

A presença de estudantes indígenas no Instituto Federal de Rondônia: possíveis caminhos para a promoção de justiça epistêmica¹

Lediane Fani Felzke (IFRO/RO)
Thiago Rodrigues da Rocha (SEDUC/RO)
Mopiador Suruí (SEDUC/RO)
Gamalonô Suruí (SEDUC/RO)

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Povos indígenas; Interculturalidade

1. Introdução

A presença crescente de estudantes indígenas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), sobretudo a partir da Lei de Cotas (Brasil, 2012), instiga a pensar inúmeras questões relacionadas à inclusão e à diversidade nos Institutos Federais. A rede, criada em 2008 pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), se propõe a ofertar educação profissional integrada, de qualidade e socialmente inclusiva. No entanto, a mera abertura de vagas a populações historicamente excluídas, tais como os povos indígenas, não garante, por si, a permanência bem-sucedida nem o aproveitamento equitativo desses alunos (Villares, 2013).

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO), localizado no estado homônimo, conta hoje (2026) com 160 estudantes indígenas identificados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e destes, 131 encontram-se devidamente matriculados. São alunas e alunos de diversas etnias, matriculados nos dez campi espalhados pelo estado. Este quantitativo inclui o ensino técnico integrado ao médio e o ensino superior, tanto na modalidade presencial quanto EAD. Na série histórica analisada entre 2015 e 2025, apenas 18% das e dos ingressantes concluíram seus cursos; há, portanto, uma grande disparidade entre os dados de acesso, permanência e êxito de indígenas na rede.

De imediato, identificamos várias possibilidades de análise para este cenário. Em um primeiro momento, nos perguntamos o que leva os estudantes a ingressarem no IFRO. Este recorte não será analisado no âmbito deste artigo, embora tenhamos algumas suspeitas, tais como a possibilidade de fazer um curso técnico em uma área de interesse

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026).

e as oportunidades diferenciadas que o IFRO oferece em relação ao ensino regular. Além disso, as Escolas Indígenas, que em Rondônia são da jurisdição da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), têm utilizado a Mediação Tecnológica² no Ensino Médio ofertado em muitas aldeias. Pesquisas sobre essa temática precisam ser conduzidas para confirmar tais suspeitas.

Tendo como ponto de partida o fato de que estes estudantes manifestaram um desejo pessoal de ingressar no IFRO, cabe-nos, no escopo deste trabalho, compreender em que termos se deu a relação entre eles e a instituição e, deste modo, entender o abismo que ocorre entre o acesso ao curso e a formatura, que no jargão institucional é chamada de permanência e êxito.

Com base em entrevistas realizadas com cinco ex-estudantes do IFRO, campus Cacoal e campus Colorado do Oeste, todos do povo Paiter Suruí, e uma visita à aldeia da linha 12, na TI Sete de Setembro (Cacoal - RO), na qual pudemos conversar com o professor Gamalonô Suruí, coautor do texto em tela, desenvolvemos alguns argumentos sobre os baixos índices de indígenas formandos e apontamos possibilidades de minorar o abismo existente entre ingressantes e concluintes.

O aporte teórico inclui os princípios da interculturalidade crítica (Walsh, 2019; Candau, 2012; Fleuri, 2003), da omnilateralidade (Saviani, 2003; Frigotto, 2009) e do pensamento decolonial (Dalla Rosa, 2019). Embora não componham os fundamentos teóricos e conceituais da EPT, baseados no materialismo dialético (Marx, Engels, Gramsci, Lukacs, Manacorda, entre outros), a interculturalidade crítica e a decolonialidade dialogam com as epistemologias indígenas de uma forma mais direta. As pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia (GETEA), liderado pela primeira autora, dão conta de que o espaço para discutir os atravessamentos epistemológicos indígenas na EPT é, em certa medida, reduzido. Sem negar as bases fundantes do campo que constitui a EPT, buscamos aqui dar um passo a mais no sentido de incorporar ao escopo eminentemente marxista e marxiano, deslocamentos decoloniais que fazem mais sentido para os povos ameríndios e que estão mais alinhados à sua ontologia. Além disso, enfatizar uma educação intercultural crítica

² O Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMT) foi implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc-RO) a partir de 2016, com o objetivo de atender estudantes de áreas de difícil acesso, como comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas. O modelo baseia-se na transmissão de aulas ao vivo via satélite, ministradas a partir de um estúdio central em Porto Velho, enquanto os estudantes acompanham os conteúdos em suas aldeias sob a supervisão de um professor presencial mediador (Rondônia, 2016).

nesses espaços formativos ainda encontra obstáculos, como apontam estudos recentes (Silva; Felzke, 2021; Simas; Menezes; de Jesus, 2023).

Ao articular referências da educação intercultural crítica (Candau, 2012; Walsh, 2019; Belfort, 2016; Fleury, 2003) com estudos de experiências concretas nos IFs (IFRR, 2016; IFAC, 2019, IFAM, 2018a; IFAM, 2018b; IFAM, 2018c), esperamos produzir conhecimentos que subsidiem melhorias nas políticas institucionais e nas práticas docentes, beneficiando não apenas estudantes indígenas, mas todos os atores escolares ao fomentar uma convivência educativa plural.

2. Como a pesquisa foi feita

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa participante (Brandão e Streck, 2006), orientada pelos princípios da interculturalidade crítica. Devido ao fato de ser uma investigação realizada com indígenas, este trabalho foi submetido ao crivo da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 7.428.333. O delineamento adotado envolve a análise de depoimentos orais gerados em entrevistas semiestruturadas realizadas por meio da plataforma Google Meet e, em um caso, durante uma entrevista na aldeia.

As entrevistas foram realizadas com três indígenas da etnia Paiter Suruí, oriundos do campus de Cacoal do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), duas jovens egressas, portanto, que concluíram seus cursos, e um rapaz que evadiu; e dois ex-alunos, um egresso e outro não, da antiga Escola Agrotécnica Federal de Colorado d'Oeste, atual campus Colorado d'Oeste do IFRO. Todos cursaram, tendo concluído ou não, o Ensino Médio Técnico Integrado em áreas como Agropecuária ou Informática entre os anos de 1998 e 2023, implicando amostras de distintas gerações de estudantes indígenas na instituição. As entrevistas seguiram um roteiro de aproximadamente quinze perguntas abertas, abrangendo desde dados básicos (etnia, curso e período de estudo) até questões sobre dificuldades enfrentadas, experiências de discriminação, relações com colegas e professores, contribuições do curso para a comunidade e sugestões para melhoria institucional. As entrevistas foram gravadas em áudio/vídeo, transcritas literalmente e, em seguida, submetidas à análise de conteúdo temática (Bardin, 1977). Nesse processo, procurou-se manter o teor original das falas, utilizando trechos literais para fundamentar as interpretações.

2.1. Quem são os sujeitos deste trabalho?

Participaram da pesquisa cinco indígenas Paiter Suruí, ex-alunos da Rede Federal cujas trajetórias permitem observar, em diferentes tempos e posições, os modos como a educação profissional e tecnológica se aproxima, tensiona e, por vezes, transforma experiências formativas. Para preservar o sigilo assumido nas entrevistas, mas sem reduzir as narrativas à impessoalidade de marcadores numéricos, os participantes são aqui identificados por descritores relacionados às suas trajetórias formativas, profissionais e comunitárias, a saber: a Técnica em Agropecuária, a Técnica em Informática, o Professor de Matemática Paiter, o Educador Paiter e o Ex-aluno da Agroecologia.

A Técnica em Agropecuária representa uma geração mais recente de estudantes indígenas que acessaram o IFRO por meio das políticas de ingresso específicas e vivenciaram parte da formação em contexto pandêmico. Sua narrativa evidencia o desejo de estudar no campus Cacoal, a dificuldade inicial com o ensino remoto e com o uso de computadores, bem como a valorização das aulas presenciais, sobretudo quando articulavam dimensões teóricas e práticas. A escolha pelo curso técnico em Agropecuária aparece relacionada ao cotidiano de sua comunidade, marcada pelo trabalho com plantios, especialmente banana e café. Sua trajetória permite perceber que a formação técnica não é compreendida apenas como qualificação individual, mas também como possibilidade de retorno à comunidade, uma vez que os conhecimentos aprendidos no curso podem dialogar com práticas agrícolas já existentes no território.

A Técnica em Informática também integra essa geração que atravessou a experiência escolar durante a pandemia. Sua trajetória no IFRO é marcada pela passagem entre o ensino remoto e o presencial, sendo este último percebido como mais favorável à aprendizagem e à participação nas atividades escolares. Ao escolher o curso técnico em Informática, ela mobiliza expectativas ligadas à inserção profissional, ao domínio de tecnologias e à ampliação de possibilidades futuras de estudo e trabalho. Sua narrativa evidencia dificuldades com os conteúdos técnicos, com a elaboração do trabalho final e com a linguagem utilizada no processo formativo. Ainda assim, sua experiência indica que o curso contribuiu para ampliar sua familiaridade com ferramentas digitais e para fortalecer seu percurso posterior no ensino superior. Desse modo, sua fala permite observar que a informática, embora não apareça de maneira imediatamente vinculada às práticas da comunidade, também pode constituir um conhecimento estratégico para a circulação, a autonomia e a continuidade formativa de jovens indígenas.

O Professor de Matemática Paiter apresenta uma trajetória mais longa e marcada por deslocamentos, interrupções e retomadas. Sua narrativa remete inicialmente às dificuldades enfrentadas no ensino técnico em Colorado do Oeste, especialmente em razão da timidez, da dificuldade de apresentar trabalhos, de perguntar aos professores e da rotina escolar com ensino médio e formação técnica, o que levou à interrupção dos estudos. Posteriormente, ele retoma os estudos, ingressa na docência indígena, realiza formação superior intercultural e se aproxima da matemática como campo de atuação. Sua passagem posterior pelo IFRO, já em curso de especialização, ganha outro sentido: deixa de ser apenas espaço de dificuldade e passa a ser também lugar de elaboração pedagógica, pesquisa e fortalecimento profissional. Sua experiência com a etnomatemática e a etnogeometria Paiter permite compreender a formação técnica e científica como campo possível de diálogo entre conhecimentos escolares e conhecimentos indígenas, especialmente quando os saberes do povo são reconhecidos como produtores de pensamento, medida, forma, contagem, tempo e espacialidade.

O Educador Paiter ocupa, no conjunto das entrevistas, uma posição de memória histórica e de liderança educacional. Sua trajetória remonta à Escola Agrotécnica Federal de Colorado d'Oeste, instituição anterior à atual configuração do IFRO, na qual estudou em um período em que a presença indígena era ainda mais solitária e excepcional. Sua narrativa é atravessada pela distância da família, pela dificuldade de comunicação em língua portuguesa, pela ausência de outros estudantes indígenas com quem pudesse falar em sua língua e por experiências de discriminação. Ao mesmo tempo, sua fala também destaca a importância de professores que ofereceram apoio, reforço, acolhimento e reconhecimento. Nesse sentido, sua experiência não se reduz à denúncia da exclusão, mas revela a ambivalência das relações institucionais: a mesma escola que expunha o estudante indígena à solidão e ao preconceito também pôde abrir caminhos, produzir vínculos e contribuir para sua constituição como professor, mestre e liderança escolar. Sua narrativa amplia a discussão sobre permanência indígena ao relacioná-la com apoio institucional, condições financeiras, reconhecimento cultural, território e compromisso comunitário.

O Ex-aluno da Agroecologia apresenta uma trajetória marcada por forte relação com o IFRO Campus Cacoal, especialmente no momento inicial de implantação da instituição. Sua entrada no curso técnico em Agroecologia ocorre em um contexto de transição institucional e de estrutura ainda em consolidação. A experiência no curso foi

atravessada por dificuldades com tecnologias, pesquisas, apresentações, linguagem técnica, deslocamento, permanência na cidade e manutenção financeira. Embora não tenha concluído o curso técnico, sua narrativa atribui ao Instituto um papel decisivo em sua formação profissional e pessoal. Os conhecimentos de informática, comunicação, elaboração de trabalhos, convivência com o público e fundamentos técnicos aparecem como aprendizagens incorporadas posteriormente em sua vida acadêmica, profissional e comunitária. Sua fala também destaca a necessidade de pensar cursos voltados aos povos indígenas a partir das especificidades de cada povo, evitando protocolos genéricos e valorizando a aproximação concreta entre campus, comunidades e demandas territoriais. No caso Paiter Suruí, ele enfatiza a importância de formações relacionadas à agroecologia, agronomia, agropecuária, administração, associativismo e cooperativismo, indicando que a educação profissional pode contribuir não apenas para a produção, mas também para a gestão coletiva dos projetos comunitários.

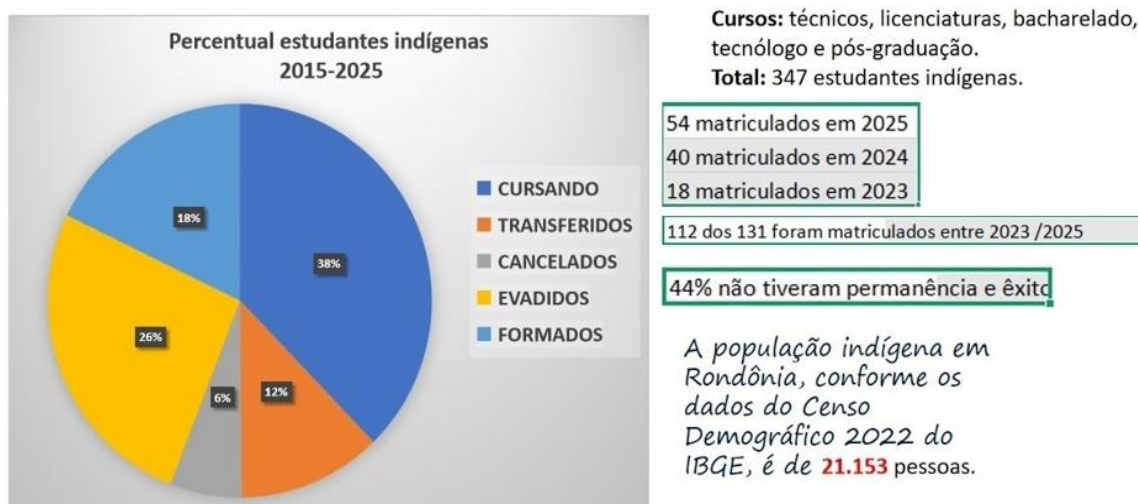
Em conjunto, essas cinco trajetórias permitem compreender que a permanência e o êxito de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica não dependem exclusivamente do esforço individual, embora esse elemento apareça com força nas entrevistas. Os relatos também apontam para a importância das condições materiais de permanência, do acolhimento institucional, da mediação linguística, da valorização dos conhecimentos indígenas, da presença de vínculos interpessoais significativos e da construção de cursos capazes de dialogar com os projetos de futuro das comunidades. Ao mesmo tempo, revelam que o IFRO é percebido de maneira complexa: como espaço de dificuldade, estranhamento e, por vezes, silenciamento cultural; mas também como lugar de aprendizagem, abertura de caminhos, profissionalização e produção de novos modos de retorno ao território.

3. Estudantes indígenas no IFRO e no campus Cacoal

Entre 2015 e 2025, o IFRO contabilizou 347 estudantes indígenas distribuídos em diferentes níveis de ensino, conforme indicado no gráfico abaixo. No entanto, os índices de permanência e êxito permanecem preocupantes: apenas 18% concluíram a formação nesse período, enquanto 38% ainda estão matriculados. Somando-se os cancelamentos (6%) e as evasões (26%), chega-se a 32% de desligamentos definitivos, o que representa que 44% desse grupo não alcançou a permanência nem o êxito. Esses números revelam a existência de um funil seletivo que afeta quase metade dos ingressantes, mesmo diante

do recente esforço de expansão, considerando que 112 das 131 matrículas ocorreram apenas no triênio 2023-2025.

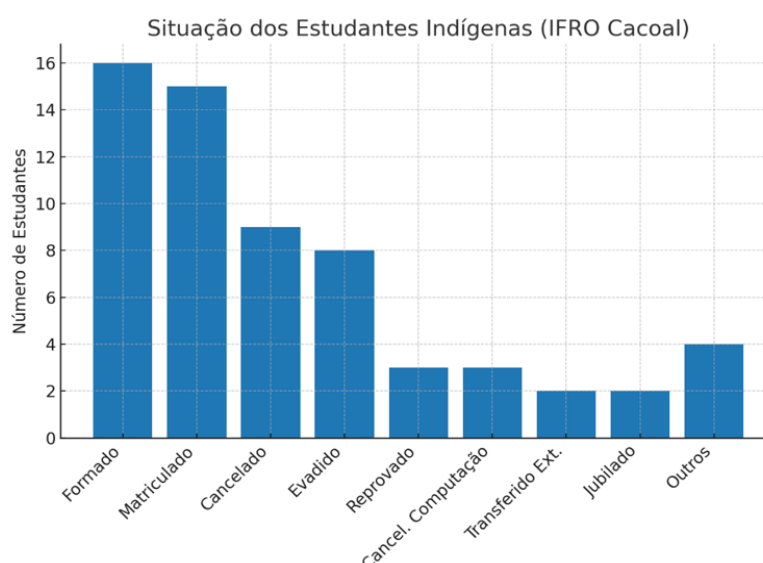
Figura 01 Quantitativo de estudantes indígenas no IFRO (2015-2025)



Fonte: Elaborado pela Dra. Mônica Apolinário a partir de dados do SUAP IFRO (2025)

A condição no campus Cacoal não é mais confortável, ela reflete em nível local o que ocorre no contexto do IFRO. O gráfico abaixo foi sistematizado a partir dos dados fornecidos pela Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) do campus e dizem respeito aos registros do ano de 2023 do campus Cacoal do IFRO.

Figura 02 Registros dos estudantes indígenas no campus Cacoal até o ano de 2025.



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados fornecidos pela CRA, campus Cacoal, em 2023.

Embora a categoria “formado” seja a mais numerosa em termos absolutos, seguida por 15 alunos ainda matriculados, ou seja, que permanecem ativos na instituição, somos

instados a pensar sobre as demais categorias: o número de cancelamentos (nove) e evasões (oito), que juntos correspondem a quase um terço dos casos (27,4%). Também foram registrados três casos de reprovação, três cancelamentos, duas transferências externas e dois jubilaamentos, categorias que evidenciam diferentes formas de desligamento.

Percebemos as dificuldades do Instituto Federal de Rondônia com a permanência e êxito de alunos indígenas em especial, fato que exige reflexão e políticas institucionais para minimizar o problema e reverter o quadro.

Diante destes dados pouco animadores, buscamos ex-estudantes do campus Cacoal. Nossa escolha por essa unidade foi definida pelo conhecimento prévio que tínhamos da presença significativa de indígenas matriculados, sobretudo do povo Paiter Suruí. Assim, passamos a dialogar, por meio de WhatsApp, com lideranças, incluindo o terceiro e o quarto autor deste trabalho, para localizar estes alunos, egressos ou não. O terceiro e o quarto autores, inclusive, informaram no decorrer do diálogo que eles mesmos eram oriundos da antiga Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, atualmente campus Colorado do Oeste do IFRO, e contribuíram com suas experiências naquele campus para o desenvolvimento deste trabalho.

Nos importava conhecer as pessoas por trás dos números e, deste modo, após um período de busca, chegamos ao conjunto de cinco indígenas que compartilharam suas histórias e ajudaram a compor um panorama sobre a presença indígena no IFRO. As entrevistas foram realizadas de maneira não linear, com as perguntas recebendo suas respostas conforme os assuntos ocorriam na conversa. E, devido a essa natureza dialógica de nossa pesquisa, os resultados, divididos em categorias, aqui serão apresentados já entrelaçados com a discussão.

3.1. O obstáculo da linguagem na vivência acadêmica

Durante as conversas com as e os colaboradores, uma das categorias mais evidentes nas suas falas refere-se aos desafios de ordem acadêmica, abrangendo dificuldades com a língua portuguesa. O fato de o português constituir uma segunda língua repercutiu em obstáculos à compreensão de termos técnicos e conceitos abstratos apresentados nas aulas. “A minha dificuldade foi na parte da relação em português, porque eu era tímida... tinha medo de perguntar, errar em português quando tinha

difficuldade para perguntar para o professor” relatou a Técnica em Agropecuária ao descrever sua insegurança em tirar dúvidas durante as aulas.

O Professor de Matemática Paiter lembrou uma situação semelhante vivida no início dos anos 2000. “Eu tinha muita dificuldade de falar, dificuldade de apresentar os trabalhos, dificuldade de perguntar ao professor... no meio da sociedade não indígena a gente tem aquela timidez... às vezes a gente não sabe fazer a pergunta daquilo que a gente não sabe”.

Essas falas evidenciam como a barreira linguística e o desconforto comunicativo afetam a aprendizagem, conduzindo à menor participação em sala e, em casos extremos, ao baixo rendimento e reprovação.

O Ex-aluno de Agroecologia disse ter “ficado meio isolado” no início do curso, sentindo falta de poder “conversar na [sua] língua”, pois “não tinha nenhum outro indígena para compartilhar” no ambiente escolar. Essa falta de referência linguística e cultural contribuiu para que ele enfrentasse dificuldades em Biologia no 1º e 2º anos, disciplina na qual quase reprovou devido à “linguagem... muito formal” e técnica que ele não dominava. Embora tenha recebido aulas de reforço dos professores, admite que muitas vezes “fingia que entendia” certas palavras técnicas, sem realmente compreendê-las, o que tornava o conteúdo “uma frase vazia” para ele.

Não apenas o conteúdo em si, mas a forma como é transmitido podem ser obstáculos. A Técnica em Informática admitiu: “Eu tinha mais dificuldade nas disciplinas de informática... era o conteúdo mesmo que eu não entendia”, complementando que algumas palavras usadas pelos professores também lhe eram estranhas. Por sua vez, a Técnica em Agropecuária comenta que “quando [o professor] explicava, eu entendia... só que tinha umas palavras que ele falava que eu não entendia”, embora no geral conseguisse acompanhar o conteúdo.

As falas indicam que não houve a adoção de estratégias sistemáticas de adaptação da linguagem ou de tradução cultural do conteúdo por parte dos professores. “Acho que eles não perguntavam muito sobre [minha cultura], não”, afirmou a técnica em Informática. Ao que parece, o campus mantinha uma abordagem monocultural na sala de aula, cabendo ao aluno indígena esforçar-se para acompanhar o estilo de ensino pensado para estudantes não indígenas.

O Ex-aluno da Agroecologia observou o mesmo fenômeno em relação aos colegas: “os professores não davam aquela atenção especial por saber que o indígena tem dificuldade... deixavam ele por conta, davam o material, a maioria dos indígenas se recolhe, estudam sozinhos”. Essa postura docente de “neutralidade” – tratar todos os alunos igualmente, negando a alteridade e ignorando diferenças de bagagem linguística e cultural – pode até partir de uma intenção de não discriminar, mas acaba por perpetuar a exclusão sutil, pois não provê as condições necessárias para a equidade de aprendizagem (Oliveira, 2020).

Outro aspecto dos desafios acadêmicos refere-se à estrutura curricular e metodológica dos cursos. Uma crítica recorrente dos ex-alunos, especialmente daqueles que ingressaram na instituição mais recentemente, é a excessiva ênfase teórica e a pouca prática nas aulas, o que pode tornar a aprendizagem menos significativa. “No meu caso, acho que o IFRO poderia melhorar muito na parte prática... nas minhas aulas era mais teoria, mais teoria mesmo. Não tinha muita prática”, disse a Técnica em Informática.

3.2. Preconceito, discriminação e relações interpessoais nos campi

Além das dificuldades acadêmicas, os entrevistados relataram experiências marcantes – positivas e negativas – no campo das relações interpessoais durante o curso. Este eixo envolve tanto o convívio com colegas e professores quanto episódios de preconceito ou discriminação sofridos pelo fato de serem indígenas. De modo geral, os depoimentos indicam que a socialização do aluno indígena no campus não é automática nem trivial; muitos enfrentam isolamento inicial, estigmatização e barreiras atitudinais por parte da comunidade escolar (Candau, 2012).

No que se refere ao preconceito, apesar de nem todos os entrevistados o terem vivenciado de forma explícita, os relatos dos colaboradores que estudaram em períodos distantes (o primeiro no final dos anos 1990 e o segundo no início dos 2010) evidenciam atitudes discriminatórias abertas por parte de alguns colegas.

O Educador Paiter relembra que foi o primeiro aluno Paiter Suruí na antiga Escola Federal Agrotécnica de Colorado d'Oeste (hoje IFRO) em 1998 e então era comum ouvir comentários como “olha o índio, olha o índio!” por estudantes de outras turmas, em tom de deboche. Ele menciona que alguns o chamavam de “boliviano, paraguaio”, questionando sua “autenticidade” indígena por ele não usar adornos tradicionais como colares ou cocar. Embora algumas pessoas desprezassem essas atitudes – “os professores

não gostavam disso e conversavam comigo” – e até ajudassem fornecendo itens pessoais, como pasta de dentes, quando notavam suas necessidades, o ambiente social inicialmente lhe foi hostil.

Vivência parecida teve o Ex-aluno da Agroecologia, que estudou entre 2011 e 2014 no campus Cacoal: “sempre tem uns que ficam chamando a gente de ‘comedor de macaco’”, estereótipo ofensivo comumente dirigido aos povos indígenas na região Norte. Para não se tornar alvo fácil, adotou uma postura rebelde e “brigona”: “eu gostava de ser bem pra frente... pagar de bonzão... pra eu não poder ser zoadado”. Ou seja, ele conscientemente assumiu um comportamento de enfrentamento como estratégia de defesa diante do medo de exclusão. Esses casos revelam que, embora o racismo e a discriminação possam não ser institucionalizados, eles ocorrem na vida cotidiana escolar, frequentemente de forma velada ou na esfera das interações entre pares (Simas; Menezes; De Jesus, 2023).

3.3. Dificuldades socioeconômicas e apoio institucional

A dimensão socioeconômica desponta nas entrevistas como um fator determinante para a permanência dos estudantes indígenas na EPT. Muitos desses alunos enfrentam condições de vulnerabilidade econômica e geográfica, residindo em aldeias distantes dos campi urbanos, por vezes sem renda familiar estável, o que torna a continuidade dos estudos um empreendimento desafiador. Assim, as políticas de assistência estudantil e o apoio material fornecido pelo IFRO revelam-se cruciais. Ao mesmo tempo, as falas indicam que tais apoios, embora existentes, nem sempre foram suficientes para cobrir todas as necessidades.

No que diz respeito aos cinco protagonistas deste trabalho, todos tiveram em comum a dificuldade com moradia e transporte. Estudar em algum campus do IFRO frequentemente implica sair da aldeia e residir mais próximo ou em alojamento estudantil (no caso dos campi rurais da instituição), além de custear deslocamentos frequentes para visitar a família. O Ex-aluno da Agroecologia, por exemplo, ingressou no IFRO (Campus Cacoal) com a vantagem de ser alojado gratuitamente de 2011 a 2013. No entanto, ele relata que perdeu o direito ao alojamento devido a problemas disciplinares (“por rebeldia, eu perdi o alojamento”) e ficou com pendências em duas disciplinas que o obrigavam a voltar ao campus duas vezes por semana como estudante externo. Sem alojamento e tendo que arcar com transporte, acabou não se adaptando e desistiu de completar aquelas

matérias finais, o que o levou a não concluir o curso técnico naquele momento. Esse caso ilustra que a falta ou retirada do apoio institucional (no caso, moradia) pode inviabilizar a conclusão, mesmo de um aluno academicamente capaz. Posteriormente ele terminou o ensino médio por outro programa e formou-se no ensino superior graças a uma bolsa.

O Educador Paiter, por sua vez, conta que chorou muito quando a FUNAI o deixou no internato da escola agrícola pela primeira vez, pois “não tinha nenhum outro indígena lá... era só eu” e ele mal conhecia a cidade. Nesse contexto, embora tivesse o amparo financeiro, o custo emocional de estar longe da família e se sentir isolado pesou bastante. Mesmo com medo continuou porque seu pai o orientou sobre a importância de estudar fora. Observa-se, assim, que o apoio institucional (bolsas, alojamento) precisa vir acompanhado de ações de acompanhamento psicológico e cultural, pois o desafio não é apenas monetário, mas também de adaptabilidade e pertencimento ao novo ambiente (Candau, 2012).

3.4 Do Instituto Federal à comunidade

Nesta categoria, examinamos os depoimentos relacionados à relação entre a educação recebida no IFRO e os saberes/necessidades dos Paiter Suruí. São duas as questões aqui envolvidas: em que medida os conhecimentos técnicos adquiridos durante os cursos, mesmo por aqueles que não concluíram, foram revertidos em benefício para as comunidades? e como os ex-alunos articularam os conhecimentos ancestrais com a formação profissional? Essa reflexão é fundamental na perspectiva da interculturalidade crítica (Candau, 2012), pois a educação ideal é aquela que não aliena o estudante de sua epistemologia e contribui para que ele atue junto ao seu povo.

A Técnica em Agropecuária narrou com orgulho uma situação em que atuou como ponte entre o saber escolar ocidental e o saber tradicional: “a gente trabalha banana e café na minha aldeia. Quando um técnico da cidade vinha visitar a comunidade... ele falava em português como fazer o adubamento, como fazer a poda... eu traduzia para os que não entendiam português aqui na minha comunidade”. Deste modo ela empregou o que aprendeu no IFRO, as técnicas agrícolas no cultivo de banana, e traduziu estas técnicas para o idioma materno dentro de um contexto compreensível aos parentes, tornando-se, portanto, uma agente intercultural bilíngue. Trata-se de um exemplo exitoso de como a formação técnica pode gerar retorno social e valorização da estudante dentro da comunidade.

Ela mencionou que os técnicos que vieram fazer a avaliação dos bananais da aldeia “já me conheciam, porque eu fiz estágio lá com eles”, indicando inclusive como os estágios facilitaram essa interação e reconhecimento. A propósito, seu estágio presencial foi citado como um momento desafiador; “tive dificuldade na parte do relatório, deu dor de cabeça”. Atribuímos esta dificuldade às formas de sistematização de tais relatórios. Para os indígenas não basta dominar a língua portuguesa, o IFRO exige todo um instrumental baseado nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que nem sempre faz sentido para as/os estudantes indígenas.

Neste caso específico, percebemos um alinhamento entre o currículo do curso Técnico em Agropecuária e as demandas da aldeia no que diz respeito à produção de banana. Não por acaso, quando perguntada sobre sua motivação para escolher o curso, ela respondeu: “porque moro na zona rural... temos plantação de banana e café, queria me adaptar mais nesses negócios... aqui a gente trabalha com várias agriculturas”, ou seja, ela já ingressou pensando em melhorar as práticas produtivas locais.

Os Paiter Suruí são conhecidos nacional e internacionalmente pela produção de cafés de excelência. Em 2025, o café produzido pelo cacique Rafael Suruí recebeu nota 100 em um concurso realizado com protocolo internacional (Neri, 2025). O campus Cacoal, por sua vez, possui projetos voltados para a produção de café com a participação de estudantes indígenas; no entanto, tais projetos não foram objeto de análise deste trabalho.

A Técnica em Informática reflete sobre sua escolha nos seguintes termos: “acho que o curso de informática me ajudou... ajudou”. Embora não tenha dado um exemplo concreto de aplicação, ela adquiriu letramento digital básico (operar computadores, usar Word, Excel etc.), algo valioso numa aldeia cada vez mais conectada e que pode auxiliar em situações práticas do cotidiano, em projetos de documentação, no acesso a políticas públicas via internet, entre outros.

3.4. Demandas por concepções interculturais

Ao longo das entrevistas, emergiram diversas sugestões e anseios que dizem respeito a mudanças institucionais que poderiam melhorar a experiência das/os estudantes indígenas na EPT. Essas proposições variam desde ajustes pontuais (mais aulas práticas, melhoria de auxílios) até ideias inovadoras de criação de estruturas específicas para atender às demandas interculturais. Nesta seção dos resultados, articulamos essas

perspectivas com as discussões teóricas atuais, delineando caminhos possíveis para a construção de instrumentos pedagógicos interculturais – entendidos aqui como qualquer mecanismo, programa ou recurso educacional que promova efetivamente a interlocução entre culturas e a equidade educacional.

Uma fala do Professor de Matemática Paiter menciona explicitamente que já pensou em “construir um laboratório educacional escolar indígena”. Essa ideia se alinha a iniciativas que o IFRO já adota em alguns campi por meio do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), mas que precisam ser mais efetivas a fim de repercutir diretamente no acesso, permanência e êxito de tais estudantes na instituição.

No campo da formação docente, o Educador Paiter aponta para uma demanda de capacitação e sensibilização dos professores. Ele atribuiu seu sucesso na especialização ao fato de ter um orientador ciente da realidade indígena, que o tratou de forma diferenciada e positiva. Sua manifestação deixa clara a premência de uma capacitação pedagógica intercultural por meio de formações continuadas para os docentes do IFRO. Isso poderia se dar via cursos, oficinas com lideranças indígenas, intercâmbio de experiências com escolas indígenas, entre outras. Simas, Menezes & De Jesus (2023) destacam a importância de incluir conteúdo da Educação Escolar Indígena nos cursos de licenciatura e de proporcionar vivências diretas durante a formação inicial.

Uma colocação interessante do Professor de Matemática Paiter foi sobre o “orgulho do povo”. Ele se preocupa que, se os jovens buscam um estilo de vida não indígena, a longo prazo isso ameaça o “orgulho e a continuidade do povo”. Desse modo, um instrumento importante, ainda que intangível, é a mensagem institucional que o IFRO passa aos alunos indígenas: em vez de sugerir a eles que “vão embora para vencer na cidade”, deve estimular que se formem para retornar e liderar melhorias em suas comunidades. Quando esse professor diz que “hoje nossa defesa é o teclado”, ele não abandona a ideia de “defesa” cultural, apenas moderniza suas ferramentas.

4. Reflexões e implicações

Ao ouvir as e os Paiter, refletimos que, de fato, a interculturalidade não se implementa apenas modificando a “pele de imagem” (Kopenawa; Albert, 2015) dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) inserindo conteúdos indígenas, mas sim ouvindo os estudantes indígenas e suas comunidades e incorporando suas demandas concretas.

As entrevistas evidenciaram que a barreira linguística e a pouca tradução cultural do conteúdo repercutem diretamente na aprendizagem: reduzem a participação oral, ampliam a ansiedade de errar em português e empurram estudantes para estratégias de “sobrevivência” (como “fingir que entendeu”) que corroem a compreensão conceitual. Esse efeito é intensificado por currículos excessivamente teóricos e pouco situados nas práticas e problemas das aldeias. Pedagogicamente, a “neutralidade” docente — tratar todos “como iguais” — funciona como igualdade formal que ignora a desigualdade real de condições de partida, levando a uma inclusão apenas formal. Os depoimentos confirmam, portanto, que a construção de vínculos e a sensação de pertencimento são fatores cruciais para a permanência e sucesso acadêmico de estudantes indígenas.

A educação escolar oferecida a estudantes indígenas, quando não contextualizada interculturalmente, tende a reproduzir relações de poder desiguais e a ignorar saberes tradicionais (Camargo; Peres; Mariani, 2018). A ausência de adequações — seja na linguagem de ensino, seja no currículo — pode gerar sentimentos de não pertencimento, elevando riscos de evasão e insucesso escolar (Estevão, 2021). Por outro lado, experiências bem-sucedidas mostram que a valorização do conhecimento indígena na escola fortalece o envolvimento dos alunos e suas comunidades (Simas; Menezes; De Jesus, 2023).

Para contribuir com esta reflexão no contexto da EPT, que até o momento pouco tem pensado sobre o lugar de estudantes indígenas nas suas instituições, construímos um pequeno ebook intitulado “Subsídios para a construção de currículos interculturais na educação profissional e tecnológica” (Rocha e Felzke, 2026) que está disponível para download gratuito no link: <https://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1521>. Este subsídio foi pautado nas informações geradas pela pesquisa bibliográfica, documental e nas falas dos Paiter Suruí com quem conversamos. Na sequência este grupo avaliou o material e teve a oportunidade de sugerir mudanças e adaptações. A ideia é que este ebook seja uma contribuição para a efetivação dos direitos indígenas no que diz respeito a uma educação intercultural na EPT.

5. Percepções finais

Este estudo fez um movimento no sentido de examinar de forma crítica as vivências de estudantes indígenas Paiter que passaram pela Educação Profissional e

Tecnológica no IFRO, revelando que desafios linguísticos, curriculares e socioeconômicos ainda limitam sua inclusão.

Entendemos que a realidade vivida nos campi em tela, Cacoal e Colorado do Oeste, pode ser replicada nas demais unidades da instituição. Estudos mais profundos e de longa duração são necessários para mapear e concretizar um panorama mais amplo da presença indígena no IFRO. Apesar disso, há algumas possibilidades de avanço a partir das pistas encontradas nesta pesquisa, como a criação de diálogos pedagógicos interculturais, formações docentes que envolvam lideranças indígenas e espaços institucionais voltados ao diálogo entre saberes, melhoria nos programas de financiamento discente para subsidiar alimentação, moradia e transporte.

Mas nem tudo se encontra no nível da “falta”. Também observamos elementos positivos, como o apoio de professores, a solidariedade entre colegas e o desejo dos próprios estudantes de contribuir com suas comunidades.

Os resultados reforçam a importância de uma abordagem intercultural crítica, que vá além da simples abertura de vagas e promova, de fato, condições de pertencimento e equidade de aprendizagem. A pesquisa indica que o fortalecimento da permanência dos estudantes indígenas depende não apenas de apoio financeiro e estrutural, mas também de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças culturais e linguísticas.

Ainda existem lacunas a serem exploradas por futuras pesquisas, especialmente quanto aos impactos concretos dessas iniciativas na aprendizagem e na permanência escolar. Estudos que combinem diferentes métodos e enfoques poderão aprofundar a compreensão sobre as práticas mais eficazes para promover uma educação profissional verdadeiramente intercultural.

Agradecimentos: Ao povo Paiter Suruí, sobretudo aos colaboradores desta pesquisa; ao IFRO, campus Calama, pelo edital de apoio à participação em eventos científicos (Edital Nº 36/2026/PVCAL - CGAB/IFRO)

Declaração de utilização de IA: Gemini utilizada para buscar legislação e referências completas e para realizar a revisão final sob o prompt: “Consegues revisar gramática e ortografia, repetições, sem alterar meu texto, de 16 páginas”.

Referências

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil:** interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena. 2016. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.
- CAMARGO, Rosimeire Dias; PERES, Claudio Afonso; MARIANI, Fabio. Educação intercultural no contexto da educação técnica e tecnológica: um olhar sobre o Instituto Federal do Amazonas – Brasil. **Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación**, v. 3, 2018. ISSN 2525-2089.
- CÂNCIO, A. P. de P.; CÂNCIO, R. N. de P. Epistemologia contemporânea e povos indígenas no Ensino Superior: O desafio da interculturalidade na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024003, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.17879. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17879>. Acesso em: 17 jun. 2026.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.
- DALLA ROSA, L. C. **Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade**. Educação, v. 42, n. 2, p. 298-307, 2019.
- ESTEVÃO, Fernanda Léia B. S. **Evasão, retenção e permanência de estudantes indígenas no Campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 16-35, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, p. 67-82, 2009.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado em Regime de Alternância**. Amajari: IFRR, 2016.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério Intercultural Indígena**. Tarauacá: IFAC, 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia para a Etnia Indígena Mura em Autazes-Amazonas**. Autazes: IFAM, 2018a.

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

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

NERI, Marcelo. **Café produzido por indígenas de Rondônia atinge nota máxima em concurso**. Rede Amazônica, 09/10/2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2025/10/09/cafe-produzido-por-indigenas-de-rondonia-atinge-nota-maxima-em-concurso.ghtml>. Acesso em: 19 de jun. de 2026.

OLIVEIRA, Beatriz. Educação intercultural indígena e formação de professores: uma busca por autonomia. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2020.

ROCHA, Thiago Rodrigues da; FELZKE, Lediane Fani. **Subsídios para a construção de currículos interculturais na educação profissional e tecnológica**. São Leopoldo: Oikos, 2026. E-book. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1521>. Acesso em: 29 jun. 2026.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 680/2016-GAB/SEDUC, de 8 de março de 2016. Implanta o Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica nas escolas da rede pública estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, RO, 2016.

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

SILVA, Maria Aparecida Xavier; FELZKE, Lediane Fani. Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas Macuxi: experiências do Instituto Federal de Roraima Campus Amajari. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. especial, p. 77-93, 2021.

SIMAS, Hellen C. P.; MENEZES, Reinaldo O.; DE JESUS, Marcineuza S. O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre educação escolar indígena no processo de formação inicial docente não indígena. **Revista Thema**, v. 22, n. 1, p. 12-28, 2023.

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

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