



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI) MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)



NELY SOBRINHO SILVA

**ENSINO E EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: o papel do tripé
educacional - ensino, pesquisa e extensão – para o público indígena no IFMA –
campus Barra do Corda/MA**

Parnaíba - PI

2024

NELY SOBRINHO SILVA

ENSINO E EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: o papel do tripé educacional - ensino, pesquisa e extensão – para o público indígena no IFMA – campus Barra do Corda/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. EXAME DE QUALIFICAÇÃO.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Gomes Lima

Parnaíba - PI

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

S586e Silva, Nely Sobrinho

Ensino e educação para além da sala de aula: o papel do tripé educacional – ensino, pesquisa e extensão – para o público indígena no IFMA – campus Barra do Corda/MA / Nely Sobrinho Silva. - Parnaíba-PI: IFPI, 2024.

89 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Piauí, *Campus* Parnaíba, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Gomes Lima

1. Indígenas. 2. IFMA. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5. Extensão.
6. PROFEPT. I. Título.

CDD – 378.013

Elaborado por Isabel dos Santos Lima CRB 3/1060

NELY SOBRINHO SILVA

ENSINO E EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: o papel do tripé educacional - ensino, pesquisa e extensão – para o público indígena no IFMA – campus Barra do Corda/MA

Aprovado em 04 de outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

JUSCELINO GOMES LIMA

Data: 06/12/2024 16:11:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Juscelino Gomes Lima

Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI Orientador



Documento assinado digitalmente

MARCIO AURELIO CARVALHO DE MORAIS

Data: 06/12/2024 16:29:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes

Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI Avaliador interno



Documento assinado digitalmente

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO

Data: 13/12/2024 23:00:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Marinete Moura da Silva Lobo.

Instituto Federal de Ensino Ciência e Tecnologia do Maranhão Avaliadora externa

Dedico Sobretudo a deus, Minha família e
em especial aos meus filhos.

“Em tudo daí graças; porque esta é a vontade
de Deus em Cristo Jesus para
convosco.”

1 Tessalonicenses 5:18

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me iluminado dando sabedoria, força, paciência e perseverança para que eu pudesse percorrer toda esta jornada para realização do sonho de uma vida.

Gostaria de expressar ainda minha gratidão ao meu orientador, que esteve comigo durante toda minha jornada, enfrentando os percalços e auxiliando no que fosse possível, ao qual estendo a todo o corpo acadêmico, gestor e administrativo do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Além disto, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a Prof.^a Dr.^a Marinete Moura Lobo, Rayannie Mendes de Oliveira e Bárbara Oliveira de Moraes por todas as palavras de incentivo e aconselhamentos.

De modo especial gostaria de agradecer a todo o corpo docente, gestor e administrativo do IFMA – campus Barra do Corda, pela pronta ajuda na disponibilização das informações necessárias para o desenvolvimento desta dissertação.

Não poderia deixar de agradecer a minha mãe, Leozete Santos Sobrinho, ao meu esposo, Geraldo do Nascimento Silva, aos meus filhos, Aline, Patrícia, Tiago e Inácio, por todo o auxílio, pois sem eles não seria nada.

Por fim, meus agradecimentos ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí, e ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), pela oportunidade de aprimorando meus conhecimentos ao longo destes anos.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia – PROFET/IFPI, tem como ponto de partida, uma inquietação: quais as ações de inclusão, a partir do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão - campus Barra do Corda, desenvolveu junto as comunidades indígenas do território municipal, no período de 2020-2023. Instiga tal questão, a necessidade de reconhecimento que as práticas de inserção dos alunos, em contextos de ensino e aprendizagem em escolas profissionalizantes, estão para além da participação nas aulas, mas, por meio de ações de inclusão que vislumbrem não apenas a formação profissional, mas sobretudo o desenvolvimento crítico e científico, em especial, de públicos externos à instituição, a exemplo dos indígenas e suas comunidades associadas. Apesar das inúmeras iniciativas ministeriais e do Conselho Nacional de Educação e dos Institutos de Ciência e Tecnologia por meio da institucionalização dos NEABIs, por exemplo, ainda são poucas as pesquisas dedicadas à investigação de como ocorrem a produção de conhecimentos, pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, nos institutos federais de educação; oportunidade que nos move em esforço desta natureza. Dada a problemática mencionada, o trabalho teve por objetivo conhecer as ações de inclusão, a partir do tripé ensino–pesquisa-extensão, que o IFMA, desenvolve junto das comunidades indígenas no município de Barra do Corda/MA. A proposta em tela foi desenvolvida no IFMA – campus Barra do Corda, na forma de estudo de caso, de caráter descritivo e analítico, com uma abordagem qualitativa. Consistiu em coletar os trabalhos de pesquisa e extensão com temáticas indígenas no instituto nos anos de 2020 a 2023, tal como seus registros e relatórios, identificando as atividades de inclusão e contribuições para o desenvolvimento acadêmico e social. Foram identificados 14 projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos neste período, onde foi possível observar a participação de 5 alunos indígenas. Apesar da quantidade relativamente baixa, de alunos indígenas participantes, todos os projetos tiveram uma ampla contribuição das comunidades locais. A partir dos resultados dos trabalhos, foi construído um Produto Educacional, um guia memorialístico e informativo, elaborado a partir de fotos, relatos e ilustrações, tal como, as normativas sobre ensino indígena, sendo este dividido em três capítulos: ações de pesquisa; ações de extensão; com transcrição para o Word e construção didática na plataforma Canva. Este documento poderá nortear sobre os aspectos importantes para o desenvolvimento de práticas de ensino, pesquisa e extensão dentro da temática indígena. Também constituirá um documento histórico com as atividades já desenvolvidas no campus dentre o período estudado.

Palavras-chave: Indígenas. IFMA. Ensino. Pesquisa. Extensão.

ABSTRACT

This research was developed with the Postgraduate Program in Education and Technology - PROFET/IFPI, and has as its starting point a concern: what are the inclusion actions, based on the Teaching, Research and Extension tripod, the Federal Institute of Science and Technology of Maranhão - Barra do Corda campus, developed with the indigenous communities of the municipal territory, in the period 2020-2023. This question instigates the need to recognize that the practices of inserting students, in teaching and learning contexts in vocational schools, go beyond participation in classes, but through inclusion actions that envision not only professional training, but also above all critical and scientific development, especially of audiences external to the institution, such as indigenous people and their associated communities. Despite numerous ministerial initiatives and the National Education Council and the Institutes of Science and Technology through the institutionalization of NEABIs, for example, there are still few studies dedicated to investigating how knowledge production occurs, through the teaching-research- extension tripod, in federal institutes of education; an opportunity that moves us in an effort of this nature. Given the aforementioned problem, the work aimed to learn about the inclusion actions, based on the teaching-research-extension tripod that IFMA develops with indigenous communities in the municipality of Barra do Corda/MA. The proposal in question was developed at IFMA – Barra do Corda campus, in the form of a descriptive and analytical case study, with a qualitative approach. It consists of a collection of research and extension works with indigenous themes at the institute from 2020 to 2023, as well as their records and reports, identifying inclusion activities and contributions to academic and social development. Fourteen research and extension projects developed during this period were identified, in which it was possible to observe the participation of 5 indigenous students. Despite the relatively low number of indigenous students participating, all projects had a large contribution from local communities. Based on the results of the work, an Educational Product was created, a memorialistic and informative guide, prepared from photos, reports and illustrations, as well as the regulations on indigenous education, divided into three chapters: research actions; extension actions; with transcription to Word and didactic construction on the Canva platform. This document will be able to guide on the important aspects for the development of teaching, research and extension practices within the indigenous theme. It will also constitute a historical document with the activities already developed on the campus during the training period.

Keywords: Indigenous people. IFMA. Teaching. Search. Extension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa da Localização do IFMA - Campus Barra do Corda.....	51
Quadro 1 -	Ações de extensão desenvolvidas no IFMA – Campus Barra do Corda -MA, 2020-2023.....	57
Figura 2 -	Roda de conversa com a comunidade local a respeito da realização do projeto de extensão "Biblioteca Ramkokamekrá Canela".....	27
Figura 3 -	Construção da biblioteca Ramkokamekrá Canela, na Aldeia Indígena Escalvado, Fernando Falcão-MA, 2022.....	57
Figura 4 -	Alunos Indígenas recebendo aula de informática no projeto de extensão “Monitoria de reforço em informática básica e letramento informacional para estudantes da etnia Canela”.....	61
Quadro 2 -	Lista de Relatórios de Ações de Pesquisa desenvolvidos no IFMA-Campus Barra do Corda, Maranhão, Brasil, 2020 a 2023	62
Figura 5 -	Material didático desenvolvidos pelos alunos após a realização da atividade de pesquisa.....	66
Figura 6 -	Alunos não indígenas em visita a aldeia Escalvado dos indígenas Canela.....	66

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DERI	Departamento de Extensão e Relação Institucionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFMA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
NEABI-BC	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – Barra do Corda
PAPEPI	Política de Acesso, Permanência e Êxito dos Povos Indígenas
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SPI	Serviço de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	17
2.1 Educação indígena no Brasil: um relato histórico	17
2.2 Principais marcos legais sobre educação indígena.....	24
2.3 Capital Cultural e Educação Indígena: Valorização da Cultura e do Saber Indígena no Ambiente Escolar.....	29
3 PERCORRENDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	36
3.1 Surgimento da educação profissional e tecnológica no Brasil	36
3.2 A EPT no âmbito da educação indígena.....	39
4 EXPANSÃO DO IFMA – UM OLHAR ESPECIAL SOBRE O CAMPUS BARRA DO CORDA.....	42
4.1 A educação profissional e tecnológica no Maranhão.....	42
4.2 Um olhar sobre o IFMA – campus Barra do Corda.....	44
5 PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA	46
5.1 Panorama da participação indígena no desenvolvimento de pesquisa	46
5.2 Núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena (NEABI) – contribuições para o tripé educacional	48
6 METODOLOGIA	50
6.1 Caracterização do estudo.....	50
6.2 Caracterização da área estudada	51
6.3 Período do Estudo.....	53
6.4 População e amostra.....	53
6.5 Descrição do Estudo	53
6.6 Critérios de inclusão e exclusão	55
6.7 Elaboração do produto educacional	55
6.7.1 Construção do produto educacional	55
6.8 Aspectos éticos.....	56
6.9 Técnica para Análise dos dados.....	56
6.9.1 Análise documental.....	56
7 AÇÕES DE PESQUISA E EXTENSÃO NO IFMA – CAMPUS BARRA DO CORDA	57
7.1 Ações de Extensão.....	58
7.2 Ações de Pesquisa.....	63
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70

REFERÊNCIAS	72
APENDICES	79

1 INTRODUÇÃO

O ensino brasileiro em geral foi construído principalmente pautados no tripé educacional - ensino, pesquisa e extensão - cada uma destas práticas com objetivos específicos. A extensão, por exemplo, pode estabelecer relações com as comunidades, empresas e objetos de estudo, sendo ela responsável por levar os conhecimentos adquiridos pela pesquisa e ensino ao restante da sociedade, tendo essa um papel indispensável para o desenvolvimento acadêmico e social.

Tanto as ações de pesquisa, quanto extensão, estão firmadas dentro do ensino, de maneira que uma atividade sustenta a outra, contribuindo diretamente para que os acadêmicos possam olhar as questões pertinentes a partir de uma visão crítica e resolutiva.

A Lei n.º 11.654, de 10 de março de 2002, já previa o ensino obrigatório relacionado a disciplina de história e cultura dos povos originários, contudo, tem se evidenciado nos últimos anos baixos recursos direcionados a suprir estas necessidades, levando a falta de recursos didáticos (Silva, 2015).

O município o qual o estudo se realiza é repleto de ideais estereotipados, vinculados principalmente a fatos históricos importantes na região, como o Conflito de Alto Alegre – MA, e suas implicações culturais e sociais ao longo dos anos (Custódio, 2020).

A presente pesquisa pode contribuir para desmistificar a imagem “um índio genérico com um biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos nativos habitantes na região Amazônica e no Xingu” (Silva, 2005). E ainda, a literatura romântica produzida por José de Alencar, ingênuos, valentes, guerreiros e belos.

O município de Barra do Corda – MA, dispõe de uma grande quantidade de povos tradicionais, e que, ao longo dos anos foram hostilizados e estigmatizados por parte da população. Quanto ao contexto educacional regional, também se torna carente, visto que, no âmbito do ensino médio o IFMA - campus Barra do Corda, é uma das poucas instituições localizadas na zona urbana da cidade que trabalham o tripé educacional. Contudo, são quase inexistentes literaturas que visem investigar a participação de jovens indígenas dentro destas atividades.

Sabe-se que o tripé educacional, quando trabalhado por qualquer instituição de maneira primorosa, pode contribuir drasticamente para o desenvolvimento da mesma,

sendo assim, a realização tornou-se imprescindível, pois, possibilitou investigar estas contribuições e propor um produto educacional que vise qualificar estes processos. Visto que, a extensão desempenha o papel de socialização do conhecimento às comunidades em um processo de ação comunitária que visa a autonomia. Certo disso, a participação dos povos originários pode contribuir com o processo de aquisição de conhecimento.

Deve-se considerar também a sociedade como dinâmica, cabendo às instituições de ensino correlacionar as vivências dos alunos na comunidade com a teoria ministrada na escola, ou seja, é imprescindível desenvolver estratégias onde o ensino, pesquisa e extensão se comuniquem a partir de uma relação de cumplicidade.

Para além de levantar dados, o trabalho tem como finalidade conhecer a respeito da necessidade da participação de alunos, provenientes de comunidades tradicionais, no tripé educacional, além de compreender como isto pode facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento social dos envolvidos.

Deste modo, a pesquisa tem caráter inovador, pois, busca conhecer as ações de inclusão realizadas pelo IFMA – campus Barra do Corda, voltadas ao tripé educacional. Almejando ainda identificar as percepções dos docentes a respeito do impacto destas atividades na vida do discente e da comunidade local.

Como Produto Educacional (PE), foi construído um guia memorialístico que convida os leitores a conhecer as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos com discentes e membros das comunidades indígenas locais, evidenciando seus impactos na preservação da cultura e seus saberes, permitindo documentar e orientar sobre as novas atividades considerando os aspectos, sociais, culturais das comunidades tradicionais da região de Barra do Corda - MA e região.

O PE é considerado um material elaborado com potencial de facilitar o processo de ensino - aprendizagem, cujo principal objetivo é mediar o conhecimento transferido pelos docentes, neste sentido o material foi elaborado para que possa ser utilizado pedagogicamente na construção de novos projetos de ensino, pesquisa e extensão (Kaplún, 2003).

Para que isso fosse alcançado desenvolveu-se uma pesquisa partindo da seguinte inquietação: quais as ações de inclusão, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – campus Barra do Corda, desenvolveu junto as comunidades indígenas do território municipal, no período de 2020-2023?

Considerando o exposto, o trabalho tem por objetivo principal conhecer as ações de inclusão, a partir do tripé educacional, que o Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA, desenvolveu junto as comunidades indígenas no município de Barra do Corda/MA, no período de 2020 a 2023.

Quanto aos objetivos específicos, tem-se: elencar numa perspectiva temporal as diferentes ações institucionais adotadas pelo IFMA, com vistas a inclusão das comunidades indígenas pertencentes ao território municipal; verificar como tem se construído a relação do IFMA com as comunidades indígenas do município de Barra do Corda/MA, partindo do tripé educacional; identificar se os projetos de inclusão escolar, a partir do tripé tem considerado a valorização dos diferentes elementos identitários das comunidades indígenas assistidas; construir um guia memorialístico, ilustrativo e informativo enquanto Produto Educacional, capaz de sintetizar os esforços institucionais do IFMA, campus Barra do Corda, com vistas a inclusão das comunidades indígenas do território municipal.

O trabalho foi dividido em cinco capítulos, e convida a percorrer inicialmente sobre um panorama geral da educação indígena no Brasil e seus principais marcos legais, levando ao surgimento da educação profissional e tecnológica, e como esta vem sendo trabalhada com povos originários.

Os dois capítulos seguintes serão abordados aspectos do cenário estudado, voltados a expansão dos Institutos Federais no Maranhão, e o IFMA campus Barra do Corda. Voltado ao tema inerente do estudo, também será explanado como anda o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão com povos indígenas.

Foi possível identificar que entre o período de 2020 a 2023 houveram cerca de 14 projetos desenvolvidos com a temática indígena, onde quatro foram de extensão e 10 de pesquisa. Apesar de não ser possível identificar ações de ensino, durante a leitura dos projetos e relatórios, notou-se que estas estavam inclusas dentro das ações de pesquisa e extensão.

Tornou-se evidente que o IFMA – campus Barra do Corda tem contribuído primorosamente na valorização e preservação da cultura indígena local, além de desenvolver ações que criem espaços de diálogos abertos, não apenas para os discentes matriculados, mas toda a comunidade indígena local.

O campus também demonstra estar sensível não apenas às comunidades do território de Barra do Corda, mas também com os povos Canela em Fernando Falcão

- MA, e evidencia uma visão intersetorial ao desenvolver projetos de extensão em parceria com órgãos públicos locais.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

2.1 Educação indígena no Brasil: um relato histórico

A educação indígena no Brasil, nos moldes semelhantes aos da atualidade, com professores, alunos, salas de aula, carteiras e etc. foi introduzido pelos jesuítas, isto não quer dizer que anteriormente não houvesse passagem de conhecimento, contudo, era dado de maneira diferente (Luciano, 2007). Portanto, este modelo eurocêntrico foi instituído por meio de instrumentos oficiais como Cartas Régias e Regimentos; por ter sido realizado pela Igreja Católica era quase indistinguível as atividades de catequese e ensino, principalmente entre os séculos XVI e XVIII (Rodrigues et al., 2017).

Nesta época a educação era única e exclusivamente para civilizar e catequizar os povos originários, no intuito de que os indígenas deixassem suas origens, cultura e língua para tornarem-se cristãos obedientes e patriotas, facilitando o acesso às riquezas de suas terras (Rodrigues et al., 2017).

Por volta do século XIV, houve a passagem destas obrigações aos fazendeiros locais, isto instituído por meio de parcerias, sendo estas atestadas em diversas Cartas Régias, apesar disso, a educação ainda permanecia nos mesmos modelos estabelecidos pelos jesuítas (Cury, 2020).

A chegada do império não significou grandes mudanças, contudo, após a proclamação da independência e a criação do Projeto Constitucional, houve a proposta de criação de estabelecimentos próprios para a catequese e civilização dos povos indígenas (Cury, 2020).

Com isto, o ensino realizado para estas comunidades durante o século XIV e início do século XX, foi ofertado pelas Assembleias das Províncias e Governais Gerais, realizando os processos de “civilização indígena e estabelecimentos de colônias (Leivas; Rios; Schäfer, 2014).

Em 1906, a educação dos povos indígenas passa a ser uma atribuição do recém criado Ministério da Agricultura e de um órgão em especial ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Este novo quadro fez surgir as primeiras escolas indígenas mantidas pelo Governo Federal (Schelbauer, 1998).

Em 1934, com a nova constituição, pôde-se abrir espaços para que a União pudesse legislar diretamente sobre os a temática, assim consolidando o quadro da educação indígena no Brasil, entretanto, só foi consolidado nos anos de 1991. Na época, dentre as principais atividades educativas estavam o ensino da língua portuguesa, além de atividades como costura e marcenaria (Mendonça, 2006).

Com a conferência da UNESCO, nos anos de 1950, identificou-se a necessidade de uma educação bilíngue, contudo, foi considerada uma ação inadequada à realidade, visto que, os técnicos do SPI apresentavam deficiência quanto ao próprio órgão indigenista (Freitas; Novak, 2020).

A proposta da educação indígena intercultural só veio surgir nos anos de 1970, no entanto, apenas nas décadas seguintes o governo incluiu, através do ministério da educação, o tema nas agendas de sua discussão, forçado por inúmeras críticas e por movimentos indigenistas nacional e internacional (Luciano, 2007).

Ultimamente a ideia mais aceita entre os professores indígenas referindo-se a educação, partindo de pressupostos metodológicos, princípios geradores, transmissão, produção e reprodução de conteúdo, direcionados às comunidades indígenas ou não (Luciano, 2007).

De maneira geral, a entrada na escola é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases e na Constituição Federal, que determina o direito de “todos”, e que seus direitos devem ser garantidos de maneira a permitir não apenas a inclusão, mas a permanência destes alunos.

Em seu trabalho, Pokulat et al. (2019) identifica algumas das principais necessidades quanto a estes aspectos, sendo estes a presença de um intérprete indígena nas escolas, a contratação de professores especialistas e a necessidade vivenciada dos alunos em serem obrigados a se deslocarem para dar continuidade a seus estudos.

O acesso à educação e a permanência de alunos indígenas no ensino, seja superior ou nível médio, é relativamente atual. Nos últimos anos tem-se discutido com afinco as questões relacionadas a políticas de cotas, por exemplo. Contudo, pouco se discute sobre a permanência e as condições as quais estes indígenas se encontram dentro destas instituições.

Quando se refere ao ensino superior, segundo dados da FUNAI, em 2003 quando houve a implementação das ações afirmativas, apenas 1.300 indígenas

encontravam-se matriculados em IES, contudo, cerca de 60% a 70% destes, estavam matriculados em instituições privadas (FUNAI, 2003).

Neste cenário, a FUNAI era a única responsável por atender a demanda sobre a educação superior, isto por meio da concessão de auxílio financeiro e bolsas de ensino, que era destinados majoritariamente ao pagamento das mensalidades das instituições privadas aos quais estavam inseridos.

No ano de 2021 estimava-se que quase onze mil indígenas estavam cursando uma graduação, cursavam licenciaturas específicas e havia os que estavam regularmente matriculados em outros cursos em universidades públicas ou privadas (Paladino, 2012).

Um importante passo para o acesso das comunidades indígenas às Universidades e Institutos Federais, foi a aprovação da Lei de Cotas, que passou 13 anos no Congresso Nacional até sua aprovação em 2012. O Projeto 180/2008 responsável por destinar, obrigatoriamente, vagas a estudantes negros e índios que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (Baniwa, 2013).

Para Baniwa (2013), as ações afirmativas estão longe de se tornarem uma solução para o problema educacional brasileiro, que é historicamente conhecida por atos de exclusão e marginalização, estas políticas, por sua vez, devem tornar-se apenas o início do diálogo para o acesso e permanência destes povos; processo este que contribui diretamente com o enfrentamento das desigualdades, exclusão, discriminação racial, sociocultural, econômica e ética, dependendo de instituições como o Ministério da Educação (ME) para tomar decisões quanto a seu fortalecimento e efetiva aplicação nos institutos e universidades federais.

O direito à educação está entre uma das principais pautas das lutas dos movimentos indígenas, atrelada ainda com a necessidade de que esta deva ser dada dentro dos territórios. Desta maneira, vivenciar a educação dentro de suas comunidades permite que as populações indígenas vivenciem interações complexas com o ambiente e a produção. Entretanto, este ainda se torna um desafio, visto que, as licenciaturas interculturais são uma realidade recente e na grande maioria das vezes os estudantes indígenas tendem a sair de suas comunidades para cursar ensino superior e médio nos grandes centros urbanos, isto quando há possibilidade.

O trabalho de Andrade; Nogueira (2021) que busca conhecer, no prospecto do desenvolvimento da disciplina História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil,

demonstra que as escolas no campo podem favorecer o ensino e contribuir com o fortalecimento da cultura.

Apesar das poucas iniciativas relacionadas ao incentivo à formação de professores indígenas por meio das licenciaturas interculturais e fomento ao ensino médio dentro das comunidades, as práticas de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos institutos federais, podem contribuir com a permanência e a vivência dos alunos indígenas dentro de suas comunidades. Para tanto, é necessário o incentivo massivo a estas práticas, de maneira que estes possam desenvolver e participar ativamente, seja como bolsista ou voluntários.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Constituição Federal (1988) determinam o direito ao acesso e permanência na escola enfatizando o direito a educação comum a todos, respeitando-se aspectos como a adequação do ensino às culturas (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A LDB (1996), em seu artigo 26-A trata sobre a obrigatoriedade do ensino em cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamentais e médios, públicos ou privados. Reforça ainda em seu art. 32, parágrafo 2, que a formação do cidadão de se dá mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996).

Além de uma representação cultural pouco eficiente nos materiais didáticos, não é comum nas escolas a utilização de conteúdos adequados as línguas dos povos originários. Em seu trabalho, Martins (2022) versa sobre a importância da criação destas ferramentas de ensino, tanto para aprendizagem quanto para a conservação da língua.

A prática efetiva desses profissionais na coordenação do melhor ensino e aprendizagem dos alunos indígenas ainda não é realizada em sala de aula, gerando dificuldade de comunicação entre professores e alunos devido à falta de compreensão da linguagem. Os intérpretes nativos são profissionais proficientes no idioma e geralmente são membros de grupos étnicos. De certa forma, as identidades indígenas, ainda hoje, são preservadas de maneira folclórica; uma visão completamente equivocada dos povos indígenas do Brasil.

O Ministério da Educação disponibiliza materiais para escolarização indígena em aldeias de etnias “reconhecidas” pelo MEC. Contudo, não é comum a utilização de materiais destinados às escolas indígenas em ambientes a qual elas não foram destinadas, apesar de que sua utilização possa enriquecer a educação.

Segundo Barcelos; Maders (2012, p. 14):

Esse processo de mediação do diálogo é a chave para a inclusão quando temos comportamentos educativos e uma escolarização indígena inerentemente alicerçados na escuta sensível e no respeito às peculiaridades históricas e culturais. Os alunos indígenas muitas vezes chegam à escola com expectativas frustradas e acabam sendo marginalizados. Os professores podem e devem se esforçar para facilitar a aprendizagem para todos os alunos.

A inclusão de povos indígenas em escolas não indígenas, não tem ocorrido na prática, conforme previsto pela Lei de Educação. Estudantes indígenas são matriculados sem que seja facilitada sua inserção, ignorados na aula ou obrigados a ficar no canto como se não entendessem o que está sendo explicado.

A lei exige a presença de profissionais que trabalhem em sua língua nativa, cabendo ao poder público promover políticas que contribuam para melhorar a educação de crianças e jovens indígenas residentes em áreas urbanas (Brasil, 1996).

A linguagem é um fator importante na aprendizagem e deve ser respaldada como uma das primeiras dificuldades a ser superada. A exploração de outros mecanismos de aprendizagem deve continuar para que os alunos possam realmente participar e se sentir envolvidos na escola.

Os preconceitos culturais e etnocêntricos também são fatores que dificultam a educação pluricultural. As trocas culturais entre os povos ocorrem naturalmente de um país para outro, podem e devem ser facilitadas também quando se refere aos povos indígenas, especialmente, na educação.

A educação intercultural/multicultural requer a proposição e implementação de políticas públicas que considerem as diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas em contextos interculturais/multiculturais. Outra questão importante é a Política de Educação dos Povos Indígenas que deve ser implantada em todas as escolas do país, a fim de enfrentar/desconstruir estereótipos e preconceitos e cumprir a Lei n.º 11.645/2008 (Mancini; Troquez, 2009).

No cenário das políticas públicas de educação, a educação assume um caráter inclusivo no sentido de atender aos requisitos da educação para todos. Para Carvalho (2014, p. 14) “a educação inclusiva diz respeito a todos os aprendizes, não apenas aos alunos da educação especial”. Um sistema inclusivo, portanto, é aquele que serve a ‘todos’ em um sentido social, cultural e educacional especial, reconhece indiscriminadamente as diferenças individuais em vez de negar sua existência.

Desta forma, o princípio da igualdade de acesso é respeitado e as diferenças também são respeitadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica reafirmam as premissas da educação inclusiva, baseada na igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças, e estabelecem como princípio: “acesso, inclusão e permanência nas escolas” (Brasil, 2010).

Outros dispositivos legais são igualmente importantes, o Decreto n.º 7084/2010; decreto n.º 7612/2011; lei n.º 12.764/2012; lei n.º 13.005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE/2014 tem como diretrizes, entre outras, a “universalização do atendimento escolar”, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “melhoria da qualidade da educação” (Brasil, 2014).

A Lei n.º 12.711/2012 trata da obrigatoriedade de reserva de vagas em universidades e institutos federais que combinem ensino público com renda e etnia (Brasil, 2012). Sua principal finalidade é facilitar o acesso à educação gratuita de qualidade nas instituições federais de ensino médio e técnico superior para camadas da sociedade que não tiveram oportunidades no passado (Wandroski; Colen, 2014).

A sociedade brasileira (pluriétnica, com indígenas, brancos, negros e outras etnias) deve ser representada na tomada de decisões e na implementação das políticas nacionais de educação. A participação dos movimentos sociais é um elemento importante na construção dessas políticas, pois, os povos indígenas são o segmento que mais demanda medidas do Estado para a construção dessas políticas.

A implementação deve levar em conta as diferenças socioculturais, políticas, demográficas e, principalmente, seus próprios processos educativos (Baniwa, 2013).

Os Institutos Federais devem fortalecer os sistemas de cotas para afrodescendentes, indígenas e capacitar todos os profissionais para que venham entender de maneira integral as necessidades dos discentes, formulando estratégias para permanência e inserção dentro das práticas educativas de pesquisa e extensão.

Estudantes indígenas enfrentam desafios na educação formal, dessa forma é importante considerar a importância do nivelamento do conhecimento e adaptação ao mundo acadêmico. Isso leva à necessidade de programas de acompanhamento e mentoria para auxiliá-los no acesso aos cursos até a formatura para reduzir as taxas de evasão (Souza et al., 2020). Dar cotas não é suficiente, também é importante apoiar projetos e programas, além de viabilizar bolsas de pesquisa que mantenham o

vínculo do indivíduo com sua comunidade. Logo, é interessante propor atividades pedagógicas que visem diminuir a discriminação desses alunos (Baniwa, 2013).

A Lei de Cotas é um passo significativo, ainda que modesto, para a inclusão e democratização do acesso e sustentabilidade da educação. Para entender a realidade desse processo é importante apresentar o contexto e as consequências da política de reserva de vagas (Kostrycki, 2020).

É válido salientar, dentro deste cenário, a inserção de alunos indígenas dentro das práticas de pesquisa e extensão, de maneira que estes possam investigar e elaborar medidas que visem os problemas vivenciados dentro das comunidades tradicionais.

Dentro das instituições públicas de ensino acontece o maior número de produções científicas e fomento à pesquisa, processo este que se inicia desde a década de 70 com o conhecido “milagre econômico”; a partir daí inúmeros outros programas foram criados para a interseção de alunos secundaristas e universitários dentro do cenário da pesquisa e extensão (Silva, 2021; Pires et al., 2022; Antunes; Silva; Bandeira, 2011).

Apesar da ampla disseminação de bolsas para o fortalecimento do tripé da educação, ainda são insuficientes as iniciativas que visam incentivar os povos originários a adentrarem a este cenário, é válido considerar também que estas bolsas podem auxiliar como processo de permanência deste aluno na instituição, diminuindo as taxas de evasão escolar.

Os Institutos de Ciência e Tecnologia são importantes incentivadores no que tange a pesquisa e extensão, contendo núcleos específicos para estudos das culturas afro-brasileira e indígena, como o NEABI, assim como a adesão à política de cotas (Pereira et al., 2022). No entanto, são necessárias iniciativas como as do estado do Amapá, que determinam 50% das vagas de bolsas a alunos cotistas, assim assegurando que os alunos possam adentrar à pesquisa, extensão e auxílios estudantis, garantindo qualidade no ensino e a permanência nos IFs (Instituto Federal do Amapá, 2021).

Tal como constatado no trabalho de Capatto; Barbosa (2019), a implementação destas políticas aumentou consideravelmente o número de alunos indígenas nas instituições de ensino, e a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão podem aproximar estes das realidades vivenciadas pelas comunidades envolvidas, sobretudo sobre sua história e cultura.

2.2 Principais marcos legais sobre educação indígena

A educação indígena passou por marcos legais relevantes a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira, de modo que este pode ser considerado o início de um importante caminho para uma educação de qualidade e diferenciada para estes povos que, por sua vez, foi respaldada amplamente nas legislações publicadas nos anos seguintes.

De início, a Constituição de 1988 assegurou que os indígenas têm o direito a permanecerem indígenas, o que contrapunha a política de embranquecimento da população brasileira, tomada nas décadas anteriores, preservando assim suas tradições e culturas (Brasil, 1988).

É importante salientar que, em território nacional não existem leis acima da Carta Magna, todos os decretos e resoluções publicadas posteriormente foram construídas de acordo com o que está disposto neste documento, não devendo existir outras leis que contrariem. Este por sua vez, demorou mais de um ano para ficar pronto e algumas designações foram deixadas “em aberto” para discussão posterior na câmara legislativa, como por exemplo a autorização para exploração de minério em terras indígenas, que poderia colocar em risco a cultura, costumes e saúde destas populações.

No entanto, a constituição defende os direitos dos povos originários sobre suas terras, que historicamente são ocupadas, de modo a definir não apenas como ocupação do local, mas todo o processo produtivo e de preservação do meio ambiente e a produção física e cultural dos indígenas. Outro grande marco está na garantia de capacidade processual na justiça em defesa dos seus interesses, cabendo ao Ministério Público e a Justiça Federal aliados ao Fórum, resolver estas demandas envolvendo os povos originários (Brasil, 1988).

Um marco importante é a garantia de que estes podem utilizar sua identidade cultural e linguagem nos processos de ensino e aprendizagem, sendo dever do Estado proteger suas manifestações, fato este que pode ser encontrado no Artigo 210 da constituição (Brasil, 1988). Contudo, ao avaliar o cenário da educação indígena na atualidade, é possível constatar que esta é uma meta longe de ser alcançada.

Outro importante documento trata-se da Lei n.º 9.394, que versa sobre as diretrizes bases para educação nacional, que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as normas para o ensino desde os anos iniciais ao ensino superior,

conhecida também como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, e ao que se refere o campo educacional está apenas a abaixo da Constituição (Brasil, 1996).

Ela inova neste contexto, pois ao contrário da Lei n.º 4.024 de 1961, considerada a antiga LDB, que nada tratava sobre a educação indígena, a versão de 1996 trabalha a temática explicitamente, especificamente no seu Artigo 32, que estabelece que o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa, mas que devem-se assegurar a utilização da língua materna (Brasil, 1996).

Outra menção a Educação Escolar Indígena se encontra nos Artigos 78 e 79 no ato das disposições gerais da Constituição, onde novamente se menciona a questão da educação bilingue e intercultural que proporcione recuperar as memórias históricas e reafirmar suas identidades (Brasil, 1988).

A LDB normatiza estas colocações, determinando que os sistemas de ensino devem articular a elaboração de programas de ensino e pesquisa que visem a participação direta da comunidade indígena, e que tenham por objetivo desenvolver um currículo específico que corresponda as características de cada comunidade. Prevê ainda a necessidade de formação especializada de profissionais para atuar na área, e a confecção e publicação de materiais didáticos destinados exclusivamente a este público (Brasil, 1996).

Em outros momentos a LDB possibilita a inserção destes direitos de maneira prática, como por exemplo, a autonomia de cada escola indígena definir suas metodologias educacionais de acordo com suas particularidades, desde que constem no projeto político pedagógico, a tomar como exemplo seu Artigo 23, que trata sobre a diversidade de possibilidades da organização escolar (Brasil, 1996).

Há ainda o Plano Nacional de Educação ou a Lei n.º 10.172, promulgada no ano de 2001 e apresenta um capítulo específico para a Educação Escolar Indígena. Dentre os vários objetivos do documento, destacam-se a necessidade da oferta de programas educacionais para povos originários nos anos iniciais, reafirmando a autonomia das escolas (Brasil, 2001).

Para isto foi criado a categoria “Escola Indígena”, o que em tese possibilitaria assegurar a especificidade de educação intercultural bilingue e sua regulamentação de acordo com o sistema de ensino. Além da criação de programas específicos para atender estas escolas, esclarece a obrigatoriedade do Estado em fornecer recursos didáticos e ainda a adaptação dos programas educacionais para as escolas indígenas elaborados pelo ministério da educação (Brasil, 2001).

Há ainda, o Parecer n.º 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, formulada a partir da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o parecer apresenta a fundamentação da educação indígena e propõe as ações concretas em prol do assunto (Brasil, 1999).

Merecem destaque a instituição da categoria “escola indígena” e a definição das competências necessárias, como devem ocorrer a formação indígena o currículo flexível da escola, estas por sua vez encontram-se na Resolução n.º 3 de 1999 também promulgada pelo Conselho Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil, abrangendo o período de 2014 a 2024. A Educação Indígena, dentro desse plano, é vista como um direito fundamental, que deve considerar as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, a fim de garantir um ensino que respeite e promova a identidade indígena. O PNE reconhece a necessidade de uma educação diferenciada para esses povos, o que implica na adaptação curricular e pedagógica que valorize o conhecimento tradicional, a língua materna e as práticas culturais próprias de cada comunidade (Brasil, 2014). Este enfoque faz parte das políticas de inclusão educacional que visam assegurar igualdade de acesso e a valorização da diversidade no sistema educacional brasileiro.

Entre as metas do PNE, destaca-se a Meta 8, que trata especificamente da universalização da educação para a população indígena. Essa meta tem como objetivo assegurar a ampliação do acesso à educação para jovens e adultos indígenas, integrando-os de maneira a não descaracterizar a sua cultura. As estratégias para alcançar essa meta incluem a construção e adaptação de escolas indígenas, a formação de professores indígenas e a elaboração de materiais didáticos adequados, que respeitem e valorizem as línguas e culturas desses povos. Além disso, o PNE prevê o incentivo à produção de conhecimento específico e o desenvolvimento de pesquisas em parceria com as comunidades indígenas, assegurando que o próprio povo indígena participe ativamente na construção e gestão dos programas educacionais (Brasil, 2014).

O Plano Estadual de Educação (PEE) do Maranhão também reflete as diretrizes do PNE, com especial atenção à Educação Indígena. O PEE do Maranhão foi elaborado em consonância com o PNE, com o objetivo de adaptar as metas

nacionais à realidade regional, considerando as especificidades locais dos povos indígenas presentes no estado. A educação indígena no Maranhão é orientada para promover a autonomia cultural e linguística dos povos indígenas locais. Nesse sentido, o PEE do Maranhão estabelece metas voltadas para a formação de professores indígenas e o fortalecimento das escolas indígenas, promovendo uma educação bilíngue e intercultural, essencial para a preservação das tradições e valores indígenas no contexto educacional (Maranhão, 2015).

Para assegurar o cumprimento das metas e estratégias voltadas à educação indígena, o PNE e o PEE do Maranhão são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essas diretrizes são normativas que orientam a organização pedagógica das escolas indígenas, estabelecendo parâmetros que garantem uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. As diretrizes enfatizam a valorização da cultura indígena no currículo escolar, propondo que o ensino seja desenvolvido a partir dos conhecimentos tradicionais e das práticas culturais das próprias comunidades. Dessa forma, a escola se torna um espaço de valorização e perpetuação da identidade indígena, fortalecendo a autonomia cultural desses povos (Brasil, 2012).

A formação de professores indígenas é uma das principais estratégias propostas tanto pelo PNE quanto pelo PEE do Maranhão, com o intuito de garantir que o ensino seja ministrado por profissionais que compreendam a cultura e a língua das comunidades. Essa formação inclui aspectos específicos relacionados à língua materna, à história e à organização social dos povos indígenas, de modo que os educadores possam atuar como mediadores entre o conhecimento tradicional e o saber científico. Além disso, a formação contínua desses professores é essencial para que eles possam se adaptar às necessidades educacionais das comunidades e promover uma educação que respeite e valorize a identidade indígena (Brasil, 2014; Maranhão, 2015).

Outro ponto importante nas metas do PNE é a produção de material didático específico para a educação indígena. Esse material deve ser desenvolvido em colaboração com as comunidades indígenas, a fim de refletir o conhecimento tradicional e respeitar a língua e a cultura de cada povo.

A produção de livros didáticos bilíngues e de conteúdos que abordem temas relevantes para os povos indígenas é uma estratégia fundamental para garantir uma educação inclusiva e que fortaleça a identidade indígena. No Maranhão, o PEE

também estabelece a necessidade de fomentar parcerias para a produção de material didático específico, considerando a diversidade cultural das etnias presentes no estado (Maranhão, 2015).

As estratégias do PNE e do PEE do Maranhão buscam, além de proporcionar uma educação de qualidade, combater o preconceito e a discriminação histórica que as populações indígenas enfrentam. A implementação de uma educação diferenciada e intercultural nas escolas indígenas visa promover o respeito e a valorização das culturas indígenas, ao mesmo tempo em que oferece aos estudantes indígenas a oportunidade de acessar conhecimentos científicos e tecnológicos. Esse equilíbrio entre o respeito às tradições e o acesso à modernidade é fundamental para que a educação indígena contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para atuar em suas comunidades e na sociedade em geral (Brasil, 2014; Maranhão, 2015).

Em síntese, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação do Maranhão propõem uma educação indígena que seja um instrumento de fortalecimento cultural e identidade dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que assegura o acesso ao conhecimento global. As Diretrizes Curriculares para a Educação Indígena reforçam a necessidade de um ensino bilíngue, intercultural e comunitário, com uma abordagem pedagógica que considera o saber tradicional como um componente central do currículo. A implementação dessas políticas representa um avanço no reconhecimento dos direitos educacionais dos povos indígenas, contribuindo para a inclusão social e cultural dos mesmos na sociedade brasileira, enquanto preserva e valoriza sua identidade (Brasil, 2014; Maranhão, 2015).

Aqui foram apresentados marcos importantes para o estabelecimento da educação indígena no Brasil, tal como as normativas para a execução das mesmas. Estas deixam claro a necessidade de uma abordagem diferencial das Escolas Indígenas para os demais sistemas de ensino.

É claro que muitas das colocações encontram inúmeros entraves desde as suas publicações até a atualidade, onde torna-se perceptível as dificuldades em colocar em prática uma escola bilíngue, empoderada ao ponto de elaborar seu plano político pedagógico de acordo com as características da comunidade e a disponibilidade de formação continuada entre os profissionais da educação relacionado a temática.

2.3 Capital Cultural e Educação Indígena: Valorização da Cultura e do Saber Indígena no Ambiente Escolar

A valorização do saber e da cultura indígena no ambiente escolar se revela essencial para o fortalecimento das identidades culturais e para a construção de uma educação inclusiva. Mancini e Troquez (2009) apontam que, historicamente, a educação no Brasil esteve marcada por um etnocentrismo que desconsiderava as culturas indígenas como parte legítima do conhecimento escolar. Esse contexto gerou estereótipos que marginalizaram os saberes tradicionais indígenas, tornando-os invisíveis nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. Segundo as autoras, uma prática educativa comprometida eticamente com a diversidade cultural deve questionar e desconstruir essas narrativas, trazendo ao ambiente escolar uma abordagem que respeite e reconheça a cultura indígena como parte do patrimônio nacional e da identidade brasileira.

Para promover essa valorização, é necessário desenvolver estratégias pedagógicas que integrem o saber indígena de maneira autêntica e respeitosa. De acordo com Mulling e Santos (2016), as iniciativas voltadas para a Educação Escolar Indígena devem transcender a simples inserção de conteúdos sobre a cultura indígena e devem promover o protagonismo indígena no ensino. Esse enfoque exige uma formação docente crítica e sensível, capaz de compreender e integrar as epistemologias indígenas em práticas que dialoguem com as realidades dos estudantes indígenas, especialmente no ensino médio e técnico. As autoras defendem que essa abordagem é fundamental para que as instituições de ensino construam um espaço educativo que respeite a pluralidade e combata o preconceito.

A teoria do capital cultural, de Pierre Bourdieu, também oferece uma perspectiva valiosa para entender a valorização do saber indígena. Nicolau e Souza (2020) aplicam essa teoria para discutir a educação profissional e tecnológica indígena, argumentando que as escolas devem reconhecer e legitimar o capital cultural indígena, permitindo que os estudantes utilizem seus saberes como recursos valiosos em seu percurso educacional.

Essa valorização do capital cultural indígena dentro da educação formal representa uma travessia para o que os autores chamam de “politecnia universal”, na qual os saberes específicos das comunidades indígenas coexistem e são respeitados como conhecimentos relevantes para o contexto acadêmico e profissional.

A inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior ainda é um grande desafio, conforme discutido por Paladino (2012). A autora observa que, além do acesso, a permanência dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior está atrelada à necessidade de criar políticas de acolhimento e suporte, que considerem as especificidades culturais desses alunos. A permanência dos estudantes indígenas não deve depender apenas de adaptação ao ambiente universitário tradicional, mas também da adequação das universidades em reconhecer e promover a identidade cultural indígena. Nesse sentido, a construção de um espaço onde os saberes e práticas indígenas possam ser expressos contribui para uma educação que respeita as origens e a trajetória desses estudantes.

A resistência histórica à valorização da cultura indígena nas instituições educacionais tem raízes profundas, como analisa Ramos (2014), ao revisar as políticas de educação profissional no Brasil. A autora destaca que a educação profissional e tecnológica, desde sua criação, esteve voltado para a formação de uma mão de obra adaptada às necessidades da economia urbana e industrial, ignorando os saberes e modos de vida das populações indígenas. Esse histórico reforça a urgência de promover mudanças que integrem a diversidade cultural e criem oportunidades para que o saber indígena contribua na formação de futuros profissionais.

Valverde e Stocco (2009) abordam as desigualdades raciais na educação, indicando que as barreiras enfrentadas pelos estudantes indígenas e afro-brasileiros não são apenas econômicas, mas também culturais e estruturais. A resistência a incluir o saber indígena no ambiente escolar contribui para a reprodução dessas desigualdades, uma vez que desvaloriza as identidades e os conhecimentos dos povos indígenas, reforçando um sistema educacional que marginaliza os alunos que não correspondem ao padrão cultural dominante. Uma prática educacional que se comprometa a valorizar a cultura indígena precisa, portanto, ir além de políticas afirmativas e questionar as estruturas que perpetuam a exclusão cultural.

Além disso, Schelbauer (1998) observa que as tentativas de promover uma educação inclusiva e plural muitas vezes falham ao não considerar as demandas dos próprios povos indígenas. A autora argumenta que a educação deveria ser um campo aberto ao diálogo com as comunidades tradicionais, de modo que essas possam participar ativamente da construção do currículo. Quando os povos indígenas são incluídos nesse processo de maneira autêntica, a educação pode se tornar uma

ferramenta de resistência cultural e fortalecimento identitário, promovendo o respeito aos seus valores e visões de mundo.

A teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu fornece uma estrutura importante para entender as dinâmicas de inclusão e exclusão na educação, especialmente quando analisada em relação à educação indígena. De acordo com Fayan e Kemp (2018), Bourdieu argumenta que o capital cultural – compreendido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, normas e valores que uma pessoa adquire em seu meio social – influencia profundamente o acesso e o desempenho no ambiente educacional. No contexto da educação indígena, o capital cultural trazido pelos estudantes dessas comunidades é, muitas vezes, distinto do que é valorizado nas escolas convencionais. Esse descompasso pode levar a uma marginalização sutil, na qual os conhecimentos e tradições indígenas não são reconhecidos como válidos ou relevantes no ambiente escolar.

A obra de Bourdieu tem sido amplamente debatida no campo educacional brasileiro, como apontam Catani, Catani e Pereira (2001), que afirmam que o autor inspirou uma série de estudos voltados para as desigualdades sociais na educação. Para os autores, a compreensão da educação como um espaço de reprodução social ajuda a explicar como as estruturas de poder presentes na sociedade são replicadas no ambiente escolar, impactando as oportunidades de estudantes que não compartilham o capital cultural dominante. No caso dos estudantes indígenas, a falta de reconhecimento de sua cultura e conhecimentos dentro das escolas perpetua essa desigualdade, dificultando seu acesso a uma educação inclusiva e significativa.

Rosa e De Melo (2024) exploram a intersecção entre a etnomatemática e a teoria do capital cultural de Bourdieu, mostrando como o capital cultural indígena pode enriquecer a formação dos professores e estudantes. As autoras defendem que uma educação que incorpore conhecimentos matemáticos tradicionais das culturas indígenas valoriza o capital cultural desses estudantes, facilitando seu engajamento e aprendizado.

Dessa forma, o reconhecimento e a valorização do saber indígena podem servir como ferramentas para fortalecer a presença e a voz desses alunos no ambiente educacional, ampliando suas oportunidades de sucesso e participação ativa na sociedade.

No entanto, o trabalho de inclusão dos estudantes indígenas enfrenta desafios complexos, como o preconceito e a desvalorização cultural, de acordo com Mancini e

Troquez (2009). As autoras afirmam que estereótipos sobre a cultura indígena ainda são disseminados nas escolas, reforçando a exclusão social desses estudantes. Para que o capital cultural indígena seja efetivamente reconhecido e valorizado, é necessário que a educação promova uma visão mais ampla e crítica sobre a diversidade cultural, combatendo preconceitos e oferecendo uma representação mais fiel e respeitosa das tradições indígenas. Esse processo exige uma desconstrução dos preconceitos enraizados e a construção de uma prática pedagógica eticamente comprometida com a inclusão.

A educação escolar indígena ainda se encontra em fase de consolidação, especialmente no ensino médio e técnico, como afirmam Mulling e Santos (2016). Esses níveis de ensino representam um espaço onde os estudantes indígenas enfrentam maiores desafios, pois neles o currículo frequentemente desconsidera as especificidades culturais dessas populações. Segundo as autoras, a valorização do capital cultural indígena nesses níveis pode ser fundamental para que os alunos vejam seus conhecimentos tradicionais como parte de sua formação acadêmica e profissional. Ao integrar esses conhecimentos ao currículo, as escolas podem auxiliar na criação de um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor para estudantes indígenas.

Nicolau e Souza (2020) discutem a importância de uma educação profissional e tecnológica que respeite o capital cultural indígena e aponte para uma politécnica universal. Para esses autores, a integração de saberes indígenas nos currículos de educação técnica não apenas valoriza a cultura indígena, mas também contribui para o desenvolvimento social e econômico dessas comunidades. Nesse contexto, o capital cultural dos estudantes indígenas se torna um recurso significativo que pode ser utilizado para enriquecer a formação técnica e promover a inclusão social e econômica. Assim, a valorização do capital cultural indígena nos programas de ensino técnico é uma forma de garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação que respeite suas origens e contribua para o seu desenvolvimento integral.

O acesso e a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior são analisados por Paladino (2012), que destaca a importância de políticas que considerem o capital cultural desses estudantes. A autora observa que, para que os alunos indígenas tenham sucesso na universidade, é essencial que a instituição ofereça suporte cultural e acadêmico. Esse apoio deve incluir tanto a adaptação do

currículo para reconhecer os saberes indígenas quanto o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem a valorização das identidades culturais desses alunos. Dessa forma, o capital cultural indígena deixa de ser visto como uma barreira e passa a ser uma vantagem que contribui para a diversidade acadêmica.

Ramos (2014) reforça que a inclusão do capital cultural indígena na educação profissional e tecnológica representa uma transformação necessária na estrutura educacional brasileira. Historicamente, o ensino profissional esteve voltado para atender às demandas do mercado urbano e industrial, negligenciando as necessidades e realidades das populações indígenas. A valorização do capital cultural desses grupos na educação profissional permite não apenas uma formação técnica mais inclusiva, mas também o desenvolvimento de uma consciência cultural que pode beneficiar tanto os estudantes quanto a sociedade. Para isso, é crucial que a educação profissional e tecnológica reconheça e incorpore as práticas e saberes indígenas como parte de seu currículo e metodologia.

Em síntese, a teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu aplicada à educação indígena oferece uma perspectiva valiosa para entender como as desigualdades sociais e culturais se refletem no ambiente educacional. Ao promover a inclusão do capital cultural indígena, as instituições de ensino podem desempenhar um papel essencial na luta contra a exclusão social e cultural, abrindo caminhos para uma educação mais justa e representativa. Essa valorização não apenas apoia o sucesso dos estudantes indígenas, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo, permitindo que todos os alunos e professores se beneficiem de uma educação que reflete a diversidade cultural do Brasil.

Os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas no acesso à educação incluem uma série de obstáculos que dificultam sua permanência e sucesso no ambiente escolar, entre eles o preconceito, a falta de recursos e a desvalorização cultural. Mancini e Troquez (2009) destacam que a presença do preconceito nas escolas é uma barreira significativa para os estudantes indígenas, pois muitas vezes são vítimas de estigmas e estereótipos que os colocam à margem do ambiente educacional. Esse preconceito, alimentado por visões preconcebidas e falta de conhecimento sobre as culturas indígenas, gera um ambiente hostil que impacta diretamente a autoestima e o desempenho acadêmico desses estudantes, criando um ciclo de exclusão social e educacional que é difícil de romper.

Além do preconceito, a falta de recursos é outro grande entrave para o acesso à educação de qualidade por parte das comunidades indígenas. Mulling e Santos (2016) apontam que, especialmente no ensino médio e técnico, os estudantes indígenas enfrentam dificuldades financeiras e logísticas que dificultam seu acesso a escolas de qualidade. Em muitos casos, as escolas localizadas em áreas indígenas carecem de infraestrutura adequada, recursos didáticos e professores qualificados, comprometendo a qualidade do ensino oferecido. Essa carência estrutural coloca os estudantes indígenas em desvantagem em relação aos demais, restringindo suas oportunidades de aprendizagem e limitando seu acesso a uma educação que poderia capacitá-los para melhores condições de vida.

A desvalorização cultural é um obstáculo adicional, refletindo-se na ausência de conteúdos curriculares que respeitem e valorizem a cultura indígena, segundo Nicolau e Souza (2020). Muitas escolas não incorporam conhecimentos indígenas em seus currículos, tratando-os como algo externo ao ambiente acadêmico. Esse distanciamento entre o conteúdo ensinado e a realidade dos estudantes indígenas reforça a sensação de desajuste e alienação, desmotivando-os a permanecerem na escola. A valorização dos saberes indígenas no currículo escolar não só seria uma forma de reconhecer e respeitar essas culturas, mas também de promover a integração e engajamento dos estudantes indígenas, permitindo-lhes ver sua cultura refletida no que aprendem.

Paladino (2012) discute ainda o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior, destacando que as barreiras enfrentadas por esses alunos se intensificam nesse nível de ensino. A autora observa que a falta de políticas de apoio e programas específicos de inclusão tornam o acesso ao ensino superior mais desafiador para esses estudantes, que frequentemente precisam lidar com dificuldades econômicas e culturais para se adaptarem ao ambiente acadêmico. Esse quadro de exclusão é agravado pelo preconceito que ainda existe dentro das instituições de ensino superior, o que torna a jornada educacional desses alunos mais árdua e incerta.

A política de educação profissional e técnica também enfrenta obstáculos quanto à inclusão de estudantes indígenas. Ramos (2014) aborda como o sistema de educação profissional brasileiro ainda está distante de incorporar as realidades e necessidades dos povos indígenas. Para muitos estudantes indígenas, a educação

técnica representa uma oportunidade de adquirir habilidades que possam beneficiar suas comunidades, mas, devido à falta de políticas inclusivas, essas oportunidades são limitadas. A ausência de uma política educacional que valorize e considere o contexto social e cultural dos estudantes indígenas reflete a tendência histórica de negligenciar a diversidade cultural, impedindo uma integração plena desses estudantes na sociedade.

A desvalorização das culturas indígenas no ambiente escolar remete a uma desigualdade histórica e estrutural, como observado por Schelbauer (1998), que argumenta que a educação no Brasil sempre foi marcada por políticas excludentes. Desde o século XIX, o sistema educacional tem sido construído em torno de uma perspectiva eurocêntrica, desconsiderando as culturas e saberes indígenas como parte legítima da educação formal. Essa desvalorização histórica continua a influenciar as práticas educacionais contemporâneas, perpetuando um ciclo de exclusão e invisibilização dos saberes indígenas nas escolas.

Valverde e Stocco (2009) discutem as desigualdades raciais na educação, enfatizando que a experiência dos estudantes indígenas é marcada pela exclusão, que vai além da falta de recursos materiais. Segundo os autores, as desigualdades raciais e culturais afetam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o próprio sentido de pertencimento e identidade dos estudantes indígenas no ambiente escolar. Esse ambiente, que deveria ser inclusivo e acolhedor, muitas vezes se torna um espaço de discriminação, dificultando o pleno desenvolvimento dos alunos indígenas e limitando suas perspectivas educacionais e profissionais.

Em suma, o caminho para uma educação inclusiva e justa para os estudantes indígenas no Brasil ainda enfrenta muitos desafios. O preconceito, a carência de recursos e a desvalorização cultural são obstáculos que afetam a experiência educacional dos estudantes indígenas em diferentes níveis, dificultando sua inclusão e permanência nas escolas e universidades. A superação desses desafios exige um comprometimento institucional e pedagógico com a valorização das culturas indígenas, promovendo políticas que respeitem e integrem os saberes desses povos no sistema educacional.

3 PERCORRENDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

3.1 Surgimento da educação profissional e tecnológica no Brasil

A educação técnica e tecnológica no Brasil tem suas raízes históricas no início do século XX, quando, em 1909, o governo brasileiro criou as Escolas de Aprendizes e Artífices. Instituídas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, essas escolas tinham o objetivo de formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, especialmente em áreas como mecânica, marcenaria, eletricidade e construção civil. Voltadas principalmente para jovens de classes populares, as Escolas de Aprendizes e Artífices buscavam oferecer uma formação profissionalizante que os preparasse para atuar em atividades práticas, essenciais para o desenvolvimento industrial do país. Esse modelo de educação foi uma iniciativa pioneira e representava a primeira tentativa do governo brasileiro de instituir uma educação técnica pública, gratuita e voltada para a inclusão social (Brasil, 1909).

Nos anos 1940, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), o sistema de ensino técnico sofreu uma reformulação importante. Essa lei reorganizou o ensino industrial no Brasil e elevou o patamar da educação técnica, introduzindo a formação técnica de nível médio. A partir de então, o sistema educacional brasileiro passou a diferenciar o ensino secundário voltado à formação geral do ensino industrial voltado à formação técnica e profissional. Essa divisão buscava atender tanto às demandas do setor produtivo, que necessitava de mão de obra qualificada, quanto às expectativas sociais de formação educacional, proporcionando um diploma que habilitava diretamente para o mercado de trabalho (Brasil, 1942).

Nos anos 1960, o contexto socioeconômico brasileiro passou por profundas transformações, impulsionadas pelo processo de industrialização acelerada. Para adequar a educação técnica a essas novas necessidades, o governo criou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Estes centros foram um marco na evolução da educação técnica, pois passaram a oferecer cursos de nível técnico e superior de tecnologia, ampliando as possibilidades de formação e especialização profissional. Os CEFETs representavam uma expansão do modelo das Escolas de Aprendizes e Artífices, incorporando maior sofisticação tecnológica e uma estrutura

mais robusta de ensino, com laboratórios e currículos voltados para áreas tecnológicas de ponta (Campos, 2015).

A década de 1980 trouxe novos desafios e mudanças para a educação técnica no Brasil, com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988. O texto constitucional reafirmou o papel do Estado na oferta de ensino técnico e profissionalizante, consolidando-o como um direito social. Nesse período, as políticas públicas passaram a dar maior atenção à democratização do acesso à educação, e as instituições de ensino técnico buscaram expandir suas ofertas para atender uma gama mais diversificada de estudantes. No entanto, as limitações orçamentárias e a crise econômica da época restringiram essa expansão, gerando desafios que exigiriam novas soluções nos anos seguintes (Brasil, 1988).

Nos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), houve uma nova reorganização da educação técnica e tecnológica no país. A LDB estabeleceu as bases para a integração entre o ensino médio e o ensino técnico, permitindo a criação de cursos técnicos integrados ao ensino médio e cursos subsequentes ao ensino médio. Além disso, a lei incentivou a expansão da oferta de cursos técnicos e tecnológicos em diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que a formação técnica fosse mais acessível e abrangente. Esse período foi marcado por um processo de reforma educacional que buscou modernizar o sistema educacional brasileiro, integrando a educação profissional ao sistema de ensino formal (Brasil, 1996).

O início dos anos 2000 foi um momento de expansão significativa para a educação técnica e tecnológica no Brasil. Em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pela Lei nº 11.892, o governo federal reorganizou e ampliou a rede de educação técnica e tecnológica no país. Os Institutos Federais surgiram como uma fusão das escolas técnicas federais, agrotécnicas e CEFETs, com o objetivo de proporcionar uma formação mais ampla e integrada, que incluísse a educação básica, técnica, tecnológica e superior. Os IFs foram idealizados como instituições multicampi, com uma missão voltada para o desenvolvimento regional, proporcionando uma formação que atendesse às necessidades específicas das regiões onde estão inseridos (Brasil, 2008).

A criação dos Institutos Federais representou um marco na democratização do acesso à educação técnica e tecnológica no Brasil. Os IFs não só ampliaram o número de vagas e cursos disponíveis, mas também incorporaram o compromisso de

desenvolver pesquisas aplicadas e fomentar a inovação tecnológica. Essa estrutura permitiu que os IFs se consolidassem como importantes centros de formação técnica e tecnológica, promovendo parcerias com o setor produtivo e contribuindo para o desenvolvimento econômico e social das regiões em que estão presentes. Além disso, os IFs incentivam a verticalização do ensino, permitindo que os estudantes possam iniciar a formação técnica e progredir até os cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e mestrados, dentro da mesma instituição (Santos; Silva, 2020).

Atualmente, os Institutos Federais constituem uma rede de ensino que combina formação acadêmica, técnica e tecnológica, com um forte compromisso com a inclusão social e o desenvolvimento regional. A trajetória histórica que vai das Escolas de Aprendizes e Artífices até os IFs reflete o papel da educação técnica e tecnológica como um instrumento de desenvolvimento econômico e social. Essa rede oferece uma formação completa que integra ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma educação que não só prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania. Assim, a evolução da educação técnica e tecnológica no Brasil representa um compromisso contínuo com a qualificação profissional, o acesso à educação e o fortalecimento do desenvolvimento regional (Brasil, 2008; Santos; Silva, 2020).

Os institutos federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidas como necessárias para um país soberano e com acesso à educação democrática, visto que proporciona sanar desigualdades estruturais.

Assume-se uma posição divergente do que era pregado na antiguidade da educação brasileira, que era vista apenas para assegurar a posição social das elites, visto que seus filhos já tinham a educação garantida (Moura, 2007). A modalidade de ensino EPT, seja ela por meio do ensino público ou privado, possibilitou que as classes mais baixas tivessem acesso ao ensino tecnológico e profissional, preparando-os para a entrada no mercado de trabalho e o exercício de suas profissões.

Na atualidade, muitos indivíduos tem a opção de escolha, diferentemente do passado, quando eram destinados apenas a ser operários ou dirigentes, o que possibilita fazer sua própria leitura de mundo, podendo estes criticar, ser criativos, ter suas escolhas, não ficando restritos a saber ler, escrever e contar sem ter conhecimento.

Em síntese, a EPT tem o potencial de promover o desenvolvimento integral do sujeito, isto por possuir o potencial pedagógico orientador às práticas formativas na necessidade de ampliar os indivíduos, sua visão de mundo e a compreensão a respeito dele e sua totalidade. A educação profissional e tecnológica, que conclui que ela não ocorre apenas no espaço formal de educação, mas a partir de experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral.

3.2 A EPT no âmbito da educação indígena

A educação profissional e tecnológica indígena deve considerar os impasses relacionados ao seu próprio processo de formação escolar, como também suas potencialidades, devendo desenvolver-se mediante a possibilidade de que as comunidades possam se desenvolver (Brasil, 2007).

É conhecida a realidade onde os povos indígenas são assediados pela não disponibilização de atividades na educação profissional e tecnológica acarretando a falta de oportunidade para um novo modelo econômico preparador.

Mulling; Santos (2016), ao realizarem uma busca nas bases de dados da Capes, constataram falta de estatuto e escassez quanto as atividades voltadas a pesquisa e extensão indígena. Contudo, com a expansão dos IFs em 2008, houve uma nova perspectiva, visto que esta é uma área com amplas demandas acadêmicas. Portanto, é necessário o aprofundamento do assunto para contribuir com a consolidação e construção dos direitos dos povos originários.

É necessário ainda entender as perspectivas da comunidade sobre este tipo de ensino, visto que muitos veem com receio estas práticas, temendo o impacto que elas podem causar no sistema organizacional dos sujeitos indígenas, mesmo que já seja conhecida e oferecida por entes governamentais.

Portanto, esta qualificação deve ser pensada não somente para inseri-los no mundo dos não indígenas, mas que seja capaz de prepará-lo para contribuir com o desenvolvimento das comunidades locais, com capacidade de mudar a realidade de maneira dinâmica e construtiva.

Faz-se necessário a construção de tecnologias e metodologias de ensino vinculadas a políticas públicas de inclusão, permanência e êxito, considerando um

contexto intercultural que valorize a cultura e as contribuições históricas da comunidade, e não apenas um ensino tecnicista para o mundo do trabalho.

Em seu trabalho, Estevão; Barbosa (2021), identificaram inúmeros problemas relacionados a Educação Profissional e Tecnológica em um Instituto Federal de Rondônia, isto em detrimento de muitos indígenas residirem na zona rural, falta de auxílio financeiro e dificuldades educativas.

Fatores estes tão relevantes que se percebeu uma queda drástica nos índices de matrículas dos anos de 2016 a 2019, indo de 16 alunos indígenas matriculados, para apenas 4 alunos. Outro fator relevante é que apenas um destes alunos conseguiu seguir a carreira acadêmica (Estevão; Barbosa, 2021).

Quando não recebiam auxílio estudantil pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), era percebido um número acentuado de evasão escolar, além de apresentar dificuldades quanto a aprovação nas disciplinas, muitas vezes não alcançando a média e sendo aprovado por meio do conselho de classe (Estevão; Barbosa, 2021).

Segundo Mulling; Santos (2016), existe um processo de segregação institucionalizada, onde, pode ser observado uma queda considerável no número de matrículas indígenas do ensino fundamental ao médio, impossibilitando também o ingresso destes alunos no ensino técnico e educação profissional ofertado pelos Institutos Federais. Porém, é possível identificar atividades exitosas em seu desenvolvimento, como as constatadas por Estevão; Barbosa (2021) na participação em projetos de iniciação científica, música e esportes; e para Mulling; Santos (2016) nas áreas de agrofloresta, magistério, saúde, gestão territorial, gestão de organizações, produção e comércio.

Não obstante, é mais que imprescindível criar estratégias, tanto para nortear a elaboração de materiais didáticos para estes alunos, quanto maneiras de frisar estas atividades exitosas, servindo assim como exemplo de superação e conquista de bons resultados dentro das atividades de pesquisa e extensão.

Isto é necessário para que o ensino médio não se torne um ponto final, mas as ações de permanência de pesquisa e extensão relacionadas aos alunos indígenas devem ser realizadas como uma estratégia para a construção de um caminho para o ingresso no ensino superior.

O ensino tecnológico deve ser desenvolvido considerando apenas que os indígenas se adequem a realidade dos não indígenas, mas que eles sejam

desenvolvidos em conjunto, entendo que o processo de formação profissional forma a partir de um pensamento capitalista, contudo, muitas comunidades não compartilham deste modo de vida (Mulling; Santos, 2016).

Ramos (2014, p. 8) enfatiza a necessidade da política de ensino profissional e tecnológica não somente para o viés capitalista, mas vincular a educação como uma prática de desenvolvimento social, considerando o trabalho como política educativa, ou seja, ensinar a técnica não apenas como um adestramento capitalista.

Com isto, os alunos indígenas devem sair do ensino médio técnico profissionalizante, não apenas sabendo realizar a atividade vinculada ao trabalho, mas com um arcabouço de ensino que possibilite torná-los críticos a fim de compreender a realidade em que vivem e elaborar medidas que possibilitem o seu desenvolvimento.

Pensando neste pressuposto, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas, fundamentados pela Lei n.º 11.892, de dezembro de 2008, oferece ensino médio na forma subsequente, na forma integrada e na modalidade de jovens e adultos apenas para a população indígena.

Isto pode resolver um problema amplamente conhecido, relacionado ao deslocamento dos povos originários para os centros urbanos, para buscar qualificação de maneira a não fragmentar a identidade cultural dos envolvidos, permitindo ainda desenvolver atividades de ensino pesquisa e extensão dentro do próprio território (Nicolau; Souza, 2020).

Um estudo realizado por Bergamaschi (2012) que teve como objetivo identificar as produções brasileiras a respeito do ensino, pesquisa e extensão sobre assuntos indígenas, revelou certa escassez de trabalhos, dada a variedade de áreas e temas a serem estudos.

O autor encontrou cerca de 128 trabalhos que majoritariamente estavam relacionados às áreas de educação, antropologia, linguística, comunicação, desenvolvimento sustentável, administração, desenvolvimento regional meio ambiente e psicologia, fora outras áreas identificadas, porém, com números menos expressivos (Bergamaschi, 2012).

É por meio da inserção de alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo estas realizadas principalmente dentro das aldeias, que podemos proporcionar um maior número de produções acadêmicas, com contribuições dos

povos originários, relacionadas a cultura, saúde, antropologia, meio ambiente e inúmeras outras temáticas (Bergamaschi, 2012).

Mulling; Santos (2016) identificaram apenas 17 pesquisas entre os anos de 2011 e 2013, destas a maioria está voltada a educação, relacionada a formação do magistério, além das relações éticas raciais e educação profissional indígena; e apenas um trabalho relacionado ao ensino médio.

4 EXPANSÃO DO IFMA – UM OLHAR ESPECIAL SOBRE O CAMPUS BARRA DO CORDA

4.1 A educação profissional e tecnológica no Maranhão

A criação dos Institutos Federais deu-se em um relevante contexto histórico, quando instituições de ensino foram convidadas a participar voluntariamente da integração entre instituições federais para a construção de um novo modelo de educação profissional, fazendo parte de um longo processo de universalização da EPT em território nacional.

O marco legal para o início destas medidas foram a composição de uma nova conjuntura para a rede de educação profissional, dando-se a partir do Decreto n.º

6.095 de 2007, estabelecendo assim as diretrizes para o processo de integração dos IFs, além de tratar da organização e da adesão voluntária de instituições (Brasil, 2007).

O período para o estabelecimento destes novos moldes educacionais foi exíguo, ocorrendo em aproximados seis meses, desde a promulgação do Decreto n.º 6.095 de 2007 até a criação da Lei n.º 11.892 de 2008, ocorrendo neste curto espaço de tempo discussões entre as principais secretarias ligadas ao Ministério da Educação.

Sendo assim, no ano de 2008 a Rede de Ensino Federal estava composta por 36 EAFs, 33 CEFETs, 58 Unidades Descentralizadas, 32 EV e uma Universidade Tecnológica e uma Escola Técnica Federal. Após a referida lei a Rede foi consolidada sendo dividida de acordo com o disposto em seu Artigo 1º:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e, V – Colégio Pedro II (Brasil, 2008).

A partir daí, o novo modelo da Rede Federal de educação tecnológica e profissionalizante foi institucionalizado como política pública comprometida com o desenvolvimento técnico, científico, tecnológico econômico, social a partir de uma perspectiva progressista (Pacheco, 2010).

Encontra-se ainda na Lei n.º 11.892 de 2008, o dever da expansão da modalidade de ensino, devendo produzir novas tecnologias e disseminá-las democraticamente em todos os projetos nacionais, de modo inclusivo, distributivo e soberano (Brasil, 2008; Pacheco, 2010).

No Maranhão é perceptível a expansão dos IFs em todo o estado, de modo a permitir o acesso da escolarização em nível médio, principalmente entre os jovens de 14 a 15 anos. Isto se torna ainda mais evidente ao analisar o acesso ao segundo grau, nos anos 2000, quando era ofertado em apenas 58 municípios, de um total de 217 totalizando mais de 400 mil alunos fora da escola (Hora, 2013).

Inicialmente, o ensino profissional e tecnológico no Maranhão só ocorria em duas cidades, a capital São Luís e a segunda mais populosa Imperatriz, isto por meio da criação de Tele salas, com uma sistemática destinada principalmente ao supletivo, no total 150 mil alunos foram beneficiados, porém, neste período nenhuma escola foi construída (Rosar; Cabral, 2002).

Discutir sobre este assunto torna-se relevante em virtude do contexto socioeconômico em que o estado está inserido, visto que, segundo o IBGE, a população do estado vive com R\$ 319,00 ao mês e uma taxa de analfabetismo que chega a 20,9% na faixa etária dos 15 aos 24 anos (IBGE, 2010).

Antes da institucionalização dos IFs, no ano de 2006, no Maranhão havia algumas unidades descentralizadas dos CEFETs no interior do estado e uma escola agro técnica na cidade de Codó. Já na capital o cenário era composto por uma escola agro técnica e um colégio ampliado da Universidade Federal do Maranhão. Somente após 20 anos da criação da unidade de Imperatriz houve a ampliação de novas unidades em Buriticupu e Zé Doca (Hora, 2022).

A partir de 2008 Santa Inês, Açailândia e São Luís foram contempladas com mais três campus, sob a luz da Lei n.º 11.892 do mesmo ano. A partir daí inicia-se uma nova fase de expansão, com a idealização de um campus em Codó, dois campus em Imperatriz, três campus no Maracanã e quatro em São Luís (Hora, 2022).

Atualmente conta com 30 campus em todo o estado, a saber: Alcântara; Araioes; avançado Carolina; Avançado Porto Franco; avançado Rosário; Bacabal;

Barra do Corda; Barreirinhas; Buriticupu; Caxias; Codó; Coelho Neto; Colinas; Grajaú; Imperatriz; Itapecuru-Mirim; Pedreiras; Pinheiro; Presidente Dutra; Santa Inês; São João dos Patos; São José de Ribamar; São Luís – Centro Histórico; São Luís – Maracanã; São Luís – Monte Castelo; São Raimundo das Mangabeiras; Timon; Viana; e Zé Doca.

O IFMA teve um longo processo de reformulação até chegar nos moldes aos quais conhecemos hoje, recebendo diferentes denominações ao longo dos anos, surgindo como Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão, por meio do Decreto n.º 7566, de 23 de setembro de 1909, com o objetivo de ofertar o ensino primário a meninos em situação socioeconômica desfavorecida.

Em 1937 recebeu nova denominação, transformando-se em Liceu Industrial de São Luís e após 10 anos recebeu o nome de Escola Técnica Federal do São Luís, em função da publicação de um novo Decreto/Lei de n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1946, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Já em 1956 a Escola técnica de São Luís passou a ser a Escola técnica do Maranhão, por meio da Portaria n.º 239/65 e da Lei n.º 4.795, de 20 de agosto de 1965, e nos anos seguintes passa a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão.

4.2 Um olhar sobre o IFMA – campus Barra do Corda

O Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus Barra do Corda, apresenta uma trajetória significativa na promoção do ensino, pesquisa e extensão no município, especialmente no que se refere à inserção de comunidades indígenas e tradicionais. O IFMA tem buscado contribuir para o desenvolvimento educacional e socioeconômico regional desde sua fundação, consolidando-se como uma instituição que oferece não apenas formação acadêmica, mas também o apoio cultural e social necessário para as populações locais.

O município de Barra do Corda, localizado no estado do Maranhão, caracteriza-se por abrigar uma ampla diversidade de povos tradicionais, incluindo várias comunidades indígenas que, historicamente, enfrentaram desafios em relação à inclusão social e ao acesso à educação formal. Apesar de a educação básica no município contar com um número considerável de matrículas na zona rural, 37,51% segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP), a maioria das escolas com ensino fundamental está afastada das comunidades indígenas. Das 103 escolas de ensino fundamental, apenas 23 estão situadas em áreas indígenas, e nenhuma oferece ensino médio nessas comunidades, o que implica a necessidade de deslocamento dos alunos para as zonas urbanas ou para escolas mais distantes (INEP, 2019).

O campus do IFMA em Barra do Corda, uma das poucas instituições na região urbana da cidade com ênfase no ensino, pesquisa e extensão, surge como uma oportunidade essencial para esses alunos. O instituto destaca-se por suas atividades de ensino integradas à pesquisa e à extensão, que são fundamentais para o desenvolvimento local, ao mesmo tempo que respeitam e promovem a preservação da cultura indígena e dos costumes tradicionais. As atividades do IFMA têm contribuído para o fortalecimento das identidades culturais das comunidades envolvidas, ao passo que promovem a inclusão social e o aprimoramento educacional e profissional dos estudantes.

Entre 2016 e 2019, o Departamento de Extensão e Relações Institucionais (DERI) do IFMA – campus Barra do Corda, realizou 82 projetos de extensão voltados para a promoção e preservação da cultura local e a resolução de questões sociais e econômicas. Esses projetos abrangem diversas áreas, incluindo cultura, educação, ciências sociais, geografia, história, economia, agricultura, administração e saúde, sempre com uma abordagem que prioriza o desenvolvimento sustentável e o bem-estar das comunidades indígenas (Instituto Federal do Maranhão, 2020).

A pesquisa é outro pilar fundamental nas ações do IFMA. Um dos principais grupos de pesquisa do campus é o Hominibus, que desenvolve estudos no âmbito das humanidades, promovendo avanços científicos e tecnológicos junto aos estudantes de níveis técnico, tecnológico e superior. Este grupo busca explorar questões relacionadas à qualidade de vida, à integração social e à valorização cultural, proporcionando uma formação cidadã e comprometida com os desafios da região e do país. As atividades do grupo Hominibus representam uma oportunidade para que estudantes indígenas possam se engajar em projetos que tenham relevância para suas comunidades e culturas, valorizando seus conhecimentos e contribuindo para uma educação que respeita as especificidades regionais (Instituto Federal do Maranhão, 2020).

O IFMA, campus Barra do Corda, tem se destacado entre as instituições de ensino da região também por suas iniciativas de inclusão social e promoção da igualdade educacional. Essas ações contribuem para que estudantes indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade sem precisar se distanciar completamente de suas comunidades, o que preserva os vínculos culturais e familiares. Além disso, o campus promove atividades de integração que auxiliam esses estudantes a superar desafios acadêmicos e a se adaptarem ao ambiente escolar, por meio de suporte psicológico, tutoria e orientação vocacional.

As ações integradas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no campus Barra do Corda são fundamentais para a construção de uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural. O campus reafirma seu compromisso com a promoção de uma educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à presença de estudantes indígenas, que são incentivados a participar e contribuir ativamente nas atividades e projetos desenvolvidos pela instituição. Este compromisso é uma característica essencial do IFMA, que visa não apenas a formação acadêmica, mas também a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, o histórico do IFMA – campus Barra do Corda é marcado por sua busca incessante por inclusão, valorização cultural e desenvolvimento sustentável. A instituição representa uma oportunidade essencial para o município, fortalecendo a rede de ensino público no Maranhão e possibilitando que os estudantes indígenas acessem uma formação que leva em conta suas necessidades específicas e suas raízes culturais. Dessa forma, o IFMA cumpre um papel social imprescindível ao contribuir para o desenvolvimento local e o aprimoramento das condições de vida dos habitantes de Barra do Corda e de suas comunidades tradicionais.

5 PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

5.1 Panorama da participação indígena no desenvolvimento de pesquisa

De modo geral, ainda são incipientes os estudos que buscam evidenciar a participação indígena nas pesquisas nacionais, não sendo evidenciados quaisquer estudos com um olhar direcionado a esta temática. Ao trazermos a discussão para o âmbito do IFs e da educação profissionalizante, a discussão torna-se ainda mais escassa.

Isto pode ter relação com as inúmeras desigualdades vivenciadas pela sociedade que acabam por refletir dentro das instituições educacionais. Com a ampliação da educação profissional e tecnológica este fato tornou-se ainda mais evidente nos últimos anos, isto por meio da negação de condições objetivas à formação acadêmica de alunos indígenas, devido as ações de permanência e demais atividades vinculadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

De antemão, é necessário considerar que o tripé educacional é parâmetro para a qualidade do ensino prestado, previsto pela Constituição Federal em 1988, devendo estar associada a Política Nacional de Assistência Estudantil que prevê a articulação entre suas ações.

Além disto, LDB de 1996 também afirma, por meio dos seus incisos, o papel das instituições em fomentar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio de seu Artigo 20, incisos III, IV, e VII, afirmando que: deve-se incentivar a produção e desenvolvimento científico, além dos conhecimentos culturais e técnicos e realizar atividades de extensão que permitam a participação da comunidade visando a divulgação de conhecimentos.

Além disto, as atividades desenvolvidas pelo tripé educacional têm o potencial de garantir a permanência dos alunos que necessitam das ações de assistência estudantil, contudo, deve ser afastada do caráter assistencialista. Deste modo, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), afirma que as ações assistenciais devem andar em conjunto com as atividades do tripé educacional. Neste sentido, pode-se citar como exemplo o fornecimento de bolsas aos alunos indígenas que executam quaisquer projetos de pesquisa e extensão dentro do âmbito dos IFs.

É importante ressaltar neste cenário que a definição de formação de qualidade não deve estar atrelada unicamente aos resultados provenientes dos esforços dos estudantes, se isto fosse levado em consideração teríamos aí um discurso meramente meritocrático, entretanto, é imprescindível averiguar a riqueza de possibilidades vivenciadas pelos alunos e suas trajetórias acadêmicas.

A riqueza de oferta e participação de discentes indígenas dentro dos IFs pode ter papel determinante na formação dos estudantes, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social. Deste modo, deve-se incentivar o desenvolvimento de ações que visem inserir os estudantes dentro do tripé educacional, como as idealizadas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.

5.2 Núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena (NEABI) – contribuições para o tripé educacional

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) têm desempenhado um papel significativo dentro dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia no Brasil, incluindo o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Barra do Corda. Esses grupos de pesquisa, ensino e extensão têm como objetivo central a promoção de espaços de discussão e desenvolvimento de iniciativas voltadas para a diminuição do racismo e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, especialmente em contextos educacionais. Surgidos a partir das demandas do Movimento Negro nos anos 1980, os NEABIs foram inicialmente articulados como uma resposta ao contexto histórico de marginalização e discriminação racial. Durante este período, as primeiras discussões em torno das ações afirmativas começaram a surgir, embora tais políticas só fossem efetivamente implementadas várias décadas depois, no início dos anos 2000 (Fernandes, 2014).

Em 2003, após anos de debates e mobilização, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu resoluções fundamentais que moldaram o papel dos NEABIs nas instituições de ensino. Entre estas, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2004 estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que impulsionaram a criação de programas e ações de promoção da igualdade racial nas escolas. Essas resoluções foram seguidas pelo Plano Nacional de Implantação das Diretrizes, que, entre outros objetivos, formalizou a importância de espaços como os NEABIs em promover discussões sobre diversidade, inclusão e valorização das culturas afro-brasileira e indígena, além de contribuir com a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

No Maranhão, o IFMA – Campus Barra do Corda é uma das instituições que abraçou os princípios dos NEABIs, destacando-se como um espaço inclusivo e plural, onde a valorização da diversidade é promovida através de projetos interdisciplinares. Esse campus, localizado em uma região com grande presença de comunidades indígenas e afrodescendentes, tem investido em iniciativas que buscam fortalecer a identidade cultural desses grupos e garantir sua permanência e inclusão no ambiente educacional.

O NEABI do campus desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão que englobam oficinas, cursos de capacitação e debates sobre questões raciais e culturais, incentivando o envolvimento dos alunos e da comunidade em geral.

Em estudos realizados por Ferreira e Coelho (2019), constatou-se que dos 38 Institutos Federais no Brasil, 27 possuíam NEABIs institucionalizados, sendo a maioria localizada na região Nordeste. O IFMA – Campus Barra do Corda faz parte dessa rede de instituições que atuam para garantir uma educação mais equitativa e inclusiva. As atividades do NEABI do campus têm sido voltadas para a capacitação dos professores e a inclusão dos estudantes afro-brasileiros e indígenas em uma série de atividades curriculares e extracurriculares. Dessa forma, o campus oferece um suporte adicional para que esses estudantes possam compreender e valorizar suas próprias origens culturais e desenvolver uma perspectiva crítica sobre seu papel na sociedade.

Dentre as ações promovidas pelo NEABI do IFMA – Campus Barra do Corda, destacam-se a realização de encontros temáticos, capacitações de servidores e gestores, e atividades de formação continuada, que são fundamentais para a conscientização e valorização das temáticas afro-brasileiras e indígenas. Tais iniciativas têm contribuído para o fortalecimento de uma cultura institucional que respeita e promove a diversidade. O NEABI também monitora a aplicação das leis de ações afirmativas, como a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012), e trabalha em projetos voltados para a permanência dos estudantes cotistas, assegurando que as políticas de inclusão não se limitem à entrada no instituto, mas que garantam o sucesso e a permanência dos alunos até a conclusão de seus cursos.

Outro aspecto importante do trabalho do NEABI do IFMA é sua dedicação à pesquisa e extensão. O campus tem desenvolvido uma série de projetos que exploram as áreas de cultura, educação, e ciências sociais, buscando promover o conhecimento científico e a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena. Em 2017, o campus desenvolveu atividades voltadas para a formação de professores, inserindo as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos escolares e promovendo oficinas de valorização cultural. As ações de extensão, realizadas em parceria com as comunidades locais, visam estimular o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos se envolvam em atividades que reforcem suas identidades culturais e promovem o desenvolvimento social e econômico da região.

Conforme estudo de Pokulat et al. (2019), os NEABIs têm como propósito central a elaboração de atividades que priorizam a inclusão e a valorização das

culturas afro-brasileira e indígena no ambiente educacional. No caso do IFMA – Campus Barra do Corda, esse propósito é evidente nas práticas de ensino e extensão promovidas pelo NEABI, que trabalham para integrar a temática indígena e afro-brasileira de maneira transversal nos currículos. Dessa forma, o campus oferece aos estudantes indígenas e afrodescendentes um espaço de pertencimento e apoio, no qual eles podem ver suas histórias e culturas refletidas no ambiente escolar.

O NEABI do IFMA – Campus Barra do Corda, por meio de suas iniciativas, se configura como um espaço de promoção da equidade e inclusão, ampliando as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. O núcleo busca não apenas reduzir as desigualdades históricas, mas também incentivar uma educação crítica e transformadora, que contribui para o fortalecimento das identidades culturais e para a construção de uma sociedade mais justa. Em resumo, o trabalho do NEABI no IFMA – Campus Barra do Corda é uma demonstração prática de como o ensino, a pesquisa e a extensão podem ser usadas como ferramentas para promover a diversidade e a igualdade no contexto educacional brasileiro.

6 METODOLOGIA

6.1 Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo de caso, de caráter descritivo e analítico com uma abordagem qualitativa, este teve por finalidade sintetizar parte do conhecimento produzido sobre as práticas de extensão, ensino e pesquisa para comunidades indígena do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia IFMA - campus Barra do Corda - MA.

O método qualitativo preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo uma análise mais detalhadas sobre os fenômenos, investigações, hábitos, atitudes, tendências, de comportamento e etc. (Marconi; Lakatos, 2009).

Difere-se do método quantitativo, o qual os pesquisadores buscam informações que podem ser numéricas, valendo-se das amostras, enquanto isso nos estudos qualitativos as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos coletados não são estruturados (Martins, 2004).

Já os estudos de caso constituem-se de uma modalidade de pesquisa que não pretende unicamente trazer uma visão inovadora sobre o assunto, mas de contribuir com os demais trabalhos publicados sobre uma temática, proporcionando mecanismos que visem preencher uma lacuna existente, além disto, tem a capacidade de elucidar sobre a área (Rezende, 2017).

6.2 Caracterização da área estudada

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – campus Barra do Corda, este por sua vez oferece cursos em três modalidades:

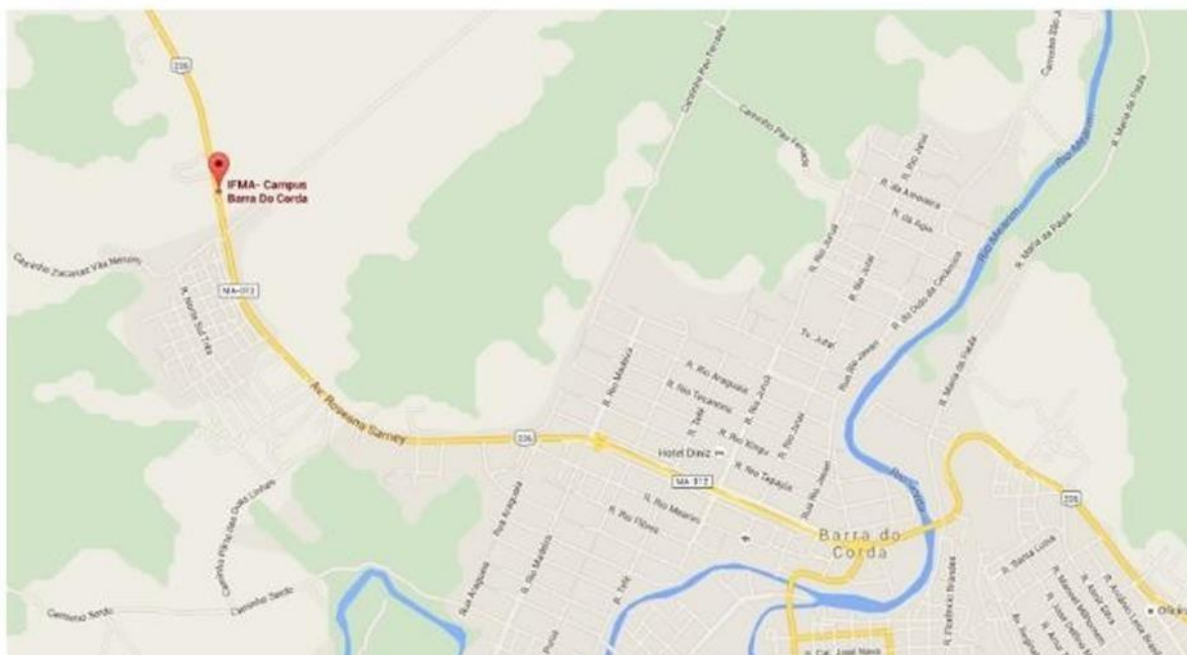
- a) Técnico-integrada - os alunos secundaristas da instituição, externos, que já tenham concluído o ensino médio ou vinculados a programas para formação de jovens e adultos (EJA), tem a oportunidade de cursar o ensino médio juntamente com o curso profissionalizante;
- b) Concomitante - é pleiteada por estudante que está concluindo ensino médio em outra instituição de ensino;
- c) Subsequente - é destinada aos acadêmicos que já não se encontram no colegial.

Há também a oferta de PROEJA, programa que contribui para conclusão do ensino médio em tempo e mesclando com o ensino técnico profissionalizante. O IFMA – campus Barra do Corda dispõe dos seguintes cursos:

Administração subsequente; Comércio PROEJA; Informática integrada e subsequente; Manutenção de Suporte de Informática subsequente; Química integrado; e Meio ambiente concomitante. E ainda oferta o curso de Bacharelado em Administração no período noturno.

O campus integra a fase III do Plano Nacional de expansão da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao MEC. Sua autorização de funcionamento data de 21 de setembro de 2010, através da Portaria Ministerial n.º 1.170, iniciando as atividades letivas no ano seguinte, e a partir de 2013 com sua expansão constatou a presença de outros inúmeros municípios da Região Central do Maranhão (IFMA, 2015). A instituição está localizada na BR-226, Km 303, S/N no bairro Vila Nenzim.

Figura 1 - Mapa da Localização do IFMA - campus Barra do Corda.



Fonte: IFMA, campus Barra do Corda (2016).

Em sua estrutura física o campus conta com o ambiente administrativo, no qual estão instaladas a diretoria geral e a diretoria de administração e planejamento. No setor estudantil há uma biblioteca com 2.944 exemplares; setor assistencial ao educando, supervisão e orientação; sala dos professores; e laboratórios de química e informática.

De acordo com a relação nominal de projetos de extensão de 2016 – 2019, elaborado pelo Departamento de Extensão e Reações Institucionais (DERI), o campus realizou 82 projetos. Conta também com atividades de pesquisa nas áreas cultural, educacional, social, geográfica, histórica, econômica, agrícola, administrativa e no setor da saúde (Instituto Federal do Maranhão, 2020).

Há também o grupo de pesquisa Hominibus, o qual objetiva desenvolver pesquisas no âmbito das humanidades junto aos estudantes de nível técnico, tecnológico e superior, a fim de proporcionar os avanços científicos e tecnológicos para promoção da qualidade de vida na sociedade vigente (Instituto Federal do Maranhão, 2020).

6.3 Período do Estudo

O trabalho iniciou logo após a qualificação do mesmo, sendo este também submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Considerando que a proposta do trabalho é analisar o processo de ensino, pesquisa e extensão na instituição, foram considerados os trabalhos desenvolvidos dentro do período de 3 anos, correspondendo aos anos de 2020 a 2023.

6.4 População e amostra

O IFMA – campus Barra do Corda, conta com um corpo docente de 60 professores, de acordo com os dados fornecidos pela instituição no ano de 2022. Serão considerados a participar do estudo todos os profissionais efetivos do campus que tenham desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão, voltados para área indígena ou ainda com a participação de discentes.

Ao que se refere aos aspectos de ensino, a LDB em seu artigo 26 estabelece a obrigatoriedade do ensino transversal sobre a cultura e história dos povos indígenas e afro-brasileiros, em seu parágrafo n.º 2 estabelece: “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996).

Seguindo este pressuposto, serão coletadas as ações de ensino voltadas as comunidades tradicionais locais como objeto de estudo desta pesquisa, todas as atividades desenvolvidas de 2020 a 2023 nas disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia, História, Língua Portuguesa e Literatura.

6.5 Descrição do Estudo

Realizou-se uma pesquisa documental que visa buscar relatórios de projetos de ensino, extensão e pesquisa destacando os produtos/resultados que foram obtidos com os projetos propostos nas três modalidades, aprovados por meio de edital e desenvolvidos no campus no espaço de tempo de 3 anos, ou seja, de 2020 a 2023.

Foi solicitado todos os relatórios dos projetos desenvolvidos pelo IFMA-campus Barra do Corda, nas áreas de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvidos

nesse período, visando avaliar as principais contribuições dos resultados e produtos destes para a aprendizagem, tal como seu nível de participação do alunado advindo de comunidades tradicionais e suas contribuições para a plena formação deste discente e as contribuições para as comunidades locais.

Para a avaliação das atividades de ensino pesquisa e extensão serão utilizados os parâmetros de Worthen; Sanders; Fitzpatrick (2004, p. 35), onde a avaliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão partem da “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor, a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto”.

Para isto foi requerido que os pesquisadores tivessem uma postura que propiciasse tomadas de decisões, posição e eleição de determinados aspectos e/ou dimensões que devem ser focalizados bem como a elaboração de planos secundários de outros aspectos e dimensões (Arroyo; Rocha, 2010).

Foram consideradas as comparações com a literatura vigente, tal como as normativas e resoluções da instituição quanto a inserção de alunos indígenas dentro das práticas educacionais e as contribuições do tripé ensino, pesquisa e extensão dentro do período de tempo já mencionado.

Dentre os trabalhos que foram considerados estão os de Arroyo; Rocha (2010), que versa sobre a análise e meta-análises sobre atividades de ensino e extensão; os trabalhos de Capatto; Barbosa (2019), relacionados sobre a participação indígena em atividades educativas.

Além disto, os parâmetros propostos por Duarte (2014) que trabalham diretamente com a extensão e as suas implicações na formação e exercício profissional; foram importantes os trabalhos de Barbosa (2020) que versam sobre o ensino, pesquisa e extensão no Brasil. Trabalhos advindos da literatura cinzenta, ou seja, aqueles trabalhos mencionados pelos autores citados anteriormente também foram considerados para discutir os achados deste estudo.

Dentre as normativas relevantes para este capítulo estão Política de Acesso, Permanência e Êxito dos Povos Indígenas (PAPEPI), o parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que versam sobre a educação indígena no Brasil, além é claro, da Lei de Diretrizes e Base Educacional e os parâmetros propostos sobre o ensino indígena e afro-brasileiro pela Bases Curricular Nacional e as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11. 645/2008 (Brasil, 2003).

6.6 Critérios de inclusão e exclusão

Foram considerados apenas trabalhos de ensino, pesquisa e extensão do IFMA - campus Barra do Corda elaborados durante o período de 2020 a 2023, por professores efetivos do quadro, que tiveram obrigatoriamente uma aprovação previa por algum edital seja ele ligado as pró-reitoras de pesquisa ou extensão ou programas de fomento, com duração mínima de 04 meses e contar com alunos do IFMA – campus Barra do Corda matriculados no período de tempo ao seu desenvolvimento atuando como voluntario ou bolsista.

Sendo assim, foram excluídas atividades relacionadas a docentes afastados ou que solicitaram transferência para outros campuses, que não realizam quaisquer atividades de ensino, pesquisa e extensão ou estejam vinculados a atividades administrativas durante a realização do estudo.

6.7 Elaboração do produto educacional

O produto por sua vez, tratou-se de um Guia Memorialístico (APÊNDICE A), informativo, com uma metodologia ilustrativa, elaborado mediante as ações desenvolvidas pelo campus, contendo os principais resultados impactos das atividades realizadas pelo campus no período de 2020 a 2023

Isto pautado nas políticas educacionais de inclusão elaborados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, a saber: Política de Acesso, Permanência e Êxito dos Povos Indígenas (PAPEPI); Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação; parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.

Para elaboração do PE, foram utilizados alguns materiais norteadores referentes a construção de tecnologias para educação, dentre eles estão o guia ministerial para tecnologias educacionais (2008), além do “guia didático sobre como elaborar sequências didáticas interativas na perspectiva ciência, tecnologia e sociedade – CTS”, elaborado por Melo (2019).

6.7.1 Construção do produto educacional

Construção do produto educacional iniciou-se logo após a leitura e interpretação dos relatórios fornecidos pelo IFMA – campus Barra do Corda. Estes

materiais foram utilizados para descrever as ações de ensino, pesquisa e extensão, a participação dos alunos indígenas e para a confecção dos relatos a serem inseridos no guia.

Foi elaborado um texto com descrição das atividades e dicas para sua realização, sendo, cada uma destas, divididas em capítulos: cap. 1 - atividades de extensão; cap. 2 - atividades de pesquisa.

Diálogos, relatos, fotos, imagens, hinógrafos ou qualquer outro material produzido contido nos relatórios advindos da fase documental, foram inseridos no guia, além da confecção de novos materiais digitais, a fim de torná-lo mais dinâmico e de fácil compreensão para professores e alunos.

A parte escrita do trabalho foi construída no aplicativo Microsoft Word 2013, e em seguida migrados para o programa Canva, este foi responsável pela dinamização, criação gráfica e digital do trabalho, tornando-o acessível para orientadores, bolsistas e voluntários.

6.8 Aspectos éticos

Considerando a Resolução n.º 466, de dezembro de 2012, elaborada pelo Conselho Nacional de Saúde e que versa sobre as questões éticas relacionadas a pesquisa com seres humanos, dispondo das normativas para viabilizar a segurança dos participantes, onde considera, segundo o Artigo 14, a pesquisa com seres humanos toda aquela individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos (Brasil, 2013). Deste modo, a presente pesquisa apresenta número de CAAE: 73061623.2.0000.8007.

6.9 Técnica para Análise dos dados

6.9.1 Análise documental

Foram avaliadas as principais contribuições dos resultados e produtos deste para a aprendizagem, tal como seu nível de participação do alunado advindo de

comunidades tradicionais, e como estas atividades podem contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades e permanência dos mesmos na instituição.

Segundo Worthen; Sanders; Fitzpatrick (2004, p. 35) estas atividades de avaliação de ensino, pesquisa e extensão partem da “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor, a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto”.

Desta maneira, este processo requer tomadas de escolhas, posição e eleição de determinados aspectos e/ou dimensões que devem ser focalizados bem como a elaboração de planos secundários de outros aspectos e dimensões. É necessário frisar que a avaliação de atividades de ensino pesquisa e extensão é uma atividade complexa e que envolve relações de poder, tensões, julgamentos e escalas de valores (Arroyo; Rocha, 2010).

Para isto, serão consideradas as comparações com a literatura vigente tal como as normativas e resoluções da instituição quanto a inserção de alunos indígenas dentro das práticas educacionais e as contribuições do tripé ensino, pesquisa e extensão dentro do período de tempo já mencionado.

Dentre os trabalhos a serem considerados estão os de Arroyo; Rocha (2010), que versa sobre a análise e meta-análises sobre atividades de ensino e extensão; os trabalhos de Capatto; Barbosa (2019) relacionados sobre a participação indígena em atividades educativa.

Além dos parâmetros propostos por Duarte (2014), que trabalham diretamente com a extensão e as suas implicações na formação e exercício profissional, serão importantes os trabalhos de Barbosa (2020) que versam sobre o ensino, pesquisa e extensão no Brasil. É necessário frisar que durante a construção da pesquisa, outros trabalhos serão considerados.

7 AÇÕES DE PESQUISA E EXTENSÃO NO IFMA – CAMPUS BARRA DO CORDA

Nesta sessão, serão apresentados os dados empíricos coletados a partir dos relatórios de extensão, pesquisa e projetos de ensino fornecidos pelo IFMA – Campus Barra do Corda, alinhados ao objetivo do estudo. Serão relatadas as ações desenvolvidas para a inclusão da comunidade indígena, com destaque para os projetos de ensino voltados para a valorização da temática indígena e que incentivam a participação ativa dos estudantes indígenas.

Tais projetos visam promover o fortalecimento da identidade cultural e o respeito aos saberes tradicionais, criando um ambiente educacional inclusivo que incorpora elementos da cultura indígena nos conteúdos curriculares e nas atividades acadêmicas. Essas iniciativas incluem oficinas culturais, rodas de conversa com lideranças indígenas, e atividades interdisciplinares que buscam integrar a história e os valores das comunidades indígenas locais. Esses projetos de ensino têm permitido que os estudantes indígenas compartilhem suas experiências e conhecimentos, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais diversificado e enriquecedor para todos.

7.1 Ações de Extensão

Dos trabalhos de extensão verificados, poucos tinham alunos indígenas como bolsistas, contudo, foram desenvolvidos considerando o público alvo, as etnias: Kanela, Guajajara e Aldeia Escalvado; com exceção de um trabalho, onde não foi possível identificar o público.

Quadro 1 - Ações de extensão desenvolvidas no IFMA – campus Barra do Corda - MA, 2020-2023.

AÇÕES DE EXTENSÃO				
Título	Ano	Alunos indígenas	Área	Público alvo
Monitoria de reforço em informática básica e letramento informacional para estudantes da etnia Canela	2022	Não identificado	Ciências Humanas	Indígenas da etnia Kanela
Biblioteca Escolar Guajajara	2021	1 Aluno	Ciências sociais aplicadas	Estudantes das escolas Antônio Viriato Guajajara e Ireno Rosa
Biblioteca Ramkokamekrá Canela	2022	3 Alunos	Ciências sociais aplicadas	Toda a comunidade da Aldeia Escalvado
Licenciatura intercultural e protagonismo indígena: diálogos necessários para a efetividade da educação escolar indígena diferenciada na região central do Maranhão	2021	Não identificado	Educação (Ciências Humanas)	-

Fonte: Próprio autor (2024).

A pandemia da Covid-19 pode ter relação direta com o baixo índice de atividades desenvolvidas no campus, isto em decorrência das medidas de segurança incentivadas pelos órgãos de saúde para a prevenção da transmissão. Neste sentido, apenas dois trabalhos foram desenvolvidos em 2022: “Monitoria de reforço em informática básica e letramento informacional para estudantes da etnia Canela” e “Biblioteca Ramkokamekrá Canela”. Em 2021, foram “Biblioteca Escolar Guajajara” e “Licenciatura intercultural e protagonismo indígena: diálogos necessários para a efetividade da educação escolar indígena diferenciada na região central do Maranhão”. Em 2023 não foram identificados trabalhos com a temática indígena.

Em relação ao projeto intitulado “Biblioteca escolar Guajajara”, tinha por objetivo implementar uma biblioteca na comunidade tradicional Guajajara, com um planejamento para beneficiar alcançar 100 estudantes indígenas, no entanto, ao término da programação, 364 discentes foram impactados direta ou indiretamente com a instalação da biblioteca.

Ao término da criação da biblioteca Guajajara, foi possível entregar à Comunidade da Aldeia Três Irmãos, da etnia *Tentehar-Grajajara*, um total de 759 títulos de livros e revistas, totalizando 1431 exemplares, estes provenientes de doações. Para a criação foram seguidas as orientações da Lei n.º 12.244/2010 que dispõe sobre a obrigação de um livro para cada aluno matriculado. Segundo os autores este novo aparelho cultural poderá também ser um facilitador para a realização de atividades de pesquisa e extensão com potencial de estreitar laços entre a comunidade e o IFMA - campus Barra do Corda.

Uma ação semelhante, realizada em 2022 com o título “Biblioteca Ramkokamekra Canela”, justificada pela ausência de instituições que promovessem a valorização e pudessem guardar informações sobre as manifestações culturais, ritos, e festividades, sendo assim, objetivou a criação de uma biblioteca para fins de uso de toda comunidade étnica da Aldeia Escalvado em Fernando Falcão - MA.

Figura 2 - Roda de conversa com a comunidade local a respeito da realização do projeto de extensão "Biblioteca Ramkokamekrá Canela"



Fonte: Projeto Biblioteca Ramkokamekrá Canela (2022).

Ao término da extensão havia se iniciado uma nova biblioteca na comunidade Escalvado, com uma estrutura que conta com estantes, expositor, notebook, impressora e livros adquiridos por meio de doações do IFMA – campus Barra do Corda e da prefeitura municipal de Fernando Falcão, contribuindo com a formação de cerca de 2500 pessoas.

Figura 3 - Construção da biblioteca Ramkokamekrá Canela na Aldeia Indígena Escalvado, Fernando Falcão - MA, 2022.



Fonte: Projeto Biblioteca Ramkokamekrá Canela (2022).

Ainda em 2021 foi desenvolvido a atividade de extensão intitulada “Licenciatura intercultural e protagonismo indígena: diálogos necessários para a efetividade da educação escolar indígena diferenciada na região central do Maranhão”, este por sua vez tratou-se de um evento que visava a construção de estratégias e apoio dos líderes indígenas para a implementação do curso de Licenciatura Intercultural no campus.

O campus demonstra estar sensível às características socioeconômicas da população local, dessa forma, o seminário passa a ser desenvolvido de forma presencial, considerando que parte das lideranças poderiam não ter acesso a internet. Neste sentido, foi utilizado a quadra poliesportiva que contam com um espaço amplo, aberto, que comporta 200 pessoas, mas para manter as medidas de precaução foram consideradas como público máximo 80 pessoas.

O seminário contou com uma programação que incluiu palestras, mesas-redondas e apresentação de trabalhos de pesquisa e extensão, além de apresentações culturais e oficinas direcionadas ao desenvolvimento de um plano curricular e áreas do conhecimento que devem ser abordadas no âmbito da licenciatura intercultural indígena.

É notória a ênfase dada pela instituição aos povos indígenas locais, visto que, apoiado pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros de Barra do Corda (NEAB-BC), desde 2021, são desenvolvidas ações que visam a discussão e efetivação da responsabilidade social do instituto.

Para além das ações desenvolvidas com discentes o relatório disponibilizado informa sobre capacitações efetuadas com docentes indígenas ou não indígenas que lecionam nas áreas que contemplam as comunidades *Tenetehara-Guajajara*, Canelas (*Apaniekra*, *Ramkokamekrá*) e *Krenyê* nas áreas de Educação Intercultural (170h) e Práticas Pedagógicas Interculturais (170h) e um curso de especialização em Educação Escolar Indígena.

Em 2022 se sucedeu a ação de extensão relacionada ao letramento informacional para estudantes da etnia canela, justificada pela grande quantidade de alunos Canelas presentes no campus de Barra do Corda estendidos aos discentes das demais instituições localizadas nas comunidades Canelas.

As atividades foram desenvolvidas por um aluno bolsista do curso de técnico em informática subsequente e o coordenador do curso (integrante do projeto), este permitiu criar um espaço para compartilhar conhecimentos sobre informativa básica

com foco no uso das tecnologias para a pesquisa, manejo de hardware, digitação, uso de dicionários, enciclopédias e demais fontes de informação digital.

Figura 4 - Alunos Indígenas recebendo aula de informática no projeto de extensão "Monitoria de reforço em informática básica e letramento informacional para estudantes da etnia Canela"



Fonte: Projeto Biblioteca Ramkokamekrá Canela (2022).

Atividades de capacitação com os discentes que iriam realizar a mentoria foram desempenhadas mensalmente pelo NEABI-BC, de modo a preparar os bolsistas para a convivência intercultural e permitir trocas de experiências respeitadas. Dentre os principais resultados alcançados estão a promoção da inclusão, por meio da aquisição de competências que contribuem diretamente com o desempenho na execução das atividades solicitadas pelos docentes.

Dos trabalhos enviados pelas coordenações de extensão apenas os que tiveram vínculo com editais de extensão informaram sobre ações de divulgação dos resultados através do Instagram de notícias locais, sendo a apresentação do projeto no Seminário de Extensão do IFMA - campus Barra do Corda e as reuniões pontuais com a comunidade indígena.

Notou-se ainda que algumas atividades de ensino estiveram inseridas dentro das atividades de extensão, como cursos de curta e longa duração e oficinas para formação docente, o campus apresenta resultados importantes não apenas na inclusão de alunos indígenas, mas também para qualificação docente.

Os alunos e líderes das comunidades indígenas do IFMA – campus Barra do Corda participaram das referidas atividades de extensão, seja como bolsistas, voluntários, demonstrando comprometimento da instituição em inserir os indígenas e assim garantir seu crescimento acadêmico.

7.2 Ações de Pesquisa

No quadro 2 estão descritos os projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do IFMA- campus Grajaú. Observa-se que o campus tem se debruçado com maior veemência às ações de pesquisa, onde figuram com um quantitativo relativamente maior que quando comparados as ações de extensão.

Isto chama atenção ao cenário pouco explorado do ponto de pesquisas, aos pesquisadores da instituição, contudo, não se identificou ações com vínculos aos grupos de estudos NEABI-BC ou *Hominibus*, embora ambos tenham como propósito levantar tais discussões.

Quadro 2 - Lista de Relatórios de Ações de Pesquisa desenvolvidos no IFMA - campus Barra do Corda, Maranhão, Brasil (2020 a 2023).

RELATÓRIOS DE PESQUISA				
Título	Ano	Alunos indígenas	Área	Público alvo
Avaliação de bibliotecas de escolas indígenas de Barra do Corda - MA quanto aos parâmetros da Lei 12.244/2020	2021	1 Aluno	Ciências Humanas	Escolas indígenas da etnia Tentehara-Guajajara
Mehin- Kupa - Dicionário Básico Virtual de Tradução da Língua Canela Ramkokamekrá para a Língua Portuguesa	2021	Não identificado	Ciências Humanas	Ramkokamekrá
O etnoconhecimento no currículo indígena: travessia para um ensino diferenciado do na escola do povo Canela Ramkokamekrá.	2022	Não identificado	Ciências Humanas	Comunidade indígena Canela Ramkokamekrá
Os caminhos e descaminhos da ocupação da região de Barra do Corda - MA no século XIX	2023	Não identificado	História (Ciências Humanas)	Comunidade indígena da região de Barra do Corda
Jogo da memória: recurso lúdico para o ensino da cultura do povo Canela Ramkokamekrá	-	1 aluno	Educação (Ciências Humanas)	-
Alto Alegre Em Conflito	2023	Não identificado	História (Ciências Humanas)	-

Educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, é possível? uma análise das práticas educativas na Escola da aldeia Mainumy, reserva Rodeador - MA	2022	Não identificado	Educação (Ciências Humanas)	Docentes nas escolas indígenas na aldeia Mainumy
Utilização de mapas mentais no auxílio do ensino	2022	Não identificado	Administração (ciências)	Alunos indígenas do IFMA campus

Fonte: Próprio autor (2024).

O trabalho intitulado “Avaliação de bibliotecas de escolas indígenas de Barra do Corda – MA” quanto aos parâmetros da Lei n.º 12.244/2020”, desenvolvido em 2021, contou com uma bolsista da etnia Guajajara, havendo como objetivo principal avaliar quatro indígenas: Silvano Pereira da Silva, da Aldeia Colônia, Povoado Cateté; Silvano Pereira Neto, da Aldeia Altamira, Povoado Arrancar; Ireno Rosa, Aldeia Três Irmãos, Povoado Cateté; e Antônio Viriato Guajajara, da Aldeia Três Irmãos, Povoado Cateté; e se estas bibliotecas cumpriam os requisitos da Lei n.º 12.244/2020 que regula a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino. Verificando ainda a quantidade de exemplares disponíveis, número de matrículas, a presença de profissional bibliotecário, presença de documentos para guarda, organização e preservação dos exemplares.

Com a realização do estudo constatou-se que haviam 659 alunos matriculados nas comunidades indígenas do território *Tentehara-Guajajara*, com apenas 895 títulos e 1742 exemplares, com o agravante de uma das Escolas não apresentarem nenhum destes.

Dentre os principais achados da pesquisa, tratou-se do fato de apenas duas das escolas terem o número de exemplares necessários de acordo com a Lei n.º 12.244/2010, no entanto, nenhuma das instituições estudadas apresentou um profissional bibliotecário. Demonstrando que, apesar da relevância da biblioteca como aparelho cultural, estas encontram-se fora dos parâmetros legais.

Uma das principais discussões a respeito da inclusão de alunos indígenas no processo educacional está a inserção do dialeto dentro dos livros didáticos; a pesquisa intitulada “Mehin-Kupen - Dicionário Básico Virtual de Tradução da Língua Canela Ramkokamekrá para a Língua Portuguesa”, apresenta um passo a superar estes desafios.

Este por sua vez contribui diretamente com o cumprimento da Lei n.º 11.645/2008 que abriga a inserção da história e cultura indígenas no currículo escolar, permitindo haver uma maior interação entre os estudantes indígenas e não indígenas, além de facilitar a comunicação entre docentes e discentes.

A partir do estudo desenvolvido inicialmente com um estudo bibliográfico sobre a língua Canela Ramkokamekrá, além de entrevistas com o conselho de anciões da Aldeia, um aplicativo móvel passou a ser desenvolvido, com posterior treinamento para uso, contendo como recursos: a lista de palavras canela- português; a busca e tradução do canela-português (com 500 palavras como protótipo inicial).

O trabalho permitiu construir um dicionário com palavras bases e ainda expressões que tivessem o potencial de instrumentalizar o diálogo entre indígenas e não indígenas. Neste sentido, a pesquisa apresenta um importante meio para facilitar a comunicação entre docentes e discentes indígenas nas aulas em comunidade, e ainda contribuir para a inserção dos alunos indígenas advindos das comunidades Canela Ramkokamekrá.

Em 2022 foram executados três trabalhos de pesquisas voltados ao etnoconhecimento, conflito de Alto Alegre e um trabalho voltado a educação intercultural. A pesquisa “O etnoconhecimento no currículo indígena: travessia para um ensino diferenciado do na escola do povo canela Ramkokamekrá”, buscou analisar o currículo de uma escola localizada na aldeia Escalvado em Fernando Falcão - MA, com foco em identificar os conteúdos voltados ao etnoconhecimento.

Com este estudo os autores inferiram a ausência de um Projeto Político Pedagógico na escola estudada, para além disto, não existem um ementário das disciplinas ou qualquer documento que contenha informações sobre os conteúdos ministrados, o calendário escolar também não considera parte das festividades da região.

Os conhecimentos indígenas também são deixados de lado, em virtude do uso do livro didático comum para toda a zona rural, isto tem grande relação com a ausência de materiais didáticos que versem sobre a história, cultura e língua indígena, em especial as comunidades estudadas.

Mediante os diálogos com o conselho de anciões, alguns considerados bibliotecas vivas pelos moradores, afirmaram que as informações sobre rituais de casamento, nascimento, batismo, morte e festas tradicionais deveriam ser inseridos dentro dos conteúdos escolares.

Ainda em 2022 o projeto “Educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, é possível? Uma análise das práticas educativas nas escolas da aldeia Mainumy, reserva Rodeador - MA”. Analisou as práticas pedagógicas dos docentes da referida comunidade.

Notou-se que há um padrão ligado à didática local, apesar de considerar de suma importância o ensino intercultural, a falta de investimento estatal gera problemas estruturais no ensino.

Os autores trazem à tona a necessidade de mudanças emergenciais no sistema estrutural de ensino, visto que, durante toda a pesquisa as dificuldades encontradas pelos docentes foram os temas mais relatados, evidenciando que as comunidades indígenas têm sido negligenciadas desde a colonização até os dias atuais.

A construção de novos instrumentos que proporcionem melhor compreensão dos conteúdos foi foco do estudo “Utilização de mapas mentais no auxílio do ensino aprendizagem de alunos indígenas do IFMA - campus Barra do Corda”, isto voltado principalmente aos conteúdos curriculares que pertencem ao ensino de administração.

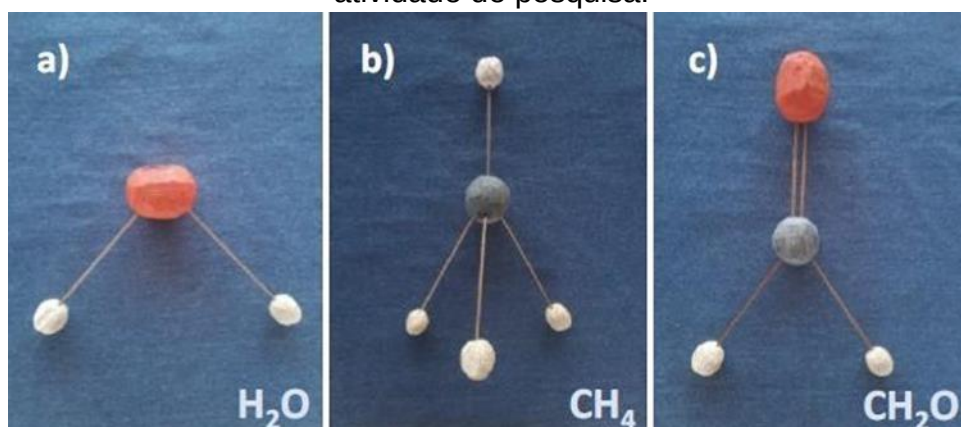
Observou-se que a utilização de mapas mentais de forma virtual mostrou-se eficaz, dada melhor visualização dos conteúdos. Os autores consideram imprescindível que os mapas fossem construídos ainda no decorrer das aulas.

O jogo da memória foi utilizado também como recurso pedagógico, que proporciona a compreensão sobre os aspectos voltados às festas tradicionais, artesanato, pintura corporal, crenças e costumes do povo Ramkokamekrá. Este por sua vez contribui diretamente para o alcance dos parâmetros estabelecidos pela Lei n.º 11.645/08.

Ainda como recurso didático, foi construído um desenho animado que visa a demonstração de como são realizados o Batismo do Kupa, Povo Memortumré Canela Ramkokamekrá. O estudo contribui diretamente para a preservação das tradições e costumes do Povo Memortumré Canela Ramkokamekrá, sendo um importante aliado dos professores a trabalhar com o ensino intercultural.

O trabalho intitulado “Desenvolvimento de metodologias para viabilizar o ensino de química em contextos interculturais”, contempla um importante aspecto do ensino intercultural e da interligação do tripé educacional ao correlacionar os saberes tradicionais ao ensino de química.

Figura 5 - Material didático desenvolvidos pelos alunos após a realização da atividade de pesquisa.



Fonte: Projeto Biblioteca Ramkokamekrá Canela (2022)

De modo específico a pesquisa permitiu associar o conhecimento científico sobre extração de pigmentos, vivenciado cotidianamente pelos alunos indígenas. Ao apresentar uma nova estratégia metodológica de ensino, os discentes têm o potencial de compreender como os conhecimentos adquiridos nas aulas de química podem contribuir para a vivência em comunidade.

Figura 6 - Alunos não indígenas em visita a aldeia Escalvado dos indígenas Canela.



Fonte: Projeto Biblioteca Ramkokamekrá Canela (2022).

Os Jogos de *Role-playing Game* (RPG) também surgiram como proposta metodológica para contribuir com a compreensão dos discentes sobre o Conflito de

Alto Alegre. Com um estudo bibliográfico prévio, foi construído um roteiro para jogo de RPG, que permite contar e desmistificar a história do conflito de Alto Alegre.

Estudos que visam o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas podem sanar os problemas evidenciados por outros projetos de pesquisa, como por exemplo o “Educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, é possível? Uma análise das práticas educativas nas escolas da aldeia Mainumy, reserva Rodeador-MA”, cujo os autores apontam que apesar dos avanços, um ensino intercultural ainda não é garantido na região de Barra do Corda.

Por fim, foram desenvolvidos estudos que permitiram identificar as visões deturpadas relacionadas aos povos tradicionais da região, cujo o trabalho “Os caminhos e descaminhos da ocupação da região de Barra do Corda - MA no século XIX”, evidencia que os problemas socioeconômicos e educacionais da região têm relação direta com os jogos de manipulação do homem branco, além disto, as dificuldades em solucionar os problemas de terras indígenas também favoreceu o surgimento destes problemas.

O presente estudo apesar de estar atrelado a temática indígena e permitir compreender um pouco sobre as realidades vivenciadas pelas comunidades indígenas na atualidade, pouco versa sobre a inserção dos alunos indígenas no IFMA – campus Barra do Corda.

Em última análise não foram identificados projetos de ensino, no entanto, os trabalhos de pesquisa em sua maioria visam facilitar o processo de ensino, inclusão e permanência dos alunos indígenas do IFMA - campus Barra do Corda e ainda dos alunos que curso o ensino médio e fundamental nas escolas de suas comunidades.

Dentre o período estudado, foi relatado pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) 53 alunos indígenas, contudo, com a leitura dos relatórios fornecidos da integra, foi identificado apenas 5 discentes indígenas nas ações, onde quatro estavam relacionadas as ações de extensão e um as ações de pesquisa. Entretanto, é necessário salientar que ao decorrer das atividades outros discentes podem ter participado e que não contam com registros no relatório, além disso, como pode ser observado nos registros fotográficos (Figuras 2, 3, 4 e 6), há uma grande participação das comunidades indígenas.

O IFMA – campus Barra do Corda também demonstrou estar sensível, não apenas com os assuntos indigenistas do município de Barra do Corda, mas também

desenvolveu inúmeros projetos com a Comunidade Canela Ramkokamekrá localizada em Fernando Falcão - MA.

As justificativas para sua realização estavam pautadas principalmente no cumprimento das normativas atreladas a Lei n.º 11.645/2008, criando aparatos pedagógicos que possam facilitar o desempenho do professor em aula, visto que, a maioria das escolas estudadas pelas pesquisas, não apresentam ementas ou Plano Pedagógico que contemplem um ensino intercultural.

Contudo, questiona-se os motivos pelos quais poucos alunos foram considerados aptos para bolsistas, onde na maioria dos relatórios são apresentados alunos não indígenas como beneficiários de bolsas, enquanto os discentes indígenas, quando inseridos, figuram apenas como voluntários.

É importante salientar que as bolsas permanência, auxílios e vinculadas a projetos de pesquisa e extensão tem potencial de garantir a permanência dos discentes indígenas, além de motivá-los a criar, pesquisar e desenvolver instrumentos que propiciem o desenvolvimento de suas comunidades. Ao inserir estes alunos como bolsistas em pesquisas e atividades de extensão, pode amparar o empoderamento sobre seus próprios saberes, além de valorizar seus conhecimentos, tornando-os protagonistas das ações realizadas em seus territórios.

Por fim, é notório que ao longo dos anos desde que o IFMA – campus Barra do Corda foi instalado no município, este desempenhou e vem desempenhando um importante papel na construção de espaços de diálogos, ensino, pesquisa e extensão que promovem a preservação da cultura indígena local. E ainda articulando com líderes das comunidades, promovendo interlocução de saberes, inserindo discentes, professores e órgãos municipais nas discussões evidenciando a importância dos povos originários na cultura de Barra do Corda, e sobretudo neste processo garantindo a permanência dos alunos indígenas oriundos dessa comunidade no ensino profissionalizante.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu uma compreensão aprofundada das ações de inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo IFMA – campus Barra do Corda. Ao longo do período de 2020 a 2023, foi possível elencar as atividades institucionais desenvolvidas pelos docentes, observando-se uma linha temporal que destaca a evolução e consolidação de práticas inclusivas voltadas à comunidade indígena. A análise dessas atividades revelou não apenas o compromisso do campus em promover a integração de estudantes indígenas, mas também evidenciou como essas ações impactam positivamente suas comunidades, fortalecendo identidades culturais e fomentando o conhecimento sobre os valores e saberes tradicionais, dentro e fora do ambiente acadêmico.

A construção de um Produto Educacional (PE) foi uma das principais contribuições desta pesquisa, resultando em um Guia Memorialístico que reúne uma descrição detalhada dos projetos de pesquisa e extensão promovidos pelo IFMA – campus Barra do Corda entre 2020 e 2023. Este guia documenta os objetivos, o público-alvo e os principais resultados de cada iniciativa, oferecendo uma visão abrangente do alcance dessas atividades no contexto das comunidades indígenas. O produto visa não apenas registrar as ações desenvolvidas, mas também facilitar o acesso a informações sobre o impacto desses projetos, promovendo uma referência prática que possa ser utilizada por outras instituições e pesquisadores interessados na temática da inclusão e da educação indígena.

Desde sua implantação, o campus de Barra do Corda tem desempenhado um papel crucial na valorização e preservação das culturas tradicionais locais, contribuindo não só para a cidade onde se localiza, mas também para as comunidades vizinhas. As iniciativas do campus auxiliam na desmistificação de estereótipos sobre os povos indígenas, promovem o desenvolvimento de materiais pedagógicos inclusivos e colaboram na criação de espaços educacionais que se destinam à difusão e preservação de conhecimento indígena. Projetos como a instalação de bibliotecas em territórios indígenas e a realização de oficinas culturais têm sido fundamentais para integrar saberes locais ao ensino acadêmico, além de fortalecer a autoestima e a identidade cultural dos estudantes.

Além disso, a análise revelou que os docentes do IFMA estão atentos às diretrizes legislativas referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira e

indígena, utilizando essas bases legais para orientar e justificar suas práticas. Esse cuidado tem resultado na implementação de abordagens pedagógicas mais contextualizadas e culturalmente sensíveis, que não apenas cumprem as exigências legislativas, mas vão além, proporcionando aos estudantes indígenas um espaço de ensino que reconhece e valoriza sua história e suas tradições. Embora os relatórios fornecidos não tenham trazido detalhes específicos sobre as atividades de ensino em sala de aula, é perceptível que o fortalecimento do ensino da cultura indígena é um componente transversal nos projetos de pesquisa e extensão.

A realização deste estudo, contudo, enfrentou alguns desafios que dificultaram a análise completa das ações empreendidas. Em certos relatórios, por exemplo, a ausência de registros fotográficos e a limitação de informações sobre os resultados alcançados restringiram a possibilidade de uma avaliação mais visual e detalhada das atividades. Tais lacunas evidenciam a necessidade de aprimoramento nos processos de documentação e divulgação dos projetos desenvolvidos. Relatórios mais robustos e completos não apenas facilitariam a continuidade das ações, mas também ajudariam a manter uma memória institucional que pode servir de base para futuras iniciativas e inspirar outras instituições.

Por fim, o fortalecimento de trabalhos de divulgação científica realizados pelo campus seria altamente benéfico para a visibilidade das ações e para a promoção de uma imagem positiva junto às comunidades indígena e não indígena locais. Uma maior divulgação pode evidenciar os impactos positivos das atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFMA – campus Barra do Corda, sensibilizando a sociedade para a importância de se investir na educação inclusiva e na valorização cultural dos povos indígenas. Com isso, o campus não apenas consolida seu papel como agente de transformação social e educacional, mas também amplia as possibilidades de colaboração e engajamento da comunidade em suas atividades.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; NOGUEIRA, Letícia Pereira Mendes. Povos indígenas e desafios atuais: percepções de coloniais na formação de educadores do campo. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 408-437, 2021.
- ANTUNES, Isa Cristina Barbosa; SILVA, Rafael Oliveira da; BANDEIRA, Tainá da Silva. **A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior**. Semana de Humanidades, v. 19, 2011.
- ARROYO, Daniela Munerato Piccolo; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Meta-evaluation of a university extension: a case study. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, p. 131-157, 2010.
- BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, n. 34, p. 18-21, 2013.
- BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; MADERS, Sandra. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 233, p. 34-50, 2012.
- BERGAMASCHI, Maria A.; SILVA, Rosa Helena Dias. Da escola para índios às escolas indígenas. **Presente! Revista da Educacao**, v. 16, n. 63, p. 23-31, 2008.
- BOTELHO, João Batista Cardoso. **A Trajetória do NEAB do Instituto Federal do Maranhão**. In: SANTANA, M.; COELHO, W. N. B.; CARDOSO, P. J. (Orgs.). O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs. São Paulo: Casa Aberta, 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1909. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, DE 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as normas para realização de pesquisa com seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2013.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília-DF: Senado, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n.º 11.645 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Lei n.º 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: **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.005. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1942. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CAMPOS, Maria Clara. **A educação técnica no Brasil**: uma retrospectiva histórica. São Paulo: Editora ABC, 2015.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, 2001.

CAPATTO, Alexandre; BARBOSA, Pablo Antunha. Educação escolar indígena e extensão universitária: caminhos e diálogos para uma prática participativa do conhecimento em contexto intercultural. **Revista Extensão**, v. 3, n. 2, p. 52-61, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito a educação, escravidão e ordenamento jurídico no Brasil Império. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 1, p. 110-148, 2020.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Missão capuchinha e resistência Tentehar: releituras do Conflito de Alto Alegre. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 316-342, 2020.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 407-427, 2014.

ESTÊVÃO, Fernanda Léia Batista Souza; BARBOSA, Xênia Castro. Wari': **identidade e diferença na composição da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Rondônia**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. Especial, p. 99-123, 2021.

FAYAN, Tabata Moura; KEMP, Kenia. A educação como ferramenta de inclusão socioeconômica: uma discussão a partir da obra de Pierre Bourdieu. **Eventos Pedagógicos**, v. 9, n. 3, p. 1244-1264, 2018.

FERNANDES, Otair. **O Conceito de Hegemonia na Luta contra o Racismo no Brasil**: a função dos NEABS. (SYN) THESIS, v. 7, n. 2, p. 191-204, 2014.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ações dos núcleos de estudos afro-brasileiros (neabs) institucionalizados dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (ifets) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

FREITAS, Suzana Cristina; NOVAK, Maria Simone Jacomini. UNESCO e a diversidade cultural: breves aproximações. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 4, p. 124-132, 2020.

HORA, Licia Cristina Araujo da. A expansão da educação profissional no Maranhão nos trilhos do capital. **Org & Demo**, v. 14, n. 2, p. 103-126, 2013.

HORA, Licia Cristina Araújo et al. Ensino do Design na relação Trabalho e Educação: breve análise dos desafios históricos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Arcos Design**, v. 15, n. 2, p. 236-257, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 15 set. 2022. Site. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/quem-somos/pdi>> Acesso em: 01 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Campus Barra do Corda**. Cursos. 04 mai. 2015. Site. Disponível em: <<https://barradocorda.ifma.edu.br/cursosofertados/>>.

Acesso em: 01 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Campus Barra do Corda. Grupo de pesquisa Hominibus**. 10 nov. 2020. Site. Disponível em: <<https://barradocorda.ifma.edu.br/grupo-de-pesquisa-hominibus/>> Acesso em: 01 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Campus Barra do Corda. **Sobre o Campus**. 04 mai. 2015. Site. Disponível em: <<https://barradocorda.ifma.edu.br/sobreocampus/>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Extensão e Assuntos Institucionais. **Relação nominal de projetos 2016-2019**. 24 ago. 2020. PDF. Disponível em: <<https://barradocorda.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/24/2020/08/RELA%C3%87%C3%83O-NOMINAL-DE-PROJETOS-2016-2019-1.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2023.

KAPLÚN, Gabriel. **Material Educativo**: a experiência do aprendizado. Comunicação e Educação, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/37491>. Acesso em: 07 out. 2024.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. 133 **A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais a trajetória da COAGRI ao CONEAF. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades, p. 220, 2009.

KOSTRYCKI, Xana Machado. **Para além do acesso**: a política de cotas e o abandono escolar no instituto federal do paraná, campus paranaguá. Paranaguá-PR: IFPR, 2020. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2020.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCH FER, Gilberto. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS**, v. 41, n. 136, 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Tellus**, ano 9, n. 16, p. 181-206, 2009.

MARANHÃO. Lei n  10.099, de 11 de junho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE do Estado do Maranhão**. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Simone Cristina Menezes. 07. A importância de criação de materiais didáticos para o fortalecimento da língua indígena wai wai–aldeia Mapuera. **Revista Philologus**, v. 28, n. 84 Supl., p. 96-108, 2022.

MENDONÇA, Sonia Regina. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930- 1960)**. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v.14 n.1, 2006.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento: perspectivas atuais, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

MULLING, Juliana; SANTOS, Simone Valdete. Educação Escolar Indígena: levantamento das pesquisas sobre Ensino Médio e Ensino Técnico. **Reunião científica regional da ANPED**, Curitiba, 2016.

NICOLAU, Paulo Roberto Arce; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A educação profissional e tecnológica indígena: travessia para a politécnica universal. **Revista Labor**, v. 1, n. 23, 2020.

NICOLAU, Paulo Roberto Arce; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A educação profissional e tecnológica indígena: travessia para a politécnica universal. **Revista LABOR**, v. 1, n. 23, p. 244-259, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2024.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 03, p. 175-195, 2012.

PEREIRA, Jamilli Santos Martins et al. A educação formal indígena no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. V.5, n.1 2022.

POKULAT, Luciane Figueiredo et al. **Alinhavos da diversidade como meio de integração do currículo**: a experiência do NEABI no IFFAR campus Frederico Westphalen. II Encontro de Debates sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado, v. 1, n. 1, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. **Curitiba: IFP**, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014.

RODRIGUES, Ana Carolina; QUARTIERO, Eliana Teresinha. **Políticas de diversidade nos institutos federais de educação da região sul do Brasil:** institucionalização e desafios. Anais da Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar, v. 1, n. 15, 2022.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. **A educação indígena no período colonial (1500-1822).** In: Congresso Nacional de Práticas Educativas. Paraíba: Realize. 2017.

ROSAR, Maria de Fátima Félix; CABRAL, Maria Regina Martins (org.). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão:** delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luís: Central dos Livros, 2004.

ROSA, Sâmua Nikaelen Eliane; DE MELO, Elisângela Aparecida Pereira. **A INTERSECÇÃO ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E BOURDIEU:** Um Estudo Sobre o Capital Cultural e Social na Formação de Professores Indígenas. Seminário Temático Internacional, p. 1-8, 2024.

SANTOS, José; SILVA, Maria. O papel dos Institutos Federais no desenvolvimento regional do Brasil. Brasília: Editora Nacional, 2020.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Ideias que não se realizam.** O debate a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914: Um estudo com fontes primárias. Maringá: Eduem, 1998.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História indígena. **Ensino (d)e História Indígena.** São Paulo: Autêntica Editora, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Jos%C3%A9/Downloads/suportenti,+v2n1Res384_387%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jos%C3%A9/Downloads/suportenti,+v2n1Res384_387%20(1).pdf). Acesso em: 05 mai. 2023.

SILVA, Laricia Barbosa da. **As contribuições das universidades federais e das agências nacionais de fomento à pesquisa no sistema nacional de inovação brasileiro:** conquistas históricas e dificuldades orçamentárias. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) - Unidade Educacional Santana do Ipanema, Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Santana do Ipanema, 2021.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **A legislação federal para o ensino profissional e a Escola de Aprendiz e Artífices do Amazonas:** diálogos possíveis. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, 2013.

SOUZA, Kelly Cristina Barbosa et al. Evasão escolar no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação nas capitais da Região Norte, Brasil (2014-2018). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e218985449-e218985449, 2020.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, p. 909-920, 2009.

WANDROSKI, Silvana Francescon; COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese. As ações afirmativas para ingresso de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **O Social em Questão**, v. 17, n. 32, p. 165-182, 2014.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: histórico. Revista E-Tech: **Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008.

WORTHEN, Blaine R., SANDERS, Jámes R.; FITZPATRICK, Jody L. **Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines**. 3. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2004.

APENDICES

APÊNDICE A - Produto educacional



INTRODUÇÃO

O ensino brasileiro foi construído em cima do tripé Pesquisa, Ensino e Extensão.

O Tripé educacional pode contribuir para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno, garantir sua permanência na instituição e promover seu pleno desenvolvimento acadêmico.

Lei A Lei nº 11.654, de 10 de março de 2002, prevê a obrigatoriedade da interdisciplinaridade entre a história e cultura indígena com as demais disciplinas.

A região de Barra do Corda Maranhão dispõe de uma grande área habitadas por comunidades indígenas e um pleno ensino de qualidade apresenta-se como um desafio para profissionais e gestores da educação.

Contudo, o IFMA-Campus Barra do Corda, desde sua instalação em 2010 tem desenvolvido projetos que visem promover a integração dos alunos e a comunidade indígena nas ações de ensino pesquisa e extensão.

Neste sentido, nos capítulos seguintes serão apresentadas atividades exitosas de ensino, pesquisa e extensão, efetuadas pelo IFMA – Campus Barra do Corda no período de 2020 a 2023.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

GUIA MEMORIALÍSTICO AÇÕES DE EXTENSÃO





GUA MEMORIALÍSTICO

AÇÕES DE PESQUISA











