobrenomes não correspondem às representações socialmente construídas sobre o que significa "ser indígena". Em determinados casos, entretanto, a restrição dessa informação aparece explicitamente relacionada a experiências anteriores de preconceito, indicando que a não exposição da identidade pode constituir uma estratégia de autoproteção diante da possibilidade de novos constrangimentos. Essa situação amplia a compreensão sobre as condições de pertencimento desses estudantes, pois estar inserido no espaço institucional não significa, necessariamente, sentir-se

seguro para expressar sua identidade étnica. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à presença ou ao acesso à instituição, mas envolve também a construção de condições para que os estudantes possam expressar suas identidades, estabelecer vínculos e vivenciar o ambiente escolar sem receio de preconceito ou discriminação.

Os questionamentos acerca de “parecer” ou não indígena também apontam a permanência de concepções que associam a identidade étnica a determinadas características físicas, sobrenomes ou formas específicas de viver. Portanto, os relatos dos participantes indicam que o reconhecimento de suas identidades no ambiente escolar ainda é atravessado por expectativas socialmente construídas acerca de quem pode ser reconhecido como indígena. Essa compreensão também se aproxima das reflexões de Munduruku (2012), Krenak (2019) e Kambeba (2020), ao problematizarem representações que associam a identidade indígena a características fixas, a modos de vida considerados tradicionais ou exclusivamente à permanência em territórios indígenas, desconsiderando a diversidade e a contemporaneidade das experiências desses povos.

Portanto, as vozes dos estudantes indígenas mostram que o preconceito, manifesto tanto de forma explícita quanto velada, produz impactos significativos em suas experiências escolares, afetando o sentimento de pertencimento, o bem-estar emocional e, em alguns casos, a própria permanência na instituição. Essas vivências contribuem para processos de exclusão e dificultam a construção de vínculos positivos com o ambiente escolar. Conforme argumenta Baniwa (2019), a dificuldade da escola não indígena em abordar a diversidade étnica e cultural contribui para a reprodução de preconceitos historicamente construídos sobre os povos indígenas, perpetuando processos de invisibilização e exclusão no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que as experiências escolares dos estudantes indígenas no IFRO são constituídas pela coexistência de vivências distintas e, por vezes, contraditórias. De um lado, os relatos de acolhimento, aceitação, construção de vínculos e valorização do ingresso na instituição demonstram que

o IFRO é reconhecido por muitos participantes como um espaço de formação e de oportunidades educacionais. De outro, essas experiências convivem com situações de preconceito e discriminação relacionadas à identidade indígena, além de desafios associados à sobrecarga acadêmica e ao afastamento da família, da comunidade e do território de origem. Essa coexistência constitui um dos achados do estudo, pois demonstra que o sentimento de pertencimento ao espaço escolar não impede a ocorrência de experiências que podem produzir constrangimento, distanciamento e dificuldades na vivência cotidiana da instituição.

Entre esses desafios, o afastamento da família, da comunidade e do território de origem evidencia que a experiência escolar também é atravessada por uma dimensão territorial. Para alguns estudantes, o deslocamento necessário à continuidade dos estudos pode repercutir nos vínculos familiares e comunitários e no sentimento de pertencimento, constituindo um aspecto relevante para a compreensão de suas condições de permanência. Desse modo, as experiências narradas indicam que as demandas acadêmicas se articulam às relações que os estudantes mantêm com seus territórios, famílias e comunidades de origem.

As experiências de preconceito e discriminação, por sua vez, revelam que o reconhecimento institucional e as vivências positivas relatadas pelos estudantes não eliminam tensões relacionadas ao pertencimento étnico. Piadas, apelidos, questionamentos sobre a identidade indígena, estereótipos acerca dos modos de vida e referências à capacidade intelectual demonstram que representações historicamente construídas sobre os povos indígenas continuam presentes nas relações estabelecidas no espaço escolar. Tais situações assumem uma dimensão étnico-racial e podem repercutir na maneira como os estudantes se relacionam com os colegas, expressam sua identidade e constroem seu pertencimento à instituição.

Outro aspecto identificado refere-se à exposição da identidade indígena. Alguns participantes afirmaram que sua pertença étnica é conhecida apenas por pessoas mais próximas, enquanto, em determinados relatos, a decisão de restringir essa informação aparece relacionada a experiências anteriores de preconceito ou ao receio de possíveis constrangimentos. Esses resultados

demonstram que o reconhecimento identitário e o sentimento de pertencimento constituem dimensões importantes para compreender as experiências escolares desses estudantes, especialmente em contextos nos quais ainda persistem representações estereotipadas e limitantes.

Considerando o recorte adotado, o estudo concentrou-se nos sentimentos dos estudantes em relação à experiência institucional e em suas vivências de preconceito e discriminação. Como limite da pesquisa, destaca-se, ainda, que a análise contemplou duas questões do roteiro de entrevistas e as percepções dos estudantes que aceitaram participar do estudo, não abrangendo, portanto, a totalidade das dimensões que constituem suas trajetórias escolares. Ainda assim, as narrativas analisadas evidenciam aspectos relevantes para a compreensão de suas experiências no espaço institucional, especialmente aqueles relacionados ao acolhimento, ao pertencimento, ao reconhecimento identitário e às relações estabelecidas no ambiente escolar.

Assim, mais do que compreender a presença dos estudantes indígenas apenas pelo ingresso na instituição, os resultados evidenciam a importância de considerar como esses sujeitos vivenciam o espaço escolar e constroem relações de pertencimento e reconhecimento nesse contexto. Ao conferir centralidade às suas narrativas, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre suas experiências na Educação Profissional e Tecnológica e aponta a necessidade de que suas perspectivas sejam consideradas na construção de práticas institucionais comprometidas com o respeito à diversidade étnico-cultural e com o diálogo intercultural. Como argumenta Mantoan (2003), a escola precisa superar práticas que ignoram ou marginalizam a diversidade presente na sociedade, assumindo o compromisso de formar sujeitos capazes de conviver com as diferenças de maneira respeitosa e democrática.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2a ed.). Vozes.

Baniwa, G. J. S. L. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: Encantos e desencantos*. Mórula.

Basso, F. V., Souza, C. E. L., & Rodrigues, C. G. (2023). Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros: Evidências do PIRLS e do PISA. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, 9*.

Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Diário Oficial da União.

Candau, V. M. (2014). Educação intercultural: Entre afirmações e desafios. In A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Currículos, disciplinas escolares e culturas* (pp. 23–41). Vozes.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs.). (2012). *Ensino médio integrado: Concepção e contradições*. Cortez.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Brasil tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022*. https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos-/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022

Kambeba, M. W. (2020). *Saberes da floresta*. Jandaíra.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). Hucitec.

Munduruku, D. (2009). *O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem da cultura brasileira*. Global.

Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990)*. Paulinas.

Silva, C. M. B. da. (2021). Educação, trabalho e formação humana no ensino médio integrado: Uma análise dos planos pedagógicos dos cursos do IFPB/Campus Guarabira e Campus Sousa. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 1(20)*, e10527. https://doi.org/10.-15628/rbept.2021.10527.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Recebido: 17/06/2026
Aprovado: 21/09/2026