

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES INDÍGENAS**

DIONES CLEI TEODORO LOPES

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS**

Dissertação apresentada por DIONES CLEI TEODORO LOPES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Orientador(a):

Prof^(a). Dr.(a): Maria Christine Berdusco Menezes.

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L864u

Lopes, Diones Clei Teodoro

A Universidade Federal de Rondônia no contexto das políticas públicas de acesso e permanência de estudantes indígenas / Diones Clei Teodoro Lopes. -- Maringá, PR, 2023. 231 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Políticas públicas. 2. Índios - Educação (Superior) - Rondônia. 3. Estudantes indígenas . I. Menezes, Maria Christine Berdusco, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 379.26

DIONES CLEI TEODORO LOPES

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Christine Berdusco Menezes
(Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino - UEM

Prof.^a Dr.^a Maria Simone Jacomini Novak – Unespar

Data de Aprovação
23.06.2023

Dedico este trabalho ...

A todos os discentes, docentes e colaboradores do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, com os quais aprendi muito além da pesquisa, uma maneira mais generosa de viver e compreender nossa existência ao lado de luta e resiliência. Às professoras e aos professores indígenas que lutam bravamente ao lado de seus povos pelo direito de existir.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Rondônia (Unir), por me conceder o afastamento, sem ele não seria possível realizar os estudos do mestrado. À Universidade Estadual de Maringá (UEM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela viabilidade e oferta do programa de mestrado. À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM pela disponibilidade em informar e atender a todas as solicitações.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Christine Berdusco Menezes, que aceitou o desafio de compartilhar esta trajetória de luta, sonhos e estudos; grato pela credibilidade, compreensão e orientações que foram essenciais para a construção da pesquisa. Grato pelas infinitas contribuições e de sua presença instrutiva em todos os momentos.

Às professoras: Dr.^a Rosângela Célia Faustino, da UEM e, Dr.^a Maria Simone Jacomini Novak, da Unespar, pelas observações e preciosas sugestões como membras da banca examinadora que muito contribuíram com a leitura do texto da dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Josélia Gomes Neves, mulher inspiradora e gigante em tudo que faz, líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/Unir, Campus Ji-Paraná), pesquisadora que tem contribuído a partir de suas inúmeras inquietações, brigas e problematizações na construção, materialização e permanência de uma educação mobilizadora e intercultural dentro e fora da Universidade. Obrigado pelo incentivo, admiração e por ser essa grande inspiração.

Aos discentes indígenas pela disponibilidade e colaboração em conceder as entrevistas, pelo acolhimento e carinho, pelas conversas e aprendizagens interculturais. Em especial aos estudantes: Adriana Apurinã, Arthemiza

Evangelista, Daiane Arikapu, Edilson Tupari, Juari Tupari, Luana Nacoça, Max Raphael, Pagoapopib Surui, Rosilene Magipo.

Aos colegas de trabalho, Prof. Dr. Genivaldo Scaramuzza - chefe do Deinter; Prof.^a Dr.^a Carma Martini – docente e presidente da comissão de acompanhamento; Ricardo Alves – Diretor de Assuntos Estudantis da Procea; e as lideranças indígenas: Pedro Manicoré (aldeia Serrinha) e Helliton Gavião (aldeia Ikolein), pela disponibilidade, colaboração, acolhimento e paciência. Ao Departamento de Educação Intercultural (Deinter) da Unir, campus Ji-Paraná, por ter franqueado o acesso aos documentos necessários a realização da pesquisa.

À companheira de longa jornada, Vanubia Lopes, pela participação de mais uma conquista em minha vida, companheira de todas as horas. Gratidão pelos momentos de crise em que se tornou um ponto de suporte para que a turbulência passasse. Grata pela paciência, eterno carinho e o cuidado que tem com o Dionísio e comigo. Obrigado por cuidar de nós!

Ao meu filho, Dionísio, de 7 anos de idade, mais conhecido entre os indígenas como Panderej Puj em Tupi-Mondé [menino grande], nome dado quando ainda era bebê de colo pelo professor indígena Claudinei Xirxiarhv Gavião e Daniel Cegue Ahv Gavião. Dionísio, um menino que adora ir a uma aldeia, brincar com as crianças indígenas e sonha um dia em estudar na escola da aldeia, porque lá é diferente. Dionísio que, em muitos momentos, ficou sem minha presença, pois era necessário concentrar-se nos estudos e tarefas do mestrado.

Ainda não compreendemos as políticas públicas como algo grande, ainda enxergamos as coisas pequenas, se não mudarmos essa nossa visão a vida do Suruí será muito difícil.

(Joaton Suruí, 2018, p. 4)

LOPES, Diones Clei Teodoro. **A Universidade Federal de Rondônia no contexto das Políticas Públicas de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas**. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Christine Berdusco Menezes. Maringá, 2023.

RESUMO

A pesquisa se insere na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e tem como propósito investigar a Universidade Federal de Rondônia no Contexto das Políticas Públicas de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas. Tem como objetivo investigar as políticas públicas de ação afirmativa para o acesso e permanência de estudantes indígenas ao ensino superior no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Desenvolvida no âmbito do PPE da UEM, campus Maringá, no período entre abril de 2021 a abril de 2023, a pesquisa foi construída com a seguinte problemática: quais são os resultados das políticas públicas de acesso e permanência implementadas e até que medida essas políticas públicas atendem as demandas e interesses dos estudantes indígenas (efetividade/eficácia) dentro do contexto da Unir? A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa (GODOY, 1995). O universo da pesquisa compreendeu o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, em que participaram dela: o Coordenador do curso; o Pró-reitor de Cultura e Assuntos Estudantis; uma docente do curso; duas lideranças indígenas; e, os mais de 200 discentes matriculados na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir no ano de 2022, dos quais foi selecionada uma amostra de dez participantes, com base nos seguintes critérios: um discente de cada turma; um discente por etnia indígena; e, ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Os dados foram obtidos por meio da pesquisa documental (GIL, 2008) com a análise de documentos institucionais e a realização de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, recorremos a estratégia da análise de conteúdo por categoria temática. Os resultados das políticas apontam que a Universidade Federal de Rondônia é a única instituição pública de nível superior em funcionamento no Estado. Mostram também, que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural tem obtido êxito na formação de professores indígenas com o significativo número de egressos, bem como, atende uma forte demanda de discentes indígenas, o que não seria possível sem a existência das ações afirmativas implementadas no curso, quais sejam: Auxílio Permanência Indígena (Pnaes), Bolsa Permanência do MEC e os recursos do Proind. Também evidenciam que essas ações afirmativas são insuficientes para o atendimento de todas as necessidades dos discentes indígenas do curso intercultural. Dessa forma, conclui-se pela importância da existência do curso para os povos e comunidades indígenas do nosso Estado, bem como pela eficácia e efetividade parcial das ações afirmativas implementadas pela Unir no curso Intercultural, ante a necessidade de: adequação e melhorias dessas ações; e, a inexistência de outras ações que atendam as demandas ainda não contempladas.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Acesso e Permanência; Estudantes indígenas; Licenciatura Intercultural; Unir.

LOPES, Diones Clei Teodoro. **The Federal University of Rondônia in the context of Public Policies for Access and Permanence of Indigenous Students**. 231 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Christine Berdusco Menezes. Maringá, 2023.

ABSTRACT

The research is part of the Education Policy and Management research line of the Graduate Program in Education at the State University of Maringá and aims to investigate the Federal University of Rondônia in the Context of Public Policies for Access and Permanence of Indigenous Students. It aims to investigate public policies of affirmative action for the access and permanence of indigenous students to higher education in the Degree in Intercultural Basic Education at the Federal University of Rondônia (Unir). Developed within the scope of the PPE at UEM, Maringá campus, from April 2021 to April 2023, the research was built with the following problem: what are the results of the public policies of access and permanence implemented and to what extent these public policies do they meet the demands and interests of indigenous students (effectiveness/efficacy) within the context of Unir? The methodological approach adopted was qualitative research (GODOY, 1995). The universe of the research comprised the Licentiate Degree in Intercultural Basic Education at the Federal University of Rondônia, in which the following participated: the Course Coordinator; the Pro-Rector of Culture and Student Affairs; a course teacher; two indigenous leaders; and, the more than 200 students enrolled in the Intercultural Basic Education Degree at Unir in the year 2022, from which a sample of ten participants was selected, based on the following criteria: one student from each class; one student by indigenous ethnicity; and, to be interested and available to participate in the research. Data were obtained through documentary research (GIL, 2008) with the analysis of institutional documents and the performance of a semi-structured interview. For data analysis, we resorted to the strategy of content analysis by thematic category. The results of the policies indicate that the Federal University of Rondônia is the only public higher education institution in operation in the State. They also show that the Degree in Intercultural Basic Education has been successful in training indigenous teachers with a significant number of graduates, as well as meeting a strong demand from indigenous students, which would not be possible without the existence of affirmative actions implemented in the course. , namely: Indigenous Permanence Allowance (Pnaes), MEC Permanence Scholarship and Proind resources. They also show that these affirmative actions are insufficient to meet all the needs of indigenous students in the intercultural course. Thus, it is concluded that the existence of the course is important for the indigenous peoples and communities of our State, as well as the effectiveness and partial effectiveness of the affirmative actions implemented by Unir in the Intercultural course, in view of the need to: adapt and improve these actions; and the lack of other actions that meet the demands not yet covered.

Key words: Public policy; Access and Permanence; Indigenous students; Intercultural Degree; Unir.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de descumprimento de Preceito Fundamental
AE	Assistência Estudantil
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BTILS	Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais
CAIEMT	Coordenadoria Estadual de Assuntos Indígenas
Caii	Centro Acadêmico Intercultural Indígena
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedi	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cefet-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEI/MT	Conselho de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso
CEP	Comite de Ética em Pesquisa
Cepegre	Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia
Cesi	Comissão Especial para Formação Superior Indígena
CF	Constituição Federal
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cneei	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Comissão Nacional dos Professores Indígenas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Coneei	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
Consad	Conselho Superior de Administração
Consea	Conselho Superior Acadêmico
Copep	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Covid-19	Corona Virus Disease – 2019
CPI	Comissão Pró – Índio
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DCHS	Departamento de Ciências Humanas e Sociais
Deinter	Departamento Acadêmico de Educação Intercultural
DEM	Partido dos Democratas
DF	Distrito Federal
Dirca	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
Faetc	Faculdade Estadual de Tecnologia
Faindi	Faculdade Intercultural Indígena
Fies	Financiamento Estudantil
Fipe	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
Funai	Fundação Nacional do Índio
Funasa	Fundação Nacional de Saúde
Fundape	Fundação de Apoio à Pesquisa
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GPEA	Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia
lamá	Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Ifro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Iirsa	Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e Desporto
Mirv	Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas
Mits	Magistério Indígena Tremembé Superior
MT	Mato Grosso
Neei	Núcleo de Educação Escolar Indígena
Neiro	Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
Opan	Operação Anchieta
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAD	Projeto de Assentamento Dirigido
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação

	Básica
PB	Paraíba
PBP	Programa Bolsa Permanência
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PI	Posto Indígena
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Projeto Integrado de Colonização
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Polamazônia	Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
Polocentro	Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
Polonoroeste	Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPI	Pessoas Autodeclaradas Pretas, Pardas e Indígenas
PR	Paraná
Prape	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PRG	Pró-reitoria de Graduação
Procea	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
Proext	Programa de Extensão Universitária
Progestão	Projeto de Capacitação para Gestores Escolares
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prohacap	Programa Especial de Habilitação e Capacitação de Professores
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PVUI	Programa Vale Universidade Indígena
Rani	Registro Administrativo de Nascimento Indígena
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Rede	Rede Sustentabilidade
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFPI	Referenciais para a Formação de Professores Indígenas
RJ	Rio de Janeiro
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
RU	Restaurante Universitário
SC	Santa Catarina
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

	Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secons	Secretaria dos Conselhos Superiores da Universidade Federal de Rondônia
Sedam	Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental
Seduc	Secretaria de Estado da Educação
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sigaa	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SP	São Paulo
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TI	Terra Indígena
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UF	Unidade da Federação
UFABC	Universidade Federal do ABC
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UHE	Usina Hidrelétrica
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unemat	Universidade Estadual de Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesf	Universidade Estadual de São Paulo
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unestado	Fundação Universidade do Estado de Rondônia
UNI	União das Nações Indígenas
Unicamp	Universidade de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicentro	Universidade Estadual do Centro Oeste
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unir	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções científicas sobre acesso e permanência de estudantes indígenas no período de 2012 a 2021.....	40
Quadro 2: População indígena em Rondônia por povo/etnia.....	73
Quadro 3: Povos Indígenas de Rondônia.....	74
Quadro 4: População indígena por Unidade da Federação.....	77
Quadro 5: População indígena por UF na região Norte.....	78
Quadro 6: Ações Afirmativas para Indígenas.....	102
Quadro 7: Ações afirmativas para indígenas com normas legais.....	104
Quadro 8: Licenciaturas Interculturais no país.....	113
Quadro 9: Fatos relevantes da assistência estudantil no Brasil (1928-2014)....	120
Quadro 10: Distribuição de discentes indígenas por curso.....	132
Quadro 11: Ingresso de indígenas na Unir.....	133
Quadro 12: Regulamentação da Assistência Estudantil na Unir.....	136
Quadro 13: Auxílios estudantis da Unir.....	136
Quadro 14: Corpo discente da Licenciatura Intercultural por ano de ingresso..	146
Quadro 15: Índice de formados e de evasão da Licenciatura Intercultural.....	147
Quadro 16: Egressos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural por etnia	149
Quadro 17: Quantitativo de Auxílio Permanência Indígena concedido por turma e ano.....	156
Quadro 18: Ações e Programas das Diretorias da Secadi.....	160
Quadro 19: Concorrência por vaga no intercultural.....	170
Quadro 20: Comparativo entre valores mensais dos auxílios da Unir.....	185
Quadro 21: Comparativo entre os auxílios gerais da Unir.....	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização do estado de Rondônia.....	70
Figura 2: Mapa político, rodoviário e hidrográfico de Rondônia.....	71
Figura 3: Mapa das Terras Indígenas no Estado de Rondônia.....	72
Figura 4: Mapa das línguas indígenas de Rondônia.....	75
Figura 5: Matrículas da educação superior em Rondônia.....	81
Figura 6: Curso de formação inicial na educação indígena.....	126
Figura 7: Quantitativo de matrículas gerais do curso.....	146
Figura 8: Gráfico de matrículas por ano de ingresso.....	147
Figura 9: Benefícios do Programa de Assistência Estudantil da Unir.....	186

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2. ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASPECTOS HISTÓRICOS DE RONDÔNIA	35
2.1. A revisão de literatura e referencial teórico	35
2.2. Histórico dos Povos Indígenas em Rondônia.....	59
3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EM RONDÔNIA 77	
3.1. Políticas de ação afirmativa: acesso e permanência de indígenas na educação superior	83
3.1.1. A legislação nacional quanto ao acesso e a permanência de indígenas na educação superior	88
3.1.1.1. A política de cotas nas universidades.....	101
3.1.1.2. Os cursos de licenciaturas interculturais no país	110
3.1.1.3. Aspectos da permanência no cenário nacional.....	118
3.1.2. A legislação estadual quanto ao acesso e a permanência de indígenas na educação superior	123
3.1.3. A legislação da Unir quanto ao acesso e a permanência de indígenas na educação superior	128
3.1.3.1. Aspectos relativos ao ingresso estudantil indígena na Unir	128
3.1.3.2. Aspectos relativos à permanência estudantil indígena na Unir	135
4. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DO DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL (Deinter)	142
4.1. Histórico e características do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural	142
4.2. Dados quantitativos do curso (matrículas, evasão, formados, atuação, pós-graduação).....	145
4.3. As políticas de acesso e permanência do Deinter.....	150
4.4. A metodologia do estudo: análise documental e de entrevistas	165

4.5. Análise e discussão dos dados institucionais e das entrevistas: resultados das políticas afirmativas.....	169
4.5.1. Eficácia e efetividade das ações afirmativas no Deinter	176
4.5.2. O que dizem os colaboradores da pesquisa sobre as ações afirmativas da Unir: discussão dos resultados	192
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS	204
ANEXO I: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL	224

1. INTRODUÇÃO

Na década de 1970, segundo Faustino (2006) e Ferreira (2001), a Igreja católica passou a fazer uma autocrítica de sua atuação junto aos povos indígenas e passou a adotar uma nova postura, tendo em vista as discussões promovidas pelas Conferências Gerais do Episcopado Latino-americano em 1968 em Medellín (Colômbia) e Puebla (México), em 1978. Então no Brasil, foram criadas duas organizações vinculadas à Igreja católica: a Operação Anchieta (Opan), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 1972, cujo objetivo era dar assistência na área da educação escolar para os povos indígenas.

Houve um agravamento da crise econômica mundial e o enfraquecimento das bases de sustentação do governo militar, nesse período. Intensificaram-se as críticas às políticas indigenistas adotadas pelo regime, o que favoreceu o surgimento de movimentos indígenas organizados pela articulação dos diferentes povos, com o apoio de organizações da sociedade civil (FAUSTINO, 2006). Isso proporcionou “uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar”. (FERREIRA, 2001, p. 87). Dentre as organizações indígenas criadas no período, destaca-se a União das Nações Indígenas (UNI) criada em 1979, como resultado das assembleias de lideranças indígenas realizadas ao longo da década de 1970 apoiadas pelo Cimi (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

O início da década de 1970 ficou marcado pela emergência dos movimentos indígenas no Brasil. Para Silva (2000), são momentos decorrentes de uma maior consciência dos povos indígenas pelos seus direitos, resultado de três importantes fatores colaborativos para essa conscientização. No primeiro deles, a autora considera que os povos indígenas estavam em situação extrema, com seus territórios sendo invadidos ou tomados e “suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas; enfim, sendo condenados compulsoriamente ao extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados” (SILVA, 2000, p. 13).

O segundo fator decorre do começo, por parte da sociedade majoritária, de um processo voltado à articulação de um movimento de resistência e oposição ao regime militar ditatorial implantado no país. “Foi o momento em que emergiram

novos movimentos e atores sociais, que aos poucos foram criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudança e transformação da realidade sociopolítica e econômica do país” (SILVA, 2000, p. 13). Faustino (2006, p. 36) afirma que iniciava, neste período, “[...] o esgotamento das bases de sustentação do regime militar pelo acirramento da crise econômica mundial propiciando o surgimento de movimentos indígenas organizados que promoveram maior visibilidade das questões indígenas na sociedade”.

Um terceiro fato, refere-se aos continentes centro e sul-americano, nos quais havia embates entre os setores da sociedade em diversos países. De um lado, tinha-se a busca pela implantação de novos modelos políticos e econômicos com a meta de uma sociedade pautada no modelo socialista; e de outro lado, havia uma explosiva reação das classes dominadoras do contexto social e que impunham os regimes ditatoriais por meio da repressão. Neste ambiente, criaram-se canais de trocas e articulação, que se consolidaram em forma de solidariedade, apoio e condições mais favoráveis de luta pela cidadania, pela liberdade, pela democracia, direitos e transformação social. Segundo a autora, para os povos indígenas, “foi um marco o Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974. É a primeira vez que lideranças indígenas do país participam de eventos internacionais dessa natureza” (SILVA, 2000, p. 13).

Na conjuntura social dos anos 70 foi que se processaram os movimentos indígenas em diversas regiões do país. A terra, conforme Silva (2000), foi o principal elemento aglutinador e mobilizador das lutas empreendidas pelos indígenas. Para Angelo (2005), as lutas dos povos indígenas tiveram início com a busca pela demarcação de suas terras e melhoria da qualidade de vida, incluindo nisso educação e saúde. Conforme a autora, no Estado do Mato Grosso a primeira assembleia indígena ocorreu em 1974, na cidade de Diamantino, com vistas à melhoria da educação escolar e ao fortalecimento da identidade indígena.

A Primeira Assembleia Nacional de Líderes Indígenas foi realizada pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 1974. Até o ano de 1983 foram realizadas 16 assembleias indígenas em diversas regiões, apoiadas pelo Cimi, o que proporcionou mobilizações das comunidades e trocas de informações entre

os diferentes grupos, em fortalecimento da luta pela terra e pela assistência à saúde e à educação (MEDEIROS, 2013 e OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Segundo Medeiros (2013), essas assembleias não ocorreram de forma pacífica, pois enfrentaram a repressão da ditadura, mas foram importantes para extrapolar as discussões do âmbito regional para o nacional, com a reunião de lideranças cuja luta era comum em torno dos problemas da invasão de terras; da discriminação; do desrespeito à diversidade; e, do descaso da política governamental, vivenciados por suas comunidades. Tais experiências serviram de impulso a novas formas de organização dos povos indígenas. Para Oliveira e Freire (2006), essas assembleias foram importantes espaços de trocas de informação e articulação entre os diferentes povos indígenas.

Nas últimas décadas do século XX, o movimento indígena tem possibilitado novas identidades para estes povos (LIMA, 2009). Este movimento teve início no Brasil, segundo Oliveira (1988), em meados da década de 1970. Momento no qual, as lideranças indígenas passaram a romper os limites das fronteiras das suas próprias aldeias, alcançando círculos mais abrangentes, em assembleias que envolviam os mais diversos povos indígenas.

Conforme Lima (2009), nesse período o movimento indígena iniciou sua integração ao amplo movimento de reorganização da sociedade civil brasileira, o qual resultou no final da ditadura militar no país. Superando as dificuldades colocadas para suas culturas, estes povos, se reorganizaram para exigir mudanças na política indigenista. Estabeleceram articulações com as organizações não-governamentais, propiciando espaços para que a questão indígena tivesse evidência. No mesmo período a União das Nações Indígenas (UNI) ganhou destaque nacional e diferentes movimentos indígenas foram estruturados, com representações e objetivos diversificados. Assim, surgiram outras organizações indígenas, tal como as associações de agentes de saúde e professores indígenas.

Para Novak (2014), a luta pela terra é o elemento central dos movimentos, todavia os projetos alternativos de educação contribuem para pensar a educação como mecanismo de luta pelos direitos indígenas, com forte sustentação na ideologia de libertação, de Paulo Freire. As associações de professores indígenas representam uma das extensões desse movimento.

Carvalho, Fernandes e Repetto (2008) consideram que, em virtude da pressão política exercida pelo movimento indígena e de suas reivindicações, desde meados da década de 1970, algumas conquistas levaram ao aumento das escolas implantadas nas TIs, com aulas ministradas em língua portuguesa, bem como, ministração de conteúdo de outras áreas de conhecimento.

Quanto à demanda pelo acesso ao ensino superior, segundo Maher (2006) a educação formal de indígenas foi um processo conduzido pelos próprios indígenas, cujo início data de meados da década de 70, quando foram pensados os primeiros programas de formação de professores, decorrente disso foram fomentadas condições para uma expansão considerável dos programas de Magistério Indígena no país.

Segundo Faustino (2006), no final dos anos de 1970, engendrou-se uma discussão ampliada acerca da política indigenista no Brasil, resultando em uma organização institucionalizada do movimento indígena ao ter apoio de antropólogos, indigenistas, missionários e pesquisadores de universidades. Os principais assuntos foram a necessidade de demarcação das terras tradicionais, as questões relacionadas aos direitos civis, à saúde, ao saneamento e à educação. “Enfraquecidas as bases do poder militar, os movimentos sociais puderam se reorganizar e explicitar suas reivindicações por meio de atos públicos, formação de associações e outras organizações” (FAUSTINO, 2006, p. 45). Para Bittencourt (2000), a luta indígena organizada compõe-se de organizações formais, associações, partidos políticos, mobilizações instantâneas sobre questões emergentes, pequenos levantes, e até mesmo a resistência armada.

Diversos fóruns de discussão de novas propostas para a educação escolar indígena foram realizados a partir do final da década de 70, dos quais participaram entidades representadas por antropólogos/as, linguistas, indigenistas e lideranças indígenas. Tais discussões problematizaram a ação civilizadora das missões religiosas por meio da educação; defenderam a educação escolar bilíngue e laica; e, problematizaram o modelo de educação oferecido pela Funai, bem como o modo de atuação desta (FAUSTINO, 2006).

Conforme Leite (2014), na década de 1980, intensificaram-se as mobilizações indígenas no Brasil, cujas pautas reivindicatórias eram inerentes aos

problemas comuns dos povos, dentre elas: a proteção dos territórios tradicionais, o direito de preservar seus modos de vida e suas culturas, o acesso a serviços públicos de saúde e educação. As organizações indígenas passaram a reivindicar mudanças na legislação vigente e na política indigenista do país, que resultou na conquista das garantias constitucionais.

Os anos de 1980 foram significativos para organizações e movimentos indígenas, o que repercutiu na educação escolar indígena. Também, foi um período com significativos avanços nas discussões em nível internacional e articulações com as organizações não-governamentais, ao buscarem a garantia dos direitos elencados nos acordos internacionais (LIMA, 2009). Neste sentido:

Os movimentos sociais da década de 1980 se tornaram importantes diante da abertura política pela qual o Brasil estava passando. Fortaleceram-se as lutas dos indígenas à vista da mobilização de outros setores sociais em busca de direitos como, por exemplo, a participação nos processos decisórios que lhes dizem respeito (NOVAK, 2014, p. 111).

Segundo Santos (2020), quando se iniciou as lutas dos diversos movimentos sociais pela redemocratização do Brasil em 1980, nasceram inúmeras organizações de apoio aos povos indígenas em razão do movimento de insurgência política dos povos indígenas e das minorias étnicas. Momento em que setores da população brasileira se mobilizam para a criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas. Dentre as organizações indigenistas citadas pela autora estão: a Comissão Pró – Índio (CPI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), a Operação Anchieta (Opan), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

Esse período foi marcado pela participação protagonizada das populações indígenas, por meio de suas lideranças nos movimentos, que se mobilizaram, juntamente com as ONGs, sociedade civil e entidades científicas, reivindicando a garantia e o reconhecimento de direitos até então negados pelas constituições anteriores. A participação contou com diferentes segmentos e organizações não governamentais, universidades e outras organizações indigenistas, cuja intenção foi lutar a favor dos interesses indígenas (SANTOS, 2020, p. 187).

Cota (2008) explica que, a partir da década de 1980, a reação dos povos indígenas às políticas de integração e dominação passaram a acontecer de maneira mais organizada, o que configura o que a autora chama de movimentos políticos instituintes dos povos indígenas brasileiros. Estes são movimentos que propiciam a expansão da vida, cujas práticas são capazes de engendrar a realidade. Embora não sejam inaugurais, recolocam os desejos éticos do passado novamente nas pautas de negociações para serem ressignificados e conquistados. Por estes motivos “As batalhas entre índios e não índios têm-se dado, cada vez mais, no campo jurídico e político” (COTA, 2008, p. 22).

Conforme Lima (2009), essa nova postura se refletiu na afirmação crescente do direito das populações indígenas de serem respeitadas suas diversidades culturais e linguísticas. Na década de 1980, o discurso integracionista começa a ceder espaço, em razão dos diversos movimentos e lutas empreendidas por esses grupos étnicos, que refletiu no ordenamento jurídico do País com a inserção, de forma ambígua, dessas reivindicações na Constituição de 1988. “Assim, os movimentos e lutas realizados por essas nações não tinham como objetivo, melhores condições de vida, mas a busca por direitos diversos aos pleiteados pela sociedade onde se inserem” (LIMA, 2009, p. 31).

A Constituição do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), no plano legal, encerrou o paradigma integracionista e reconheceu o direito dos povos indígenas a seus territórios tradicionais, às formas próprias de organização social, à prática de suas culturas tradicionais e ao acesso a uma educação escolar que respeitasse seus conhecimentos e suas formas próprias de ensino-aprendizagem. Dentre os desdobramentos da Constituição, destaca-se ainda a elaboração de novos referenciais legais para a educação escolar indígena no país (MARTINI, 2021).

Outro desdobramento da Constituição foi a implantação de políticas diferenciadas para os povos indígenas no âmbito da saúde e da educação. Essas mudanças ocorreram concomitante ao ajuste neoliberal pelo qual o mundo passava, momento de imposição de mudanças estruturais aos países latino-americanos pelos organismos internacionais para atendimento das demandas do sistema capitalista. Foram resultado da crescente pressão exercida pelos movimentos indígenas e indigenistas no contexto interno do país (FAUSTINO, 2006). O que de certa forma, “legitimou-se a concepção de que os povos

indígenas deveriam ter direito a uma educação escolar indígena, bilíngue, específica, diferenciada e intercultural” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 42).

Pode ser observado que:

Como resultado da organização dos movimentos sociais minoritários, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos pela Constituição Federal de 1988, que assegurou, em seus artigos 210, 215, 231 e 242, direitos aos indígenas, desde as terras que ocupam até a sua organização social, línguas, costumes, crenças, tradições, o respeito e proteção a todos, incluindo o direito à educação escolar, de maneira a assegurar o acesso diferenciado de uma educação específica, bilíngue e intercultural (SANTOS, 2020, p. 187).

Segundo Lima (2009), os movimentos dos povos indígenas foram responsáveis por garantir na Constituição de 1988 vários direitos por eles reivindicados, a exemplo do reconhecimento por parte do Estado do pluralismo cultural decorrente da existência de povos indígenas; do direito a uma educação escolar e a uma assistência médica que respeite essas diferenças culturais; e, dos direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Destaque-se que nada é por acaso ou concedido gratuitamente. Conforme Faustino (2006, p. 54), “Sob a orientação dos organismos internacionais, na América Latina, a partir do final dos anos de 1980, foram ‘consideradas’” muitas das reivindicações do movimento indígena na elaboração da nova política indigenista internacional”.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 o Estado brasileiro inaugura uma nova relação com os povos indígenas, pois passa a assumir o compromisso de promover a igualdade material, o que configura o Estado social de Direito. A universidade pública como uma instituição do Estado com potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos e que por muito tempo foram excluídos de fazerem parte desse espaço (NOVAK, 2014).

O marco jurídico que atualmente regula as relações entre o Estado e os povos indígenas é bastante distinto daquele que regia às relações até meados dos anos 1980. Cabe ao Estado o aprofundamento da proteção aos povos indígenas e aos seus bens. Não se trata da tutela orfanológica, mas de matéria de

Direito Público. Segundo, Feres Junior e Zoninsein (2006), trata-se da garantia de condições de igualdade aos povos indígenas enquanto cidadãos, na qual esteja garantido o direito a diferença. Neste sentido o novo papel do Estado é de mantenedor do direito dos povos indígenas, defensor de sua cidadania e garantidor do acesso às políticas públicas.

Segundo Novak (2014), em razão das políticas públicas de inclusão e da reforma educacional dos anos 90, nos últimos tempos muito se produziu sobre a educação escolar indígena no Brasil. Neste sentido um novo elemento se apresenta, qual seja, o acesso ao Ensino Superior. Aos poucos esse tema tem-se inserido na agenda de mobilizações dos movimentos indígenas, que lutam por seus territórios desde a colonização e, na década de 1970 angariaram espaço junto aos movimentos urbanos para postular políticas de autonomia e sustentabilidade anunciadas pelo projeto de inclusão e diversidade cultural. Para a autora:

Esse movimento de luta pelo Ensino Superior é um ponto de articulação entre o movimento indígena e o movimento negro. Em grande medida as ações afirmativas para os negros é impulsionadora e, em muitos casos, é o modelo seguido pelo movimento indígena, mesmo que no início das primeiras ações implementadas a pauta do movimento indígena não fosse a questão do Ensino Superior, visto as emergências e os demais problemas enfrentados pelos indígenas com relação à cidadania, legitimados apenas com a Constituição de 1988, assim como questões afetas à terra, à subsistência, à educação básica e à saúde, necessitavam de um atendimento emergencial (NOVAK, 2014, p. 114).

Atualmente, é inegável os avanços de inclusão social e as conquistas no âmbito das políticas de ações afirmativas, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos, como são os povos indígenas. Esse panorama foi alavancado em 2012 com a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), uma lei que obriga as instituições de ensino superior federais a reservarem vagas para indígenas que estudaram na rede pública (COQUEIJO, 2020).

Em termos genéricos, as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou

presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006). No entanto, a presença dos acadêmicos indígenas nas universidades públicas se constitui num fenômeno recente no Brasil. Em decorrência dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelos povos indígenas, o Ensino Superior público tornou-se, recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional.

Algumas Universidades Federais instituíram ações afirmativas a partir da deliberação e Resolução de seus Conselhos Superiores. Esse processo acelerou-se desde a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2007), pois muitas Universidades públicas aderiram ao Programa que promove o estímulo ao acesso de negros e indígenas às Universidades. Vale salientar que 92% das Universidades Federais que adotaram políticas de ação afirmativa foram beneficiárias do Reuni. Três Universidades Federais incorporaram ações afirmativas mesmo sem o Reuni, ao passo que outras 19 auferiram o benefício sem, no entanto, adotar políticas inclusivas (FERES JÚNIOR, 2009).

Neste sentido o presente estudo aborda a existência de ações afirmativas, especificamente as dedicadas ao ingresso e permanência de estudantes à educação superior pública no contexto da Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), a fim de investigar, se com esse surgimento nasce, também, a possibilidade de real efetivação dos direitos fundamentais nesta realidade.

Dessa forma, a presente pesquisa, possui como temática: A Universidade Federal de Rondônia no Contexto das Políticas Públicas de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas, que se origina do seguinte problema: quais são os resultados das políticas públicas de acesso e permanência e até que medida essas políticas públicas são suficientes para satisfação das demandas e interesses dos estudantes indígenas (efetividade/eficácia) dentro do contexto da Unir? Com este escopo, foi possível partir da hipótese de que, dada a existência de políticas públicas de acesso e permanência na Unir, estas não contemplam todas as necessidades dos estudantes indígenas, porém se constituem em estratégias de fortalecimento e melhorias para as comunidades indígenas, bem como para a preservação e manutenção de suas culturas e identidades.

Assim, tem-se o objetivo geral de investigar as políticas públicas de ação afirmativa para o acesso e permanência de estudantes indígenas ao ensino superior no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) descrever as ações afirmativas de acesso ao ensino superior existentes na Universidade Federal de Rondônia (Unir) que contemplam os estudantes indígenas e ampliar as discussões sobre o acesso e permanência destes; ii) analisar as ações afirmativas de acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior e a experiência da Unir; iii) mapear as ações e estratégias da Unir a fim de garantir a permanência dos indígenas após a Lei de Cotas (Lei n. 12.711 de 2012) e sua trajetória institucional diante da demanda e presença indígena; iv) descrever e aprofundar reflexões sobre as políticas e ações de acompanhamento de egressos indígenas nos cursos de graduação da Unir; e, v) registrar o contexto e as pautas de reivindicações de estudantes indígenas acerca do papel institucional da Unir de prover condições adequadas para o acesso e permanência dos estudantes indígenas ao ensino superior.

Para realização desta pesquisa, tem-se como justificativa social, dentre outros motivos, a significativa quantidade de estudantes indígenas existentes na região Norte; e, principalmente os desafios do momento em que perpassam os povos indígenas para terem acesso à educação. No qual merece destaque a educação superior, assegurada na Constituição Federal da República, que prevê a igualdade entre os iguais. A relevância social e educacional deste trabalho está também, em analisar e compreender as ações afirmativas existentes na Universidade Federal de Rondônia e de que maneira ela adota procedimentos para diminuir as desigualdades na admissão e permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação.

Este estudo justifica-se ainda, no aspecto pessoal, pela práxis deste autor com as demandas dos estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir; participação em comissão de auxílios; gerenciamento do pagamento de benefícios; bem como, as dificuldades experienciadas cotidianamente. No aspecto científico, o trabalho se justifica ante a necessidade de produzir e aprofundar conhecimentos acerca das possibilidades de se implementar as políticas públicas específicas para o acesso e permanência;

e também, acerca do papel institucional do Governo e da Universidade de prover condições adequadas de garantir além do acesso a permanência dos estudantes indígenas, com a moradia estudantil, bolsa-auxílio, alimentação e materiais (SOUZA; PORTES, 2011).

Considerando as características deste estudo, a metodologia científica da presente pesquisa se aproxima da pesquisa de abordagem qualitativa (GODOY, 1995; MINAYO, 2001). A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 156) “não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc”. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os dados foram obtidos por meio da pesquisa documental (GIL, 2008), com a análise de documentos institucionais e, a realização de entrevista semiestruturada, ambos instrumentos de coleta de dados. Para a análise desses dados, utilizamos a estratégia da análise de conteúdo por categoria temática. Na pesquisa documental buscou-se compreender o significado e a intencionalidade do processo por meio da análise de documentos administrativos internos (Editais, Resoluções, Portarias, Instruções Normativas, Regimentos, Processos Administrativos, dentre outros) da Universidade Federal de Rondônia (Unir), que foram consultados sempre que relacionados ao tema.

Aliada a análise documental foi delineada a realização de entrevistas semiestruturadas, de forma presencial e remota (ferramenta *Google Meet*), com os colaboradores da pesquisa e os destinatários/protagonistas das políticas implantadas. A investigação teve por base a coleta de depoimentos de servidores, gestores e comissão, da Administração Pública Federal (Unir); de lideranças indígenas; e, de docentes e estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, de modo que, este percurso metodológico adotado possibilitou descrever, compreender e explicar as relações entre o global e o local em determinado fenômeno, do qual buscou-se resultados fidedignos possíveis.

A entrevista semiestruturada teve o objetivo de aprofundar os temas abordados. Para tanto, foi utilizado um roteiro preestabelecido de perguntas abertas, às quais foram acrescentadas outras de forma espontânea, de acordo com o andamento das entrevistas. O roteiro, com onze questões, possui cinco blocos de questões: o primeiro contém perguntas sobre a qualificação e a experiência profissional dos entrevistados na área da educação; no segundo, as perguntas versam sobre o conhecimento deles sobre às políticas de ações afirmativas existentes e como as avaliam; no terceiro bloco de questões, foram questionados sobre a efetividade e eficácia das políticas afirmativas da Unir; o quarto, trata da política afirmativa para egressos e do formato de ingresso na graduação; já o quinto e último bloco, perquire a importância das ações afirmativas existentes na Unir.

O universo da pesquisa compreendeu o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, em que participaram dela: o Coordenador do curso; o Pró-reitor de Cultura e Assuntos Estudantis; uma docente do curso; duas lideranças indígenas; e, os mais de 200 discentes matriculados na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir no ano de 2022, dentre os quais foi selecionada uma amostra de dez estudantes, com base nos seguintes critérios: um discente de cada turma ativa; um discente por etnia indígena; e, ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Somente a partir da análise conjunta dos procedimentos administrativos da Universidade e das entrevistas realizadas é possível compreender as ações existentes na Unir para atender as demandas oriundas do movimento indígena em Rondônia por educação superior e, os significados atribuídos pelos povos indígenas às políticas afirmativas desenvolvidas pela Unir. Foi investigado ainda, de que maneira a Universidade negocia e elabora procedimentos para mitigar as iniquidades existentes em seus processos de admissão. Trata-se, portanto, de uma análise de desenho institucional, que focaliza aspectos procedimentais e diagnósticos das políticas públicas diferenciadas em relação a dados sobre os problemas que elas visam a mitigar.

Dados os elementos acima, esta dissertação está dividida em três seções. A primeira seção trata do acesso e permanência na educação superior indígena e os aspectos históricos de Rondônia, a qual constitui a base

teórica do trabalho. A parte inicial da primeira seção traz uma revisão de literatura que, em diálogo com os pares, tem o intuito de subsidiar o referencial teórico do presente trabalho. Enquanto que a parte final da primeira seção discorre sobre a trajetória Histórica dos Povos Indígenas em Rondônia durante o surgimento, colonização e povoamento do referido Estado. Cujas finalidades estão em compreender como ocorreu o processo de luta desses povos e sua resiliência até o momento hodierno.

Na segunda seção tem destaque a importância da educação superior indígena em Rondônia, uma vez que referido estado contempla diversas etnias indígenas e por isso mesmo demanda formação superior, pois dado o contingente de indígenas que aqui existem tal educação torna-se necessária. A seção é composta por uma subseção, a qual aborda as políticas de ações afirmativas do país, de Rondônia e da Unir, todas inerentes ao acesso e permanência de estudantes indígenas bem como a inserção dos povos indígenas nessas políticas. Para tanto, aborda as legislações inerentes às políticas de ação afirmativa no tocante a questão do acesso e da permanência indígena no ensino superior.

Referida subseção foi desmembrada em três tópicos. O primeiro traz uma análise da legislação em âmbito nacional sobre a educação superior indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas nacionais que dão suporte as políticas de acesso e permanência no ensino superior do país. O segundo tópico refere-se à legislação existente no Estado de Rondônia em relação à educação superior indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas estaduais que dão suporte as políticas de acesso e permanência no ensino superior deste Estado. O terceiro e último tópico discorre sobre a legislação da Universidade Federal de Rondônia (Unir) referente à educação superior indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas locais da Unir que fundamentam as políticas de acesso e permanência no ensino superior desta IFES.

A terceira e última seção trata dos aspectos específicos do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Deinter, ao retratar seu histórico e características; o levantamento de dados estatísticos do curso; e, as políticas de acesso e permanência que nele existem. Assim, aborda a pesquisa de campo que abrange: o levantamento e análise da documentação produzida pela Universidade

Federal de Rondônia (Unir) sobre o acesso e permanência dos estudantes indígenas; e, a análise das entrevistas realizadas com discentes indígenas, docentes, gestores, membros de comissão e lideranças indígenas. As entrevistas tiveram por escopo compreender as análises que os indígenas fazem dessa política e como dela se utilizam, uma vez que se apropriam dos discursos, proposições e práticas do Estado buscando atender ou ressignificar suas demandas e fortalecer suas lutas. Nela, apresentamos os resultados e as discussões dos dados encontrados durante a pesquisa.

Por fim, tendo em vista o envolvimento de seres humanos, a pesquisa desse trabalho foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Copep) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o CAAE n.º 51366321.0.0000.0104, no qual foi aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP n.º 5.116.042, de 20 de novembro de 2021.

2. ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASPECTOS HISTÓRICOS DE RONDÔNIA

Nesta seção, primeiramente apresenta-se a base teórica da pesquisa, pois somente um quadro teórico sólido, coeso e bem exposto consegue dar sustentação a análise dos dados empíricos. A pesquisa científica “deve superar necessariamente o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica” (SEVERINO, 2009, p. 149). Logo, uma análise consistente deve estabelecer um diálogo entre teoria e prática.

O texto desta seção foi dividido em duas subseções. A primeira traz uma revisão de literatura que, em diálogo com os pares, tem o intuito de subsidiar o referencial teórico do presente trabalho. Está fundamentada nos autores Costa (2012), Ribeiro (2013), Novak (2014), Ferri (2015), Doebber (2017), Dal Bó (2018), Amaral (2021), dentre outros.

A segunda discorre sobre a trajetória Histórica dos Povos Indígenas em Rondônia durante o surgimento, colonização e povoamento do referido Estado. Para compreender como ocorreu o processo de luta desses povos e sua resiliência até o momento hodierno. Está embasada em diversos autores, dentre os principais: Andrade (2021), Costa (2012), Felzke (2007), Isidoro (2006), Medeiros (2018), Paula (2007), Santos (2014), Trubiliano (2017) e Souza (2012).

2.1. A revisão de literatura e referencial teórico

Esta subseção foi elaborada com base na revisão de literatura, cujo objetivo foi levantar e analisar o estado do conhecimento acerca do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior a partir da Lei de Cotas de 2012, por meio de teses e dissertações produzidas no Brasil, que agrega ao presente trabalho o referencial teórico do estudo. Neste sentido, buscamos as publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), de forma que atendessem nossos requisitos, adotado como recorte temporal o período de 2012 a 2021, tendo em vista o marco inicial legal das ações afirmativas com a Lei de cotas promulgada no ano de 2012.

Somente após a Lei de Cotas e a criação de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), Financiamento Estudantil (Fies) e o próprio Reuni já evidenciado anteriormente, iniciou-se a construção de uma nova perspectiva do ensino superior no país. Ambas as medidas adotadas pelo Estado foram acompanhadas de outras tantas modificações na legislação e da criação de órgãos públicos, todas com o objetivo de perseguir a consecução da igualdade de fato, ou seja, da igualdade em seu sentido material.

Porém, vale lembrar que as experiências do ensino superior indígena no Brasil já possuem cerca de 22 anos de existência, pois teve início com o denominado terceiro grau indígena, instituído pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), pioneira no quadro de instituições de ensino superior do país a ofertar formação diferenciada a professores indígenas.

Para que isso acontecesse, em 1997, uma comissão interinstitucional em Mato Grosso, composta por diferentes atores formaram um grupo de trabalho entre representantes indígenas de diferentes povos, CEE/MT, Universidades Estadual e Federal, CAIEMT, Seduc, Funai e CEI/MT (JANUÁRIO, 2002). Esse grupo iniciou as discussões e a construção coletiva de documentos para subsidiar uma proposta de anteprojeto que visava a formação de professores indígenas em nível superior em Mato Grosso. O projeto veio a ser o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unemat, hoje Faculdade Intercultural Indígena (Faindi), que teve início efetivo em 2001 (MATO GROSSO, 2001).

As discussões e luta em torno de uma formação diferenciada de professores é anterior a esse período, pois ainda em 1995, houve a consolidação das reivindicações a partir da Criação do Conselho de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso (CEI/MT) (MATO GROSSO, 2001). Esse Conselho resume bem o espaço de discussão, reflexão e luta pela educação escolar indígena, fortalecimento do movimento dos professores indígenas naquele Estado e a reivindicação da formação continuada de professores indígenas através de cursos

específicos e diferenciados. Nesse contexto gradual de emergência do movimento indígena, a educação escolar diferenciada e o acesso ao Ensino superior tornaram-se fortes argumentos desses povos em favor de suas lutas, o que resultou no desenvolvimento de políticas públicas de ações afirmativas.

A ligação entre os direitos fundamentais e as ações afirmativas encontra respaldo no direito à igualdade, pois ao se implementar estas políticas públicas dedicadas a grupos vulneráveis e discriminados no passado e no presente, surge a possibilidade de efetivação da igualdade e da dignidade destas pessoas, proporcionando que direitos básicos inerentes a qualquer indivíduo sejam efetivados. Analisa-se, portanto, as bases que consolidam o Estado Democrático de Direito, e sua relação com as políticas públicas dedicadas à educação, a fim de descobrir se tais medidas são hábeis para se fazer cumprir com o disposto no texto constitucional, possibilitando a esses indivíduos o acesso a direitos básicos e essenciais, como o direito à educação, especificamente o acesso ao ensino superior (GOMES, 2001).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstram que o número de indígenas matriculados no Ensino Superior brasileiro cresceu 255%, de 2010 a 2016. Consequência da Lei de Cotas, que obriga as Universidades federais a reservarem vagas para pardos, negros e indígenas de escola pública – 99% dos indígenas estudam em escolas públicas, segundo dados do MEC (INEP, 2017).

A presença dos indígenas nas Universidades públicas oportuniza a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses estudantes no ambiente universitário. Eis aí a necessidade da problematização da temática na perspectiva daqueles que nela estão envolvidos. É neste espaço que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – “categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações” (LIMA, 2010, p. 45).

Nesta perspectiva, a pesquisadora Catarine Walsh, no estudo sobre o processo de descolonização na América Latina, evidencia que essas contradições

se cristalizam principalmente na educação porque, mais que uma esfera pedagógica, ela “é uma Instituição política, social e cultural, um espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado” (WALSH, 2000, p. 65).

No panorama atual, é necessária uma reflexão acerca das possibilidades de se implementar as políticas públicas específicas, bem como ações afirmativas voltadas para este seguimento social na Amazônia. Junto às Universidades, esse segmento busca: cursos de Graduação e de formação de professores indígenas, além de outros cursos nas várias áreas de conhecimento; capacitação para gerenciar seus territórios e para gerenciar os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado.

Levado a efeito principalmente na última década, em decorrência da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas, este fenômeno vem se tornando uma realidade, tendo em vista o reconhecimento da Educação Escolar Indígena em diversos instrumentos normativos, dentre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Plano Nacional de Educação (2001 e 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil; o Parecer 14/99; e, a Resolução 03/99. Esta pauta associa-se diretamente com às discussões e experiências de implantação das cotas para estudantes negros e indígenas, oriundos de escolas públicas, nas Universidades públicas.

De acordo com Luciano (2006), os projetos de futuro de povos, e não só de indivíduos, estão aqui em jogo, colocados como sentido maior em que a demanda por educação superior vem se traduzindo. A educação superior tem, assim, a chance de, além de servir como instrumento de formação e mobilidade individual, o desafio de se transformar em via para a sustentabilidade e a afirmação diferenciada de povos.

Apesar das Leis e Resoluções ainda existe um panorama acerca das desigualdades educacionais no Brasil em que as Universidades se baseiam para elaborar suas políticas. Esse quadro fica mais crítico quando há institucionalização por parte da Universidade de práticas que engessa e impossibilita pensar as demandas sociais. Assim, é possível traçar um panorama da justiça social no contexto amazônico delimitado ao estado de Rondônia e aos

sentidos atribuídos à formação superior, no qual se reflita sobre a desvantagem histórica e, a disparidade econômica e social dos indígenas nesta região. Não é somente mapear as ações e estratégias dessa Instituição para garantir a permanência dos indígenas na Unir após a Lei de Cotas, mas compreender a sua trajetória institucional diante da presença indígena em seu interior.

Para dar suporte a essas discussões realizamos uma revisão de literatura daquilo que já foi escrito e discutido por pesquisadores na questão do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior do país. A sistematização da revisão nesta subseção foi dividida em três partes; na primeira apresentamos a metodologia utilizada para a busca das teses e dissertações. Na segunda apresentamos os resultados e discussões, a qual envolveu a análise qualitativa dos escritos encontrados. E por fim, na parte final, destacamos nossas percepções acerca da revisão de literatura realizada.

A pesquisa bibliográfica se alia como base estruturante da pesquisa qualitativa na medida em que se caracteriza como elemento chave para a construção de argumentos que possibilitem sustentar o debate referente ao acesso e à permanência de estudantes indígenas caracterizados como minorias étnicas no ensino superior público. Entre os trabalhos produzidos nessa direção, elencamos algumas tendências de pesquisas que elegem a temática do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público.

Após a busca no banco de Catálogos de Teses e Dissertações da Capes (Plataforma Sucupira) com os descritores “indígenas”; “acesso e permanência”; e, “ensino superior indígena”, foram encontrados 21 resultados na pesquisa geral. Quando aplicado o filtro do recorte temporal a partir de 2012, os resultados caíram para nove trabalhos, sendo duas teses e sete dissertações. Por vez, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os mesmos descritores e recorte temporal acima, a plataforma informa o quantitativo de 37 trabalhos, sendo 30 dissertações e sete teses¹.

¹ Além das buscas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, fizemos buscas em outros portais (<https://unemat.br/pro-reitoria/prppg/cursos-de-mestrado-e-doutorado>; <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes>; https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=678; <https://ri.ufmt.br/>) a procura de produções acadêmicas científicas feitas por discentes indígenas do Estado do Mato Grosso e que tivessem proximidade com a nossa temática, porém não logramos êxito nesta procura.

A fim de buscar informações mais detalhadas para compreender como se desenvolve a política afirmativa de acesso e permanência de indígena nas IES, priorizamos a leitura de resumos, palavras chaves, introduções e conclusões para seleção das produções científicas a serem lidas na íntegra. Após a leitura, desconsideramos aqueles trabalhos que não apresentavam ligação com a temática, assim foram selecionadas nove produções acadêmicas para análise por apresentarem relação com a temática desta pesquisa.

Para a sistematização do material, como forma de organização das publicações selecionadas, elaboramos o quadro abaixo, com as informações sobre ano e local de publicação, instituição, autores, títulos e tipo de pesquisa das produções a serem analisadas, num total de quatro teses e cinco dissertações.

Quadro 1: Produções científicas sobre acesso e permanência de estudantes indígenas no período de 2012 a 2021

Ano/Local de Publicação	Instituição	Autores	Título	Pesquisa
2012 Porto Velho/RO	Fundação Universidade Federal de Rondônia	COSTA, Regina Aparecida	Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia.	Dissertação
2013 Fortaleza/CE	Universidade Federal do Ceará	RIBEIRO, Selma Helena Marcos	Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: Desafios e conquistas da educação diferenciada no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (Mits).	Dissertação
2013 Blumenau/SC	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	SILVA, Mara Jeanny Ferreira da	Acesso e Permanência do Estudante Indígena ao ensino Superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire.	Dissertação
2014 Maringá/PR	Universidade Estadual de Maringá	NOVAK, Maria Simone Jacomini	Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá.	Tese
2015 Campinas/SP	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação	FERRI, Erika Kaneta	Políticas públicas de ações afirmativas na educação superior para indígenas: estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	Tese
2017 Porto Alegre/RS	Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DOEBBER, Michele Barcelos	Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.	Tese
2018 São Paulo/SP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São	DAL BÓ, Talita Lazarin	A presença de estudantes indígenas na universidade: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer.	Tese

	Paulo			
2020 João Pessoa/PB	Universidade Federal da Paraíba	COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel	COTA NÃO É ESMOLA: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba.	Dissertação
2021 São Luís/MA	Universidade Federal do Maranhão	AMARAL, Verissa Einstein Soares do	Estudantes Indígenas Tenetehara / Guajajara na Universidade Federal do Maranhão: análise sobre o acesso e permanência	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor por meio de pesquisas na Capes e BDTD (2021).

Assim, delineamos as aproximações e distanciamentos das dissertações e teses consideradas mais relevantes para esta pesquisa, as quais foram analisadas cronologicamente numa perspectiva qualitativa. O primeiro trabalho intitulado: “Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia”, foi elaborado por Costa (2012). Seu estudo de campo fez um levantamento sobre as políticas de acesso e permanência à educação superior indígena em Rondônia.

Referido estudo identificou a aplicação das políticas públicas para o Ensino Superior, direcionadas aos povos indígenas no Estado de Rondônia. Ao identificar os mecanismos de acesso e permanência das políticas do Governo Federal, apresenta os avanços e desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) para efetivar as políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas nos cursos superiores em Rondônia, cujos resultados estão nas linhas abaixo.

A autora retrata a presença de indígenas em diversos cursos de graduação ofertados por IES particulares e públicas presentes no Estado de Rondônia, bem como a realização de vestibular específico direcionado à comunidade indígena. Aponta que em oito IES privadas, cujos nomes não foram revelados, são utilizados os recursos do Prouni como política de permanência na educação superior, além dos convênios com a Funai e Funasa. Aproximadamente três IES, com vestibular específico, adotam o resultado do Enem para o acesso ao Prouni, como critério e política de permanência ao ensino superior. Destaca que na Fundação Universidade Federal de Rondônia, adota-se o resultado do Enem como critério de seleção para o ingresso em seus cursos. Para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (campus de Ji-Paraná) a Universidade publica edital específico para o vestibular. Referido curso

representou um avanço na direção das necessidades por educação superior para os povos indígenas.

Traz enquanto avanços, ainda que de forma isolada, as discussões por melhorias realizadas por parte dos setores de educação, cujas ações são manifestadas no interior dos núcleos indígenas, visto que o movimento em busca da educação continuada surgiu entre os alunos indígenas oriundos do Projeto Açaí nas Aldeias. Sinaliza que o simples fato de existirem políticas de acesso e permanência, já representa significativo avanço. Quanto aos desafios, aponta a necessidade de revisão da política pública de permanência e os critérios estabelecidos no Prouni para favorecer o ingresso e garantir a permanência de indígenas na educação superior em Rondônia, tendo em vista a urgência de ampliação da oferta no Estado. Dentre outros desafios apontados, tem-se ainda a dificuldade na assimilação dos conteúdos que impacta de forma definitiva o abandono do curso pelos indígenas. Sendo necessária uma ação integradora de convivência e respeito pela diversidade e limitações desse público, como mecanismo de apoio, tanto para o professor, quanto para o indígena.

Para Costa (2012) pelo fato de Rondônia ser um Estado novo, naquela época, com apenas 30 anos de emancipação política seria razoável que ainda estivesse à procura de sua verdadeira vocação. Constata que os povos indígenas foram alvos de massacre, desde a presença dos colonizadores portugueses até o momento atual. Afirma ainda, que as IES particulares têm papel social importante, pois, em seus espaços, podem promover ações para mitigar os problemas socioeconômicos dos povos indígenas; e, que as ações posteriores na direção de reconhecer e garantir a identidade indígena, em sua maioria, são originárias de pressões de organismos internacionais. Segundo Novak (2014), ao tratarmos de políticas públicas e do sistema de ensino no Brasil, devemos lembrar que, quase sempre, são influenciados por Organismos Internacionais e Agências de Fomento de capital estrangeiro, tais quais o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Na dissertação de mestrado, Ribeiro (2013) investigou, sob o olhar dos egressos, fatores que se apresentaram para os desafios e conquistas do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (Mits), realizado pela Universidade Federal do Ceará, nas aldeias de Almofala, Itarema e Ceará, como política de

ação afirmativa dirigida aos indígenas. Perquiriu os principais desafios e conquistas, na percepção dos egressos, com relação ao Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior como política de ação afirmativa na Universidade Federal do Ceará.

Referida autora apresenta aspectos conceituais de ações afirmativas, da educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil e, por extensão, fundamentos da política nacional para o ensino superior, ao abordar o assunto sob o ponto de vista político, ético e social, além da atuação da UFC em ações afirmativas e sua não adesão à política de cotas na época. Ao realizar um breve histórico da educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil, aponta a necessidade de inclusão dos povos indígenas no mundo dominante para alcançar a educação superior.

Os resultados de sua pesquisa permearam discussões sobre educação diferenciada, desafios e dificuldades, benefícios e protagonismo. Assim, revela que a maioria dos professores Tremembés egressos do Mits entrevistados relataram dificuldades no processo educacional, em especial, como principal dificuldade, registrada no início do projeto, foi a ausência de apoio da Universidade. Indicaram o fato de algumas pessoas não acreditarem no curso, com o comentário de que não valeria a pena a execução do projeto. Outros desafios apontados estão relacionados com a escassez de recursos financeiros no início do curso, ocasionador de problemas na alimentação e no transporte, bem como dificuldades de acesso ao acervo da biblioteca.

Um dos principais desafios está na questão da autonomia dos indígenas Tremembés, pois segundo Ribeiro (2013), para isso é necessário a realização do curso na própria aldeia dos indígenas, no sentido de atender plenamente ao Projeto Político Pedagógico voltado para a realidade dos Tremembés. A importância da formação dos professores Tremembés ganha evidência, porque com ela se tornam aptos a atuarem como educadores, gestores de escolas e cidadãos conscientes de seus direitos. Ponto relevante do Mits está no protagonismo dos Tremembés com a educação diferenciada, especialmente no ensino superior. Por outro lado, destaca-se o pioneirismo da UFC ao aprovar e realizar esse projeto, pois agregou à sua história o título de primeira instituição de

ensino superior a realizar um curso superior para indígenas inteiramente ministrado em aldeias (Itarema-CE).

O trabalho de Silva (2013) aborda, com base na Pedagogia da Libertação e Autonomia de Paulo Freire, as formas pelas quais se dão o acesso e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior. Ao coletar dados junto a algumas universidades verificou como ocorre o acesso e como elas garantem a permanência dos estudantes indígenas em seus cursos de graduação.

Para a autora, as instituições de ensino superior em resposta às exigências de inclusão social, realizam ações que se nomeiam como de democratização do acesso ao Ensino Superior, seja para cumprimento da lei ou por autonomia própria, pois entendem essa ação necessária para diminuição da desigualdade social. Segundo a autora, tais ações ainda são diminutas, pois, é necessário conhecer e saber mais sobre o tema, para então comprometer-se com as mudanças que efetivamente correspondam ao fato de que não há transformação sem ação e consciência política desses atos. Essas ações anunciam propostas que têm um grande abismo entre o que se propõe e o que de fato representam (SILVA, 2013).

A autora faz comparações entre os cursos de graduação e o curso intercultural, pontuando severas críticas entre eles. Para ela, na universidade que oferece curso de licenciatura intercultural existe a preocupação com a permanência do estudante nos dias de seleção, viabilizando abrigo e alimentação. Porém, essa atitude não se estende à oferta de acesso aos demais cursos. Destaca que a exigência de uma redação, exclusivamente, na língua portuguesa; a falta de oferta de infraestrutura e logística durante o período em que estiver realizando as atividades decorrentes do curso escolhido; e, a falta de interesse em incorporar os conhecimentos tradicionais dos estudantes ingressantes, são omissões que colocam em risco a permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação da instituição. Também, entende que o acesso dos indígenas à educação diferenciada, bilíngue e intercultural é uma garantia legal e não pode estar restrita aos cursos de licenciatura intercultural (SILVA, 2013). Onde se observa, no relato da autora, um certo privilégio dos cursos interculturais em relação as outras graduações.

Segundo ela, os cursos de licenciatura intercultural consideram que as pessoas envolvidas são conhecedoras das necessidades de seus futuros acadêmicos uma vez que se apoiam no direito assegurado, de diferenciação de educação, nos quais a Instituição se mostra solidária com as necessidades e proporciona infraestrutura para receber os estudantes indígenas. A permanência nos outros cursos demonstra que, a universidade que possui o curso de licenciatura intercultural, guarda relativa distância com o que é realizado para viabilizar a permanência nos demais cursos da Instituição. De fato, corroboramos o pensamento da autora, pois os estudantes indígenas ingressantes em cursos não indígenas não recebem nenhum tratamento diferenciado em razão de sua condição indígena, são tratados homogeneamente como os demais estudantes não indígenas. A única diferenciação está na forma de ingresso que é por meio da reserva de vagas, muitas vezes estipulada por lei.

Em regra, as universidades não estão preparadas para alcançar os estudantes que necessitam de um processo inicial de reconhecimento para se assumir com autonomia, até permanecer no curso e concluí-lo. O que se vê é uma insistente culpabilidade direcionada ao estudante indígena ao ser considerado incapaz de alcançar os níveis exigidos pelo ensino superior. As ações que promovem a permanência são pontuais e isoladas, por isso não caracterizam um processo constante e permanente da instituição (SILVA, 2013).

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas para o acesso e a permanência no Ensino Superior, a autora relata a vontade deles de lutar, de seguir adiante, de não procurar culpados e sim de vencer os desafios propostos. Uma realidade de perseverança e resistência por meio de uma raiva justa, jamais pautada no ódio ou na violência. Destaca que o preconceito e as barreiras sociais, além de dificuldades, também serviram como incentivo para que os estudantes promovessem a permanência e a conclusão. Outro aspecto que surpreende, é o fato de que as dificuldades financeiras, com alimentação, estadia e transporte parecem nem ter importância diante da negação a que foram submetidos ao se posicionarem contra o sistema vigente e permanecerem no Ensino Superior. Assim, conclui que os fatores de ordem financeira implicam na permanência desses estudantes indígenas, porém não são os únicos determinantes para a permanência. Devem ser considerados também a decepção

e o cansaço pela constante negação a que são submetidos. Tais fatores somam-se aos das questões médicas, sociais e pedagógicas.

Novak (2014), ao investigar as políticas de ações afirmativas para populações indígenas no Estado do Paraná, a partir da Lei Estadual n.º 13.134/2001, pontua o contexto das políticas para o ensino superior vigentes a partir da década de 1990, com ênfase na implementação e regulação desta política pela Universidade Estadual de Maringá. Destaca que a Unesco, desde 1950, elabora documentos e orientações sobre a questão. “A partir das reformas, garantiu-se aos povos indígenas uma educação básica específica, diferenciada e bilíngue, que tem como pressuposto a interculturalidade. No período inseriu-se também a educação superior para os indígenas” (NOVAK, 2014, p. 7).

A autora entende pela necessidade da ampliação da compreensão dos elementos que envolvem a proposta de formação superior indígena nesta sociedade homogeneizada. Para ela, as ações afirmativas desenvolvidas em países de economias centrais foram utilizadas, nos países periféricos, nos setores considerados mais vulneráveis, no contexto da crise econômica mundial e da adoção do neoliberalismo como política de Estado. O ensino superior tornou-se um importante instrumento na luta por melhores condições de vida, ao ser apropriado pelos povos indígenas, porém:

[...] só muito recentemente passou a ser uma demanda dos movimentos indígenas organizados e que, apesar de suas especificidades, não é possível entendê-lo de forma isolada, pois começou a concretizar-se no momento de implementação de ações afirmativas no Brasil para outros grupos, como os afrodescendentes, embora em muitos casos essas ações não considerem as demandas peculiares dos indígenas (NOVAK, 2014, p. 312).

Para os avanços alcançados na área foram fundamentais a organização e as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente devido à resistência em promover ações afirmativas num espaço estratégico e até então predominantemente frequentado pela classe dominante.

Segundo Novak (2013), o crescimento das ações afirmativas e das demandas dos povos indígenas fez aumentar a presença de indígenas em instituições regulares de ensino superior, porém urge a necessidade de pesquisas

de corte interdisciplinar que considerem, além do ingresso, as questões da permanência nas IES e a situação dos egressos. Para a autora, o maior desafio e contribuição da universidade, além de oferecer garantia de acesso e permanência a estes estudantes, é o de promover pesquisas e estudos que contribuam para a compreensão de questões que são bem mais complexas do que as medidas legais podem alcançar, pois envolvem aspectos étnico-culturais e processos cognitivos complexos e de difícil compreensão. Destaca

“[...] a necessidade de sistematizar e divulgar mais intensamente as ações que envolvem o Ensino Superior indígena e de criar espaços coletivos de discussão e diálogo com as comunidades indígenas, as quais ainda veem a universidade como local inóspito e distante de suas realidades” (NOVAK, 2014, p. 316).

Conclui a pesquisa considerando que a atuação de organismos e agências internacionais, com ações financeiras e humanitárias coordenadas nos anos de 1950, construiu um terreno fértil para a implantação de políticas que lograram adesões políticas e intelectuais. Tais ações possibilitou a incorporação das políticas de diversidade cultural por diferentes entes e segmentos sociais, passando a fazer parte das demandas sociais, mas sem a crítica necessária aos seus objetivos, caso da criação de vagas excedente nas instituições de ensino superior do Paraná para estudantes indígenas, por iniciativa do Governo Estadual.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho de Ferri (2015), aborda a implementação das Políticas de Ações Afirmativas para populações indígenas, ao problematizar de que forma se dá e se deu o processo histórico dos 10 anos de implementação de tal política sob o olhar dos diversos membros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A autora investigou sob quais condições tais políticas funcionam e como estão sendo implementadas. Os discursos produzidos a partir das entrevistas foram analisados à luz da Educação Crítica. Dentro da perspectiva da educação como prática social, foram realizadas aproximações e buscou-se compreender a maneira como as políticas de Ações Afirmativas foram implementadas na IES, a partir do olhar dos coordenadores, professores, membros da comissão de acompanhamento de alunos cotistas e Pró-Reitores.

A educação superior tem sido um dos caminhos que os indígenas procuram para se apropriarem de outros conhecimentos e saberes e, dessa

maneira, viabilizarem a ocupação de espaços na formulação de estratégias contra hegemônicas (LUCIANO, 2019). A educação superior é um espaço de discurso e, como tal, detentora de poder porque produz o conhecimento, detém ainda, parte do controle simbólico, pois controla o texto, a produção e comercialização desse mesmo conhecimento. Ter acesso à educação, em especial a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes (FERRI, 2015). Saber é poder. Segundo Santos (2009), o discurso é, então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder. Conforme Ferri (2015), as pessoas são, ao mesmo tempo, produtores e produtos de relações e instituições que eles mesmos engendram e pelas quais são engendrados. Cabe, neste caso, estudar profundamente, em toda a complexidade, as dimensões micro e as suas relações com a estrutura da macropolítica.

Os participantes de sua pesquisa buscaram formas de resolução de suas demandas por meio de ações e atividades, ainda que pontuais, bem como outras alternativas tais quais: as monitorias; as atividades em grupo; com disciplinas optativas que contemplassem a temática indígena; a criação do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (Cepegre); somados as atividades de apoio desenvolvidas no Projeto de extensão Rede de Saberes, bem como a projeção de inseri-los em programas de pós-graduação. Ferri (2015) demonstra as dificuldades e desafios enfrentados, ora afirmando que entre os indígenas há dificuldades de aprendizagem, ora reiterando que existem barreiras na compreensão do português, especialmente entre aqueles que têm a língua materna como principal suporte.

Conclui que a política de ação afirmativa na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é inédita. Diante das adversidades, movimentos contra hegemônicos têm ocorrido em busca de uma educação híbrida e multicultural. Lá, os primeiros momentos da promulgação da Lei de Cotas foram marcados por intensa discussão e embates. No qual foram discutidas as questões de raça e etnia no cenário acadêmico, por meio de seminários com a participação da comunidade acadêmica, representantes dos movimentos negros, de representantes e lideranças indígenas e pesquisadores da área. Afirma uma dualidade/dissenso entre o indígena visível e invisível, igual e diferente. Ao

mesmo tempo, considera importante a presença indígena no meio universitário para “desnudar” as pessoas, ao considerar que os acadêmicos indígenas são “porta vozes” dessa causa.

Para Ferri (2015), a bolsa permanência do Governo do Estado - Programa Vale Universidade Indígena (PVUI) - não supre e não respeita as necessidades e as especificidades dos alunos indígenas, além de ter um caráter excludente. Os incentivos financeiros recebidos pela IES para fins de implementação efetiva da política afirmativa são insuficientes, o que não assegura a inclusão. Por isso, aponta a necessidade de uma estrutura consolidada para que a universidade possa desenvolver ações afirmativas consistentes e institucionalizadas. Portanto, necessários avanços e, a busca de mecanismos que garantam não somente a inclusão, mas também assegurar condições mínimas de permanência.

Neste sentido, o trabalho de Doebber (2017) buscou compreender o estar indígena universitário e como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vem se mobilizando diante de tal presença. Ele evidencia os contornos da presença indígena na UFRGS no fazer-se da política, dada a convivência com indígenas no espaço acadêmico e em algumas terras de origem. Demonstra que a política de acesso e permanência foi se construindo em um processo conflitual de negociação entre universidade, lideranças e indígenas universitários. A partir dos temas que emergiram da escuta sensível como postura metodológica e, ancorada na perspectiva da decolonialidade e dos estudos de interculturalidade, a autora apresenta algumas contribuições para pensar a relação universidade-indígenas na atualidade.

Doebber (2017), revela que os textos e contextos das lutas por acesso ao Ensino Superior no Brasil e na América Latina, compõe o cenário das condições de possibilidade para a instalação de políticas específicas de ingresso indígena nesse nível de ensino. A partir de uma perspectiva macro afirma que a construção do saber científico é encastelada nas universidades, o que dá visão às disputas em torno da origem e pertinência dos conhecimentos estabelecidos. A noção de decolonialidade passa a ser central na discussão, quando se coloca a dimensão racial em primeiro plano. Com a emergência de novos projetos educativos, a autora afirma uma tentativa de rompimento com o modelo hegemônico de universidade, porque tais projetos apresentam alternativas epistemológicas de

descolonização dessa instituição. Também enfatiza que as conquistas no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior é resultante da relação direta dos povos indígenas com a educação escolarizada no Brasil.

Segundo a autora, a presença indígena na instituição por meio do ingresso específico é uma pauta antiga construída pelo tensionamento e participação das lideranças do Rio Grande do Sul. A política de ingresso e permanência foi materializada e transformada a partir dos diálogos e embates com os coletivos ameríndios, dado o mapeamento das ações gestadas na fecundidade desse momento (DOEBBER, 2017).

Ao tratar das vozes indígenas que se expressam na universidade, Doebber (2017) expõe seis situações as quais indígenas acadêmicos contam suas trajetórias e experiências, sonhos, conquistas e frustrações no contato com o Ensino Superior. Desses diálogos, observa-se que os (des)encontros entre coletivos ameríndios e a universidade ocorre devido às diferentes lógicas de vida caracterizadas por diferentes racionalidades, sociabilidades e emocionalidades. Assim, os indígenas se apropriam do espaço acadêmico de diferentes formas, ora adequando-se e encontrando estratégias de permanência, ora subvertendo o estabelecido, ora recriando outras práticas.

A presença indígena no Ensino Superior brasileiro já possui mais de 20 anos, considerado o pioneirismo da Universidade de Brasília (UNB) em 1999 (NOVAK, 2014), seguido da Unemat em 2001 e da UFRR em 2002. A exemplo de outras universidades, na Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a presença indígena ocorre desde o ano de 2008, a partir da mobilização dos coletivos indígenas. Essa crescente demanda pelo acesso ao Ensino Superior motiva-se pela busca de apropriação de ferramentas da sociedade não indígena para a defesa de seus direitos, territórios e organização social.

Doebber (2017), identifica que a universidade ao mesmo tempo em que avança em termos de acolhimento da diferença, segue perpetuando práticas eurocêntricas de colonialidade do ser, do saber e do poder produtoras de exclusão no interior de uma política que se pretende inclusiva. Tangente aos indígenas universitários, estes experimentam o (des)encontro com as lógicas de ser e estar nesse espaço ambíguo na relação de aproximação e afastamento, na qual a conexão com a vida é que define sobre permanecer (ou não) na

universidade. Os estudantes indígenas apropriam-se do universo acadêmico, dos conhecimentos ocidentais, e, ao mesmo tempo, reexistem por meio de uma presença disruptiva que se expressa na linguagem, nas diferentes temporalidades, na lógica comunal, no compromisso com a comunidade e na re-existência epistêmica (DOEBBER, 2017).

Desse modo, o estar sendo indígena universitário dá-se num espaço de fronteira entre dois universos opostos e complementares. Nesse lugar, habita a potência do pensar indígena que, atuando entre dois sistemas de pensamento (o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento científico universal), pode causar rupturas na episteme hegemônica. Percebe-se um descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica, pois os primeiros almejam a universidade também para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento, enquanto a academia pouco tem se mostrado afetada pela presença indígena em sua amplitude epistêmica e metodológica (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Para Doebber (2017), a presença indígena nos cursos de graduação da UFRGS oferece possibilidades de autorreflexão para a instituição, sobre suas práticas pedagógicas e seu papel social. A escuta, a construção de relações afetivas e de diálogo equitativo com os indígenas, bem como a postura receptiva aos conhecimentos originários, são ações fundamentais no exercício da interculturalidade e podem se constituir como práticas que tornem esse encontro fecundo, tanto para os povos originários, quanto para a própria universidade.

O sétimo trabalho na ordem, sob autoria de Dal Bó (2018), reflete as motivações e possibilidades de ingresso de estudantes indígenas às universidades, ao focar o debate em torno da constituição de políticas de ação afirmativa. Explora, tanto a perspectiva institucional de Estado, na elaboração e implementação das políticas afirmativas, quanto as perspectivas das populações indígenas, a partir do envolvimento e atuação de estudantes e do movimento indígena nesses processos. Traz uma variedade de possibilidades existentes de implementação de ações afirmativas em cursos regulares de graduação e pós-graduação, bem como seus desafios.

Sua pesquisa direciona-se para a presença de estudantes indígenas nas universidades, para os modos como constroem suas experiências no ensino

superior e como refletem sobre elas. Nas experiências de estudantes indígenas de graduação, destaca os agenciamentos e movimentos dos estudantes em torno de discussões sobre “cultura” e “conhecimento”, assim como suas reflexões sobre a importância de ocuparem as universidades, para se tornarem mais visíveis e mais fortes nesse espaço. Ao abordar a presença de estudantes indígenas em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) e, a partir de um breve panorama dessa presença no país, levanta o debate acerca de noções como “autoantropologia” e “antropologia indígena”.

Importa destacar que, ainda que se trate de experiências que se realizam em contextos de políticas de ação afirmativa, o foco principal do trabalho não está direcionado ao campo das políticas públicas e, sim, em demonstrar como elas são agenciadas e movimentadas pelas pessoas que vivem essas experiências, e quais efeitos são gerados a partir disso, tanto para as políticas quanto para as próprias experiências.

Assim, ao realizar uma reflexão sobre as políticas afirmativas em curso nas universidades públicas brasileiras, afirma as diversas possibilidades de se constituir o ingresso de estudantes indígenas ao ensino superior. Quanto às questões em torno das demandas e motivações colocadas por estudantes e pelos movimentos indígenas, Dal Bó (2018) relata a necessidade de ampliar o acesso a esse nível de ensino sem que se deixe de considerar o direito à diferença que, aos povos indígenas, é garantido.

Segundo Dal Bó (2018), as reflexões dos estudantes indígenas de graduação sobre questões em torno de conhecimentos e culturas revelam os processos criativos pelos quais enunciam suas “culturas”, e produzem, assim, uma sorte de “conhecimentos” que compõem e entrelaçam experiências de vida, com aquilo que aprendem ao longo da formação acadêmica e universitária. Com isso, os estudantes indígenas demonstram que há diversas formas possíveis de experienciar a vida universitária, e que essas possibilidades devem ser preponderantes para eles, sobretudo, por serem reconhecidos e respeitados como indígenas, não só nesse contexto, mas também para além dele.

Ao direcionar o olhar para experiências de estudantes indígenas de pós-graduação, Dal Bó (2018), ressalta que a pós-graduação (*stricto sensu*) configura-se como uma atividade de continuidade da formação acadêmica voltada,

principalmente, à pesquisa. Acompanhar experiências de pós-graduandos indígenas torna-se uma oportunidade privilegiada de perceber como ocorrem os processos de produção das pesquisas acadêmicas – para além de momentos públicos de reflexão sobre conhecimento e cultura.

A autora afirma que o processo de produção da pesquisa esteve o tempo todo acompanhado do debate político-acadêmico que se realizava no país sobre os investimentos na educação superior e, especificamente, do que se passava na Universidade de São Paulo, a instituição da pesquisa. Essa crise do sistema brasileiro de educação superior deve ser levada em conta em uma pesquisa que tematiza, justamente, a presença de estudantes indígenas nesse sistema. Isso porque a crise não implica apenas em um aspecto financeiro do problema, ela reflete uma postura do governo pouco preocupada com a qualidade e a viabilidade do ensino superior público.

O acesso à universidade não é somente um caminho possível, mas, em muitos lugares, a única opção para que se garanta a sobrevivência de famílias e populações indígenas. As comunidades e suas lideranças confiam aos jovens estudantes indígenas o desafio de lutarem, através de suas formações escolares e universitárias, pela re-existência com dignidade e respeito. O que explica de modo forte o aumento da demanda de estudantes indígenas pelo acesso ao Ensino Superior (DAL BÓ, 2018).

Para Dal Bó (2018), os estudantes indígenas e todos os movimentos descritos e analisados no trabalho demonstram que não há caminho reverso. Mesmo com o cenário de retrocesso do investimento governamental nas políticas sociais, especialmente na área da Educação, estudantes, professores, pesquisadores e lideranças indígenas enfatizam que não permitirão que as conquistas dessa última década, sobretudo das políticas afirmativas nas universidades, sejam perdidas. Um exemplo evidente deste argumento, está na reação massiva e coletiva de estudantes indígenas ao corte financeiro no Programa Bolsa Permanência do MEC, ocorrido recentemente, além de outros momentos pretéritos.

A próxima produção científica é o trabalho de Coqueijo (2020), que traz o resgate histórico e um panorama das políticas indigenistas brasileiras, no qual se avalia a implementação da Lei de Cotas na UFPB em paralelo com a Mirv

(Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas), ação afirmativa de âmbito interno, e seus impactos frente aos estudantes indígenas. Tendo em vista as categorias acesso, permanência e sucesso acadêmico, dá voz aos estudantes indígenas da UFPB, com atenção às especificidades dos alunos exitosos, entendidos como aqueles que conseguem prosperar na graduação, apesar de tantos obstáculos vivenciados numa instituição de ensino voltada aos herdeiros de uma elite social.

A autora afirma que o caminho trilhado pelos estudantes indígenas possui inegáveis obstáculos, em que o preconceito é o mais constante. As expressões preconceituosas partem de discentes e docentes, possuindo dupla penalização, pois recaem tanto sobre a condição de ser cotista quanto de ser indígena. No âmbito da permanência, enquanto formas de exclusão de alunos indígenas pela condição de cotista, destaca: “Divisão em sala de aula entre cotistas e não cotistas; dúvidas quanto à capacidade intelectual destes; exclusão embasada no discurso que ocupam lugar de alunos que teriam mais competência para usufruir do ensino superior público” (COQUEIJO, 2020, p. 140).

Ressalta que, embora a propositura de ações afirmativas fosse uma das metas do plano de reestruturação da UFPB, em adesão ao Reuni, isso ocorreu tardiamente. Foram anos de debates e deliberações, dada a forte resistência interna, e, apesar de bem estruturada, a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (Mirv) só funcionou por um ano, tendo em vista que coincidiu com a edição da Lei nº 12.711/2012. A Mirv possuía aspectos e resultados mais inclusivos que a Lei de Cotas, o que comprova que inclusão não quer dizer democratização e eficácia jurídica não representa eficácia social, fim último pretendido pela norma de reserva de vagas, a diminuição das desigualdades sociais. Em outras palavras, embora a Lei de Cotas detenha eficácia jurídica, pois garante o acesso às vagas, a efetividade ou eficácia social da Mirv se sobrepõe à Lei de Cotas, dadas suas características mais inclusivas (COQUEIJO, 2020).

A pesquisa demonstrou que o acesso indígena sofre entraves em relação aos cotistas não indígenas, diminuindo as possibilidades de os alunos indígenas ingressarem na UFPB. Dentre os obstáculos, podem ser citados: a Lei de Cotas coloca PPI e PCD disputando em conjunto o mesmo quantitativo de vagas reservadas; concorrência igual entre públicos cuja representatividade é diferente;

processos educativos próprios e diferenciados dos indígenas; inexistência de modelos próprios adotados pela PRG/UFPB para garantia da representatividade indígena; e, adoção de procedimentos mais burocráticos para os alunos indígenas se matricularem. Constatou ainda, que o acesso de estudantes indígenas aumentou no período da Mirv, o que não se observou nos primeiros anos da Lei de Cotas.

Quanto à permanência, afirma que os estudantes indígenas sofrem inúmeros processos de exclusão e que necessitam de apoio contundente da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (Prape). A atuação da Prape se restringe a conceder os auxílios, principalmente o Bolsa Permanência, num processo lento, burocrático e muitas vezes humilhante. Dentre os processos de exclusão enfrentados pelos alunos indígenas no percurso acadêmico, destaca a estigmatização que a cota imprime, tanto ao aluno cotista, quanto ao aluno indígena, por não possuírem os capitais abordados pela teoria Bourdesiana e exigidos pela universidade. Aluno cotista é considerado intelectualmente inferior e aluno indígena, além de ter seu intelecto questionado, também é constantemente desacreditado em sua indianidade.

A autora enfatiza uma relação do local onde os alunos estudam com as taxas de aproveitamento e sucesso desses mesmos alunos, pois o Campus IV, inserido próximo das terras indígenas, apresenta melhores resultados em termos de apoio institucional, com maior vinculação ativa e menor vinculação cancelada. Enquanto que, em relação ao Campus I do Litoral Norte, cabe um aprofundamento das razões da retenção e do menor percentual de vinculação concluída.

A despeito dos obstáculos enfrentados na trajetória acadêmica e que interferem na permanência estudantil, a pesquisa aponta que os indígenas podem ser considerados casos de sucesso na UFPB. Dentre as vinculações discentes estudadas (ativa, concluída e cancelada), os indígenas atingiram índices compatíveis aos discentes não indígenas, ressaltadas as alunas indígenas que alcançam melhores percentuais em relação a todas as vinculações, inclusive se equiparando aos homens não indígenas, quanto à conclusão de curso.

Por último, quanto ao sucesso dos estudantes indígenas, observou que alguns promovem a ecologia dos saberes no ambiente universitário,

comprometidos com mudanças essenciais, enxergando nas diferenças culturais a possibilidade de apresentar novos conhecimentos à academia, ao passo que se qualificam enquanto profissionais aptos a lidar e lutar em prol dos interesses indígenas, numa troca benéfica, rica e ecológica, a qual podemos hodiernamente designar de interculturalidade.

Na sequência cronológica, por fim, temos o texto de Amaral (2021), que faz uma análise das políticas de ações afirmativas (acesso e permanência) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao realizar o levantamento de categorias teóricas para analisar os sistemas de cotas, investigando o acesso, ingresso e permanência dos estudantes indígenas Tenetehara/Guajajara na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), trata de um tema multidisciplinar, que envolve etnologia indígena, educação, direito e política. Ela investiga o acesso, ingresso e permanência nos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão, como ocorre o acesso por meio das políticas públicas de cotas, a presença, a participação e as novas configurações de organização social dos indígenas na UFMA.

A autora conceitua o termo multidisciplinaridade com a definição de Bicalho (2011), para o qual corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo. Com a sistematização dos impactos decorrentes da implementação da Comissão de Verificação da Autodeclaração indígena, construiu comparativos de antes e depois da comissão, os impactos, pontos positivos e negativos, em que mostrou os dados pelo olhar dos estudantes indígenas, como eles observam, quais são as suas considerações a respeito dos efeitos e transformações decorrentes da atuação da Comissão de Verificação da Autodeclaração indígena.

Ao realizar o debate de quem efetivamente é reconhecido por ser ou não ser indígena e os critérios usados para essa seleção, demonstra que além da autodeclaração, é necessário a comprovação de que o candidato realmente participe da vida da comunidade e seja reconhecido por ela enquanto indígena. Ao identificar os princípios que norteiam a formulação das políticas compensatórias para indígenas e caracterizar as estratégias de construção e implementação dessas políticas na UFMA, afirma quão importante e efetiva é a atuação das

Comissões de Verificação e a convivência cotidiana dos estudantes indígenas naquela Universidade.

Aponta uma significativa mudança nos critérios de verificação da UFMA pois, antes havia só a necessidade de uma autodeclaração de pertencimento étnico, sem a necessidade de passar por alguma comissão para verificar a veracidade da referida declaração. Para ela, a criação da comissão de verificação da autodeclaração, instituiu nova dinâmica e dificultou a realização de fraudes por parte dos candidatos às cotas indígenas. Porém, segundo a autora, ainda que o Estado e a UFMA tenham mostrado esforços para trabalhar numa perspectiva multicultural, na tentativa de conciliar o pluriculturalismo existente, reconhecida as singularidades e especificidades dos povos indígenas, suas tradições e modos de vida, as políticas de ingresso e permanência dos indígenas na UFMA ainda não são o bastante para o atendimento efetivo das demandas que lá existem (AMARAL, 2021).

Assim, a presente revisão de literatura objetivou verificar o estado do conhecimento acerca do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior a partir de Lei de Cotas de 2012, por meio de teses e dissertações produzidas no Brasil. Buscamos as publicações na base de dados da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), de forma que atendessem nossos requisitos, adotando como recorte temporal o período de 2012 a 2021.

Diante dos resultados encontrados nas pesquisas elencadas referente aos estudos já realizados sobre a temática do acesso e permanência de indígenas no ensino superior, verificamos que a maioria das dissertações e teses encontradas e analisadas trouxe o acesso do indígena ao Ensino Superior por meio dos cursos de graduação da IES e com bastante significância aos cursos de licenciatura indígena.

A leitura das pesquisas selecionadas mostrou que a totalidade das abordagens metodológicas foi qualitativa, com intensa busca bibliográfica. Em algumas, observou-se que dados quantitativos também são apresentados em contribuição com as análises. O levantamento de dados ocorreu com os documentos oficiais das instituições por meio da análise documental, enquanto

que os estudantes indígenas e coordenadores institucionais foram os destinatários dessas investigações, por meio de entrevista, questionário e ou reuniões. Observa-se, nesses trabalhos, que a produção dos dados empíricos privilegiou a escuta dos estudantes indígenas, o que evidencia a importância dada a esses colaboradores. Porém, talvez seja necessário, ir além, para um estudo dos fatores intrínsecos (professores, gestores, técnicos, estudantes não indígenas) e extrínsecos à universidade (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Em geral, duas questões centrais são apresentadas nas pesquisas: o ingresso de estudantes indígenas (modelos de implantação da política e processos seletivos para ingresso) e questões relacionadas à permanência desses estudantes (programas de apoio financeiro e pedagógico, relação institucional com os estudantes, ações de acompanhamento e desafios institucionais na garantia da permanência). Tema de grande importância, que não foi destacado nas pesquisas, diz respeito aos desafios que o estudante indígena encontra depois de formado, na busca por emprego e no retorno à comunidade. Falta ainda, a reflexão sobre a representação do cotista indígena na perspectiva do docente e do acadêmico.

Quanto ao formato da política de acesso que possibilita vagas específicas para estudantes indígenas, destacam-se duas modalidades: percentual reservado nas vagas já existentes ou criação de vagas suplementares. As formas de ingresso são as que aproveitam o processo seletivo já existente, como o concurso vestibular universal – muitos utilizam-se do Enem, ou que criam processo seletivo específico, com prova diferenciada. Em relação a reserva de vagas posta pela Lei de Cotas, importa trazer a reflexão de que:

A imposição de mecanismos de reserva de vagas dirigidos as pessoas autodeclaradas *pretas, pardas e indígenas* (reconhecida pela sigla PPI) é bastante prejudicial para os povos indígenas porque inviabiliza suas demandas específicas, desconsiderando, por exemplo, seus direitos e trajetórias diferenciados com relação à escolarização e aos seus modos de vida (DAL BÓ, 2018, p. 83).

Os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, embora representem desafios

para as instituições, apontam que a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência, haja vista que: “se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem” (PAULINO, 2008, p. 148).

Questão importante na leitura dos estudos é que, se, por um lado, a criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro, observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas. Outro fato relevante, conforme demonstrado nas pesquisas analisadas acima, é que apesar das conquistas já obtidas no ensino superior ainda há espaço para se avançar na construção de novas formas de assegurar o acesso e a permanência de estudantes indígenas neste nível de ensino.

Tais análises inferem que a permanência dos estudantes indígenas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados. A sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas poderá ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico.

Nesta subseção tratamos dos aspectos teóricos e da revisão de literatura inerentes ao tema da pesquisa, qual seja, o acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Na sequência abordaremos os aspectos históricos dos povos indígenas existentes neste Estado de Rondônia.

2.2. Histórico dos Povos Indígenas em Rondônia

Conforme Felzke (2007), desde a colonização brasileira os povos indígenas sofreram demasiadamente com a exploração e a exclusão. Igualmente, durante muito tempo, os povos indígenas foram ignorados como seres humanos. Para Marconi (2001, p. 224) os indígenas:

Nas primeiras décadas do séc. XVI eram tidos pelos colonizadores como seres subumanos, desprovidos de alma, estando mais próximos dos animais. Sua dignidade humana só foi restabelecida após 1537 quando a bula do Papa Paulo III os reconheceu como 'verdadeiros homens livres'.

Segundo Oliveira (1978), os povos que habitavam as várzeas amazônicas e os do litoral nordestino, foram os primeiros a sofrer os impactos da “fricção interétnica”. Após o contato ocorrido no início do século XVI, as etnias das várzeas do Amazonas, tais como os Omaguá e Tapajó, foram completamente dizimadas em decorrência da disseminação de doenças, do apresamento promovido pelos portugueses, das missões organizadas pelos jesuítas espanhóis e da alteração do modo de produção (FELZKE, 2007).

Os bandeirantes - descendentes de portugueses em São Paulo que exploraram várias partes do Brasil em busca de ouro e captura de escravos - buscavam os indígenas nos sertões para aprisionar e levar cativos para o trabalho nas fazendas coloniais. Esses indígenas eram submetidos ao regime de trabalho escravo, prestando serviços aos novos donos da terra. A população indígena encontrava-se desamparada e desprovida de direitos. “Os que se opunham ao avanço das fronteiras da civilização eram caçados como feras desde os igarapés ignorados da Amazônia até as portas das regiões mais adiantadas” (RIBEIRO, 1987, p. 103).

Segundo Souza (2012), foram diversas as lutas indígenas pela resistência aos avanços do capital e extremamente intensas desde o início da colonização, tais como: Confederação dos Tamoio (1554-1567); Guerra dos Aimoré (1555-1673); Guerra dos Potiguara (1586-1599); Levante dos Tupinambá (1617-1621); Confederação dos Cariri ou Guerra aos Bárbaros (1650-1720); Revolta de Mandú Ladino (1712-1719); Guerrilha dos Mura (Século XVIII); Guerra dos Manau (1723-1728); Resistência Guaicuru (1725-1744); Guerras Guaraníticas (1753-1756); dentre outras.

Conforme Santos (2014), podemos elencar as seguintes fases de desenvolvimento do Estado de Rondônia: i) a descoberta do ouro na região do rio Corumbiara no século XVIII; ii) a conquista e povoamento dos vales do Guaporé, Mamoré e Madeira entre 1669 e 1799; iii) a construção e utilização do Real Forte

Príncipe da Beira entre 1776 e 1783; iv) o primeiro e segundo ciclos da borracha entre 1879 e 1945; v) a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré no período de 1907 a 1912; vi) a comissão Rondon e a linha telegráfica; vii) a abertura da BR-364; e, viii) a colonização dirigida nas décadas de 70 a 80 do século XX que se concentrou ao longo da BR-364.

No século XVIII, os bandeirantes começaram a exploração do vale do Rio Guaporé, em razão da descoberta do ouro no vale do Rio Cuiabá (SOUSA; MOROSINI, 2006). A exploração de Rondônia e da Amazônia iniciou-se naquele século, sem formação de ocupações e com ampla exploração de recursos e da mão de obra indígena. No século XIX, com o declínio do café e a descoberta da vulcanização da borracha, o governo brasileiro começa a se preocupar com a ocupação definitiva dos espaços amazônicos, momento que inicia sua exploração a partir da abertura para o mercado internacional. Destaca-se como uma das primeiras ações de abertura a concessão para uma empresa britânica de navegação, em 1859 (PAULA, 2007). Outrossim, no final do século XIX, nordestinos migraram para a área na expectativa de exploração da borracha, outra riqueza natural, que foi um fator importante para a colonização (SOUSA; MOROSINI, 2006).

Quanto à ocupação populacional a solução foi trazer trabalhadores nordestinos em solução a duas situações: i) a do Nordeste que continha uma grande população de miseráveis e pobres, devido a histórica concentração fundiária e a questão climática; e, ii) a do Norte quanto a abastecer os seringais amazônicos de mão de obra disponível (PAULA, 2007).

Em relação às populações indígenas, estas também foram usadas de forma escrava para o trabalho nos seringais, cujo recurso foi utilizado para a “aculturação” destes povos, na retirada de suas terras e eliminação de resistências. Paula (2007, p. 02) destaca que: “Em Rondônia, um dos casos mais emblemáticos foi o da população Arara, vitimada e dizimada na escravidão para os seringais que se apropriaram de largas extensões de seu território original”. Os povos indígenas Arara foram colocados junto com os povos indígenas Gavião cuja vivência intertribal foi marcada por animosidades no passado, apresentando mais um exemplo da incoerência das agências indigenistas que atuaram no estado de Rondônia.

As regiões próximas aos rios Madeira, Juruá, Purus, Acre, Ji-Paraná, Abunã, Jamari, Candeias, Guaporé e outros foram, paulatinamente, sendo ocupadas por nordestinos e mamelucos que passaram a servir como mão-de-obra extratora, no período do primeiro ciclo da borracha (RIBEIRO, 1987; TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

Entre os anos de 1877 a 1914 realizou-se a estratégia de povoamento “espontâneo”, durante o primeiro ciclo da borracha. Os extrativistas ocuparam todos os rios formadores da bacia do Madeira (que abrange as terras do atual Estado de Rondônia) nos quase 50 anos de atividades extratoras.

No decorrer do primeiro ciclo da borracha, não existia lei, ou orientação qualquer, no sentido de evitar conflitos entre o civilizado e o índio. A lei era determinada pelo patrão e executada pelos seringueiros. A lei era matar, trucidar o índio. Para o seringalista e seringueiro, o que importava era a área e produzir borracha, o índio, se ali estava, era um empecilho; portanto, devia ser eliminado, expulso do território produtivo (MEDEIROS, 2003, p. 83).

Em razão disso, no contexto indígena, o primeiro ciclo da borracha é interpretado como o período “das correrias”, e do mesmo modo nos demais ciclos econômicos (cassiterita, diamante, ouro). Ao serem expulsos de seu território tradicional pelos exploradores, os indígenas vagavam pela floresta na expectativa de novos confrontos com o “civilizado” ou com outros grupos que ocupavam o mesmo espaço geográfico. Os indígenas não tinham mais tempo de caçar, pescar ou cultivar suas roças, o que resultava em desorganização e até mesmo na desestruturação da comunidade (MEDEIROS, 2003).

Conforme Paula (2007), as políticas adotadas para a região, durante a história da Amazônia, estiveram voltadas para neutralizar a presença indígena (extermínio ou adoção de programas de “aculturação”) e criar mecanismos atrelados ao desenvolvimento do capital, que levaram a mudanças no espaço e na organização sociocultural da região. As conclusões dos pesquisadores dessa temática, em geral, são convergentes quanto à relação violenta entre Estado e populações tradicionais, sobretudo os agentes privados que interferiram em tal ação.

Na década de 1930, o povo indígena Arikapú foi transferido pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para colônias agrícolas e seringais na região oeste do Estado, para trabalhar em regime análogo à escravidão. Quando fugiam para voltar as suas terras tradicionais eram penalizados com trabalhos forçados no Posto Indígena Ricardo Franco sob uma legislação não-escrita só existente nesses territórios em legitimação à violência. Os povos exemplificados acima possuíam terras indígenas demarcadas, o que em tese deveriam representar-lhes proteção. Tais deslocamentos só serviam para que suas terras fossem ocupadas por não indígenas, prática padrão desde o Brasil colonial (OLIVEIRA, 1998).

Com a crise dos seringais da Malásia durante a II Guerra Mundial, tal política – escravização - foi retomada em 1940, quando o país foi requisitado a fornecer seringa e recursos naturais para o capitalismo internacional, especialmente os Estados Unidos. O que causou a maximização das violências contra os povos indígenas. Exemplo disso foi a retomada da extração nos seringais dos eixos Madeira e Mamoré (coincidentalmente com a criação dos Territórios Federais), que resultou em intensos conflitos na área entre os Wari e os seringalistas (PAULA, 2007).

Com o segundo ciclo de exploração da borracha (1940 a 1950), da mineração da cassiterita (anos 60) e do processo de colonização (anos 70) o antigo Território do Guaporé² atraiu um intenso fluxo de migrantes, que obrigou os índios a recuarem para ocupação de pequenas áreas de terras. Para Mindlin (1985, p. 17) “[...] a imigração brasileira para Rondônia foi grande e seus efeitos se fizeram sentir sobre a população indígena, com lutas e mortes”. Fato este que demandou a abertura de vários Postos Indígenas (PI) da Funai em Rondônia, por exemplo: PI Rio Negro-Ocaia para os Pakaá-Nova e PI Lourdes para os Gavião e Arara, ambos da década de 60 (MINDLIN, 1985).

Corroborado com essa análise, Santos (2014) ao discorrer sobre a ocupação de Rondônia, sua construção identitária e os povos indígenas, destaca que os ciclos da extração da borracha levaram a exploração da mão de obra indígena na região. Tal como a crise da Malásia, ocasionaram diversos impactos nas populações tradicionais – indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

² Em 13 de Setembro de 1943 foi criado o Território Federal do Guaporé. Em 1956 o Território do Guaporé passou a se chamar Território Federal de Rondônia. Em 22 de dezembro de 1981 é criado o Estado de Rondônia e, em 04 de Janeiro de 1982 ocorre sua instalação.

Afirma Andrade (2021) que colonizar, civilizar, ocupar as terras ditas ou tidas por vazias deste Estado era a vertente dos aparelhos estatais agrupados, porém sabemos que tais lugares jamais foram vazios de fato. Outrossim, segundo Trubiliano (2017), apesar do Código Penal Brasileiro de 1940 criminalizar o trabalho escravo e análogo à escravidão, recebendo inclusive elogios da OIT na sua redação final, não impediu que referida situação ocorresse nos seringais de Rondônia. Mesmo com o intenso fluxo migratório nos dois ciclos da borracha, ainda assim a demanda por mão de obra não foi totalmente satisfeita, em especial no primeiro ciclo. Aponta-se que houve deslocamento de etnias indígenas inteiras para utilização destas na força de trabalho necessária para movimentar a extração nos seringais (ANDRADE, 2021).

Em 1943 o então governador do Território Federal do Guaporé, Aluízio Pinheiro Ferreira, determinou o deslocamento dos Kanoê para o posto indígena Ricardo Franco onde foram utilizados para suprir a baixa dos trabalhadores, na qual foram submetidos à condição de escravos nos seringais, com salário menor que os não indígenas, já precarizados. Lá, foram acometidos pelas epidemias de sarampo e gripe, ao passo de quase serem exterminados pela alta taxa de mortalidade (TRUBILIANO, 2017).

Segundo Santos (2014), em todas as fases do desenvolvimento de Rondônia o trabalho indígena (escravo ou em situação análoga) foi utilizada no extrativismo, no transporte, nas construções (especialmente na Estrada de Ferro Madeira Mamoré) e na lavoura. Referido trabalho era geralmente com baixos salários, gratuito ou sob a forma de escambo. Os contatos e conflitos foram acirrados com a descoberta de pedras e metais preciosos em 1950, corroborado pela abertura da BR-364, cujos resultados foram massacres e desocupação de terras tradicionais (ANDRADE, 2021).

A utilização da mão de obra indígena nos seringais foi mais um capítulo da história do capitalismo e do Estado brasileiro agindo na Amazônia. O Estado brasileiro se orientou para a Amazônia com o desejo do domínio territorial e não o bem-estar das populações, pois considerava a região um vazio demográfico, cujo fundamento para o desenvolvimento era o capital nacional e estrangeiro, sob a orientação ideológica que organizou o mundo a partir da II Guerra Mundial entre socialistas e capitalistas (ANDRADE, 2021).

Em referência a Comissão Rondon e a construção das bases do SPI, Santos (2014) destaca que a verdadeira missão da Comissão e de Rondon em si era expandir a ação estatal capitalista, garantir territórios para posterior ocupação em nome do desenvolvimento. Suas intenções apesar de serem historicamente romantizadas, passavam longe de serem pacifistas ou dotadas de relativismo cultural. Não é por acaso que as linhas telegráficas foram implantadas por sua comitiva.

A partir de 1964, o Estado brasileiro promoveu uma colonização desordenada dos territórios do noroeste do Brasil. O slogan “terra sem homens para homens sem terra” foi o mote que atraiu milhares de camponeses alijados de suas terras das demais regiões do país para a Amazônia. Tal pensamento deixava claro que para o Estado brasileiro a região amazônica era completamente desabitada, no qual não foram consideradas as centenas de etnias indígenas que ocupavam essas terras (FELZKE, 2007).

Segundo Andrade (2021), podem ser destacadas duas formas inter-relacionadas de realização do processo de colonização de Rondônia: i) a colonização dirigida, coordenada e controlada pelos órgãos estatais e federais, com diversos vícios e vinculada a interesses econômicos privados; e, ii) a colonização espontânea, ocorrida em decorrência da primeira forma e do adensamento geográfico de outras regiões do país.

Os primeiros projetos de colonização foram de natureza privada, dentre os quais destacam-se duas colonizadoras em 1964: Calama S/A, em Ji-Paraná e Itaporanga S/A, em Espigão do Oeste, bem como as empresas Guaporé Agroindustrial S/A, GAIN S/A e Ramon Chaves, que aplicaram modelos de colonização ancorados na grilagem e violência, respaldados pela ilegalidade e corrupção. Os Projetos Integrados de Colonização (PICs) mais relevantes implantados pelo Incra nas décadas de 1970 a 1990 são: PIC-Ouro Preto; PIC-Gy-Paraná; PIC-Sidney Girão, PIC-Vilhena e PIC-Burareiro, além do Projeto de Assentamento Dirigido (PAD) (SANTOS, 2014).

A ampliação dos processos de grilagem, invasão de terras públicas e mais conflitos com a população indígena, seringueiros e outros ocupantes seculares ou milenares da região, ficaram registradas nas décadas de 70 e 80 do século XX. Em razão dessas e de outras circunstâncias, nas décadas de 70 e 80 iniciaram-se

as demarcações de terras indígenas, cujo cenário foi acirrado pela Constituição Federal de 1988 (MORAN, 1977).

Os projetos de governo, com o slogan “integrar para não entregar”, promoveram a colonização do Território Federal de Rondônia por intermédio dos projetos de colonização do Incra. Esses projetos tinham por objetivos atrair a população do centro-sul do país não pelas riquezas existentes em Rondônia, mas pela distribuição das terras. A campanha publicitária alarmada neste contexto era a que dizia “Rondônia, um novo Eldorado” ao propagar às narrativas de riqueza e felicidade para os migrantes (MORAN, 1977; PAULA, 2007; SANTOS, 2014).

Quanto aos projetos de colonização do Incra, segundo Trubiliano (2017), percebeu-se que a região não era completamente vazia, estava ocupada milenarmente por grupos indígenas e secularmente por seringueiros. Ainda assim, os conflitos sobre as terras não foram evitados, os quais levaram a processos de “aculturação”, extermínio e resistência dos povos indígenas.

As diversas etnias indígenas foram, novamente, consideradas um obstáculo ao desenvolvimento a partir da meta de integração nacional do governo para a região. Tal ato, fez os indígenas sofrerem com a divisão das terras, com agressivos planos de pacificação, atração, concentração, redução territorial e retirada de seus direitos a partir da “aculturação”, a principal forma de “civilizar” o bárbaro indígena. Várias etnias sofreram este processo violento “civilizatório”, pois havia uma intensa busca pelas terras ocupadas milenarmente por esses povos (ANDRADE, 2021).

Neste sentido a região amazônica recebeu três grandes programas financiados pelo capital internacional, quais sejam: i) o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia), em 1974; ii) o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (Polocentro), em 1975; e, iii) o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (Polonoroeste), em 1982. O último foi o que teve maior atuação em Rondônia, que justificado pela exploração mineral da cassiterita, teve como consequência a pavimentação da BR-364, a qual foi uma obra causadora de grandes impactos, em especial nos povos indígenas Suruí e Karitiana (PAULA, 2007).

O POLONOROESTE em Rondônia intensificou as rotas migratórias, o que fez o espaço ser ocupado de forma desordenada e ampliou as contradições e

violências entre migrantes e populações tradicionais, em virtude da ocupação territorial e da mudança do modelo produtivo imposto ao migrante colonizador. Na época o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) difundia a ideia da derrubada da madeira como forma efetiva da posse da terra (PAULA, 2007).

Ott (2002), em análise dos projetos de ocupação da região concluiu que no caso específico da Amazônia o alto preço do progresso econômico foi cobrado tanto da sociedade quanto da natureza, pois foi contemplada com grandes empreendimentos de mineração, hidrelétricas, estradas e colonização, sem que as agências internacionais, nacionais e regionais considerassem sua viabilidade, capacidade de suporte e impacto.

Quanto à sociedade, as consequências estão no fato de que índios e colonos passaram a conviver com injustiças sociais. Os primeiros, cada vez mais acuados pela onda migratória, para se protegerem, eventualmente, atacavam. Os segundos, foram atraídos para a região amazônica no intuito de “amansar” a terra e ambos se enfrentaram para deixar o “caminho livre” para o grande capital que atualmente domina as relações agrárias no estado de Rondônia (FELZKE, 2007).

As violências na ocupação da região foram justificadas em razão de que não havia nenhuma forma de legalidade sobre a posse das terras. Paula (2007, p. 05) destaca que: “Em Rondônia, no entanto, assim como em toda a Amazônia, a organização socioeconômica e espacial existente foi desconsiderada, num processo de indiferença total por parte do Estado quando da implantação das políticas de colonização”. Deste modo, as terras indígenas foram tomadas a partir da aliança tríplice do capital nacional, empresas estatais e o capital internacional (ANDRADE 2021).

Para Isidoro (2006), a compreensão da realidade sociolinguística dos povos está relacionada com as questões relativas às terras indígenas. A falta de políticas que garantissem aos indígenas o direito às suas terras resultou em povos vivendo fora de suas áreas tradicionais. Hinton (2001) também afirma que a perda das línguas maternas está intrinsecamente ligada à usurpação das suas terras, à destruição do seu *habitat* e à assimilação involuntária dos costumes da sociedade não-indígena.

Na questão das ameaças ao meio ambiente em terras indígenas, Abi-Eçab (2011) destaca a mineração e o garimpo junto com a caça e a extração ilegal de madeira, como responsáveis por 83% dos impactos na Amazônia. Segundo o autor, a descoberta de uma grande jazida de diamante na TI Roosevelt em Rondônia ocasionou o massacre de indígenas e garimpeiros na ocasião. Os grandes empreendimentos infraestruturais como grandes hidrelétricas, pavimentação de estradas e tantos outros causaram impactos diretos e indiretos sobre as populações locais, dentre elas as indígenas. Uma grande ameaça ao meio ambiente está na extração de madeira.

No caso da TI Sete de Setembro (Rondônia e Mato Grosso), os índios da etnia Paiter Suruí praticam a exploração ilegal de madeiras em suas terras desde meados da década de 80. A estimativa da Funai é de que diariamente cerca de 60 caminhões deixam a área carregados com toras, o que representa cerca de 780 metros cúbicos de madeira diariamente. Isto em valores monetários é equivalente a mais de 78 mil reais, que são retirados diariamente da reserva dos índios Suruí, equivalente mensalmente a mais de 1 milhão e 700 mil reais, apenas de madeiras em toras (ABI-EÇAB, 2011, p. 6).

Desde os primeiros momentos da colonização houve uma cooptação das populações indígenas para extração de recursos, inicialmente na busca por trabalho escravo, depois nos seringais e recentemente na exploração de madeira, minérios, caça, dentre outros. Não é possível ignorar a ação de indígenas nestes processos ilegais (ANDRADE, 2021).

Outra questão está no arrendamento de terras indígenas e parcerias agropecuárias realizadas pelos indígenas com os fazendeiros no Estado, em que tais negócios ocorrem sob a justificativa de que falta aos indígenas outros recursos econômicos. As consequências dessa prática são os agrotóxicos que, somado à circundação das terras indígenas pelo grande latifúndio, causam danos nas populações humanas e no meio ambiente em geral das terras indígenas, o que compromete principalmente a água para bebida e a pesca (ABI-EÇAB, 2011).

No âmbito da questão indígena e da violência no campo no Estado de Rondônia, conforme Souza (2012) foram implantadas e ainda estão em andamento algumas ações, quais sejam: a expansão da soja pelo estado; projetos de infraestrutura do PAC e demais; grilagem; e, grupos de extermínio

patrocinados pelo grande latifúndio, que por vez são grileiros das terras públicas. A não demarcação de terras indígenas ainda é vivenciada com efeitos violentos sobre algumas etnias indígenas, no Estado. Além disso o foco nas *commodities* e nos grandes projetos infraestruturais, a exemplo da construção das UHE do complexo do Madeira como uma das obras do PAC, desdobramento do lirsã no âmbito nacional, são ações que reconhecidamente estabeleceram perseguição as populações indígenas e precarização nos seus direitos fundamentais (SOUZA, 2012).

Por fim, segundo Andrade (2021), a criação do território Federal do Guaporé, base para configuração de Rondônia como Estado amazônico se deu a partir de políticas de marcha para o Oeste e ocupação da Amazônia, ações do Estado Brasileiro resultantes em contatos entre povos indígenas e não indígenas, considerados os primeiros sempre como inferiores e impeditivo ao desenvolvimento da região.

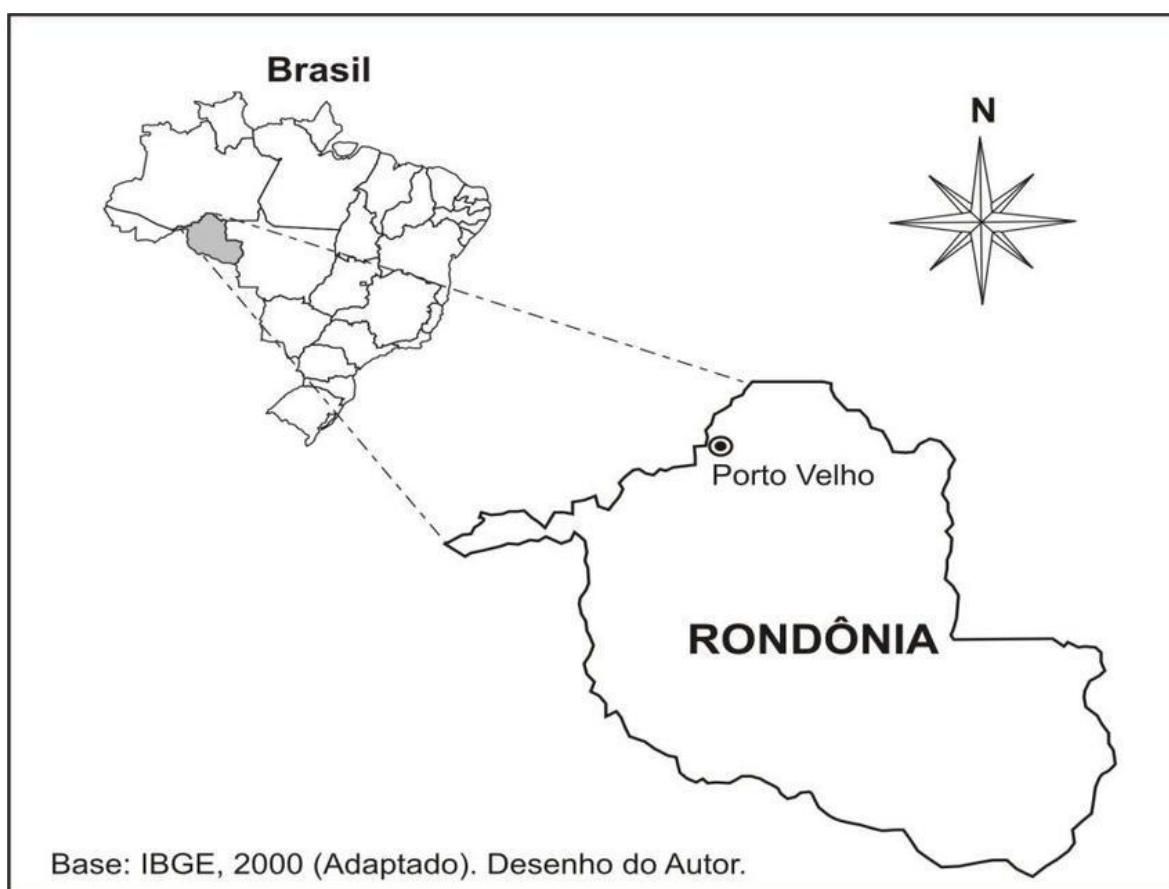
Das linhas acima é de se perceber toda a perseguição sofrida pelos povos indígenas em função da ocupação de seus territórios; da extinção de muitas etnias; da drástica redução populacional de outras; e, do etnocídio cultural e religioso a que foram submetidos. Dentre outras formas de dominação, os povos indígenas de Rondônia enfrentaram a imposição de um modelo escolar que não atendia as suas verdadeiras necessidades e que não levava em consideração sua forma de organização, sua visão de mundo e tampouco a diversidade linguística destes povos. Tais ações e fatos históricos nos levam a pensar a necessidade de mudanças políticas, agindo de forma integrada com relação às populações indígenas.

Rondônia é um dos nove estados da Região Norte. Por desmembramento de terras dos Estados do Amazonas e de Mato Grosso, em 1943 foi criado o Território Federal do Guaporé, antiga denominação do Estado. Que passou a ser designado Estado de Rondônia, em 1981, pela Lei Complementar nº 41 de 22/12/1981 (SOUZA; MOROSINI, 2006). Rondônia recebeu essa nomenclatura em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Seu processo de integração e crescimento teve início em 1965, com a construção da Rodovia BR-364 (conhecida como Rodovia Marechal Rondon - Lei Federal 5.098/1966), que ligou Cuiabá a Porto Velho, principal conexão com outros Estados e regiões do

país e, principal rota para escoamento da produção de grãos por meio do Terminal Graneleiro na capital, Porto Velho (COSTA 2012).

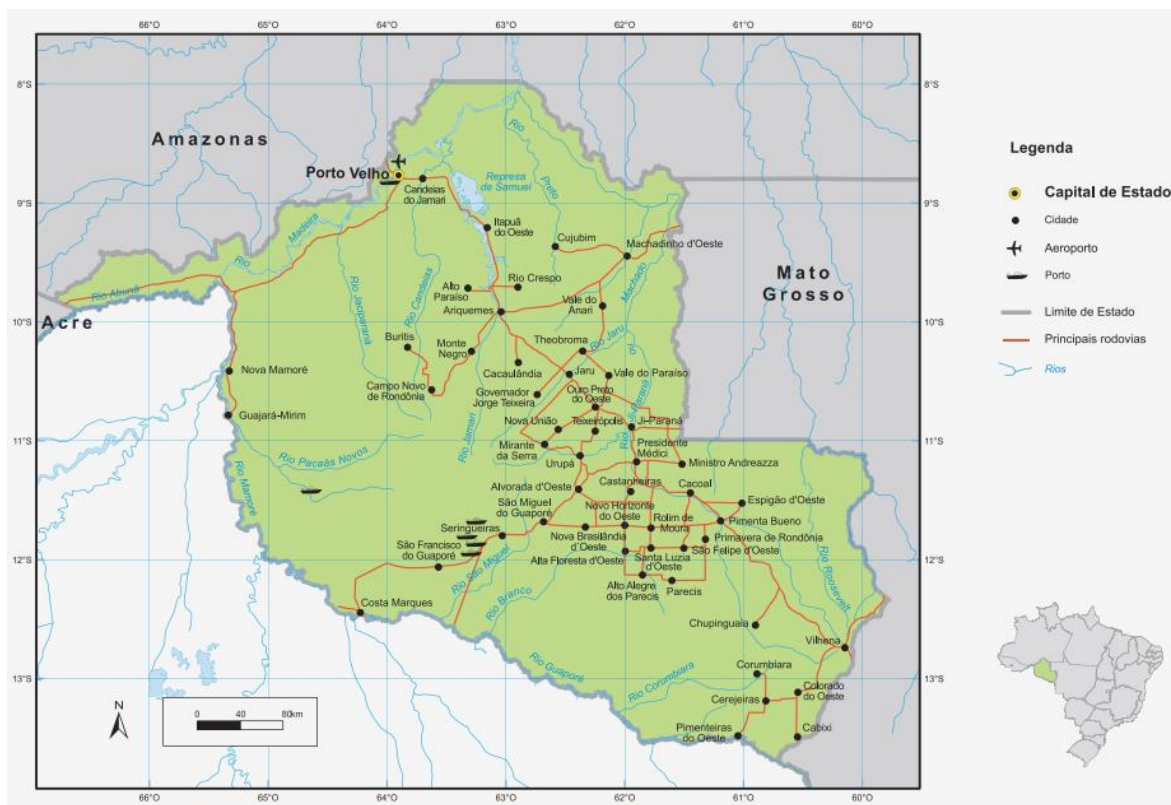
Na década de 70 e início dos anos 80, a descoberta da cassiterita impulsionou a economia local, ocasião em que o processo migratório se intensificou. Os migrantes, em geral, se dedicaram às atividades da pecuária e da agricultura. Tal processo de colonização foi responsável pelo nascimento e expansão de municípios ao longo da rodovia (COSTA 2012).

Figura 1: Mapa de localização do estado de Rondônia



Fonte: Pereira (2022).

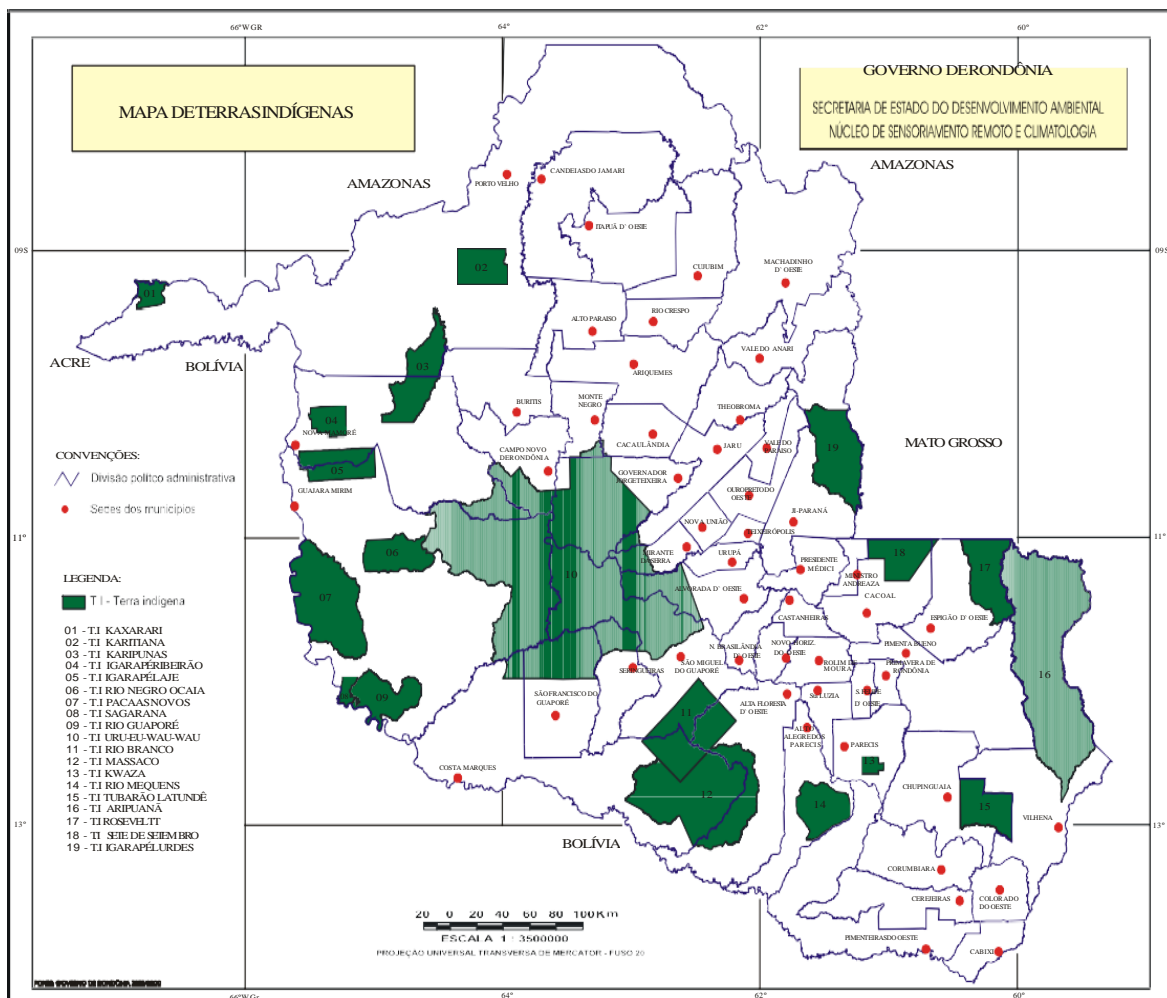
Figura 2: Mapa político, rodoviário e hidrográfico de Rondônia



Fonte: IBGE (2022).

Rondônia está localizada na região Norte do Brasil. Faz divisas com os estados do Amazonas, Mato Grosso, Acre e a República Federativa da Bolívia. Tem uma extensão territorial de 237.765,347km². Possui 52 municípios e uma população estimada em 2021 de 1.815.278 habitantes (IBGE, 2021). Desta população, até o censo demográfico 2010, 13.076 eram indígenas, cuja maioria residia em 23 terras indígenas no Estado. Destas terras, 18 são regularizadas, quatro em estudo e uma é declarada da etnia Pakaa Nova, no município de Guajará Mirim-RO (MEDEIROS, 2018). “Dos 52 municípios rondonienses, 27 possuem parte de suas áreas ocupadas por terras indígenas, que juntas ocupam 55.497.72 km², o que corresponde a 23,36% da área do estado de Rondônia” (SANTOS, 2018, p. 110). No mapa abaixo está a localização de 19 terras indígenas em Rondônia.

Figura 3: Mapa das Terras Indígenas no Estado de Rondônia



Fonte: Funai (2021) e Sedam (2022).

O Brasil é conhecido pela sua biodiversidade e, tão peculiar quanto esta, é a sua sociodiversidade (ISIDORO, 2006). Segundo dados do IBGE (2010), no Brasil há cerca de 305 etnias falantes de 274 línguas numa população total de 896.917 indígenas, da qual 38% concentra-se na região Norte. Conforme Isidoro (2006), a população indígena de Rondônia está distribuída em aproximados 54 povos distintos, que falam 23 línguas diferentes. Isto significa que quase 13% das línguas faladas no país estão localizadas neste Estado. Dados do ISA (2021), revelam que Rondônia possui um universo de 25.330 indígenas, distribuídos em 29 etnias (De 2010 a 2021, praticamente dobrou a população indígena no estado).

Quadro 2: População indígena em Rondônia por povo/etnia

POVO	UF	POPULAÇÃO
Aikanã	RO	350
Akuntsu	RO	4
Amondawa	RO	126
Apurinã	AM, MT, RO	9487
Arikapú	RO	37
Aruá	RO	94
Cinta larga	MT, RO	1954
Djeoromixí	RO	225
Guarasugwe	RO	464
Ikolen	RO	675
Kanoê	RO	319
Karipuna	RO	55
Karitiana	RO	333
Karo	RO	382
Kassupá	RO	149
Kaxarari	AM, RO	445
Kujubim	RO	140
Kwazá	RO	54
Makurap	RO	579
Migueleno	RO	267
Nambikwara	MT, RO	2332
Oro Win	RO	88
Puruborá	RO	243
Sakurabiat	RO	219
Surui Paiter	MT, RO	1375
Tupari	RO	607
Uru-Eu-Wau-Wau	RO	123
Wajuru	RO	248
Wari'	RO	3956
TOTAL		25.330

Fonte: Adaptado do ISA (2021).

A Língua da maioria desses povos indígenas que vivem em Rondônia pertence ao tronco Tupi³, conforme mostra o quadro a seguir (ISIDORO, 2006):

Quadro 3: Povos Indígenas de Rondônia

POVO	TERRA INDÍGENA	POPUL.	LÍNGUA	FAMÍLIA	TRONCO
Uru-Eu-Wau-Wau	Uru-Eu-Wau-Wau	90	Uru-Eu-Wau-Wau	Tupi-Guarani	Tupi
Juma		07	Juma	Tupi-Guarani	Tupi
Oro Win		79	Oro Win	Txapakúra	NI
Amondawa		80	Amondawa	Tupi- Guarani	Tupi
Kabixi	Desaldeados	-	Kabixi	Txapakúra	NI
Djeoromitxi	Guaporé Pacaa Novos Rio Branco	100 15 10	Djeoromitxi	Jabuti	Jabuti
Makurap	Guaporé Sagarana Pacaas Novos Rio Branco	200	Makurap	Tupari	Tupi
Tupari	Rio Branco e Res. Guaporé R. Bio. Guaporé	280 30	Tupari	Tupari	Tupi
Kanoé	Omeré Guaporé Sagarana Pacaas Novos Rio Negro Ocaia Rio Branco	04 45 25 10 01	Kanoé	Isolado Lingüístico	Macro- Tucano
Wayoró-reg. Como: Ajurú	Guaporé Pacaá Novas	56 04	Wayoró	Tupari	Tupi
Aruá	Rio Branco Guaporé	23 15	Aruá	Monde	Tupi
Kujubim	Guaporé Sagarana	130	Kujubim	Txapakúra	Proto- txapakura
Massaká	Guaporé		Massaká	Aikanã	NI
Wari	Igarapé Ribeirão Igarapé Laje Rio Negro Ocaia Pacaa Novas Sagarana	2.270	Cada grupo se auto denomina como língua	Txapakura	NI
Karitiana	Karitiana	218	Karitiana	Arikém	Tupi
Kampé	Rio Branco Rio Mequéns	32 03	Kampé	Tupari	Tupi
Arikapú	Rio Branco Guaporé	13 03	Arikapú	Jabuti	Macro-Jê
Nambikwara	Tubarão Latundê	01 20 15	Lakondê Latundê Sabanê	Nambikwara	NI
Aikanã (Massaká, Kassupá)	Tubarão Latundê Ricardo Franco	180 10	Aikanã	Aikanã	NI
Kwazá	Kwaza do Rio São Pedro Tubarão Latundê	40	Kwaza	Kwazá	NI
Sakyrabiat –	Rio Mequéns	96	Sakyrabiat	Tupari	Tupi

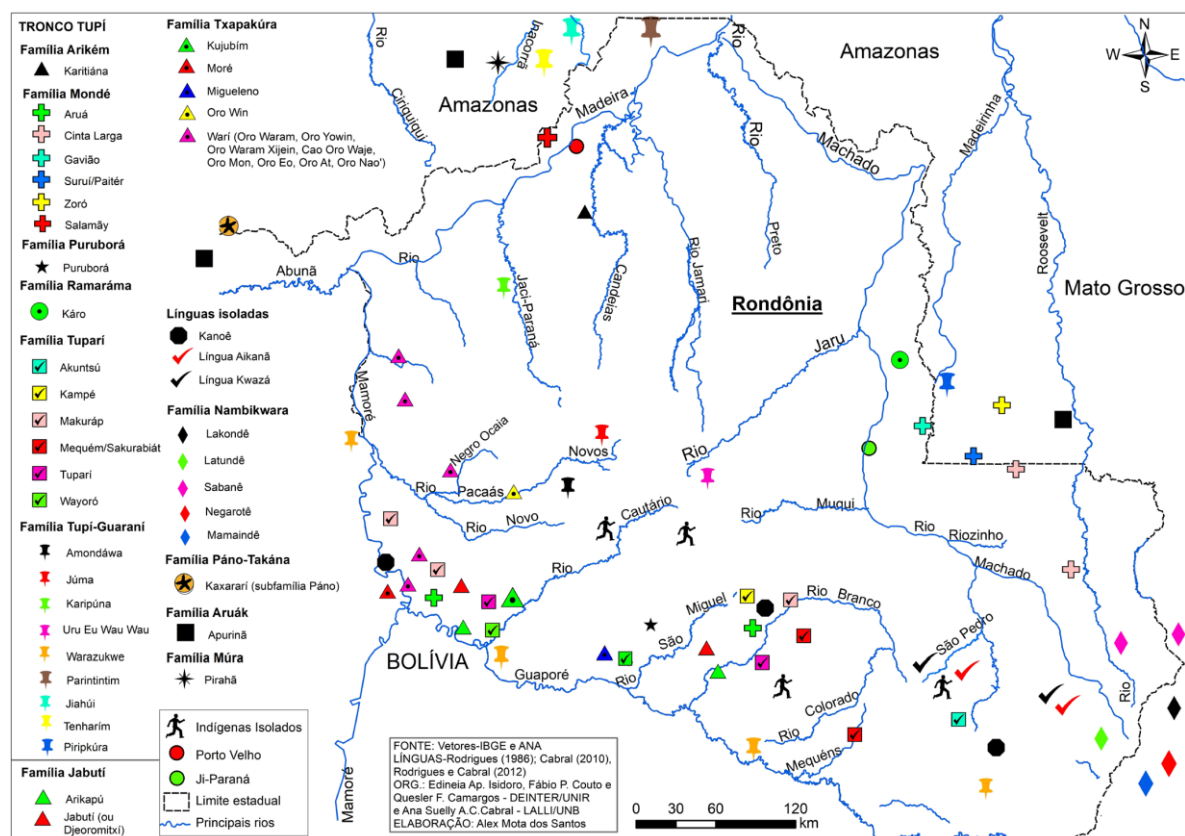
³ Rodrigues (1988) afirma que a concentração das línguas Tupi nessa região faz dela um reduto dessas línguas.

Cinta Larga	Roosevelt, Parque Aripuanã, Serra Morena	1.100	Cinta Larga	Monde	Tupi
Suruí (Paitér)	Sete de Setembro RO e MT	845	Suruí	Monde	Tupi
Arara (Karo)	Igarapé Lourdes	190	Arara	Ramaráma	Tupi
Gavião	Igarapé Lourdes	587	Gavião	Monde	Tupi
Kaxarari	Kaxarari	300	Kaxarari	Pano	NI
Karipuna	Karipuna	18	Karipuna	Tupí-Guaraní	Tupi
Akuntsú	Omerê	07	Akuntsú	Tupari	Tupi
Apurinã	Roosevelt	50	Apurinã	Aruak	NI
Waniam-Miguelêño	Sem Terra, reivindicando	140	Waniam	Txapacura	NI
Puruborá	Sem Terra	200	Puruborá	Puruborá	Tupi
Salamã	Tubarão Latundê Sagarana Guajará Mirim	80	Salamã	Monde	Tupi

*NI: Não identificado.

Fonte: Informações a partir de Cimi (2002), com atualizações de Arion D. Rodrigues e Ana Sueli Cabral (UNB).

Figura 4: Mapa das línguas indígenas de Rondônia



Fonte: Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19043/17613>. Acesso em: 22 set. 2022.

O Estado de Rondônia, ao abrigar aproximadamente 54 sociedades indígenas, possui características de um estado pluricultural e multilinguístico. Estes povos há muito tempo, dada sua trajetória histórica, anseiam por programas

educacionais específicos e diferenciados que venham a atender as suas necessidades na área da subsistência, saúde e educação (COSTA 2012).

Por fim, nesta seção buscamos tratar de dois temas: o primeiro dele referente aos aspectos teóricos e a revisão de literatura inerentes ao tema da pesquisa, qual seja, o acesso e a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior; e, o segundo relativo à trajetória política e histórica dos povos indígenas neste estado de Rondônia. Na próxima seção será abordada a importância da educação superior indígena em Rondônia, bem como a legislação inerente às políticas de ação afirmativa: acesso e permanência.

3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EM RONDÔNIA

Nesta seção, será abordada a importância da educação superior indígena em Rondônia, pois dado o contingente de indígenas existentes neste Estado, a educação torna-se necessária. O texto desta seção é composto por uma subseção, a qual aborda as políticas de ação afirmativa inerentes ao acesso e permanência de estudantes indígenas, possivelmente existentes. Referida subseção foi desmembrada em três subtópicos.

O primeiro traz uma análise da legislação em âmbito nacional sobre educação indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas nacionais que dão suporte as políticas de acesso e permanência no ensino superior do país. O segundo subtópico refere-se sobre a legislação existente no Estado de Rondônia em relação à educação indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas estaduais que dão suporte as políticas de acesso e permanência no ensino superior deste Estado. O terceiro e último subtópico discorre sobre a legislação da Universidade Federal de Rondônia (Unir) referente a educação indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas locais da Unir que fundamentam as políticas de acesso e permanência no ensino superior desta IFES. Eles se fundamentam em diversos autores, dentre os principais: Andrade (2021), Costa (2012), Aires (2021), Bastos (2018), Medeiros (2018), Freitas (2017) e Santos (2014).

Conforme ficou demonstrado na seção anterior, quase um quarto do estado de Rondônia é composto por terras indígenas. Rondônia ocupa a 20ª posição no cenário nacional (IBGE, 2012) e é o sexto estado da região norte em termos de população indígena (FUNAI, 2020). Os dados mais recentes do ISA (2021) demonstram que 1,4% da população rondoniense é indígena. Tais dados, por si só, já demandariam a necessidade do ensino superior indígena na região.

Quadro 4: População indígena por Unidade da Federação

POSIÇÃO	ESTADO (UF)	INDÍGENAS
1º	Amazonas	183.514
2º	Mato Grosso do Sul	77.025

3º	Pernambuco	60.995
4º	Bahia	60.120
5º	Roraima	55.922
6º	Mato Grosso	51.696
7º	Pará	51.217
8º	São Paulo	41.981
9º	Maranhão	38.831
10º	Rio Grande do Sul	34.001
11º	Minas Gerais	31.677
12º	Paraná	26.559
13º	Paraíba	25.043
14º	Ceará	20.697
15º	Santa Catarina	18.213
16º	Acre	17.578
17º	Alagoas	16.291
18º	Rio de Janeiro	15.894
19º	Tocantins	14.118
20º	Rondônia	13.076
21º	Espírito Santo	9.585
22º	Goiás	8.583
23º	Amapá	7.411
24º	Distrito Federal	6.128
25º	Sergipe	5.221
26º	Piauí	2.944
27º	Rio Grande do Norte	2.597
TOTAL		896.917

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Funai (2020) e IBGE (2012).

Quadro 5: População indígena por UF na região Norte

POSIÇÃO	ESTADO (UF)	INDÍGENAS
1º	Amazonas	183.514
2º	Roraima	55.922

3º	Pará	51.217
4º	Acre	17.578
5º	Tocantins	14.118
6º	Rondônia	13.076
7º	Amapá	7.411
TOTAL		342.836

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Funai (2020) e IBGE (2012).

Os povos indígenas de Rondônia há muito tempo desejavam por programas educacionais específicos e diferenciados que pudessem atender as suas necessidades na área da subsistência, saúde e educação. Em 1998, o Estado de Rondônia assumiu sua responsabilidade quanto à formação de professores indígenas, ao implantar o Programa de Formação de Professores Indígenas denominado Projeto Açaí, em consequência das constantes reivindicações dos povos indígenas intermediadas pelas entidades indígenas e indigenistas. A formação ocorreu de 1998 a 2004, em onze etapas (semestres). O projeto habilitou em torno de 120 professores no Magistério Indígena para atuação nas séries iniciais, primeira à quarta série do Ensino Fundamental (UNIR, 2008).

O acúmulo de discussões ao longo dos anos resultou na criação do Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (Neiro), sediado na Seduc, como um Fórum constituído por diferentes instituições. O Neiro esboçou um Plano de Ação Preliminar e a partir daí foram realizados vários eventos, até a elaboração e execução do Projeto de Formação de Professores Índios (Projeto AÇAÍ), que foi o marco da educação escolar indígena no Estado de Rondônia. A execução do Projeto AÇAÍ, a cargo da Seduc, colaborou para atender a demanda de formação de professores indígenas, possibilitando gradativamente a ocupação de espaços nas escolas das terras indígenas. Os cargos de docência passaram a ser exercidos, na maioria, por profissionais das próprias comunidades (ISIDORO, 2006).

A certificação dos professores só aconteceu em julho de 2006, no mesmo momento em que estes reivindicavam, efetivamente, junto a Universidade Federal de Rondônia, a abertura de um curso específico de Licenciatura Intercultural para

habilitá-los a atender as demandas das comunidades indígenas no que se refere a continuidade do ensino fundamental e médio. Desta forma, fez-se urgente ampliar o programa de formação de professores indígenas com a criação do curso de licenciatura intercultural na Unir, atendendo, assim, direitos já garantidos na legislação em vigor (UNIR, 2008, p. 5).

No intuito de contribuir para a revisão da situação vivenciada pelos indígenas, é que o Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS) de Ji-Paraná propôs o Projeto do curso Intercultural por compreender que uma sociedade que se pretende justa e cidadã deve considerar necessariamente a inclusão dos povos indígenas, o que subentende o acesso ao ensino superior. O modelo de Educação não-indígena contribuiu durante mais de 500 anos para o processo de dominação dos povos indígenas, trata-se pois, de fazer hoje o caminho inverso garantindo o acesso destes povos ao Ensino Superior (UNIR, 2008, p. 23).

Segundo dados da Seduc/Neei (RONDONIA, 2022a), até o ano de 2022, Rondônia possuía 101 (cento e uma) escolas em aldeias, com um total de 3.885 (três mil, oitocentos e oitenta e cinco) estudantes matriculados, 419 (quatrocentos e dezenove) professores indígenas e 30 (trinta) técnicos indígenas. Por vez, relatórios da Controladoria Geral do Estado (RONDÔNIA, 2022b), revelam que dos professores que atuam em escolas indígenas, 239 são Professores Classe A – 40 horas (Lei Complementar 680/2012, de 07 de setembro de 2012), com formação apenas em curso de nível médio completo, constituído dos professores que atuam no âmbito da Educação Infantil (pré-escolar) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Enquanto que sete são Professores Classe B – 40 horas (Lei Complementar 680/2012, de 07 de setembro de 2012), com formação em licenciatura curta, constituído dos que atuam no âmbito do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Já 129 professores pertencem a Classe C – 40 horas, com formação em curso superior de licenciatura plena, correspondente a áreas de conhecimento específicas do currículo escolar, e com formação em curso superior de bacharelado ou licenciatura em Pedagogia com habilitação e atuação exclusiva nas áreas de administração, supervisão e orientação escolar (Lei Complementar 680/2012, de 07 de setembro de 2012).

Ressaltamos que no estado de Rondônia, há três instituições públicas de ensino superior: a Universidade Federal de Rondônia (Unir); a Fundação Universidade do Estado de Rondônia (Unestado); e, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Ifro) que também possui cursos de nível superior. Todavia a Fundação Universidade do Estado de Rondônia (Unestado), criada em 1993 por meio da lei nº 543/1993, ainda não iniciou seu funcionamento, cujas razões disso são desconhecidas.

Segundo o Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2023), os números revelam que, no ano de 2021, Rondônia possuía um total de 82.150 estudantes em cursos de graduação, em apenas duas instituições públicas e 89 privadas.

Figura 5: Matrículas da educação superior em Rondônia

Rondônia					
Ano	IES	Cursos	Ingressos	Matrículas	Concluintes
2010	51	381	17.340	52.356	7.151
2011	50	403	22.211	55.952	8.828
2012	48	430	24.324	58.514	7.394
2013	49	454	25.022	64.851	7.715
2014	50	489	26.993	71.086	9.254
2015	44	517	25.594	73.612	10.809
2016	45	560	27.575	75.621	12.041
2017	56	734	28.487	76.504	12.386
2018	67	980	32.909	78.144	11.700
2019	71	1233	33.508	78.865	12.220
2020	81	1460	35.190	79.033	10.692
2021	91	1675	37.953	82.150	12.959

Fonte: INEP (2023).

Uma outra questão quanto a importância da educação superior indígena em Rondônia, é a oferta de vagas do ensino superior menor que em outras regiões do país. Pesquisas⁴ na temática deste estudo apontam que há um

⁴ Feres Junior; Zoninsein (2006); Paladino (2012); Bergamaschi; Kurroschi (2013); Dalflon (2013); e, Lima (2010).

descompasso regional acentuado no oferecimento de vagas e cursos para a educação superior indígena. Um exemplo disso é que na região Norte do Brasil, onde vive a grande parte dos indígenas brasileiros, apenas 35% de Universidades oferecem vagas para estudantes destes povos. Por outro lado, a região Sul, mesmo com um menor índice da população indígena, 61% das Universidades já contam com a presença de estudantes que coletivamente são identificados a uma das mais de 240 etnias dos povos originários. O mesmo ocorre na região sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), onde há a maior concentração de instituições universitárias e um maior número delas envolvidas com a formação superior indígena, inclusive pós-graduação (PALADINO, 2012).

No contexto Amazônico, o Estado de Rondônia possui uma significativa população indígena, distribuída em 23 Terras Indígenas. Assim, denota-se que o grande quantitativo de indígenas na Região Amazônica, por si só, não garante a efetividade de políticas públicas de acesso à educação superior direcionadas às populações tradicionais.

Neste sentido, Neves (2012, p. 1) ao fazer um estudo sobre a invisibilidade indígena no contexto das políticas públicas na Unir direcionada a indígenas da região, concluiu que: “todo este quadro, não garante por si só uma maior identificação multicultural e plurilinguística no imaginário da sociedade local”. Compreende-se a questão, se considerado os conflitos em relação à posse da terra, que se evidenciam nas regiões de maior presença indígena: predomina entre as elites – e entre a população em geral – da região Norte e Centro-oeste a ideia de “que há muita terra para poucos índios” ou então um preconceito que advoga que “lugar de índio é na floresta e não na escola” (ou na cidade), muito menos na Universidade (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013, p. 12).

Neves (2012), observou que progressivamente, apesar de todos os obstáculos na oferta da educação básica, os povos indígenas têm ampliado seus processos de escolarização nas aldeias ou cidades, o que implica diretamente em demanda para à educação superior, entendido como lócus privilegiado de ampliação e instrumentalização da luta pela autonomia.

A realidade da Unir é observada e descrita atentamente pela pesquisadora Josélia Neves como uma Instituição que:

[...] segue seu caminho reforçando processos de exclusão e invisibilidade para com as sociedades indígenas. Sequer toma conhecimento de suas imensas listas de excluídos por ocasião dos processos de seleção, dos vestibulares. E essa invisibilidade reflete ainda de forma contundente na única Universidade pública existente no estado, a UNIR (NEVES, 2012, p. 1).

A título de esclarecimento, mesmo que a região amazônica concentre o maior número de povos indígenas de todas as cinco regiões do País, ainda assim, no caso de ações afirmativas para indígenas, a primeira experiência em Universidades públicas foi registrada na região onde tem a menor concentração de indígenas, no Estado do Paraná, com uma lei estadual que assegurou três vagas suplementares permanentes nas Universidades Estaduais do Paraná (Lei n. 13.134, de 18 de abril de 2001).

Ainda em 2001, registra-se a experiência da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) que criou o primeiro curso de Licenciatura Intercultural. Essa modalidade específica de licenciatura visa a suprir as demandas por professores nas escolas indígenas, principalmente no ensino médio, que apresenta a maior taxa de evasão entre indígenas.

3.1. Políticas de ação afirmativa: acesso e permanência de indígenas na educação superior

Antes de tratarmos das políticas de acesso e permanência na educação superior indígena faremos uma breve introdução a respeito do tema ações afirmativas. Segundo Aires (2021), as Ações Afirmativas surgiram devido à insustentabilidade das desigualdades sociais entre grupos sociais, oriundas do processo de formação sócio-histórico, atreladas ao processo de colonização e desenvolvimento do capitalismo como sistema produtivo. As ações afirmativas buscam “remediar um passado discriminatório de forma especial e temporária. A finalidade é acelerar o processo de igualdade, por isso são criadas políticas compensatórias, destinadas a grupos em vulnerabilidade” (LADEIRA e SILVA, 2018, p. 221).

A expressão ação afirmativa chegou ao Brasil carregada de sentidos variados das realidades que as originaram. Essa terminologia surgiu originalmente nos EUA, durante o governo Kennedy no ano de 1961, quando houve a tentativa de igualar oportunidades entre negros e brancos no mercado de trabalho. Porém, como prática, a ação afirmativa só foi adotada em 1965, no governo de Lyndon Johnson (OLIVEN, 2007). Ações com essa mesma finalidade também aconteceram em países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Em 1976, essa situação era chamada de “discriminação positiva” na Europa (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

O termo ação afirmativa “teve sua origem nos EUA em virtude de garantir os direitos a grupos excluídos dos Estados Unidos, os negros” (MOEHLECKE, 2002, p. 199). Para Moehlecke (2002), define-se ação afirmativa como uma ação reparadora ou compensatória. Para Lima (2009), as ações afirmativas podem ser compreendidas como ações públicas ou privadas, ou ainda, como programas que buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes ou grupos específicos, alvo de discriminação.

Tais ações visam garantir o acesso a recursos, para remediar uma situação de desigualdade socialmente indesejável. Elas instituem um tratamento preferencial que pode ter diferentes perfis. A instituição de metas ou cotas é um dos recursos de correção ou compensação aos mecanismos de discriminação. Em sentido contrário teremos a elevação das desigualdades. Neste sentido, importa destacar o seguinte pensamento:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2007, p. 53).

As ações afirmativas visam o acesso aos serviços sociais básicos negados a uma população excluída do planejamento das ações sociais, em detrimento da sua condição de classe, como indígenas, pessoas com deficiência e negros (AIRES, 2021). Para Oliven (2007, p. 30), “[...] as ações afirmativas incentivam as

organizações a agir positivamente, a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando”. Assim, podemos dizer que ação afirmativa é:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das Políticas governamentais em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão-somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p. 40-41).

No Brasil, tais ações chegaram com quase 500 anos de atraso. As pressões internacionais e o reconhecimento da importância da causa indígena e a garantia de preservação de suas culturas, somadas aos movimentos indígenas organizados impactaram de forma definitiva nas ações políticas que se sucederam (COSTA, 2012). Segundo Novak (2014, p. 126):

[...] historicamente, as ações afirmativas no Brasil datam do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), quando em 1931 promulgou, via Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, a Lei de Nacionalização do Trabalho, para proteger os trabalhadores nacionais da concorrência estrangeira, exigindo que os empregados de indústrias e de estabelecimentos comerciais da época fossem formados por, no mínimo, dois terços de trabalhadores brasileiros.

Quanto ao ensino superior, as discussões sobre ações afirmativas no País ganharam impulso no início do século XXI, quando houve as primeiras ações para implantação no ensino superior. A primeira proposta de cotas étnicas e raciais

para o Ensino Superior foi apresentada na Semana da Consciência Negra, em novembro de 1999, na Universidade de Brasília. Esta proposta tornou a UNB a primeira universidade federal a aprovar cotas para negros e índios (NOVAK, 2014).

Nesse sentido, ações afirmativas no ensino superior correspondem ao Estabelecimento de dispositivos que promovam o acesso e a manutenção, nas universidades, de estudantes pertencentes a grupos sociais que historicamente sofreram ou sofrem discriminação. Tais ações têm se desenvolvido por meio de diferentes instrumentos, organizados ou não pelo sistema de cotas.

Quanto aos indígenas, segundo Lima (2009), a discussão sobre as demandas indígenas por educação superior, vão além do acesso à universidade. Essa discussão passa pelas diversas mobilizações engendradas por esses povos que buscam com isso o reconhecimento do diálogo da universidade com seus conhecimentos tradicionais. Coelho (2007, p. 3) entende que a definição de cotas para índios em concursos públicos ou mais especificamente em vestibulares, por exemplo, não deve ser realizada do mesmo modo como se faz em relação aos negros, porque a definição arbitrária de cotas de acesso dos índios às universidades implica em tratamento homogêneo deles, em reforço a categoria vazia e abstrata da palavra índio. Neste mesmo raciocínio é o posicionamento de Luciano (2013, p. 20):

[...] a decisão do Ministério da Educação de orientar que nas subcotas raciais, pretos, pardos e índios disputem as mesmas vagas é um equívoco e mais uma vez tende a prejudicar o segmento indígena. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas regulares universais?

O reconhecimento da necessidade de ações afirmativas pelos governantes e intelectuais brasileiros não pode ser apenas em “admitir as diferenças sociais existentes no país, mas aceitar que agregados às questões econômicas há os fatores étnicos e raciais” (NOVAK, 2014, p 103). Concordamos com a autora, no sentido de que as políticas da diversidade cultural veiculadas nos últimos anos

não são a solução para os problemas enfrentados por negros e indígenas, já que ausente o questionamento da organização social de classes e a exploração do trabalho humano em busca do lucro. Assim, a necessidade de ações afirmativas no ensino superior se justifica ainda, pelo fato de que:

[...] no interior da classe trabalhadora há grupos que, além da expropriação econômica a que todos os trabalhadores estão submetidos, sofrem discriminação e preconceito por fatores étnicos e raciais que tornam ainda mais difícil e precária sua condição de subsistência, pois têm mais dificuldades de acessar os postos de trabalho, devido, entre outras causas, à exclusão dos níveis mais elevados de escolarização, como por exemplo, o Ensino Superior (NOVAK, 2014, p. 103).

No contexto da política de inclusão dos hipossuficientes, o movimento social, muito forte nos anos 2000, foi fundamental para pressionar o Estado a garantir e viabilizar direitos que possibilitassem uma melhor qualidade de vida por meio de políticas sociais, caso das políticas de ação afirmativa que, juntamente com a questão do Ensino Superior para os negros, culminaram em políticas de Ensino Superior para os indígenas (NOVAK, 2014).

Malgrado, a partir do momento de implementação das ações afirmativas, as discussões buscam saber qual a melhor forma de solucionar a dívida social e histórica que o Brasil tem com os grupos excluídos. Assim, as ações afirmativas apresentam características compensatórias, cujo núcleo constitui-se de medidas redistributivas ou assistencialistas, pautadas em modelos internacionais, que são exemplos para as políticas aqui adotadas (NOVAK, 2014).

Estas ações são fundamentais para negros e indígenas, pois sem elas o ingresso lhes seria negado; ficariam sem condições de concorrer às vagas de empregos públicos e à educação superior; dentre outros. A finalidade dessas políticas está na superação dos obstáculos colocados a determinados grupos. Porém, trata-se de uma medida paliativa, uma vez que tais ações não atacam a estrutura geradora da pobreza, da discriminação e da exclusão sobre as quais está assentada a sociedade capitalista. A discussão não pode ficar restrita à pauta de políticas afirmativas, o debate deve ser ampliado para a necessidade do acesso indiscriminado aos bens e serviços produzidos (NOVAK, 2014).

Neste sentido, prepondera o entendimento de Novak (2014) de que a discussão sobre ações afirmativas problematiza o processo de ingresso e permanência de estudantes nas instituições de ensino superior. Essa formação em nível superior firma-se como elemento de resistência e de luta por autonomia, como estratégia de empoderamento e meio de acesso à determinados bens e recursos.

3.1.1. A legislação nacional quanto ao acesso e a permanência de indígenas na educação superior

Antes de tratarmos da legislação específica sobre a questão do acesso e permanência, faz-se necessário um breve resumo sobre a política educacional implementada nos anos de 1990. Naquela época, “[...] os centros do poder internacional formularam a política educacional para obter o controle sobre as decisões educacionais dos países periféricos colocando a escola a serviço dos interesses da economia de mercado” (FAUSTINO, 2006, p. 118). Esta reforma teve por objetivo alcançar o consenso e controlar os conflitos sociais, tendo a educação como via estratégica para manutenção e crescimento do sistema capitalista. Deste modo, destaca-se a constante busca pela coesão social nos documentos e nas orientações dos organismos internacionais, ao divulgarem suas ideias por meio de conferências e reuniões técnicas, sendo a academia um local estratégico para isso (FAUSTINO, 2006).

Nos dizeres dessa autora, a política educacional da década de 90 foi marcada por um projeto feito de cima para baixo, coordenado e orientado pelos centros do poder internacional, sem participação da coletividade. Ocorre no período, o que a autora chama de mercantilização da educação, na qual deve ser negociada como um produto qualquer sob as condições impostas pelo mercado. “Um dos objetivos desta política foi o de articular as questões educacionais aos interesses econômicos transferindo as técnicas da organização empresarial para a escola e associando educação com desenvolvimento e empregabilidade” (FAUSTINO, 2006, p. 123).

[...] ao mesmo tempo em que o Estado se desobriga do financiamento da educação pública, foi feita uma propaganda na mídia – com sua poderosa retórica de inovação educacional – que incentivava a competitividade e controle entre escolas e universidades (Provão, premiações a projetos inovadores, avaliação institucional etc.) – colocando diretores, equipe pedagógica e professores numa corrida individual por projetos para conseguir acessar uma fatia das verbas destinadas aos novos “projetos educacionais” (FAUSTINO, 2006, p. 122).

Em relação às minorias étnicas, Faustino (2006) destaca que nos anos 90, a política para a educação escolar voltada para esse grupo foi reelaborada em todo o continente latino-americano. Esse processo iniciou-se no Brasil por meio do Decreto n. 26/1991 (BRASIL, 1991), ao transferir a competência para coordenar as ações referentes a esta modalidade de ensino da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o Ministério da Educação (MEC).

A partir deste período foram inúmeros os documentos, a organização de eventos, a divulgação de textos acadêmicos, os programas de formação de professores índios e não-índios que atuam nas escolas indígenas, as premiações a projetos de educação diferenciada, divulgação de diagnósticos e o apoio à elaboração de alguns materiais didáticos diversificados (FAUSTINO, 2006, p. 10).

Segundo Novak (2014), a partir da década de 1990 houve um novo impulso dos acordos internacionais em relação às políticas educacionais. Propagada a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos - realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990, pelas agências Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial - a Educação Básica passou a ser a prioridade do momento. Sendo similares os problemas nos países da América Latina, a Conferência incluiu a educação no debate das reformas econômica e política das agendas nacionais.

Os eventos realizados durante a década de 1990 priorizam a Educação Básica como forma de reduzir a pobreza, dando ênfase à educação para levar ao desenvolvimento, pautada pelos princípios da equidade, competitividade e cidadania, com foco nos setores mais vulneráveis. Além disso, propõem políticas compensatórias para os discriminados, como é o caso das minorias étnicas e das mulheres que pertencem ao grupo dos comprovadamente pobres (NOVAK, 2014, p. 92).

A educação foi elevada à solução dos problemas advindos dos campos da economia, da produção, da organização do trabalho e da política, como se os complexos problemas geradores da exclusão, pobreza e discriminação pudessem ser enfrentados e resolvidos por meio de uma boa escola. Ocorre a retomada da Teoria do Capital Humano com o deslocamento da discussão sobre questões universais para o plano individual, em que a responsabilidade pelos problemas econômicos e sociais é atribuída ao indivíduo e à sua capacidade pessoal (NOVAK, 2014).

Em nome da equidade e da educação para todos, o Banco Mundial propõe a priorização da Educação Básica. Esta perspectiva se expressa, no Brasil, no já citado Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995. Neste documento, segundo Neves e Fernandes (2002, p. 29), a Educação Superior é incluída entre as atividades não exclusivas do Estado, que “[...] vem adotando duas estratégias concomitantes de privatização desse nível de ensino: a) a transformação da educação pública em educação pública não-estatal e b) o estímulo ao empresariamento do Ensino.”; ou seja, a privatização ocorre a partir de medidas como a liberação de serviços educacionais para a iniciativa privada (NOVAK, 2014, p. 95).

Assim, a partir da ênfase na Educação Básica, eleita como prioritária pelo Estado, o discurso dos organismos internacionais centrou-se no fato de que o Ensino Superior é um nível de ensino muito caro, exigindo mais recursos que a Educação Básica e, portanto, torna-se secundário no âmbito das responsabilidades do Estado quanto a sua implementação e execução, o que deixou o caminho livre para a atuação dos setores privados (NOVAK, 2014).

Quanto aos povos indígenas, a política educacional realizada na década de 90:

[...] promoveu o controle do Estado sobre a organização e funcionamento das escolas, adequou a formação dos professores aos moldes estabelecidos pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais (Formação em serviço, continuada, baseada em valores, competências, atitudes e habilidades), estabeleceu diretrizes, definiu objetivos, conteúdos e metodologias a serem adotadas sob a retórica da autonomia das escolas, presente em todos os documentos (FAUSTINO, 2006, p. 159).

Conforme Faustino (2006), em relação à educação escolar indígena, a partir dos anos 90, semelhante aos discursos emanados de organismos internacionais, a tônica do discurso centrou-se nas questões da identidade, cultura e cidadania, marcada pelo entusiasmo e possibilidade de mudanças. Para a referida autora pode-se concluir que a política educacional da década de 90 teve como principal objetivo divulgar um discurso de respeito à diferença e de alívio da pobreza entre as minorias étnicas, por meio da ênfase na cultura. “Procura-se desta forma, desviar para a escola a tarefa de produzir a solução para muitos dos problemas vividos pelos povos indígenas que, contudo, não foram produzidos pela escola e certamente não cabe a ela resolver” (FAUSTINO, 2006, p. 302).

Porém, um novo marco jurídico na relação com os povos indígenas foi estabelecido após a Constituição Federal de 1988. Houve uma clara ruptura com o modelo de integração do indígena a sociedade ocidental, que possibilitou um novo paradigma ao considerar o respeito à diversidade desses povos (UNIR, 2008). Nos anos 90, em consequência da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), entrou em vigor um conjunto de medidas legais, cujo propósito era o de garantir aos povos indígenas o direito a uma educação escolar pautada pela diversidade linguística e cultural (MARTINI, 2021).

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e **respeito aos valores culturais** e artísticos, nacionais e regionais.
[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado **protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas** e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988) (grifo nosso).

O artigo 210 visa “[...] assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais [...]”, o que nos permite entender, teleologicamente, que o

respeito aos valores culturais significa também a inserção dos povos indígenas no cenário da educação nacional. Os artigos 210 e 215 tratam do respeito e da proteção das culturas indígenas, de tal sorte que, o termo “processos próprios de aprendizagem”, por analogia nos remete ao acesso de uma educação intercultural específica e diferenciada. Corrobora este entendimento o texto do artigo 231 que reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e, que conseqüentemente implica uma educação realmente diferenciada. De igual sorte, o artigo 208, VII estabeleceu o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, mas de igual modo, no tocante a permanência, não o fez para a educação superior.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegurou às sociedades indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngue (artigo 210). Segundo Isidoro (2006), o Decreto 26/91 trouxe significativas mudanças ao retirar da Funai a atribuição de conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas; atribuiu ao MEC a coordenação das ações; e, deixou a execução destas aos Estados e Municípios. Enquanto que, a Portaria Interministerial 559/91 promoveu a mudança na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas. Desde então, a educação deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) e, assumiu o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país com direito a sua manutenção. Porém, deve ser destacado que o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73, artigo 49), já previa a possibilidade da alfabetização em Língua nativa nas escolas indígenas.

Com foco na temática, vale mencionar as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaboradas pelo MEC em 1993, por meio do antigo Comitê de Educação Escolar Indígena, que no item 4.3 consideram a formação de recursos humanos:

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. [...] Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, **que se criem**

condições necessárias para a formação especializada de índios como professores (grifo nosso).

Tais Diretrizes sugerem o permanente diálogo entre as culturas, o respeito, o envolvimento e o compromisso dos agentes e coautores do processo de ensino e aprendizagem e recomendam que os professores das escolas indígenas sejam os próprios índios (LIMA, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi a primeira referência legal à necessidade de formar pessoal qualificado para atuar na educação indigenista no país. Esta Lei sinalizou um tipo de educação diferenciada para os índios, que tem como proposta garantir a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos específicos, além do acesso aos conhecimentos dos não-índios. A partir daí se fortaleceu a demanda indígena por formação de professores em cursos específicos de licenciatura (chamados de Licenciaturas Interculturais) para atuar nas novas escolas indígenas (LIMA, 2009).

A Lei nº 9.394 definiu o dever da União, com a colaboração do Ministério da Cultura e órgão federal indigenista, em ofertar uma educação escolar bilíngue e intercultural, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna dos povos e comunidades indígenas, bem como lhes assegurar o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não-indígena. Entre outros aspectos a Legislação Federal prevê a formação de docentes indígenas em nível superior, além de ser um direito de qualquer profissional da educação, se constituir em uma resposta as necessidades das populações indígenas no que se refere ao fortalecimento de suas escolas e na qualidade de seu processo educacional. Assim, os indígenas passaram a ter direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural (UNIR, 2008, p. 26):

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Em consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ao estabelecer a necessidade da formação neste nível de ensino para todos os professores) em meados dos anos 90 ocorreu uma intensificação do debate sobre a problemática de capacitação de professores indígenas, assim como diversas propostas indígenas e indigenistas (LIMA, 2009).

Conforme Isidoro (2006), em 1993, o MEC publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei) na intenção de oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, e assim melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas enquanto cidadãos. Em 1998, o Rcnei, apresentou uma diretriz curricular nacional para a escola indígena, transformando-se em um instrumento de ação política-pedagógica para professores e alunos indígenas (COSTA, 2012).

No Rcnei estão expostos os termos substanciados para a elaboração e execução da educação escolar indígena. Segundo Matos e Monte (2006, p. 73), o Rcnei “tem a função de apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas em todo território nacional”. Para esses autores, o documento é visto como um instrumento fundamental para a execução prática de uma política educacional indígena, numa perspectiva política. Ele é um instrumento político, tanto que, “Muitos professores indígenas participaram de reuniões e atividades em defesa de seus direitos com o volume do Rcnei ‘debaixo do braço’, representando para eles um instrumento para a autonomia pedagógica e curricular de suas escolas” (MATOS; MONTE, 2006, p. 74). Conforme Costa (2012), as ações previstas no Rcnei desencadearam políticas e ações afirmativas, com relevância, a proposta de interculturalidade, bem como as políticas públicas educacionais de ações afirmativas.

A formação do professor indígena também foi contemplada na Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação, que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e deu outras providências. A respeito da formação dos professores indígenas, ela considerou o prazo de dez anos dado pela LDB, para que todos os professores tivessem o ensino superior (LIMA, 2009). Segundo Coelho (2008, p. 89) a resolução afirma “que devam ser

indígenas formados para atuarem junto às suas sociedades, como forma de estimular competências referidas aos valores, habilidades e atitudes dos povos indígenas”.

Os artigos 6º ao 8º estabelecem que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, e que a formação desses professores deverá ser específica, realizar-se-á em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização:

Art. 6º- A formação de professores das escolas indígenas será específica e diferenciada, a orientação a esse respeito deverá partir das diretrizes curriculares nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo Único

Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, juntamente com a sua própria formação.

Art. 7º- Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º- A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Referida Resolução elenca que os cursos de formação de professores indígenas devem dar “ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (artigo 7º), para possibilitar aos professores: i) construir currículos e programas escolares; ii) produzir materiais didáticos próprios; e, iii) conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa. Tais competências enfrentam dificuldades para sua efetivação, tendo em vista o contexto diferenciado no qual estão inseridos os professores indígenas, o qual requer maiores investimentos (LIMA, 2009).

Quando um professor “branco” começa a lecionar, o currículo escolar da instituição que o contratou já está pronto e em funcionamento – o máximo com o qual ele provavelmente tem que se preocupar é com a montagem do programa de sua disciplina. Mas não é assim com a imensa maioria dos professores indígenas – em geral, cabe a eles a elaboração de todo o projeto político

pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não índio tem, a sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na internet), toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por fazer” (MAHER, 2006, p. 25).

A Resolução trouxe determinações aos Conselhos Estaduais de Educação, no intuito de se tenha critérios específicos para a criação e regularização dos cursos de formação de professores indígenas. Estabeleceu ainda, a competência do Estado para criar condições para a provisão das escolas indígenas de recursos humanos, instituir e regulamentar a profissionalização do magistério indígena, promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, elaborar e publicar material didático específico e diferenciado. Com base em tais objetivos, os programas de formação de professores indígenas deverão ser promovidos pelos sistemas de ensino estaduais, a quem caberá “promover a formação inicial e continuada de professores indígenas”, que receberão apoio técnico e financeiro da União, e que também deverá “orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada” (LIMA, 2009).

Estes apontamentos são desdobramentos do Parecer nº 14/99, também produzido no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e a formação do professor indígena: “Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica [...] é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar”. Alerta que os professores indígenas “[...] deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas”. Com esse entendimento tem-se em vista tornar o professor indígena um “agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade” (LIMA, 2009, p. 42).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena de 1999, por meio do Parecer 14/99, instituiu os parâmetros que criam a categoria de

Escola indígena, a definição de competência para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena e o currículo da escola indígena. Essas questões estão normatizadas na Resolução nº 03/CEB-CNE⁵, que estabelece:

[...] no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A formação e a habilitação dos professores indígenas, inclusive no ensino superior, é um pré-requisito para que se assegure o cumprimento dessa Resolução, inscrito no artigo 6º, parágrafo único (UNIR, 2008). A LDB, não explicita que essa formação esteja voltada exclusivamente para professores indígenas. Segundo Lima (2009), essa exclusividade pode ser vista no texto da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação), que tem um capítulo voltado à Educação Indígena como modalidade de ensino. Reconhece a necessidade de uma formação inicial e contínua dos próprios índios, enquanto professores em suas aldeias. Nas diretrizes da modalidade de ensino da educação indígena, coloca-se a prioridade de que a formação inicial e continuada dos professores indígenas deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização.

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização (BRASIL, 2002a, p. 31).

No Plano Nacional de Educação de 2001 destacam-se ainda, alguns aspectos importantes referentes à formação dos professores indígenas. O preconizado nessa lei foi detalhado em cinco objetivos e metas estabelecidos para essa modalidade de ensino. A meta 16 estabeleceu a profissionalização e o

⁵ Resolução nº. 03 / CEB-CNE, de 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

reconhecimento público do magistério indígena, a necessidade de se criar a categoria professor indígena, com uma formação específica no magistério e carreira específica, bem como a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive para o ensino superior (LIMA, 2009). As metas de número 15, 17 e 19 do PNE tratam da questão da formação de professores e profissionais indígenas. Veja-se:

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente (BRASIL, 2000, p. 72 e 73).

Para Lima (2009), ainda que prevista no PNE, a formação de professores indígenas em curso superior não teve nenhuma política substancial, no início dos anos 2000. A maior parte dos programas de formação de professores indígenas esteve focada no âmbito do Ensino Médio. Observa-se que o prazo de cumprimento estabelecido na meta 17 não foi respeitado, vindo a se efetivar anos mais tarde, pois apenas dois cursos de licenciatura intercultural foram implantados naquele momento, o primeiro na Unemat em 2001 e o segundo na Universidade Federal de Roraima em 2002 (UNIR, 2008).

Seguindo os estudos, outro documento que tem destaque na formação de professores indígenas são os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI), ao tratar da responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação em propor, regulamentar e executar os Cursos de Formação dentro dos novos marcos referenciais para as escolas indígenas, que se mostrem “eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país” (BRASIL, 2002b, p. 5).

O RFPI aponta diversas capacidades desejáveis que os professores indígenas devam possuir para atuarem como professores junto a suas comunidades, dentre elas: “Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola; ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política [...]” (BRASIL, 2002b, p. 23).

Segundo Costa (2012), a inserção social de indígenas na educação superior com a perspectiva de interculturalidade, transcende as questões de políticas afirmativas de ingresso e permanência na Universidade. Essa ação amplia o campo de conhecimento, por possibilitar ao indígena: trazer para a universidade sua experiência nas dimensões sociais, fruto de sua herança étnica; assimilar o contexto teórico do universo da ciência, presente na trajetória acadêmica; e, retornar as suas origens, para novamente compartilhar seu aprendizado em projetos de melhoria das condições de vida de suas comunidades.

Convém destacar aqui alguns dos princípios adotados na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) dentre os quais àqueles que propõem garantias de acesso à educação (COSTA, 2012). A convenção assegura aos povos indígenas o direito de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional cujos direitos estão consolidados no Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Para que a União implante esta política e alcance as metas estabelecidas em lei, é necessário o apoio das universidades públicas, particularmente das federais, pois nessas instituições estão os pesquisadores que atuam nas áreas indígenas (UNIR, 2008).

Neste sentido, o Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) foi um programa do Governo Federal de apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais Brasileiras. Instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, tinha como principais objetivos, a expansão do acesso e a garantia da permanência dos estudantes no ensino superior. No que tange a permanência dos alunos, foram criados vários programas de assistência estudantil (BASTOS, 2018). Bastos (2018) destaca que o acesso à educação superior pública, no Brasil, sempre foi extremamente restrito para pretos, pardos, indígenas e pobres. O que não significava que pretos,

pardos, indígenas e pobres não desejassem frequentar a educação superior pública.

Conforme Freitas (2017), em 2012 foi aprovado o Parecer nº 13/CNE-CEB que tratou das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena, além da respectiva Resolução nº 5, de 22/06/2012 que definiu essas diretrizes. O que se tinha até então, era apenas o Rcnei/1998, mas por meio da luta dos povos indígenas resultante na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei) em 2009, houve alguns desdobramentos positivos no campo das políticas educacionais. O autor ressalta ainda, que o novo PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, contém vinte metas, com estratégias diferenciadas nas modalidades de ensino, incluindo a educação voltada aos povos e comunidades indígenas do Brasil, para um período de dez anos.

Com base na legislação brasileira sobre educação escolar indígena, somada às experiências na formação de professores indígena (ensino médio/magistério e licenciaturas interculturais) e realização de seminários, foi aprovado o Parecer nº 6/2014, de 2/4/2014-CNE/CP, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, juntamente com a Resolução nº 1, de 7/1/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Fato é que os cursos de licenciatura interculturais indígenas eram avaliados com base nas resoluções das demais licenciaturas, sem levar em consideração as singularidades socioculturais, pedagógicas, políticas e étnicas dos cursos específicos para indígenas. Vindo a caracterizar mais um avanço e conquista a partir das experiências em curso no país. Avançou-se no campo da legislação e diretrizes, com normas especialmente direcionadas para as licenciaturas interculturais (FREITAS, 2017).

Segundo Costa (2012), no tocante às políticas públicas de acesso, percebe-se que as ações que sucederam foram a partir de pressões de organismos internacionais, que colocaram a causa indígena em discussão em encontros e fóruns internacionais de educação. O Brasil sendo um país membro da ONU participou desses encontros e assumiu a responsabilidade de executar a pauta aprovada, sob pena de sofrer sanções, visto que essa agenda

internacional, acontece a cada 10 anos. Nesse sentido, alguns pressupostos que impactaram o avanço da política interna direcionada à educação foram: a Convenção 169, da OIT, citada anteriormente; a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris na sede da Unesco; a Conferência de Jomtien na Tailândia realizada no ano de 1990.

Entre as políticas de acesso ao ensino superior estão: a política de cotas e a política de crédito educativo. A primeira, no âmbito da universidade pública, se dá em um processo seletivo unificado com ou sem adesão ao Enem. A política de cotas é direcionada a negros, afrodescendentes e indígenas (com a Lei de cotas em 2012, outros sujeitos foram contemplados nesta lista). Na segunda, o acesso ocorre por concessão de crédito educativo pelo Prouni, que também pode configurar uma política de permanência (COSTA, 2012).

Nesses instrumentos legais ficam determinadas as bases normativas sobre a formação de professores indígenas no Brasil. A necessidade de formação de professores indígenas para todos os níveis de ensino reforçou a discussão sobre o acesso de índios ao ensino superior, que era demandado por alguns povos indígenas como temática que fazia parte de discussões e reivindicações do movimento indígena no Brasil. A luta pelo acesso à universidade é vista como mais um instrumento de resistência que poderá possibilitar, ou não, através da perspectiva do diálogo intercultural, a construção de novas relações com o entorno regional (LIMA, 2009).

3.1.1.1. A política de cotas nas universidades

Seguindo na trajetória legal da questão do acesso ao ensino superior, temos a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas. A aplicação da Lei de Cotas nas universidades federais foi fruto de um amplo debate e correlações de forças entre os atores sociais envolvidos na formulação dessa política pública, que contou com resistência e oposição desde as primeiras iniciativas de aplicação. O marco regulatório nas instituições federais de ensino foi dado em 2012. Conforme tabela abaixo, importa enfatizar que a aplicação dessa ação afirmativa já ocorria em algumas universidades estaduais e federais, que se

valiam da autonomia universitária para regular os seus processos seletivos internos (AIRES, 2021).

Quadro 6: Ações Afirmativas para Indígenas

UF	Categoria Administrativa	Universidade	Ação Desenvolvida
RR	FEDERAL	Universidade Federal de Roraima	Nove vagas para estudantes indígenas, sendo cinco vagas para o curso de Economia, quatro para Ciências Sociais e duas para Medicina
AM	ESTADUAL	Universidade Estadual do Amazonas (UEA)	50% das vagas dos cursos de saúde para quem estudou pelo menos oito anos em um dos 61 municípios do interior do estado. Do total de vagas, 80% são exclusivas para estudantes do estado. Em cima desse percentual, 60% das vagas são para alunos de escolas públicas. Além disso, a UEA cria vagas novas para atender somente a indígenas de acordo com a necessidade.
MT	FEDERAL	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – VigiSus	Seis vagas para indígenas, sendo três no curso de Enfermagem e três para medicina, em função do pedido da Funasa em cumprimento ao programa do VigiSus ⁶
MT	ESTADUAL	Universidade Estadual do Mato Grosso - VIGISUS	Três vagas para estudantes indígenas por meio do convênio do VIGISUS da Fundação Nacional de Saúde, Funasa.
MS	ESTADUAL	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	20% das vagas para negros e 10% para índios. Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002
GO	ESTADUAL	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Há quatro modalidades de cotas: para negros, índios, estudantes de escolas públicas e portadores de necessidades especiais. Ao todo, 23% das vagas foram reservadas.
GO	FEDERAL	Universidade Federal do Tocantins	Do total de vagas, 5% são destinadas aos indígenas
BA	FEDERAL	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Reserva 45% do total de vagas. São divididas da seguinte maneira: 43% são para egressos de escolas públicas (desse percentual, 85% são para alunos negros e pardos). Os outros 2% ficam para os indígenas egressos de escolas públicas.
MG	ESTADUAL	UNIMONTES	45% das vagas são destinadas a afros descendentes (20%), egressos de escola pública (20%), portadores de deficiência e indígenas (5%)

⁶ O Projeto VigiSus é um acordo de empréstimo celebrado entre o Banco Mundial e o Governo Brasileiro, dividido em três fases e em dois componentes distintos e está voltado para ações de fortalecimento da saúde indígena e de saneamento em comunidades remanescentes de quilombos.

MG	ESTADUAL	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	45% das vagas são destinadas a afrodescendentes (20%), egressos de escola pública (20%), portadores de deficiência e indígenas (5%)
RJ	ESTADUAL	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Escolas públicas ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Lei Estadual nº 3.708, de março de 2002
RJ	ESTADUAL	Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)	Escolas públicas ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Lei Estadual nº 3.708, de março de 2002
RJ	ESTADUAL	Universidade Estadual da Zona Oeste	Escolas públicas ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Lei Estadual nº 3.708, de março de 2002
RJ	ESTADUAL	Faculdade Estadual de Tecnologia (Faetc)	Escolas públicas ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Lei Estadual nº 3.708, de março de 2002
SP	FEDERAL	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Para 2008 a reserva de vagas será de 20%, com 1% guardada para negros e indígenas
SP	FEDERAL	Universidade Federal do ABC Paulista	Será destinada aos estudantes que concluíram o ensino médio na rede pública. Das 750 vagas oferecidas a esse público, 204 são para alunos negros e duas para os de origem indígena
SP	ESTADUAL	Universidade do Estado de São Paulo (USP)	A USP não criou cotas. Os estudantes egressos da rede pública receberão 3% de acréscimo na pontuação obtida no vestibular. Também houve aumento no número de vagas e redução no tamanho da prova.
SP	ESTADUAL	Universidade de Campinas (Unicamp)	Implantou o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais), mas não há reserva de vagas. Baseados em estudos, os dirigentes da estadual decidiram privilegiar os egressos de colégios públicos. Se estes candidatos atingem a nota mínima, recebem 30 pontos na nota. Os que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas recebem mais 10
SP	ESTADUAL	Universidade Estadual de São Paulo (Unesp)	Aumentou em 10% o percentual oferecido aos afrodescendentes e indígenas. Para concorrer às vagas, os candidatos precisam ter cursado todo ensino médio em escolas públicas
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Seis vagas para estudantes dos povos Kaikgang, Guarani e Xetá do estado do Paraná em seus cursos de graduação.
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Seis vagas para estudantes dos povos Kaikgang, Guarani e Xetá do estado do Paraná em seus cursos de Graduação

PR	ESTADUAL	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Seis vagas para estudantes dos povos Kaikgang, Guarani e Xetá do estado do Paraná em seus cursos de Graduação
PR	ESTADUAL	Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste)	Seis vagas para estudantes dos povos Kaikgang, Guarani e Xetá do estado do Paraná em seus cursos de Graduação
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual do CentroOeste (Unicentro)	Seis vagas para estudantes dos povos Kaikgang, Guarani e Xetá do estado do Paraná em seus cursos de graduação
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual do Paraná (Unespar)	Seis vagas para estudantes dos povos Kaikgang, Guarani e Xetá do estado do Paraná em seus cursos de graduação
PR	FEDERAL	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Dez vagas para estudantes de qualquer povo indígena do Brasil, para seus cursos de graduação.

Fonte: adaptado de Souza (2009), *apud*: Lima (2009, p. 58-60).

Quadro 7: Ações afirmativas para indígenas com normas legais

INSTITUIÇÃO	ESTADO	DESCRIÇÃO	SELEÇÃO
UFPR Resolução n. 37/2004	Paraná	10 vagas suplementares aos indígenas residentes no Paraná	Vestibular Específico
UEL Lei Estadual 13.134/2001, alterada pela Lei 14.995/2006	Paraná	06 vagas suplementares aos indígenas residentes no Paraná	Vestibular Específico
UEM Lei Estadual 13.134/2001, alterada pela Lei 14.995/2006	Paraná	06 vagas suplementares aos indígenas residentes no Paraná	Vestibular Específico
UEPG Lei Estadual 13.134/2001, alterada pela Lei 14.995/2006	Paraná	06 vagas suplementares aos indígenas residentes no Paraná	Vestibular Específico
Unicentro Lei Estadual 13.134/2001, alterada pela Lei 14.995/2006	Paraná	06 vagas suplementares aos indígenas residentes no Paraná	Vestibular Específico
Unespar Lei Estadual 13.134/2001, alterada pela Lei 14.995/2006	Paraná	06 vagas suplementares aos indígenas residentes no Paraná	Vestibular Específico
UENP Lei Estadual 13.134/2001, alterada pela Lei 14.995/2006	Paraná	06 vagas suplementares aos indígenas residentes no Paraná	Vestibular Específico
Unioeste Lei Estadual	Paraná	06 vagas suplementares aos indígenas	Vestibular

13.134/2001, alterada pela Lei 14.995/2006		residentes no Paraná	Específico
UFSC Resolução n. 37/2004	Santa Catarina	Para candidatos pertencentes aos povos indígenas, serão criadas 5 vagas suplementares que serão preenchidas pelos candidatos melhor classificados no vestibular	Vestibular geral
UFSM Resolução 011/2007 de 03/08/2007	Rio Grande do Sul	Sistema cidadão presente: para candidatos indígenas; serão criadas até 5 novas vagas, distribuídas nos cursos de graduação em que houver procura	Vestibular geral
UFRGS Decisão do CEPE n. 039/2007	Rio Grande do Sul	Oferta de 10 vagas suplementares àquelas ofertadas no concurso vestibular 2008, a serem disputadas pelos estudantes indígenas do território nacional	Vestibular específico
Unimontes Lei n. 15.259 de 27/07/2004	Minas Gerais	Portadores de deficiência e indígenas: 5% de reserva em cada curso	Vestibular geral
UEMG Lei n. 15.259 de 27/07/2004	Minas Gerais	Portadores de deficiência e indígena: 5% de reserva em cada curso	Vestibular geral
UFSCar Resolução CEPE n. 563 de 05/11/2007	São Paulo	01 vaga suplementar em cada curso de graduação para candidatos indígenas	Vestibular geral
Unifesp Resolução 42 de 12/07/2007	São Paulo	Para candidatos que optarem pelo sistema de cotas e que se autodeclararem com cor de pele preta, parda ou indígena e tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas, são oferecidas mais 10% de vagas em cada curso	Vestibular geral
UFABC Resolução UFABC n. 02 de 28/04/2006	São Paulo	Em cada entrada de 500 vagas, serão reservadas 250 como cotas para egressos de escola pública e negros, sendo 01 para indígena	Vestibular geral
Unicamp Deliberação A12-04 de 28/04/2004	São Paulo	Após a 2ª fase do vestibular, acréscimo de 30 pontos à Nota Padronizada se forem egressos da escola pública, para os indígenas ainda mais 10 pontos	Vestibular geral
UFT	Tocantins	5% das vagas de cada curso, são disponibilizados para indígenas	Vestibular geral
UFRR Resolução n. 08/07 do CEPE de 16/10/2007	Roraima	Reserva de 23 vagas para indígenas	Vestibular específico
UEA Art. 5º caput da lei 2.894 de 31/05/2004	Amazonas	Reserva de 170 vagas para candidatos indígenas do estado	Vestibular geral
Uneb Resolução n. 468/2007 do CONSU de	Bahia	5% de vagas para candidatos indígenas	Vestibular geral

16/08/2007			
UEFS Resolução do CONSU 034/2006	Bahia	02 vagas por curso para indígenas	Vestibular geral
UESC 63ª Reunião Ordinária do CONSEPE, realizada no dia 20/12/2006	Bahia	Admitidas o acréscimo de até 02 vagas em cada curso, para indígenas reconhecidos pela Funai	Vestibular geral
UFBA Resolução CONSEPE n. 01/04 de 2004	Bahia	Abertura de até 02 vagas extras para indígenas aldeados e egressos da escola pública; além de 2% das vagas para os que se declararem descendentes de índios e forem egressos de escola pública	Vestibular geral
UFRB Resolução Consepe n. 01/04	Bahia	6,45 das vagas para candidatos de escola pública que se declararem de qualquer etnia ou cor; e, acréscimo de até 02 vagas para os que se declararem descendentes de índio	Vestibular geral
Cefet-BA Resolução n. 10 de 01/06/2006 do Conselho Diretor	Bahia	Reserva de 5% para estudantes que se declararem índios ou seus descendentes	Vestibular geral
UFMA Resoluções 568 e 569 do CONSEPE de 24/10/2007 e Resoluções n. 48/2005 e 69/2006 do CONSAD	Maranhão	01 vaga adicional para índio por curso, a partir de 2008	Vestibular geral
UFMT Resolução CONSEPE n. 083 de 12/09/2007	Mato Grosso	Reserva de vagas nos cursos de agronomia (02); engenharia sanitária e ambiental (03); engenharia florestal (03) e nutrição (02)	Vestibular específico
UEG Lei n. 14.832 de 12/07/2004	Goiás	Reserva de 5% de vagas para indígenas e portadores de deficiência	Vestibular geral
UNB Convênio firmado em 13/05/2004 entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e a Fundação Universidade	Distrito Federal	Criação de vagas suplementares nos cursos de agronomia (02); enfermagem e obstetrícia (02); engenharia florestal (02); medicina (02) e nutrição (02)	Vestibular específico
UEMS Lei estadual n. 2.589 de 26/12/2002	Mato Grosso do Sul	Cotas de 10% das vagas para indígenas	Vestibular geral

Fonte: adaptado de Cajueiro (2008), *apud*: Ferri (2015, p. 109-110).

Como dito anteriormente, as tabelas acima mostram algumas ações afirmativas adotadas por algumas instituições de ensino superior no país, antes da vigência da Lei de cotas em 2012. O que demonstra que nem todas as instituições possuíam ações afirmativas implementadas. Um primeiro dado que se destaca é o de que a Universidade Federal de Rondônia não possuía nenhuma modalidade de ação afirmativa anterior a referida lei, vindo implementá-la somente após o ano de 2012.

Em 2012, o STF julgou improcedente a ADPF 186, impetrada pelo Partido dos Democratas (DEM) contra a UnB em 2009. A referida ADPF argumentava a inconstitucionalidade da modalidade de cotas realizada pela UnB, quando da reserva de 20% das vagas para alunos negros. Referida decisão suprema impulsionou a sanção da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Deste modo, o sistema de ingresso por cotas na universidade pública tornou-se o precursor da democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil (AIRES, 2021). Segundo Bastos (2018), o ano de 2012 foi um período de grandes mudanças do processo seletivo discente para as 296 Instituições Públicas Federais existentes no Brasil. A partir do mês de agosto de 2012, todas as Instituições passaram obrigatoriamente a reservar vagas aos estudantes oriundos de escolas públicas, incluindo, ainda, critérios de renda e étnico-racial, com fulcros na Lei de Cotas.

A Lei 12.711/2012 foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa Interministerial nº 18/2012. O Decreto nº 7.824/2012 e a Portaria Normativa Interministerial nº 18/2012 vieram estabelecer as regras para a efetiva execução da Lei de Cotas, inclusive os documentos utilizados para a comprovação dos critérios. O Decreto nº 7.824/2012 trouxe uma inovação para o ingresso nas instituições públicas de ensino superior, de acordo com o texto os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) poderiam ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais. A Portaria Normativa Interministerial nº 18 de 11 de outubro de 2012, dispôs, além do já determinado na Lei 12.711/2012 e no Decreto nº 7.824/2012, como legislação pertinente estabelecer os termos a serem cumpridos (BASTOS, 2018).

Tais normativas tiveram como fundamento principal a busca por igualdade de direitos, tão eloquentemente defendida e definida na Constituição de 1988

(BASTOS, 2018). Segundo Freitas (2017), a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, foi criada em reforço ao inciso IV do Decreto nº 7.234, de 19/07/2010, cujo objetivo é o de contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Conforme Bastos (2018), a Lei 12.711/2012 dispendo sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, determina que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar em cada processo seletivo discente, para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Merece destaque o fato de que a lei estipula o mínimo de 50% de reservada de vaga, portanto, não impede que esse percentual seja superior. O parágrafo único da lei ainda estabelece que a metade deste percentual mínimo de vagas, seja destinada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* (por cabeça).

Ademais, a lei ora mencionada afirma que as vagas devem ser preenchidas por pretos, pardos e indígenas, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígena da população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2016, com nova redação dada pela Lei nº 13.409, foi incluído neste rol de reserva de vagas as pessoas com deficiência (BASTOS, 2018).

Nota-se que essa Lei define o percentual de alunos oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, levando-se em consideração o percentual por unidade da federação de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente a essas populações. Em relação aos povos indígenas o critério étnico é o autodeclarado pelo estudante, a sua condição de pertencimento étnico (FREITAS, 2017).

Neste sentido, dados do portal Quero Bolsa (FACINI, 2020) indicam que a Universidade Federal de Rondônia (Unir) possui apenas 3,05% de estudantes indígenas em relação ao número total de discentes matriculados. O que

representa pouca quantidade se comparado com o percentual da população indígena existente neste Estado.

Como é característico das ações afirmativas, a Lei de Cotas também tem uma temporalidade, para qual foi estipulado o prazo de dez anos a contar da data de sua publicação. Todavia, nova redação dada em 2016, pela Lei nº 13.409/2016 estipulou que, “no prazo de 10 anos a contar da data da publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para acesso às instituições de educação superior [...]” (BRASIL, 2016). Desta forma, o prazo de 10 para revisão das cotas nas instituições públicas de ensino superior, passa a ser contado a partir de 2016 (BASTOS, 2018). Ainda assim, há o Projeto de lei 1.788/2021 no Congresso Nacional, o qual visa prorrogar a vigência da referida lei.

Para Aires (2021), referida Lei trouxe discussões importantes para a sociedade brasileira. Diante de sua formação sócio-histórica colonial, o Brasil percorreu períodos de construção de sua identidade social, cultural e econômica, consolidada na dominação das culturas e saberes dos povos primitivos e dos povos africanos trazidos à força para serem escravizados. O fato é que, por muito tempo, devido aos ditames do colonialismo, muitas culturas foram inferiorizadas. Conforme Almeida (2019), a universidade é o lugar de produção de conhecimento e discursos de autoridade, entretanto, por longos anos de nossa história, alijamos do acesso ao conhecimento os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência e os pobres.

A Lei de Cotas ao proporcionar acesso a povos e populações excluídas traz para dentro da universidade a possibilidade de fortalecimento da construção da teoria decolonial, desde que, o projeto político pedagógico da instituição esteja alinhado a esta teoria (AIRES, 2021). O foco das ações afirmativas é trabalhar para corrigir desigualdades e efeitos diretos e indiretos da discriminação em razão da raça, cor, etnia, gênero, entre outros, mas também motivar o conhecimento da nossa diversidade cultural como constitutiva do processo educativo, “pois a diversidade é educativa e conviver com diferentes é parte integrante de uma educação inclusiva para o século XXI” (ZUIN; BASTOS, 2019, p. 107). A criação de cotas para ingresso no ensino superior de negros e indígenas foi uma das políticas públicas de ação afirmativa mais importante aplicadas nos últimos anos, ela isoladamente não resolve todos os problemas de desigualdade no país, mas

se apresenta como um passo fundamental em direção da mudança (BASTOS, 2018).

3.1.1.2. Os cursos de licenciaturas interculturais no país

No âmbito das políticas públicas de acesso, diversos são os exemplos de abertura de cursos de licenciaturas interculturais no país, os quais estão claramente relatados nos estudos de Costa (2012), Freitas (2017), Lima (2009); bem como a institucionalização de vagas reservadas aos indígenas em universidades estaduais. Em ambos os casos, para assegurar o ingresso desses povos ao ensino superior.

Do ponto de vista da legislação, os artigos 78 e 79 da LDB propõem um sistema de educação que assegure aos indígenas o estudo ministrado em sua língua materna, o que demandou para o ensino superior o surgimento das primeiras propostas de criação de cursos de licenciatura intercultural, que traz em seu bojo, como característica principal as múltiplas linguagens e o inter-relacionamento entre as diversas culturas. No caso específico da educação intercultural indígena trata-se de formar professores indígenas para que estes sejam os responsáveis por executar a educação intercultural indígena junto à seus povos (COSTA, 2012).

Merece destaque a intenção da Lei n.º 12.416, de 9 de junho de 2011, que alterou o artigo 79 da LDB, ao incluir o parágrafo terceiro e prever que, quanto à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas deverá ser efetivado, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011). Deste modo:

Torna-se relevante criar efetivamente o Curso de Educação Superior para os professores índios; implementando uma formação política e pedagógica que esteja voltada aos futuros docentes que vão formar professores para atuarem naquelas comunidades, a partir de seus próprios interesses, saberes e significados. O curso deverá abrir perspectivas para a criação de outros cursos também na área de saúde; Gerar parcerias e oportunidades para a luta constante por melhores condições de

vida, por meio da valorização cultural intra e extrafronteira das comunidades indígenas (VENERE, 2005, p. 126).

Os cursos de licenciaturas indígenas interculturais se tornaram um fenômeno sociocultural a ser estudado na interface da antropologia e da educação numa perspectiva de interdisciplinaridade. Segundo Freitas (2017), as primeiras experiências de cursos de graduação específicos na formação de professores indígenas ocorreram em 2001 na Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), pioneira na questão; e, em 2002, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), primeira universidade federal, com suas instâncias acadêmicas e projetos políticos pedagógicos de licenciaturas interculturais indígenas. A partir de 2004 expande-se para outras instituições de ensino superior do Brasil. Com isso, a luta pelo acesso à educação superior entra de vez na pauta do movimento indígena brasileiro, com as experiências de formação de professores indígenas nos estados de Mato Grosso e Roraima no contexto da educação intercultural, tornou-se uma realidade pedagógica nos cursos de licenciaturas interculturais indígenas (FREITAS, 2017).

Essa demanda por cursos de formação de professores expressa, também, os anseios dessas comunidades indígenas no que se refere a ter uma educação escolar diferenciada. Nesse contexto, foram criados cursos de licenciatura intercultural, com vestibulares específicos para indígenas. Essas iniciativas firmaram-se no país, através de diversas parcerias entre as universidades e os grupos indígenas. Alguns dessas experiências já foram implementadas em vários estados da federação tendo diferentes perfis e formatos (LIMA, 2009).

Dentre os diversos programas de licenciaturas indígenas instituídas no país podemos citar o da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), em 2001; Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2002; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2005; Universidade do Estado do Amazonas (UEA); além de outras experiências em curso: Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Rondônia (Unir) e outras. Note-se que as licenciaturas específicas para indígenas já é uma realidade na Amazônia, um reconhecimento à diversidade étnico-cultural. Ou seja, as políticas de ação

afirmativa tal como a criação de cursos específicos para indígenas e populações do campo rompem com modelos excludentes e, assim a universidade vai garantindo sua prática social enquanto instituição referenciada socialmente (FREITAS, 2017). O sucesso de tais cursos se deve, em boa parte, ao Prolind, que será melhor detalhado na seção seguinte.

Conforme Lima (2009) é perceptível que o acesso a formação de indígenas no ensino médio criou as condições para que houvesse uma demanda que levasse a criação de algumas iniciativas em nível superior, inclusive as licenciaturas interculturais. Weber (2007) argumenta que outro fator que tem alimentado a demanda para o ensino superior encontra-se delineado pelos processos de demarcação de terras indígenas, que se intensificou desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Salienta que as licenciaturas surgiram em razão:

Da demanda dos jovens indígenas que vêm finalizando os cursos de Magistério Diferenciado – promovidos pelas Secretarias de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia – ou o Ensino Médio nas escolas indígenas das aldeias e nas escolas não-indígenas freqüentadas por indígenas, mas, principalmente, por suas experiências como docentes nas escolas indígenas (WEBER, 2007, p. 83).

Segundo dados do MEC, em 2018, havia no Brasil 9.100 professores indígenas em 2.517 escolas em aldeias, as quais atendiam 178.345 alunos de diferentes etnias. Somente em Mato Grosso, eram 190 escolas e 13.911 estudantes (BRASIL, 2018). Em 2008, o Brasil tinha um total de 1.044 professores indígenas cursando licenciatura específica em nove universidades públicas federais e estaduais de estados das regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste. Em maio e agosto do mesmo ano, outros 85 professores (60 no Amazonas e 25 no Acre) iniciaram cursos em seus estados (LIMA, 2009).

Observa-se que diversas experiências realizadas no Brasil, e entre elas a criação de licenciaturas interculturais, vêm oportunizando essa relação dialógica entre movimentos sociais e organizações comunitárias, em que os interesses, valores e vontades são considerados na construção dos projetos de extensão da universidade, o que poderia criar a possibilidade da formação de profissionais mais comprometidos com o social e mais eficazes para lidar com os problemas

sociais. Esses e outros projetos têm aproximado a universidade das demandas sociais e representado uma importante mudança com relação às formas tradicionais utilizadas pela universidade em seus cursos de graduação, aproximando a instituição das necessidades e do cotidiano dessas comunidades (LIMA, 2009).

Dados do e-MEC (2022) revelam que, até o momento conforme quadro abaixo, 101 cursos interculturais foram criados no país, todos de licenciatura presencial.

Quadro 8: Licenciaturas Interculturais no país

Instituição (IES)	Categ. Admin.	Cód.	Nome do Curso	Vag. Aut.	Início	Situação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	Pública Federal	68225	LICENCIATURA INTERCULTURAL – CIÊNCIAS DA NATUREZA	20	01/07/2003	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	Pública Federal	68226	LICENCIATURA INTERCULTURAL – CIÊNCIAS SOCIAIS	20	01/07/2003	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	Pública Federal	68228	LICENCIATURA INTERCULTURAL – COMUNICAÇÃO E ARTES	20	01/07/2003	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Pública Federal	11800 5	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – CIÊNCIAS DA CULTURA	40	08/03/2006	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Pública Federal	11800 6	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	60	08/03/2006	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Pública Federal	11800 4	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – CIÊNCIAS DA NATUREZA	60	08/03/2006	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Pública Federal	10306 6	FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS	150	08/05/2006	Em Atividade
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	Pública Federal	95763	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	60	25/09/2006	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 36	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2006	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	Pública Federal	10468 6	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	30	01/07/2007	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	Pública Federal	11843 81	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	09/03/2009	Em Atividade
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	Pública Federal	11673 8	EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL	50	27/07/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Pública Federal	15019 2	INTERCULTURAL INDÍGENA	160	03/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	15016 4	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	17/08/2009	Em Atividade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 54	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	17/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 55	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	17/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 56	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	17/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 57	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	58	17/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 63	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	17/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 67	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	17/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 69	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	17/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 70	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	51	17/08/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	15016 9	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	17/09/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 59	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	10/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 27	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 32	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 34	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 40	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 44	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 45	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 52	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 58	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 60	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	52	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 61	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	170	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 64	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 66	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	11574 68	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	16/10/2009	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	Pública Estadual	12141 71	INTERCULTURAL INDÍGENA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	160	05/02/2010	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE	Pública Estadual	12141 72	INTERCULTURAL INDÍGENA EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA	160	05/02/2010	Em Atividade

ALAGOAS – UNEAL						
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	Pública Estadual	1214173	INTERCULTURAL INDÍGENA EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS	160	05/02/2010	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	Pública Estadual	1214170	INTERCULTURAL INDÍGENA EM PEDAGOGIA	160	05/02/2010	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Pública Federal	1259004	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	80	31/03/2010	Em Atividade
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA	Pública Federal	1125611	INTERCULTURAL INDÍGENA	80	01/08/2010	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Pública Federal	1312989	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	120	09/08/2010	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Pública Federal	1156456	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	120	14/02/2011	Em Atividade
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS	Pública Federal	1208889	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	45	20/02/2012	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Pública Estadual	1264477	INTERCULTURAL INDÍGENA	122	01/10/2013	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Pública Federal	1327493	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	70	13/07/2015	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Pública Federal	1398030	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	135	20/10/2017	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Pública Estadual	1264427	INTERCULTURAL INDÍGENA	54	25/07/2018	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Privada sem fins lucrativos	1445666	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	45	03/08/2018	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	Pública Estadual	1591632	INTERCULTURAL INDÍGENA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	44	19/10/2019	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	Pública Estadual	1591637	INTERCULTURAL INDÍGENA EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA	74	19/10/2019	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	Pública Estadual	1591635	INTERCULTURAL INDÍGENA EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS	44	19/10/2019	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	Pública Estadual	1591629	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	44	19/10/2019	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	Pública Estadual	1208631	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	100	18/11/2020	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	Pública Estadual	1208641	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	18/11/2020	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	Pública Estadual	1455429	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	40	18/11/2020	Em Atividade
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA	Privada sem fins	1551150	INTERCULTURAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	25	21/12/2020	Em Atividade

REGIÃO DE CHAPECÓ	lucrativos					
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos	15511 49	INTERCULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	36	21/12/ 2020	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	Pública Estadual	15916 31	INTERCULTURAL INDÍGENA EM PEDAGOGIA	74	25/03/ 2022	Em Atividade
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos	15876 59	INTERCULTURAL EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA KAINGANG E RESPECTIVAS LITERATURAS	25	Não iniciad o	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Pública Estadual	12644 28	INTERCULTURAL INDÍGENA	54	Não iniciad o	Em Atividade
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos	15174 04	INTERCULTURAL INDÍGENA EM PEDAGOGIA	50	Não iniciad o	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	Pública Estadual	14718 42	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	80	Não iniciad o	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	Pública Estadual	13828 42	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	45	Não iniciad o	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	15173 34	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	40	Não iniciad o	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	15199 52	PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA	35	Não iniciad o	Em Atividade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	Pública Estadual	15735	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	60	01/03/ 1980	Em Extinção
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	Pública Estadual	38400	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	0	01/03/ 1991	Em Extinção
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	Pública Estadual	91733	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	20/07/ 2004	Em Extinção
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	Pública Estadual	91673	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	100	23/03/ 2006	Em Extinção
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos	11849 62	INTERCULTURAL INDÍGENA EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA	20	01/08/ 2009	Em Extinção
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos	11849 60	INTERCULTURAL INDÍGENA EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS	10	01/08/ 2009	Em Extinção
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos	11849 63	INTERCULTURAL INDÍGENA EM PEDAGOGIA	19	01/08/ 2009	Em Extinção
Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado – UNEMAT	Pública Estadual	12699 77	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	50	01/08/ 2011	Em Extinção

Fonte: adaptado de e-MEC (2022).

Do total de cursos abertos, oito deles estão extintos ou em fase de extinção, o que torna remanescente 93 cursos ativos no país. Destes noventa e três, resulta que sete deles ativos ainda não deram início ao funcionamento do curso, bem como 88 são ofertados por instituições públicas e cinco por instituições privadas. Das instituições públicas, 19 são federais e 69 são estaduais. Outro dado interessante é que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia se destaca como pioneira no âmbito da educação intercultural, com o primeiro curso nesta área no ano de 1980.

3.1.1.3. Aspectos da permanência no cenário nacional

Em âmbito nacional, sobre a permanência indígena no ensino superior destacaremos a possível legislação correlata ao caso. A primeira que chama a atenção é a própria Constituição, pois o artigo 208, VII estabeleceu o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de **material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde**” (BRASIL, 1988, grifo nosso), mas de igual modo, no tocante a permanência, não o fez para a educação superior.

Especificamente para a educação superior, a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, foi a primeira norma a instituir o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Nela restou assegurado a assistência a: moradia estudantil, apoio pedagógico, inclusão digital, alimentação e transporte. Por sua vez, o Decreto nº 7.234, de 19.07.2010, veio regulamentar a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil e ampliar os benefícios da portaria 39, em que acrescentou assistência à: creche, esporte, cultura e assistência à saúde. Hoje já há a necessidade de rever essa legislação para o atendimento de outras demandas.

O Decreto nº 7.234, de 19.07.2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), executado no âmbito do Ministério da Educação, foi aprovado pelo Governo Federal, com vistas a aperfeiçoar as políticas de assistência estudantil e no intuito de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Neste sentido,

importa destacar, que as estratégias 12.5 e 12.9 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) também objetivam reduzir as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais no acesso e na permanência estudantil em nível superior, por meio da ampliação da participação de grupos historicamente desfavorecidos.

O Pnaes (BRASIL, 2010) tem entre seus objetivos, expressos no artigo 2º: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (FREITAS, 2017). Para Aires (2021), como política de ação afirmativa no âmbito da universidade, no que se refere ao segundo objetivo entre as ações que deverão ser desenvolvidas, o Pnaes coloca em evidência a área da cultura.

Referido programa apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Pnaes, oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura, ao esporte, à creche e ao apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção devem levar em conta o perfil socioeconômico dos estudantes, com corte de 1,5 salário-mínimo *per capita*, e são estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição (AIRES, 2021).

Segundo Aires (2021), a política implementada pelo Pnaes é um produto das reivindicações do movimento estudantil desde a sua organização. A necessidade de Assistência Estudantil nas dependências das instituições de ensino superior coincide com o final da República Velha e a criação da universidade pública no Brasil. A AE se refere a ações que visam garantir as condições de acesso e de permanência dos estudantes no ambiente educacional, a fim de alcançar resultados positivos na formação acadêmica. Entre as referências históricas da AE no Brasil, diversos são os acontecimentos que

marcaram o processo de sua consolidação no âmbito do ensino superior público. Kowalski (2012), estruturou os principais atos relacionados à institucionalização da AE, no que diz respeito ao apoio aos estudantes de ensino superior do e no Brasil. No quadro seguinte estão relacionados, cronologicamente, os principais acontecimentos para a institucionalização da AE no Brasil, que servem de suporte para a questão do acesso e principalmente para a permanência no caso dos estudantes indígenas.

Quadro 9: Fatos relevantes da assistência estudantil no Brasil (1928-2014)

<p>1ª FASE</p>	<p>1928: Promoção, pelo presidente Washington Luis, da construção da “Casa do Estudante Brasileiro” que ficava em Paris. 1930: Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no RJ, acoplado ao RU. 1931: Marca de nascença da AE na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto nº 19851/1931. 1934: Integração da assistência estudantil na Constituição Federal, art. 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. 1937: Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). 1946: Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes. 1961: Aprovação da LDB que estabelecia a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes. 1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico.</p>
<p>2ª FASE</p>	<p>1987: Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil. 1988: Promulgação da Constituição Federal que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES). 1990: Limitação de recursos nacional para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES. 1996: Aprovação da LDB, que de costas para a assistência estudantil, não menciona nenhum tipo de financiamento a PAE. 1998: Aprovação, na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES. 1999: Criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas. 2001: Aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES. 2004: Criação do ProUni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.</p>
<p>3ª FASE</p>	<p>2007: Criação do Reuni, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil. 2007: Criação do Pnaes, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais na IFES. 2010: Regulamentação do Pnaes com o Decreto Lei nº 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito. Aprovação do Decreto Lei nº 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Aprovação, em 30/12/2010, do Decreto nº 7416, que regula bolsas de</p>

	<p>permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.</p> <p>2010-2011: Lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.</p> <p>2014-2024: Sanção da Lei 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. A meta 12.5 prevê: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, [...] na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Kowalski (2012, p. 100).

Atualmente, estamos vivenciando a terceira fase de acontecimentos de institucionalização da AE, que ainda não foi consolidada. Como marco inicial dessa fase, tem-se o Reuni. Entretanto, existe a constante preocupação com a possível extinção do financiamento à AE. Um dos argumentos para a retirada do financiamento é a fragilização da autonomia do movimento estudantil, acentuada no atual governo. O segundo argumento tem como base a fragilidade legal da institucionalização do decreto que regulamenta a AE, que pode ser revogado a qualquer momento pelo governo federal. E ainda, um terceiro argumento é a tendência neoliberal de mercantilização das políticas públicas, que neste caso, se trata do Ensino Superior público (AIRES, 2021).

Na continuidade do estudo das políticas de permanência de estudantes indígenas no ensino superior, em 2013, por meio da Portaria n.º 389/MEC/2013, foi criado o Programa Bolsa Permanência (PBP) destinado à concessão de bolsas de permanência aos estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior. Referido programa tem por objetivos: viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência da evasão estudantil; e, promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (MEC, 2013).

No *caput* do artigo 4º ficou esclarecido que a bolsa permanência é um auxílio financeiro cuja finalidade é minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (MEC, 2013). O

Programa de Bolsa Permanência (PBP) foi criado para suprir a necessidade de populações em vulnerabilidade social, destacando os indígenas e quilombolas que são oriundos de escolas públicas (FREITAS, 2017). Nos dizeres de Neves (2022^a), surgiu em 2013, com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais e contribuir com a permanência e diplomação dos estudantes de graduação que precisam de ajuda econômica.

No tocante aos estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, estabeleceu-se um certo grau de privilégio de diferenciação da Bolsa Permanência (§ 2º do artigo 4º), em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.

Outro ponto de destaque está no artigo 13, pois “aos alunos beneficiados serão concedidas Bolsas Permanência a serem pagas pelo FNDE/MEC diretamente aos beneficiários, mediante a assinatura, pelo estudante beneficiado, de Termo de Compromisso” (MEC, 2013, p. 12). Apesar do pagamento ser diretamente ao estudante, empiricamente sabemos que existe toda uma burocracia institucional interna para que haja este pagamento, como se observa do próprio artigo 14 da portaria, situação que será melhor explorada na discussão dos resultados da pesquisa (NEVES, 2022b).

Segundo Nascimento (2022, p. 61), ultimamente indígenas e quilombolas têm tido prioridade no programa, pois é significativo o aumento do número de estudantes beneficiados, passando de 1.795 beneficiados em 2013 para quase 8.000 no ano de 2016. Foram pagas 152.359 bolsas, de 2013 a 2016, sendo a maior parte (99.801) aos indígenas.

Apesar desse aumento nas concessões, Freitas (2017, p. 155) relata que o estudante indígena que vive na cidade ao se autodeclarar na cota indígena tem direito em ser beneficiado com a bolsa permanência, mas na hora de entregar a documentação é excluído automaticamente pela falta do documento que é a “declaração de sua respectiva comunidade sobre a sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três) lideranças reconhecidas, nos termos do anexo I da Portaria nº 389/MEC.

Por derradeiro, vale destacar ainda a iniciativa legislativa dos vários projetos de lei no Congresso Nacional, na intenção de acabar com a precariedade jurídica do programa de Bolsa Permanência transformando-a em uma lei ordinária, caso do projeto de lei 1375/2020, apresentado em 01 de abril de 2020, de autoria das deputadas Erika Kokay (PT/DF) e Joenia Wapichana (Rede/RR), cuja ementa: institui o Programa Bolsa Permanência para estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior e dá outras providências.

Com base nos dispositivos legais de democratização de acesso à educação superior, relatados acima, infere-se que a ideia de escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue no âmbito de políticas públicas governamentais foi fruto de um movimento reivindicatório dos povos indígenas brasileiros, inaugurada com a constituição de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (MEDEIROS, 2018).

No entendimento de Aires (2021), sob a perspectiva da nossa CF de 1988, a educação é enunciada como um direito social imprescindível para a cidadania e implementada como política social pela Lei nº 9.394/96. Como instrumento de efetivação dos objetivos e princípios da política de educação, figura o Plano Nacional de Educação (PNE) e demais legislações complementares. Nesse contexto, estão situadas as ações afirmativas na educação, que, juntamente com todo o ordenamento jurídico da política educacional brasileira, a partir dos anos 90, permitiram a intervenção nas situações históricas de marginalização da cultura e identidade das pessoas negras e indígenas no Brasil.

3.1.2. A legislação estadual quanto ao acesso e a permanência de indígenas na educação superior

Para falar da legislação em âmbito estadual, é necessário retomar alguns aspectos importantes quanto ao desdobramento da educação indígena. Para os autores Silva e Ferreira (2001), o movimento de apoio à causa indígena articulado com o movimento indígena com a participação de organizações não-governamentais voltadas à causa indígena contribuiu para a construção de uma política e prática indigenista paralela a oficial, em defesa dos territórios indígenas,

assistência à saúde e à educação escolar. Várias Universidades também contribuíram com assessoria especializada. Neste contexto, ocorre a promulgação da Constituição de 1988, em que vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos. Surgem assim, os projetos alternativos.

Em Rondônia, segundo Isidoro (2006) tanto o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) quanto o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (Iamá) tiveram importante papel neste momento histórico para a educação escolar indígena. Começaram os cursos de formação de professores indígenas. Muitos dos que hoje atuam em sala de aula foram alfabetizados e iniciaram seus trabalhos neste momento. O Iamá encerrou suas atividades em Rondônia em 1991.

Conforme Medeiros (2018), em 1992 através do projeto Iamá⁷, foi oferecido um curso para formação de professores indígenas. Venere (2011, p. 68) descreve que “[...] o governo de Rondônia implantou, a partir da década de 1990, iniciativas de promoção para o avanço da educação escolar indígena. A primeira delas vem a ser desenvolvida pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (Iamá) [...]”.

O projeto do Iamá para formação de professores, coordenado pela antropóloga Betty Mindlin até 1997, pode ser considerado um marco nas políticas educacionais voltadas para a educação indígena no estado de Rondônia. A partir dessa experiência, e de modificações na legislação que passaram a exigir desenvolvimento de novas propostas educacionais, o Governo de Rondônia implantou o Projeto Açaí (MEDEIROS, 2018).

Segundo Medeiros (2018), o Projeto Açaí (Magistério Indígena de Rondônia), foi criado através do Decreto n.º 8516, de 1998, com o objetivo de habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas localizadas em terras indígenas de Rondônia. A primeira etapa do projeto se desenvolveu ao longo de

⁷ Os pesquisadores do Iamá são antropólogos que trabalham com populações indígenas e tradicionais desde 1976. “De 1982 a 1987 realizaram avaliação independente do Componente Indígena e Ambiental do Programa Polonoroeste prevista pelo Banco Mundial e o governo brasileiro. A equipe ampliou-se para educadores, médicos, economistas, antropólogos e advogados. Como consultores da Fipe-USP, a equipe analisou os impactos da BR-364 e dos projetos de colonização em mais de 60 comunidades indígenas, colaborando para a demarcação de diversas áreas indígenas de Rondônia e Mato Grosso e de outras regiões do país, assim como para o aprimoramento das políticas públicas e socioambientais.” É uma associação livre, com total independência do Estado, de instituições religiosas ou políticas de qualquer natureza. <http://www.each.usp.br/iama/lama - Historico.html>.

seis anos (1998–2004). Com uma carga horária de 4.620 horas, dividido em duas etapas intensivas anuais de aproximadamente 35 dias cada uma, correspondente a quatro/cinco semanas com carga horária em torno de 250 horas por etapa. Ao término do curso, 2.700 horas de ensino presencial e 1.920 horas não presencial, com o acompanhamento pedagógico (RONDÔNIA, 2004).

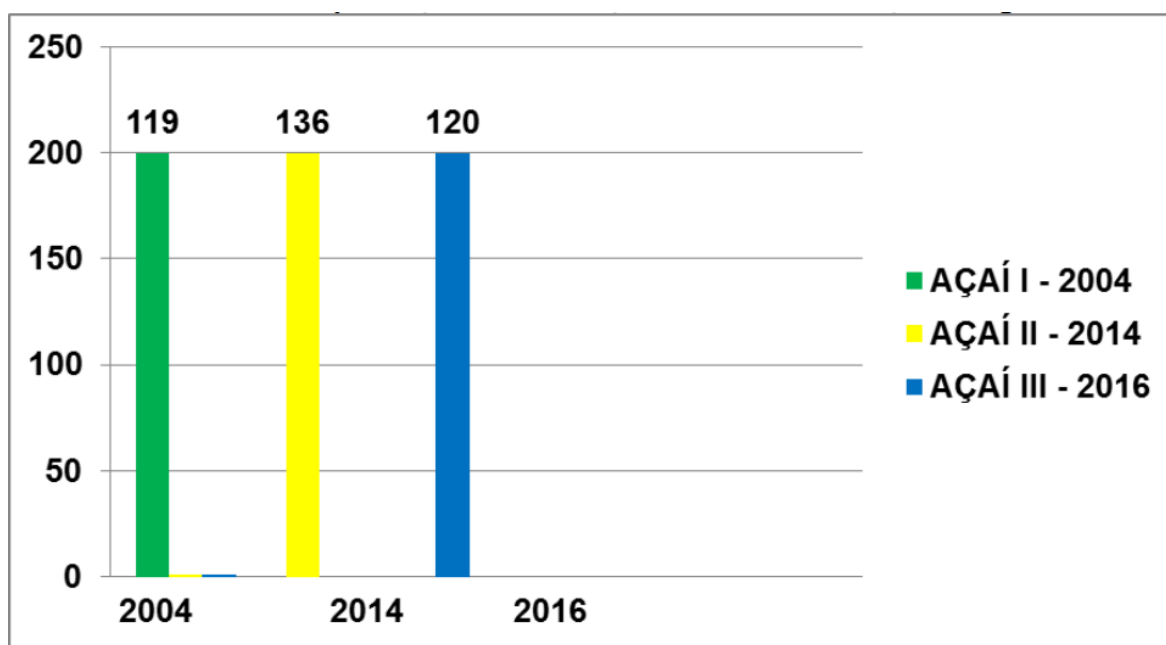
Uma das principais características do projeto foi atender uma grande diversidade linguística e cultural; participaram da primeira experiência aproximadamente 30 etnias, falantes de cerca de 23 línguas. Em 2004, formaram-se 120 professores indígenas. Atualmente, o projeto encontra-se na terceira etapa (MEDEIROS, 2018). Vale ressaltar que o projeto açai é um curso de nível médio para formação de docentes, portanto não pode ser confundido como um curso de nível superior.

A Lei Complementar nº 578, de 01 de junho de 2010, ao dispor sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, da carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Técnico Administrativo Educacional Nível 3, na forma que indica, resultou no estabelecimento da categoria e garantia das condições necessárias para o desenvolvimento dessa carreira (SANTOS, 2014), em reforço a necessidade de formação de professores indígenas. Referida norma sofreu alterações posteriores pela Lei Complementar nº 777, de 09 de junho de 2014 e Lei Complementar nº 779, de 16 de junho de 2014.

Por outro lado, em que pese o Plano Estadual de Educação dizer que o objetivo do documento é estabelecer políticas públicas que nortearão a educação no período de 2014-2024, com a efetivação de um instrumento de planejamento, para ampliar a oferta, democratizar o acesso, garantir a permanência e o sucesso na aprendizagem, promovendo assim, um verdadeiro pacto pela educação de qualidade no Estado de Rondônia (RONDÔNIA, 2022), nada trouxe ou inovou na questão da educação superior indígena. Apenas ratifica que “a formação inicial dos profissionais da Educação Básica deve ser de responsabilidade, principalmente, das instituições de Ensino Superior, nos termos do art. 62, da LDB 9394/96 [...]” e, “que seja ministrada e titulada por instituições de ensino superior” (RONDÔNIA, 2014, p. 79).

Todavia, referido Plano menciona que o Estado tem se empenhado em valorizar a profissão do magistério indígena, com a realização de Cursos de Formação Inicial e Continuada, para o aperfeiçoamento constante dos profissionais da Educação Indígena, com total comprometimento na melhoria da qualidade da Educação a uma população Específica e diferenciada. Neste sentido, conforme gráfico abaixo, a Secretária de Estado da Educação ofereceu regularmente curso para formação inicial de professores no magistério indígena, resultante na formação de 255 professores indígenas, até 2014; com a meta de oferecer mais 120 vagas para conclusão em 2016 (RONDÔNIA, 2014).

Figura 6: Curso de formação inicial na educação indígena



Fonte: Plano Estadual de Educação (RONDÔNIA, 2014).

Segundo Costa (2012), a publicação do Rcnei/1998 estimulou a discussão sobre o processo de escolarização nas aldeias indígenas do Estado de Rondônia. Assim, o estado avançou em propostas de projetos de qualificação de professores e melhorias na infraestrutura de atendimento aos atores envolvidos. De igual modo, chama a atenção o disposto na meta 09 do Plano Estadual de Educação ao propor a elevação do ensino da população indígena, veja-se:

META 09 – Elevar a escolaridade média da população a partir de 18 anos, de modo a alcançar no mínimo, 10 anos de estudos

no último ano de vigência deste PEE, **para negros, indígenas, quilombolas, populações do campo, ribeirinhos e povos das florestas, comunidades tradicionais da região de menor escolaridade** e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com vistas à redução da desigualdade social (RONDÔNIA, 2014, p. 105-106, grifo nosso).

Dados do Plano Estadual de Educação (RONDÔNIA, 2014) indicam que atualmente o Estado de Rondônia atende 109 escolas indígenas, com um total 3.468 estudantes, acompanhados por 14 Coordenações de Educação Escolar Indígena Regionais, localizadas nas Coordenadorias Regionais de Educação. Ao todo são atendidas 54 etnias falantes de 29 (vinte e nove) línguas indígenas, e 3 (três) dialetos onde aparecem comunidades que vão desde agrupamentos humanos fragmentados de menos de uma dezena de indivíduos, como os Karipuna, até comunidades de mais de mil indivíduos como os povos Oro Wari.

As escolas estão localizadas em áreas indígenas, em sua maioria de difícil acesso, sendo terrestres ou fluviais. Das 109 escolas indígenas, 3 (três) escolas estão administrativamente sob a responsabilidade do Município de Chupinguaia, sendo que o Estado fornece professores e coordenação escolar, todas as demais são atendidas integralmente pelo Estado (RONDÔNIA, 2014).

Por fim, importa dizer que a meta 14 do PEE propõe: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior, até a vigência do PEE, para 40% e a taxa líquida para 25% da população de 18 a 24 anos” (RONDÔNIA, 2014, p. 116). Dentro dessa meta tem-se o escopo de:

14.4 – Criar e garantir ações inclusivas e de **assistência estudantis** dirigidas aos **estudantes de instituições públicas e bolsistas de instituições privadas de Educação Superior**, de modo a reduzir as desigualdades sociais, ampliando o atendimento das **populações do campo, indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, de forma a apoiar em relação ao acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação e formação de profissionais para atuação nessas populações (RONDÔNIA, 2014, p. 116-117, grifo nosso).

Todavia o Estado de Rondônia ainda não implantou universidade estadual Fundação Universidade do Estado de Rondônia (Unestado), que foi criada desde 1993 por meio da lei nº 543/1993, modificada pela lei complementar 271/2002, cujas razões de seu funcionamento são desconhecidas, por isso não possui políticas específicas de acesso e permanência de estudantes indígenas ao ensino superior, haja vista que não se tem notícias de tais medidas.

Ainda que o Estado tenha ofertado projetos de formação inicial, mais especificamente para os professores leigos, caso do Programa Especial de Habilitação e Capacitação de Professores (Prohacap), realizado no período de 2000 a 2004, habilitando cerca de 7.000 professores; e a formação continuada, onde a Secretaria de Estado da Educação qualificou 2.063 profissionais através do Projeto de Capacitação para Gestores Escolares (Progestão), com Pós-Graduação em Gestão Escolar; percebe-se que tais projetos não atenderam ou foram especificamente destinados para os povos indígenas.

3.1.3. A legislação da Unir quanto ao acesso e a permanência de indígenas na educação superior

3.1.3.1. Aspectos relativos ao ingresso estudantil indígena na Unir

Antes de abordarmos a questão é preciso expor um fato importante, o de que a Universidade Federal de Rondônia antes de 2012, não havia planejado, discutido ou implementado nenhuma política de ação afirmativa no sentido de dar oportunidade de ingresso aos pretos, pardos, indígenas e estudantes de baixa renda.

Segundo Bastos (2018), na política de ingresso de estudantes indígenas, a Universidade Federal de Rondônia (Unir) oferece desde 2009 o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, bem como, ofertou em 2010 o curso de Língua Materna Indígena. Estes, são cursos voltados à formação de professores para atuarem principalmente nas escolas das aldeias, apesar do diferencial e da preocupação com a educação dos indígenas do estado de Rondônia, o primeiro é e o segundo foi um curso com objetivo de formação

específica, ainda longe da ideia da autonomia indígena de escolher o que gostaria de estudar ou o profissional que gostaria de ser.

De acordo como os dados do sitio do Departamento de Educação intercultural (DEINTER, 2022), desde sua implantação em 2009 no campus de Ji-Paraná, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural formou 63 alunos e atualmente tem 220 alunos ativos (SIGAA, 2022).

Ainda como parte das ações de formação de professores da educação básica, no ano de 2010, a Universidade Federal de Rondônia abriu o curso de Bacharelado em Língua Materna Indígena, na cidade de Porto Velho, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). No total 54 alunos foram matriculados, destes, dois pediram o cancelamento da matrícula. De acordo com a Dirca/Unir (2017), 52 alunos ainda estão ativos. Apesar de passados oito anos de implementação do curso, nenhum aluno ainda consta no sistema como “formado”. Atualmente o curso encontra-se com status de extinto no sistema de gestão acadêmica, uma vez que foi um curso finito cujo objetivo era regularizar a formação dos professores que estavam lotados em sala de aula.

Com relação a pretos, pardos, indígenas e estudantes de baixa renda, a Unir jamais criou ou implementou nenhuma ação afirmativa. No que tange as políticas de acesso ao ensino superior público, a Universidade Federal de Rondônia só abriu efetivamente espaço para os indígenas, a partir de 2013, com a “obrigatoriedade” da implementação da Lei nº 12.711 de 2012, Lei de Cotas, que prevê, à reserva de vagas para pessoas que concluíram integralmente o ensino médio em escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, estudantes de baixa renda e pessoas com deficiência de acordo com o número de vagas oferecidas em cada curso e a respectiva proporção destes grupos na região (BASTOS, 2018).

O marco inicial da implantação das ações afirmativas no ingresso discente na Unir foi o ano de 2012, em virtude da sanção da Lei 12.711, a Lei de Cotas. A Lei de Cotas, em seu art. 8º, prevê que as IFES implementem “no mínimo 25% da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de quatro anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei” (BRASIL, 2012).

Segundo Aires (2021), a regulamentação das cotas foi aprovada pelo CONSEA, por meio da resolução 367/CONSEA/UNIR, de 15 de dezembro de 2014, que também criou o procedimento de manifestação de interesse, com o objetivo de viabilizar o ingresso dos discentes até o limite de 25% do semestre letivo, através da diminuição do número de chamadas. Tal iniciativa de regulamentação foi tomada de acordo com objetivos e metas traçados no PDI 2014-2018.

Após uma série de ajustes para aplicar de forma integral a reserva de vagas como prevê a Lei de Cotas, a Unir regulamentou o processo seletivo discente por meio da Resolução nº 367/CONSEA, de 15 de dezembro de 2014, prevendo a quantidade de chamadas e os procedimentos de manifestação de interesse das vagas que não fossem preenchidas. Com a alteração da Lei de Cotas pela Lei 13.409, de 2016, houve a inclusão da reserva de vagas para PCD de acordo com o último Censo Demográfico (AIRES, 2021). A forma de ingresso dos discentes na universidade se dá por meio do vestibular.

O primeiro vestibular a implementar as cotas na Unir foi o Edital nº 005 de dezembro de 2012, que estabeleceu as regras para o ingresso nos cursos de graduação presencial da Unir. Ofereceu um total de 2.510 vagas para o ano letivo de 2013, desse total 349 vagas foram reservadas para as cotas, correspondendo à 12,5% das vagas oferecidas naquele ano. Para concorrer às vagas, o aluno teria que ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e a classificação dos candidatos foi realizada com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano do edital de vestibular (BASTOS, 2018).

No Processo Seletivo de 2014, Edital nº 005 de 30 de dezembro de 2013, a Unir ofereceu um total de 2.380 vagas, sendo 659 vagas destinadas a modalidade de ação afirmativa, o que correspondeu a 25% do total das vagas oferecidas para 2014 (BASTOS, 2018).

No Processo Seletivo de 2015, sob as regras do Edital nº 11 de 30 de dezembro de 2014, a Unir ofereceu um total de 2.725 vagas para o ano letivo de 2015, deste total 50% destinado a modalidade ações afirmativas. Naquela oportunidade a Universidade Federal de Rondônia deixava de ofertar 30% que era o previsto na Lei nº 12.711/2012, para ofertar o percentual final determinado

pela legislação que previa para o ano de 2016 a reserva de no mínimo 50% das vagas (BASTOS, 2018).

Em 2014 surge uma preocupação com relação às cotas destinadas aos indígenas, a possibilidade dessas vagas estarem sendo preenchidas por outros candidatos que não os indígenas ou seus descendentes. A Dirca, órgão responsável pela matrícula dos convocados, passa a solicitar (não de forma obrigatória) a apresentação do Rani (Registro Administrativo de Nascimento Indígena) expedido pela Funai. No entanto, uma série de alegações foram feitas, no sentido de que a Lei nº 12.711/2012 exigia tão somente a autodeclaração indígena, configurando para alguns candidatos um desrespeito à lei e um constrangimento ao precisar apresentar o Rani. Tais alegações resultaram que a Dirca passasse a exigir somente a autodeclaração.

Seguindo com a descrição da aplicação das cotas na Unir, temos que o Processo Seletivo Discente de 2016, regido pelo Edital nº 014 de 18 de dezembro de 2015 ofereceu um total de 2.665 vagas para o primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2016, com 50% das vagas destinadas às cotas. O Edital de 2016, mantém os 50% das vagas para a ampla concorrência, deste percentual 5% para pessoas com deficiência e os outros 50% divididos, em 50% para renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e 50% independente de renda (pretos, pardos, indígenas e outros) (BASTOS, 2018).

O Processo Seletivo Discente de 2017, regido pelo Edital nº 05 de 23 de dezembro de 2016 precisou ser alterado em 04 de janeiro de 2017, para atender ao disposto na Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. A referida Lei dispõe sobre a reserva de vagas em instituições federais de ensino para pessoas com deficiência. De acordo com esta normativa, deve-se reservar um percentual para pessoas com deficiência, proporcionalmente ao número da população com deficiência da unidade da Federação onde está instalada a instituição. Para o Processo Seletivo de 2017, a Universidade Federal de Rondônia ofereceu 2.695 vagas para o primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2017. Deste total 50% das vagas destinadas ao sistema de cotas, reservadas para alunos que concluíram integralmente o ensino médio na rede pública de ensino. Nesta proporção, 50% é reservada a pessoas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e outros) e 50%

reservado a pessoas independente da renda (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e outros) (BASTOS, 2018).

O Edital nº 02 de 20 de dezembro de 2017, que ofertou vagas para cursos de graduação no primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2018, não trouxe o número total de vagas oferecidas. Apenas um indicativo que as vagas foram oferecidas de acordo com quadro de cursos e vagas em anexo I do Edital. Sendo essas vagas divididas em 50% para ampla concorrência e 50% na modalidade ações afirmativas, conforme quadro de distribuição de vagas reservadas 2018. (BASTOS, 2018).

Para Bastos (2018), a Universidade Federal de Rondônia só passou a implementar políticas públicas de ações afirmativas a partir da obrigatoriedade da Lei nº 12.711/2012. Apesar de estar localizada, em um estado onde vivem, conforme dados do ISA (2021), 25.330 indígenas de 29 etnias, as únicas ações da instituição, para os indígenas foi a criação de dois cursos de licenciatura, com o objetivo de formar professores para trabalhar nas escolas indígenas.

No caso dos indígenas, por exemplo, o direito à capacidade civil, a autonomia como cidadão brasileiro, estabelecidos na Constituição de 1988, torna-se realidade para os estudantes dos povos e nações indígenas, quando dado a eles a possibilidade real de ingressar no ensino superior público, fazendo suas próprias escolhas. Como resultado concreto desta possibilidade de escolha, a Universidade Federal de Rondônia possui atualmente 68 discentes indígenas com vínculo ativo no sistema acadêmico, distribuídos em 28 cursos de graduação.

Quadro 10: Distribuição de discentes indígenas por curso

Ord.	Curso	Situação	Indígenas
1	ADMINISTRAÇÃO	ATIVO	7
2	AGRONOMIA	ATIVO	2
3	BIBLIOTECONOMIA	ATIVO	1
4	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	ATIVO	2
5	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	ATIVO	1
6	CIÊNCIAS CONTÁBEIS CACOAL	ATIVO	1
7	CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA	ATIVO	1
8	DIREITO	ATIVO	6
9	DIREITO – CACOAL	ATIVO	4
10	DIREITO (VESPERTINO) - CACOAL	ATIVO	2
11	EDUCAÇÃO FÍSICA	ATIVO	2

12	ENFERMAGEM	ATIVO	2
13	ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA	ATIVO	3
14	ENGENHARIA CIVIL	ATIVO	1
15	ENGENHARIA ELÉTRICA	ATIVO	2
16	ENGENHARIA FLORESTAL	ATIVO	1
17	ESTATÍSTICA	ATIVO	2
18	FILOSOFIA	ATIVO	1
19	HISTÓRIA	ATIVO	2
20	JORNALISMO	ATIVO	4
21	LETRAS	ATIVO	2
22	LETRAS ESPANHOL	ATIVO	1
23	LETRAS PORTUGUÊS/LITERATURAS	ATIVO	1
24	MATEMÁTICA	ATIVO	1
25	MEDICINA	ATIVO	6
26	MEDICINA VETERINÁRIA	ATIVO	1
27	PEDAGOGIA	ATIVO	4
28	PSICOLOGIA	ATIVO	5
		TOTAL	68

Fonte: Dirca/Unir (2022).

A Universidade Federal de Rondônia apresenta dados crescentes positivos com relação ao ingresso de indígenas na instituição. Desde 2013, quando a Universidade aplicou a primeira política de cotas, diversos povos indígenas tiveram a oportunidade de acesso ao ensino superior público. No ano de 2013 a Unir teve 1 estudante indígena ingressante pela Lei de Cotas, em 2014 passou para 2 estudantes, 2015 subiu para 20, 2016 a universidade recebeu 40, em 2017 esse número subiu para 45 indígenas e 2018 esse número ficou em 43 alunos ingressantes. A Lei de Cotas mudou o panorama da educação superior indígena. Na Universidade Federal de Rondônia essa mudança é facilmente evidenciada pelos números. O estudo de Bastos (2018) demonstra que de apenas 1 aluno em 2013 pelas cotas, passou-se para um total de 151 em 2018, mais importante ainda, é que isso ocorreu nos mais diversos cursos de graduação oferecidos pela Instituição.

Quadro 11: Ingresso de indígenas na Unir

Vestibular	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Matrículas de Indígenas	1	2	20	40	45	43

Fonte: Bastos (2018).

Todavia deve-se considerar que durante muitos anos os “vestibulares” foram as grandes máquinas de seletividade, já que selecionava os que deveriam alcançar o piso superior da educação e aqueles que seriam possivelmente descartados do sistema educacional público. Paulo Freire (2004, p. 159) afirma que: “O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos esses anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade”. O baixo número de vagas oferecidas pelas universidades, somado ao baixo desempenho da qualidade da educação básica e média pública brasileira funcionam como principais obstáculos ao acesso à formação superior. Os vestibulares, peneiras, filtros de captação dos novos estudantes universitários, aos poucos foi ganhando intencionalmente novo formato e, por muitas instituições, foi integralmente trocado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BASTOS, 2018).

Segundo Bastos (2018), apesar do crescente avanço no sentido de ampliar o acesso à educação, no Brasil é notório que esse acesso, quando se trata do ensino superior, é extremamente restrito e seletivo quanto à classe econômica e social. As políticas públicas criadas para a educação superior até 2012 foram aplicadas mais como medidas mitigadoras e paliativas, do que um verdadeiro processo de reversão a esse acesso restrito. Os poucos estudantes da classe oprimida que conseguem chegar à educação superior, em sua grande maioria são encaminhados para cursos que não são de interesse da elite brasileira, ou seja, a sobra daquelas profissões às quais os ricos que dominam nossa sociedade não querem se submeter. Uma falsa ideia de acesso ao nível superior da educação.

Para Brasil (2007), a Universidade Federal de Rondônia e outras universidades da Amazônia, representam, “um processo de democratização do acesso ao saber superior na região, embora utilizado com fins de distinguir as elites locais ou permitindo a formação das profissões clássicas” (BRASIL, 2007, p. 49). Como ter acesso, se o processo de ascensão é meritocrático e este determinado exclusivamente pela qualidade ou má qualidade na formação do ensino fundamental e médio (BASTOS, 2018). A universidade pública brasileira sempre privilegiou uma determinada classe. O ingresso no ensino superior pela meritocracia dos vestibulares “partem de uma falsa igualdade e têm a coragem de

dizer que os que entram, o fazem por mérito, pois prestaram o mesmo vestibular” (SANTOS, 2004, p. 183/184).

Segundo Aires (2021), para diminuir as desigualdades entre os discentes no ensino superior, além do acesso são necessárias intervenções no ambiente acadêmico, de modo a lhes proporcionar viver a academia de forma inclusiva, promotora de desenvolvimento das habilidades e competências, favorecendo a permanência na universidade. Daí a importância das políticas de ações afirmativas.

Referida autora afirma ainda, que são fundamentais três aspectos importantes no combate às desigualdades, quais sejam: a promoção de políticas de ações afirmativas, oferecendo novas oportunidades aos grupos discriminados, de modo a propiciar transformações culturais, pedagógicas, comportamentais e psicológicas que rompam o imaginário coletivo da elitização da educação superior no país; o desenvolvimento de ações que combatam a discriminação e efetivem as legislações das políticas afirmativas, reconhecendo as instituições como lugar de formação de cidadãos comprometidos com o combate à discriminação; e, afirmação positiva das diferenças culturais que construíram nosso país.

3.1.3.2. Aspectos relativos à permanência estudantil indígena na Unir

Na Unir, os primeiros indicativos de implementação da Assistência Estudantil (AE) aconteceram por meio da criação de bolsas para alunos. A gestão da Unir não é descentralizada e concentra grande parte das atividades administrativas em Porto Velho-RO. A gestão da política de AE na Unir fica sob a responsabilidade da Procea. A Procea é um órgão vinculado à Reitoria, responsável pela gestão das ações da área de cultura, extensão e assuntos estudantis desenvolvidos no âmbito da instituição, que dispõe de regimento interno próprio, aprovado por meio da Resolução n.º 145/CONSAD, de 29 de fevereiro de 2016, no qual estão previstas sua estrutura organizacional e atribuições (UNIR, 2016). O Programa de Assistência Estudantil na Unir tem a seguinte normatização:

Quadro 12: Regulamentação da Assistência Estudantil na Unir

1. Resolução nº 032/CONSAD, de 16 de fevereiro de 2005
2. Resolução nº 067/CONSAD, de 22 de agosto de 2008
3. Resolução nº 69/CONSAD, de 20 de outubro de 2008
4. Resolução nº 105/CONSAD, de 27 de março de 2013
5. Resolução nº 119/CONSAD, de 03 de abril de 2014
6. Resolução nº 138/CONSAD, de 01 de setembro de 2015
7. Resolução nº 178/CONSAD, de 02 de junho de 2017

Fonte: Aires (2021, p. 115).

Conforme Aires (2021), no âmbito da Assistência Estudantil (AE) na Unir, além das bolsas ofertadas visando à permanência acadêmica, existem algumas ações motivadas na perspectiva de permitir que o estudante indígena, quilombola, ribeirinho, de modo geral, povos originários de cada federação, trabalhe suas culturas. Os projetos de extensão e as atividades culturais, em especial as atividades desenvolvidas dentro do Programa Unir Arte e Cultura, que é estruturado em oito ações, são desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (Procea).

Segundo informações da Procea, são oferecidos oito auxílios estudantis pelo Pnaes: alimentação, auxílio transporte, auxílio moradia, auxílio creche, auxílio acadêmico, auxílio participação em eventos, auxílio emergencial e o auxílio alimentação-transporte, constante do quadro abaixo.

Quadro 13: Auxílios estudantis da Unir

Modalidade	O que é	Forma de pagamento
Auxílio alimentação (capital)	Auxílio financeiro para os discentes matriculados em cursos de graduação presenciais da cidade de Porto Velho, para subsidiar as despesas com alimentação dos discentes em condições de vulnerabilidade social e econômica.	R\$ 200,00 mensais no cartão "Green Card"
Auxílio creche	Auxílio financeiro para subsidiar despesas dos discentes matriculados em cursos de graduação presenciais, em condições de vulnerabilidade social e econômica, para auxiliar no pagamento de mensalidade escolar para filhos na idade até cinco anos e 11 meses.	R\$ 200,00 mensais na conta do beneficiário
Auxílio moradia	Auxílio financeiro para subsidiar despesas com moradia de discentes matriculados	R\$ 250,00 mensais na conta do beneficiário

	em cursos de graduação presenciais, em condições de vulnerabilidade social e econômica, que seja oriundo de outros municípios e/ou que seja natural do município onde se localiza o Campus, mas não possua vínculo familiar.	
Auxílio transporte (capital)	Auxílio financeiro para subsidiar despesas com transporte de discentes matriculados em cursos de graduação presenciais, em condições de vulnerabilidade social e econômica.	40 créditos mensais no cartão "Leva Eu"
Auxílio Transporte Alimentação (interior)	Auxílio financeiro para os discentes matriculados em cursos de graduação presenciais nos Campi de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena, para subsidiar as despesas com alimentação e transporte dos discentes em condições de vulnerabilidade social e econômica.	R\$ 240,00 mensais na conta do beneficiário
Auxílio acadêmico	Auxílio financeiro que visa à promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.	R\$ 400,00 mensais na conta do beneficiário
Auxílio Participação em Eventos	O auxílio financeiro para participação discente em eventos é uma ação de fomento e apoio à participação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da Unir, em eventos de caráter acadêmico, técnico científico, didático-pedagógico e cultural em qualquer região do território nacional, que sejam considerados relevantes para a instituição e que contribuam para a formação acadêmica, científica, política, social e profissional do discente.	Valores em diárias, a depender do local de deslocamento do evento
Auxílio Emergencial	O auxílio emergencial visa à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que passem por situações adversas ou atípicas, as quais comprometam a permanência do discente no curso, tais como a perda do emprego do candidato ou de membro familiar provedor, falecimento de membro familiar provedor, separação/divórcio e outras situações específicas, que serão analisadas pelo Serviço de Apoio Psicossocial da Procea.	A concessão do Auxílio Emergencial dar-se-á na forma de auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, a contar da data de assinatura do Termo de Compromisso e terá duração de 01 (um) ano ou até a finalização de novo processo seletivo de assistência estudantil, o que ocorrer primeiro.

Fonte: Adaptado de Aires (2021, p. 116).

Além dos auxílios descritos acima, merece destaque o Programa Bolsa Permanência do MEC, que também entra no escopo da AE na Unir e está sob a responsabilidade da Procea. Já dito em tópico antecedente, o Programa Bolsa Permanência (PBP), criado em 2013 por meio da Portaria nº 389 de 9 de maio, concede auxílio financeiro para os estudantes matriculados nas IES federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possuindo como público-alvo também os estudantes indígenas e quilombolas.

Trata-se de mais uma ação afirmativa que visa diminuir as desigualdades sociais e étnico-raciais, que surgiu após a Lei de Cotas, com o propósito de apoiar a permanência dos estudantes oriundos de classes sociais e coletivos étnico-raciais historicamente excluídos do campo acadêmico. É um programa que pretende ajudar os estudantes socialmente vulneráveis, indígenas e quilombolas a permanecerem na ES e obterem a sua diplomação, apresentando como objetivo ainda a redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência da evasão estudantil (NASCIMENTO, 2022, p. 61).

A seleção é realizada pelo sistema do MEC e o pagamento é feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). São requisitos do programa: ter renda até 1,5 salário-mínimo *per capita* e ser estudante de curso de graduação, com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias. O valor da bolsa é diferenciado, segundo informações disponíveis no site do MEC⁸ (2021, *online*):

De acordo com a Portaria MEC 389/2013, o valor da Bolsa Permanência será estabelecido em patamar nunca inferior ao praticado na Política Federal de Concessão de Bolsas de Iniciação Científica. Desde 2013, o valor praticado é o mesmo, R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para os discentes beneficiários. Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Desse modo, o valor da bolsa para os indígenas e quilombolas é R\$ 900 (novecentos reais);

Segundo Aires (2021), os estudantes que acessam a Unir na condição de cotista autodeclarado indígena, preto ou pardo pertencente à comunidade

⁸ Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/faq> Acesso em: 23 fev. 2021

quilombola, cumprindo os requisitos do programa, pode utilizar-se desse recurso para permanência no ensino superior público. Outra vantagem desse programa é que ele pode ser acumulado com outras bolsas de iniciação científica e AE, o que aumenta a possibilidade de conclusão do curso de graduação no que tange a questões de ordem econômica.

Cabe destacar que o campus de Ji-Paraná, em comparação com os demais campi, é o que possui a maior quantidade de bolsistas da Universidade. Tal particularidade se deve ao fato que, entre os cursos ofertados no Campus de Ji-Paraná, está o Curso de Educação Intercultural, destinado exclusivamente a alunos indígenas. O que aponta para a significativa atuação da AE nessa unidade acadêmica.

No entendimento de Aires (2021), as ações do Pnaes compreendem atividades que vão além das relacionadas à seleção e pagamento de bolsas. Outras ações primordiais para a permanência do discente no meio acadêmico também são desenvolvidas pelos recursos oriundos desse programa, o que resulta em uma diversidade de projetos, dentre os quais destacam-se: seminários integrativos, rodas de conversa, atividades esportivas, acompanhamentos pedagógicos, sociais, psicológicos, entre outros. Sob esse aspecto, as ações do Pnaes na Unir são compatíveis com tais “políticas [que] devem se voltar não só para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para que o indivíduo possa realizar as atividades diárias na instituição, mas também de ordem pedagógicas e psicológicas” (COSTA, 2009, p. 2). Desse modo, programas que envolvem apoio para além do financeiro também constituem ações de AE, pois, no contexto de expansão das vagas, atendendo à perspectiva das cotas para estudantes de escola pública, indígenas, negros e pessoas com deficiência, os estudantes podem sofrer intercorrências no seu percurso acadêmico, prejudicando sua permanência (AIRES, 2021).

Na gama de ações desenvolvidas na AE na Unir, está o Programa de Monitoria Especial, instituído pela Resolução nº 178/2017/CONSAD, que visa democratizar as condições de permanência de discentes com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na universidade, por meio do acompanhamento de um monitor especial. Esse programa possibilita o acompanhamento de discentes com deficiência ou TGD (UNIR, 2017).

Outro programa é o Bolsa de Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (BTILS), destinada a profissionais com proficiência em Libras e a servidores da Unir, para atuar em sala de aula e em projetos de extensão socioeducacionais de alunos surdos da universidade, em conformidade com a Resolução 160/CONSAD, de 26 de agosto de 2016, e com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Em consequência de condições impostas pela pandemia de Covid-19, como o isolamento social, a suspensão das aulas presenciais e a retomada das aulas de graduação de forma remota, em 2020, a Procea por meio do EDITAL nº 08/PROCEA/UNIR/2020, implantou em seu rol de auxílios o Auxílio Inclusão Digital Emergencial, ofertado em duas modalidades: auxílio pacote de dados (conectividade e *chip*), conforme Projeto “Alunos Conectados” (RNP/MEC), até o término do período letivo remoto emergencial; e, auxílio para aquisição de dispositivo de equipamento de informática em parcela única, no valor de R\$ 1.250,00 (Hum mil duzentos e cinquenta reais) (AIRES, 2021).

Por fim, ressalte-se a importância das ações do Pnaes no âmbito das IFES e é justamente a contradição entre universalidade do direito a educação enquanto direito social e as condicionalidades dos programas de AE que gera angústia diante dos constantes ataques às políticas educacionais e seu processo de mercantilização. A educação, no rol dos direitos sociais promovido por políticas sociais com recursos fixados em lei, exige ação por parte do Estado, um planejamento que precisa ter continuidade, independentemente do governo que ascende ao poder, devido às especificidades constitucionais que preveem o Plano Nacional de Educação. Por isso, os projetos de governo incidem sobre a educação, seja no sentido positivo ou no negativo (AIRES, 2021).

Nesse aspecto desafiador da democratização do acesso ao ensino superior, umas das particularidades que exige questionamentos e empenho sem dúvida é a permanência do acadêmico em vulnerabilidade socioeconômica. Isso remete a toda uma organização institucional imbricada na exclusão social de raças e indivíduos. Desta forma, as bolsas de permanência são imprescindíveis nesse processo de democratização. E isso não pode ser encarado em momento algum como esmola, ou ajuda, mas como um direito (AIRES, 2021).

Em suma, nesta seção foi apresentada a importância da educação superior indígena em Rondônia, na qual realizou-se uma análise das legislações em âmbito nacional, do estado de Rondônia e da União inerentes a educação indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas nacionais, estaduais e locais que dão suporte as políticas de acesso e permanência no ensino superior.

Expostos os aspectos intrínsecos e propedêuticos desta pesquisa, no próximo capítulo o objetivo será tratar os aspectos específicos do curso de Licenciatura Intercultural indígena de Ji-Paraná e desenvolver reflexões acerca dos dados levantados e dos resultados encontrados, inerentes ao acesso e permanência dos estudantes indígenas nesse curso.

4. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DO DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL (Deinter)

A presente seção destina-se à apresentação dos resultados da pesquisa. Como aporte para as análises e discussões dos dados, utilizamos as reflexões de autores da área em correlação, tais como: Martini (2021), Unir (2008, 2020), Brasil (2016), SEMESP (2022), Barnes (2010); Nascimento (2016, 2022); Luciano (2020); Pereira (2011); Neves (2021); e, Bronoski (2022).

O texto da seção está estruturado em quatro subseções. A primeira, compondo parte da pesquisa documental (Projeto Pedagógico de Curso, Resolução de aprovação do curso, Portaria de reconhecimento), refere-se ao histórico, características e dados institucionais do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento Acadêmico de Educação Intercultural (Deinter) da Unir; a segunda, também integrante da pesquisa documental (Ofícios, Memorandos, Relatórios, Processos físicos e eletrônicos, Resoluções, Portarias, Editais de processo seletivo), trata das primordiais políticas de acesso e permanência implementadas no Deinter; a terceira, esclarece a metodologia de pesquisa utilizada para desenvolvimento do estudo, coleta, sistematização e análise dos dados, com a pesquisa documental e realização de entrevistas; na quarta e última seção, se faz a discussão dos resultados obtidos por meio da análise dos dados institucionais e das entrevistas, com a apresentação dos resultados, a efetividade e a eficácia das políticas encontradas.

4.1. Histórico e características do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento de Educação Intercultural (Deinter), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir) foi aprovado no Conselho Superior Acadêmico

(Consea), da referida instituição, por meio da Resolução 198/CONSEA, na data de 18 de novembro de 2008. Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009, com o ingresso da primeira turma de discentes. Assim, o curso possui as seguintes características:

O curso ora em criação, está organizado segundo o princípio de Currículo Integrado a partir de **Temas Referenciais** articulados em **Temas Contextuais** semestrais obrigatórios (que equivalem a disciplinas), sendo que os três primeiros anos compreendem o **Ciclo de Formação Básica** que habilitará os professores a atuarem no ensino fundamental, seguido de dois anos que formam o **Ciclo de Formação Específica**, de acordo com uma ênfase escolhida pelo acadêmico ou acadêmica, a saber: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural; bem como de atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que completam a formação do aluno e aluna, com uma carga horária total correspondente a 4000 horas (UNIR, 2008, p. 19).

Nota-se que o curso possui duração de cinco anos, divididos em duas etapas de formação: o da Formação Básica a ser cursada em seis semestres, que habilita o acadêmico a atuar em todas as áreas do Ensino Fundamental, e o ciclo da Formação Específica a ser cursada em quatro semestres, que habilita a atuar nas áreas específicas do Ensino Médio que se desmembra em quatro áreas temáticas: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; e, Ciências da Sociedade Intercultural, por sinal bem detalhadas no currículo do curso.

Em termos organizacionais, o curso foi estruturado em dez semestres, em que cada um é composto por componentes curriculares que são cursados em dois espaços e tempos distintos, em regime de alternância, a saber: (i) no Tempo Universidade (termo designado para indicar o tempo em que as atividades pedagógicas são desenvolvidas no ambiente universitário); e, (ii) no Tempo Comunidade (termo designado para indicar o tempo de desenvolvimento das atividades pedagógicas nas comunidades indígenas).

No Tempo Universidade, é realizada uma etapa presencial a cada semestre no *campus* de Ji-Paraná e, no Tempo Comunidade, são realizadas as

atividades pedagógicas (atividades curriculares, oficinas, orientações) nas aldeias ou comunidades indígenas. O fato de as aulas presenciais ocorrerem em etapas semestrais (tempo universidade), com estudos intensivos e duração de nove semanas, demanda o deslocamento dos estudantes indígenas de suas comunidades para o *campus* da Unir de Ji-Paraná (MARTINI, 2021). As atividades a serem realizadas nos dois tempos são previstas anualmente por meio do calendário acadêmico específico do curso.

Conforme o Projeto Pedagógico de 2008, o curso tem por objetivo “formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas” (UNIR, 2008, p. 20), nas quatro áreas de concentração relacionadas acima.

Destaque-se que, desde o ano de 2018, referido projeto encontra-se em fase de reformulação, na qual serão alteradas as áreas ora existentes e acrescida uma nova área, em que haverá a alteração das quatro áreas de formação específicas para cinco habilitações distintas e autônomas, quais sejam: i) Ciências da Linguagem (Línguas Indígenas, Língua Portuguesa, Artes e respectivas Literaturas); ii) Matemática (Etnomatemáticas e Matemática Escolar); iii) Ciências da Sociedade (Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, Geografia e Arqueologia); iv) Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia e Etnociência); e, v) Pedagogia Intercultural Indígena (anos iniciais do Ensino Fundamental).

Assim, a meta do curso é possibilitar ao indígena egresso a capacidade de refletir criticamente sobre a complexidade da vida social indígena e não indígena, sua dinamicidade, a diversidade entre as culturas e as relações entre sociedades. Habilita-o a exercer funções de Magistério no Ensino Fundamental e Médio, bem como, a depender da Formação Específica escolhida, exercer cargos de gestão no âmbito da educação. Possibilita ainda, uma capacidade de pesquisa e reflexão crítica sobre a realidade social; compromisso social; capacidade de operar com teorias, conceitos e métodos próprios da Educação Escolar Indígena e não Indígena; com a abertura para outras competências necessárias à formação do docente (UNIR, 2008, p. 29).

Deste modo, o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir – *campus* de Ji-Paraná atende estudantes indígenas de todas as etnias

presentes no Estado de Rondônia⁹, bem como etnias do sul do Amazonas¹⁰ e noroeste do Mato Grosso¹¹ (UNIR, 2020). Atualmente, o curso é reconhecido pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 891, de 29 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016).

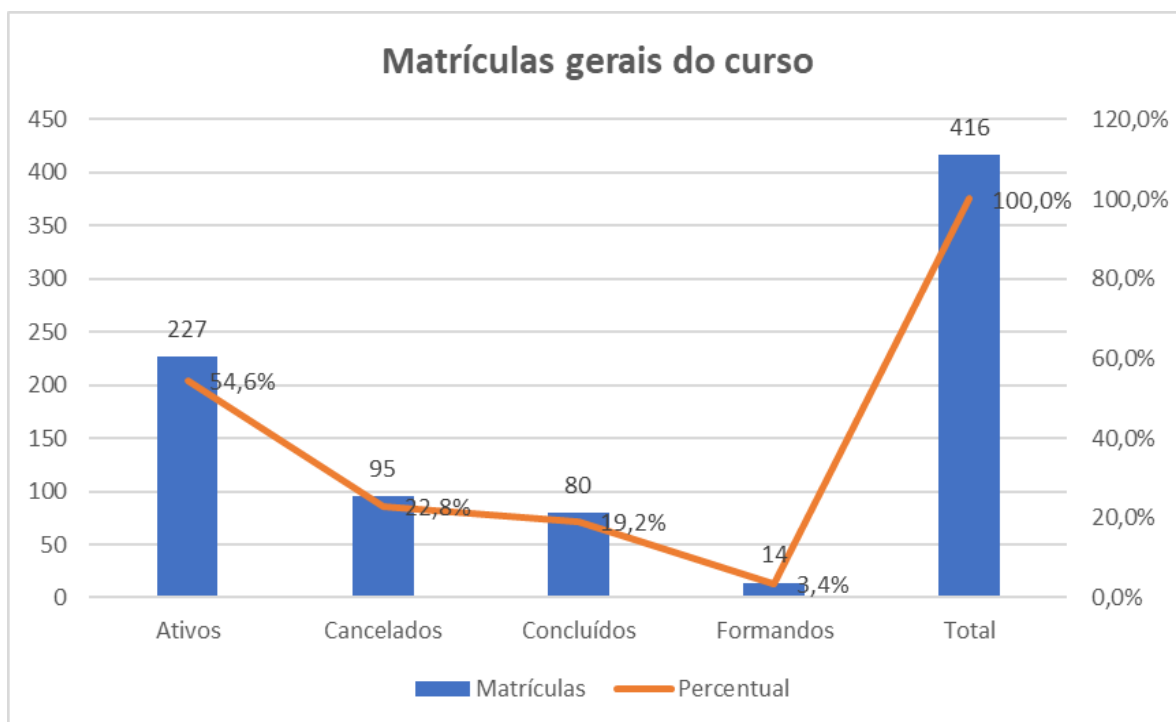
4.2. Dados quantitativos do curso (matrículas, evasão, formados, atuação, pós-graduação)

Os dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) (UNIR, 2022) revelam que, desde o início em 2009 até o ano de 2022, o curso teve um total de 416 matrículas realizadas. Deste número, o curso atende, na condição de ativos, 227 estudantes indígenas das diversas etnias presentes na região. Enquanto que: 95 aparecem no status de cancelado (aqueles que desistiram do curso); 80 já foram formados (concluídos); e, 14 estão na condição de formandos (estão na fase final de conclusão, faltando defender o TCC ou colar grau).

⁹ Aikanã, Amondawa, Apurinã, Arara, Aricapú, Aruá, Cabixi, Cao Oro Waje, Cinta Larga, Gavião, Jabuti, Kanoé, Karipuna, Karitana, Kaxarari, Macurap, Mamaindê, Massaká, Migueleno, Negarotê, Oro At, Oro Eo, Oro Mon, Oro Nao', Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oro Win, Puruborá, Sabanê, Sakirabiat, Suruí, Sateré Mawé, Tupari, Uru Eu Wau Wau, Wajuru e Warazukwe.

¹⁰ Apurinã e Kaxarari.

¹¹ Apurinã, Cinta Larga, Suruí Paiter e Zoró.

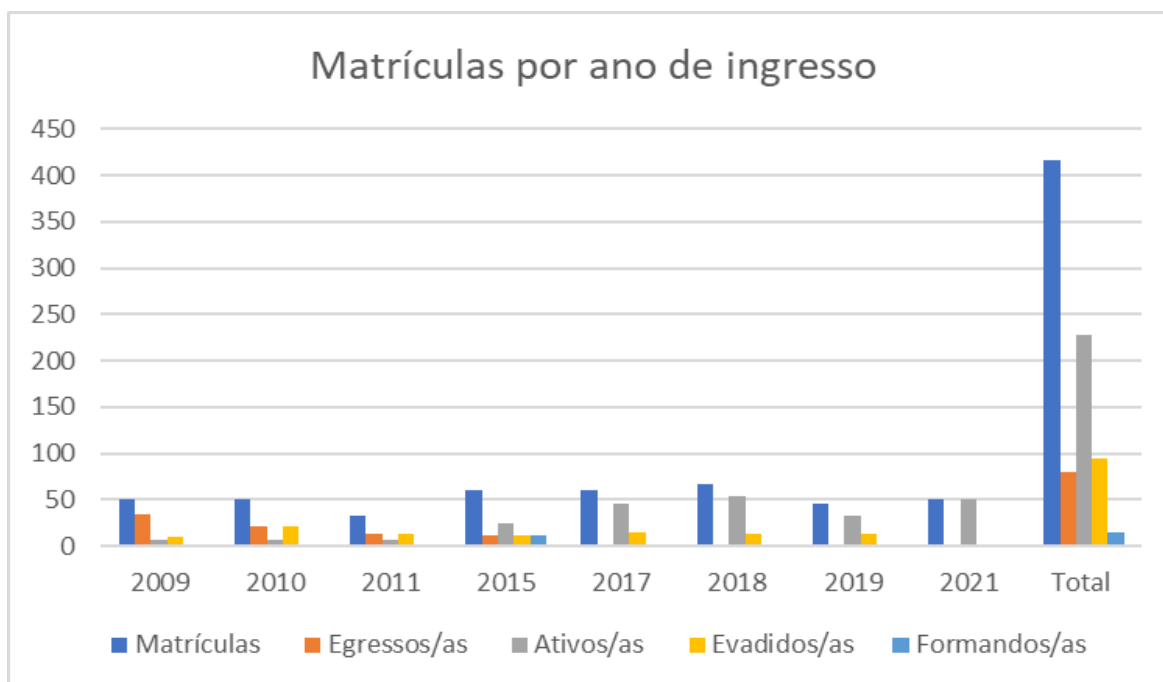
Figura 7: Quantitativo de matrículas gerais do curso

Fonte: elaborado pelo autor com dados do Sigaa/Unir, 2022.

Quadro 14: Corpo discente da Licenciatura Intercultural por ano de ingresso

Ingresso	Matrículas	Egressos	Ativos	Evadidos	Formandos
2009	50	34	6	9	1
2010	50	21	6	21	2
2011	33	13	7	13	0
2015	60	12	25	12	11
2017	60	0	46	14	0
2018	67	0	54	13	0
2019	46	0	33	13	0
2021	50	0	50	0	0
Total	416	80	227	95	14

Fonte: elaborado pelo autor, com dados do Sigaa/Unir (2022).

Figura 8: Gráfico de matrículas por ano de ingresso

Fonte: elaborado pelo autor, com dados do Sigaa/Unir (2022).

Tais dados chamam a atenção para a quantidade de desistentes ou cancelados, pois representa um percentual de vinte e três por cento da quantidade total de alunos matriculados no curso. Apesar de ser um número elevado, ainda assim está dentro da média nacional de evasão no ensino superior que em 2020 chegou a 28,5%, na modalidade presencial (SEMESP, 2022).

Quadro 15: Índice de formados e de evasão da Licenciatura Intercultural

Vestibular	Matrículas	Egressos	% Formados	Evadidos	% Evasão
2009	50	34	68,0%	9	18,0%
2010	50	21	42,0%	21	42,0%
2011	33	13	39,4%	13	39,4%
2015	60	12	20,0%	12	20,0%
2017	60	0	0,0%	14	23,3%
2018	67	0	0,0%	13	19,4%
2019	46	0	0,0%	13	28,3%
2021	50	0	0,0%	0	0,0%
Total	416	80	19,2%	95	22,8%

Fonte: elaborado pelo autor, com dados do Sigaa/Unir (2022).

Conforme dados da tabela acima, as maiores taxas de evasão do curso estão nas turmas que ingressaram nos anos de 2010, 2011 e 2019. Porém, observa-se destes dados uma discrepância na taxa de evasão das turmas 2011 e 2019. A turma 2011 possui taxa de evasão elevada, em razão do quantitativo de matrículas que foram realizadas no período de ingresso, o qual ficou abaixo do habitualmente normal, qual seja, de 50 matrículas por turma. De igual forma, também no ano de 2019 foram matriculados 46 discentes, quando a quantidade padrão deveria ser 50 ou 60 matrículas no período.

Dentre os fatores gerais que justificam essa taxa de evasão - muitos dos quais estão elencados na subseção que discute os resultados desta pesquisa - está a dificuldade em permanecer nove semanas na cidade de Ji-Paraná (etapas das aulas presenciais), ocasião em que se afastam de suas comunidades, das escolas em que trabalham e de suas respectivas famílias para viverem em um contexto hostil à sua cultura. É comum terem que retornar às suas aldeias antes do término das aulas para resolver demandas da escola em que trabalham, da comunidade, por problemas pessoais ou saudades dos familiares. Fato este que acarreta pendências nos componentes curriculares e dificulta a conclusão do curso (MARTINI, 2021).

Doutro norte, o curso de Licenciatura Intercultural da Unir apresenta uma taxa de sucesso de dezenove vírgula dois por cento do total das matrículas realizadas, composta em sua maioria por egressos da turma 2009, ao representar 68% dos ingressantes naquele ano; e demais turmas: 2010 (42%), 2011 (39%) e 2015 (20%). Esses dados revelam a simetria da quantidade de formados conforme o maior tempo de permanência no curso.

Os egressos do curso fazem parte de vinte e dois diferentes povos indígenas, a saber: Aikanã, Arara, Cabixi, Canoé, Cao Orowaje, Cinta Larga, Gavião, Jabuti, Karitiana, Makurap, Migueleno, Oro Mon, Oro Nao', Oro Waran, Oro Waram Xijein, Oro Win, Puruborá, Sabanê, Sakyrabiat, Suruí, Tupari e Zoró. "Isso evidencia a diversidade étnica, linguística e cultural da clientela atendida pelo curso, o que torna o processo de formação desafiador" (MARTINI, 2021, p. 91).

Quadro 16: Egressos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural por etnia

Nº	Etnia	Vestibular 2009	Vestibular 2010	Vestibular 2011	Vestibular 2015	Total
1	Aikanã	2	-	-	1	3
2	Arara	1	1	1	1	4
3	Cabixi	1	-	-	-	1
4	Canoé	-	2	-	-	2
5	Cao Orowaje	3	-	-	-	3
6	Cinta Larga	1	-	1	-	2
7	Gavião	5	1	-	1	7
8	Jabuti	4	1	-	-	5
9	Karitiana	1	2	3	-	6
10	Makurap	2	-	-	-	2
11	Migueleno	-	-	-	1	1
12	Oro Mon	2	-	-	-	2
13	Oro Nao'	1	2	-	-	3
14	Oro Waram	2	-	-	-	2
15	Oro Waram Xijein	2	-	-	-	2
16	Oro Win	-	1	-	-	1
17	Puruborá	1	-	-	5	6
18	Sabanê	-	-	2	-	2
19	Sakyrabiat	-	-	-	1	1
20	Suruí	4	8	1	-	13
21	Tupari	2	-	1	2	5
22	Zoró	-	3	4	-	7
Total Geral		34	21	13	12	80

Fonte: elaborado pelo autor, com dados do Sigaa/Unir (2022).

Os oitenta discentes que já concluíram o curso ingressaram nos processos seletivos de 2009, 2010, 2011 e 2015. Deste total, 57 são do sexo masculino e 23 são do sexo feminino. Isso demonstra que o quantitativo de homens formados chega a ser mais que o dobro do quantitativo de mulheres, o que nos revela as disparidades destes segmentos, uma vez que a sobrecarga das mulheres é maior para concluir o curso; e também o paradoxo em relação aos cursos não indígenas que, em regra, formam mais mulheres. Os dados demonstram também que, ainda que o curso tenha uma razoável taxa de sucesso, ela não deixa de ser inferior a taxa de evasão.

Informações obtidas junto ao Núcleo de Educação Escolar Indígena (Neei) da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) (RONDÔNIA, 2022) demonstram que o estado de Rondônia possui 101 escolas indígenas, com um total de 3.885

(três mil, oitocentos e oitenta e cinco) estudantes indígenas matriculados; 419 (quatrocentos e dezenove) professores indígenas e, 30 (trinta) técnicos indígenas. Conforme relatórios fornecidos pelo Núcleo, vale destacar que, dos 80 discentes que se formaram no curso de licenciatura intercultural da Unir, 53 deles estão em atuação no cargo de docente na rede estadual de ensino indígena.

Importa mencionar também, que o Departamento de Educação Intercultural da Unir, campus de Ji-Paraná, desde o ano de 2017, oferece o curso de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* em Educação Escolar Indígena, cujo objetivo é contribuir com a formação de docentes indígenas, visando a promoção de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural (BRASIL, 2012). Ela se estrutura em duas linhas de pesquisa, quais sejam: (i) Fundamentos e metodologias da educação escolar indígena; e, (ii) Produção de material didático específico para educação escolar indígena. Além de integrar ações de ensino, pesquisa e extensão, a especialização em Educação Escolar Indígena se configura como uma ação de formação continuada para os egressos da licenciatura intercultural.

4.3. As políticas de acesso e permanência do Deinter

O ingresso no curso intercultural ocorre por meio de processo seletivo específico para jovens e adultos indígenas que tenham concluído o ensino médio, comprovado pelo histórico escolar e por uma declaração de pertencimento da comunidade indígena de origem do candidato, combinado com uma avaliação escrita e outros critérios estabelecidos pelo Colegiado do Curso. No início do curso estavam previstas a oferta de 30 vagas a professores indígenas e professoras oriundos do Projeto Açaí e 10 vagas seriam destinadas a indígenas que tivessem concluído o nível médio na rede pública ou privada no Estado de Rondônia, sul do Amazonas e noroeste do Mato Grosso, num total de 40 vagas disponíveis para ingresso por ano (UNIR, 2008).

Todavia, o primeiro processo seletivo específico (vestibular) do curso foi realizado no ano de 2009 com a oferta de cinquenta vagas para o ingresso da primeira turma do curso. Segundo Martini (2021), a aula inaugural ocorreu no dia

23 de novembro do mesmo ano. Após, foram realizados novos processos seletivos, a saber: em 2010 (cinquenta vagas), 2011 (cinquenta vagas), 2015 (sessenta vagas), 2017 (sessenta vagas), 2018 (sessenta vagas), 2019 (cinquenta vagas) e 2020 (cinquenta vagas), os quais serão descritos em maiores detalhes na sequência deste texto.

O primeiro deles é o Processo Seletivo 2009, que por meio do anexo VI do EDITAL N.º 010, de 18 de agosto de 2008, a Universidade Federal de Rondônia ofertou um total de 50 vagas para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, sendo que 40 foram destinadas aos professores e professoras indígenas que exerciam atividades na Educação Escolar Indígena e havia feito a Formação em Magistério Indígena - Projeto Açaí e mais 10 vagas destinadas a professores ou professoras indígenas que havia concluído o ensino médio regular ou em outra modalidade e estavam atuando na Educação Escolar Indígena. A entrada para os classificados no processo seletivo ocorreu no segundo semestre (julho de 2009) em regime de turno integral (UNIR, 2022).

No segundo, com o Edital de nº 009, de 11 de agosto de 2009, anexo II, Processo Seletivo 2010, a Unir ofertou 50 vagas para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, destinadas aos professores e professoras indígenas que tinham formação em Magistério Indígena - Projeto Açaí, estavam exercendo ou já tinham exercido atividades na Educação Escolar Indígena e a professores ou professoras indígenas que havia concluído o ensino médio regular ou em outra modalidade e estavam atuando na Educação Escolar Indígena, sendo que para estes últimos foram disponibilizadas até 10 vagas desde que estivessem classificados entre os 50 primeiros. O início das aulas para os classificados naquele processo seletivo estava previsto para ocorrer no segundo semestre - julho de 2010 - em regime de turno integral.

No ano seguinte, a Universidade Federal de Rondônia publicou o Edital nº 021, de 23 de julho de 2010, anexo II - Processo Seletivo 2011, novamente, com 50 vagas para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, destinadas aos professores e professoras indígenas que tinham formação em Magistério Indígena - Projeto Açaí, que estavam exercendo ou já havia exercido atividades na Educação Escolar Indígena e a professores ou professoras indígenas que havia concluído o ensino médio regular ou em outra modalidade e

estavam atuando na Educação Escolar Indígena, sendo que para estes últimos foram disponibilizadas até 25 vagas, desde que classificados entre os 50 primeiros. A entrada para os classificados naquele processo seletivo ocorreu no segundo semestre de 2011, em regime de turno integral. Esse foi o terceiro vestibular do curso.

O quarto vestibular ocorreu em 2014. A Universidade Federal de Rondônia publicou o Edital nº 001/ 2014, de 15 de dezembro de 2014 - Processo Seletivo Discente Deinter 2015, promovendo mudanças significativas naquele vestibular, ao oferecer um total de sessenta vagas, divididas em duas turmas de trinta vagas, para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, que se destinaram: aos indígenas que tinham o Projeto de Formação em Magistério Indígena ou que possuíam outra modalidade do ensino médio. A entrada dos classificados ocorreu no segundo semestre de 2015, também em turno integral.

Seguindo com a descrição dos vestibulares para ingresso no curso intercultural, temos que, no Processo Seletivo Discente Deinter de 2016, regido pelo Edital nº 001/2016, de 14 de outubro de 2016, novamente, a Unir ofertou um total de sessenta vagas - duas turmas de trinta - para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Foram priorizados aqueles candidatos que eram professores indígenas em efetivo exercício ou que tinham vínculo com o magistério indígena. Porém, as vagas totais ficaram assim distribuídas: 40 (quarenta) vagas aos professores indígenas que estavam em efetivo exercício; 10 (dez) vagas aos indígenas que havia concluído a formação em Magistério Indígena; e, 10 (dez) vagas destinadas à ampla concorrência, sempre respeitada a condição de que os candidatos fossem professores indígenas que possuísem magistério ou ensino médio; indígenas que tivessem concluído magistério indígena ou que tivessem concluído outra modalidade de ensino médio. A entrada para os classificados no processo seletivo ocorreu no primeiro semestre de 2017, em regime de turno integral.

No ano de 2017, com o sexto vestibular, a Universidade Federal de Rondônia publicou o Edital nº 001/2017, em 17 de abril de 2017 - Processo Seletivo Discente Deinter 2017, novamente com a oferta de sessenta vagas - duas turmas de trinta - para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Igualmente foram priorizados os candidatos que eram professores

indígenas em efetivo exercício ou que tinham vínculo com o magistério indígena. Dessa forma, as vagas totais foram assim distribuídas: 40 (quarenta) vagas aos professores indígenas que estavam em efetivo exercício; 10 (dez) vagas aos indígenas que concluíram Formação em Magistério Indígena; e, 10 (dez) vagas destinadas à ampla concorrência. A entrada para os classificados neste processo seletivo foi prevista em edital para o segundo semestre de 2017, em regime de turno integral, todavia ela efetivamente se deu no primeiro semestre de 2018.

O sétimo vestibular específico, por meio do Edital n.º 001/2018 - Processo Seletivo Discente Deinter 2018, de 21 de maio de 2018, a Universidade Federal de Rondônia ofertou um total de cinquenta vagas para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Sendo priorizados os candidatos que eram professores indígenas em efetivo exercício ou que tinham vínculo com o magistério indígena. As vagas totais foram assim distribuídas: 30 (trinta) aos professores indígenas que estavam em efetivo exercício; 10 (dez) aos indígenas que possuíam formação em Magistério Indígena; e, 10 (dez) destinadas à ampla concorrência. A entrada dos classificados neste processo seletivo ocorreu no primeiro semestre de 2019, em regime de turno integral.

O oitavo vestibular específico ocorreu no ano de 2019, com o Edital n.º 001/2019/DEINTER/CJP/UNIR, de 23 de dezembro de 2019 - Processo Seletivo Discente Deinter 2019. Nele a Unir ofereceu um total de 50 vagas para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, assim distribuídas: 25 (vinte e cinco) vagas ofertadas para formação com ênfase em Ciências da Linguagem e 25 (vinte e cinco) vagas ofertadas para formação com ênfase em Ciências da Sociedade. A escolha da ênfase, entre as opções ofertadas no processo seletivo, foi realizada pelo candidato no momento da inscrição. Também foram priorizados os candidatos que eram professores indígenas em efetivo exercício ou que tinham vínculo com o magistério indígena. As vagas para cada uma das ênfases foram distribuídas da seguinte forma: 15 (quinze) aos professores indígenas que estavam em efetivo exercício e 10 (dez) vagas aos indígenas em ampla concorrência. A entrada para os classificados no processo seletivo estava prevista para o segundo semestre de 2020, em regime de turno integral, porém, após retificação em razão da pandemia Covid-19, referido ingresso foi postergado para o primeiro semestre de 2022.

Por fim, em 2022, com o nono vestibular específico, a Universidade Federal de Rondônia publicou o Edital nº 001/2022, de 12 de agosto de 2022 - Processo Seletivo Discente Deinter 2022, com a oferta de cinquenta vagas para o curso de licenciatura em Educação Básica intercultural, assim distribuídas: 25 (vinte e cinco) vagas ofertadas para formação na área de Ciências da Natureza e Matemática e 25 (vinte e cinco) vagas ofertadas para formação na área de Educação Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar. A escolha da ênfase, entre as opções ofertadas no processo seletivo, foi realizada pelo candidato no momento da inscrição. Também foram priorizados os candidatos que fossem professores indígenas em efetivo exercício ou que tinham vínculo com o magistério indígena. As vagas foram assim distribuídas: 15 (quinze) aos professores indígenas em efetivo exercício e 10 (dez) vagas aos indígenas em ampla concorrência. A entrada para os classificados obedecerá ao calendário acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para o ano de 2023, cuja previsão de matrícula foi prevista para fevereiro de 2023. Referido Edital inovou ao trazer a reserva de 30% (trinta por cento) das vagas para pessoas indígenas com deficiência, em atendimento à Lei nº 12.711/2012.

No total, oito processos seletivos tiveram reserva de vagas para os docentes em exercício nas escolas indígenas ou que cursaram o magistério indígena, com exceção do processo seletivo de 2015, em que foi adotado critério de ampla concorrência por solicitação dos próprios indígenas. Conforme Martini (2021), houve uma lacuna de quatro anos entre os processos seletivos de 2011 e 2015 porque a estrutura física e o quadro docente do Deinter não eram suficientes para o atendimento de novas turmas na época. Com a conclusão de um prédio próprio financiado pelo Reuni em 2014 e a contratação de novos docentes por meio de concurso público, foi possível voltar a realizar processos seletivos regularmente.

A criação do curso de licenciatura intercultural foi financiada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Além disso, outras fontes de recursos financeiros contribuem, seja para a consolidação do curso, seja para a permanência dos estudantes indígenas, para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, para a aquisição de materiais de consumo e permanentes. Podem ser ressaltadas as seguintes fontes

de recursos financeiros: Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); Programa Bolsa Permanência (MEC/FNDE); Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (Prolind); Programa de Iniciação Científica (Pibic/Unir/CNPq); Programa de Extensão Universitária (Proext/MEC); Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Programa de Residência Pedagógica (Capes/MEC); e, Programa de Monitoria Institucional (Prograd/Unir) (UNIR, 2020).

Quanto às políticas de permanência, dentre os principais programas e ações que se mostram favoráveis ao aprofundamento do processo de ampliação da permanência ao ensino superior, interessam por ora, aqueles de maior relevância para o curso de licenciatura intercultural do Deinter, são eles: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); o Programa Bolsa Permanência (MEC/FNDE); e, o Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (Prolind).

Em âmbito nacional, o Pnaes foi discutido na sessão anterior. Aqui serão apresentados os aspectos relevantes desse programa dentro do curso de Licenciatura Intercultural. Como garantia da permanência dos estudantes indígenas no curso, o programa foi regulamentado pela Resolução 115/CONSAD, de 20 de dezembro de 2013, ainda vigente, cujo artigo 2º trouxe a seguinte finalidade:

Art. 2º O Programa de Assistência Estudantil da Fundação Universidade Federal de Rondônia tem como princípio básico a **concessão de bolsas e auxílios, a estudantes indígenas da graduação, regularmente matriculados e frequentes no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – Campus de Ji-Paraná**, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, objetivando possibilitar a permanência e a diplomação desses na Universidade, bem como a construção de aprendizagens significativas referentes ao ensino, a pesquisa e a extensão (grifo nosso).

Assim, referida regulamentação é específica para o curso intercultural. Antes da referida norma, os auxílios eram concedidos de igual modo que se concedia aos demais alunos dos outros cursos. Apesar de ser financiado pelo Ministério da Educação, o Programa de Assistência Estudantil Indígena na Universidade Federal de Rondônia é gerenciado pela Pró-Reitoria de Cultura,

Extensão e Assuntos Estudantis, com a colaboração do Departamento de Educação Intercultural (Deinter) do campus Ji-Paraná.

A avaliação do Programa de Assistência Estudantil é feita, semestralmente, por uma Comissão designada pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis, com base em critérios mínimos estabelecidos na Resolução 115/CONSAD. Com base nos Memorandos e Relatórios de avaliação do programa, observa-se que desde 2010, todas as turmas receberam ou ainda recebem o Auxílio Pnaes, conforme demonstrado na tabela seguinte:

Quadro 17: Quantitativo de Auxílio Permanência Indígena concedido por turma e ano

TURMA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
A 2009-2	49	93	91	86	42	0	0	0	4	6	0	0	2	373
B 2010-2	50	96	92	75	36	37	2	0	5	8	0	3	1	405
C 2011-2	0	33	61	56	29	56	32	2	2	7	1	2	1	282
D 2015-2	0	0	0	0	0	60	111	97	92	96	40	73	36	605
E 2017-1	0	0	0	0	0	0	0	114	94	86	27	83	86	490
F 2018-1	0	0	0	0	0	0	0	0	130	120	32	106	96	484
G 2019-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	77	23	58	59	217
H 2021-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	99	99
SUBTOTAL	99	222	244	217	107	153	145	213	327	400	123	325	380	2955

Fonte: elaborado pelo autor.

O Auxílio Permanência Indígena do Programa de Assistência Estudantil Indígena da Fundação Universidade Federal de Rondônia envolve o conjunto das seguintes modalidades de ações de assistência estudantil: i) auxílio moradia; ii) auxílio alimentação; iii) auxílio transporte; iv) auxílio apoio pedagógico; e, v) auxílio inclusão digital. Tais modalidades são agrupadas em um único auxílio, no valor total de R\$ 2.500,00, resultante da soma do valor individual de cada espécie de auxílio multiplicado por 5 meses, que é o tempo normal de duração de um semestre letivo. Esse valor no início do curso era de aproximadamente R\$ 1.850,00, ou seja, inferior ao que tem sido pago após 2013. A partir de 2013 o valor passou para R\$ 2.500,00 e a chamar-se de Auxílio Permanência Indígena.

O pagamento do Auxílio Permanência Indígena é pago integralmente uma vez a cada etapa presencial (tempo universidade) do curso. Em função da condição de vulnerabilidade social e econômica, não há seleção, todos os estudantes indígenas regularmente matriculados na graduação presencial do

Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – Campus de Ji-Paraná, da Fundação Universidade Federal de Rondônia tem direito ao Auxílio Permanência Indígena.

Outra fonte de custeio fundamental para a permanência dos estudantes indígenas no curso intercultural é a Bolsa Permanência concedida pelo MEC, cuja origem é de 2013 por meio da Portaria 389/2013/MEC. Referido recurso é operacionalizado no sistema do MEC pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (Procea), mas esta não tem poder de interferência, cabendo-lhe tão somente homologar o pagamento das bolsas no sistema, em que o papel da Unir é o de responsável pela veracidade do cadastro e acompanhamento acadêmico dos estudantes beneficiados pelo programa. A Secretaria de Educação Superior (Sesu), está na condição de gestora do programa e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o responsável pelo pagamento das bolsas.

A Bolsa Permanência tem sido paga desde o ano de 2013 aos discentes que tenham frequência mensal igual ou superior a 50% das aulas, nas etapas presenciais (tempo universidade), com exceção daqueles que já ultrapassaram dois semestres do tempo regulamentar do curso para se diplomar, estabelecido no Termo de compromisso da Bolsa.

Assim, os estudantes indígenas do intercultural recebem três parcelas de R\$ 900,00, cada uma, durante a etapa presencial na universidade, dado que, pelas normas do programa, o valor concedido aos discentes indígenas é diferente dos demais estudantes, em decorrência das especificidades dos indígenas com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições (Artigo 4º, § 2º da Portaria 389/2013/MEC).

Para receber a bolsa é necessário que o discente indígena ao ingressar no curso faça o preenchimento do cadastro no portal do MEC e envie a documentação exigida – Termo de compromisso, Declaração da Funai, Declaração de pertencimento étnico e Autodeclaração indígena. No Deinter, esse cadastro é realizado por servidores do próprio departamento, uma vez que nem todos os estudantes indígenas possuem os recursos tecnológicos. Há uma

comissão específica responsável pelo acompanhamento¹² dos estudantes quanto ao Auxílio Permanência Indígena e a Bolsa Permanência do MEC, que se renova de tempos em tempos, via de regra composta em sua totalidade por servidores do Deinter.

Tendo em vista que a Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação que precisam de ajuda econômica, ela pode ser acumulada com outras bolsas como é o caso do Auxílio Permanência Indígena da Licenciatura Intercultural.

Por fim, uma outra fonte de recurso destacável que contribui, direta ou indiretamente, para a permanência dos estudantes indígenas no curso intercultural refere-se ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Criado em 2005, pelo MEC, o Prolind busca apoiar projetos de cursos de formação de professores indígenas realizados pelas IES. “Este programa é um exemplo de colaboração intercultural na Educação Superior no país, uma vez que articula povos indígenas e suas organizações, instituições de Educação Superior, poder público e agentes da sociedade civil” (NASCIMENTO, 2016, p. 156).

É um programa realizado pelo Ministério da Educação (MEC), com iniciativa de duas de suas secretarias, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Secretaria de Ensino Superior (Sesu). Seu principal foco está em apoiar financeiramente os cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais.

Importa fazermos uma pausa no texto, para tratarmos da importância dessa Secretaria para a educação superior indígena. A Secadi, denominada anteriormente de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) foi criada pelo Decreto 5.159/2004, durante o governo Lula, e foi extinta por meio do Decreto 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no qual ficou instituída a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).

¹² A Comissão realiza o acompanhamento pela verificação dos requisitos mínimos constantes na legislação específica, tais quais: a frequência mínima às aulas, desempenho acadêmico satisfatório e tempo regulamentar de permanência no curso; bem como, realiza a avaliação do pagamento dos recursos.

Ela nasceu em 2004 como fruto da pressão dos movimentos sociais, que buscavam influenciar a política educacional, buscando que ela reconhecesse as discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram bastante silenciados na política educacional e no debate sobre qualidade educacional. Tinha o desafio de transversalizar várias agendas, em especial aquelas não reconhecidas no conjunto da política educacional (DAHER, 2023).

Segundo Taffarel e Carvalho (2019), a Secadi não surgiu espontaneamente da vontade do governo. Ela é fruto também de uma intensa luta pela reforma agrária e por educação. Destacam-se dois episódios marcantes dessa luta: a) o massacre de Corumbiara, ocorrido em 9 de agosto de 1995, em Corumbiara-RO, ocasião que deixou 10 mortos; e, b) o massacre de Eldorado de Carajás, que ocorreu em 17 de abril de 1996, nos municípios de Eldorado de Carajás, no Pará, deixando 19 mortos.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) era responsável por dar atenção especializada às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Ela contava ainda com programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos (DAHER, 2023).

No escopo de diminuir as desigualdades em educação e promover programas a populações historicamente discriminadas, ela permitiu que se desse maior apoio institucional e visibilidade política a essas modalidades. Entre suas atribuições, estava a formação inicial e continuada de professoras(es) e o apoio ao desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos adequados às exigências de cada modalidade. Em maio de 2011, pelo Decreto n.º 7.480/2011, acrescentou-se o eixo inclusão à Secad, introduzindo em seu leque de ações as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (Seesp). Com isso, a Secad torna-se Secadi (DAHER, 2023).

Dentre as principais ações desempenhadas pela Secadi, destaca-se a realização das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (Coneeis). Conquistas do movimento, as conferências são instâncias participativas de tomada de decisão. O fomento técnico e financeiro a essas conferências era

realizado pela Secadi. Um outro dado positivo é o fato de a Secadi contar em seu corpo técnico com profissionais indígenas, a exemplo de: Gersem Baniwa, Rosa Alva, Rita Potiguara e Lucia Alberta. A presença dessas lideranças permitiu que a secretaria estivesse alinhada com as demandas dos diferentes povos do Brasil (DAHER, 2023).

Visando garantir o direito à educação com qualidade e equidade, a Secadi a partir de suas diretorias desenvolvia as seguintes ações e programas:

Quadro 18: Ações e Programas das Diretorias da Secadi

Diretoria	Ações e Programas
Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Escola Acessível; - Transporte Escolar Acessível; - Salas de Recursos Multifuncionais; - Formação Continuada de Professores na Educação Especial; - BPC na Escola; - Acessibilidade à Educação Superior; - Livro Acessível; - Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS); - Comissão Brasileira do Braille; - Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência.
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais (DPECIRER)	<ul style="list-style-type: none"> - PRONACAMPO; - PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas; - PET Conexões de Saberes; - UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior; - Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola, Educação Escolar Indígena; - TEES – Territórios Etnoeducacionais; - I CONEEI; - CAPEMA; - Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena.
Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC)	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade; - Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família – PBF; - Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos; - Projeto Escola que Protege; - Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero; - Conferência Infante Juvenil pelo Meio Ambiente; - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com Vida).
Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	<ul style="list-style-type: none"> - PBA - Programa Brasil Alfabetizado – PNLDEJA; - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos; - Concurso Literatura Para Todos; - Educação em Prisões;

(DPAEJA)	- Medalha Paulo Freire.
----------	-------------------------

Fonte: Adaptado de Jakimiu (2021, p. 119).

A Secretaria era responsável pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Destinado à formação de professoras para escolas indígenas, o programa foi instituído em 2005 e, desde lá, tem dado apoio financeiro para que universidades criem e mantenham cursos superiores na área. O papel das licenciaturas é de suma importância, tanto de formar professores indígenas que estão em atuação e que não têm ensino superior, quanto para formar profissionais indígenas que queiram atuar como professores (DAHER, 2023).

Historicamente, o processo de criação do Prolind envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000. A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), na época denominada Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI) passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas. Tais reivindicações consistiam principalmente em introduzir no Programa Diversidade na Universidade instrumentos de apoio à formação superior indígena, uma vez que já havia o financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas (BARNES, 2010).

O movimento pela criação dessa política ganhou corpo no ano de 2004 a partir da contratação pela Sesu de Renata Bondim, assessora da Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) responsável por promover o debate com universidades, movimentos sociais e governo em torno do tema do ensino superior indígena e da criação, pelo MEC, da Comissão Especial para Formação Superior Indígena (Cesi), composta por organizações governamentais e não governamentais. Tal comissão foi responsável por elaborar no ano de 2005 as diretrizes político pedagógicas do Prolind, que passou a vigorar a partir da publicação do edital n.º 5/2005/SESU/Secad-MEC (BARNES, 2010). “Os recursos financeiros desse primeiro edital vieram, em parte do Programa Diversidade na Universidade, apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e em parte com recursos da SESU” (BARNES, 2010, p. 220).

Inicialmente o programa estava voltado, além da formação de professores indígenas, também para o apoio à permanência de estudantes indígenas nas Instituições de Educação Superior públicas e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades dos estudantes indígenas. A partir da segunda edição, em 2008, os editais de convocação do Prolind dedicaram-se unicamente ao apoio dos cursos de licenciaturas interculturais (NASCIMENTO, 2016).

O Prolind não é uma política de apoio permanente, sendo instável sua existência, pois a liberação dos recursos financeiros está condicionada aos editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas. Assim, funciona por meio de chamadas públicas (editais), para que as IES apresentem projetos nos eixos de implantação, manutenção e desenvolvimento de cursos ou para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos que ainda serão criados. Após a aprovação dos projetos as IES recebem do MEC os recursos disponíveis. A maior parte dos recursos são aplicados em transporte, hospedagem e alimentação dos cursistas e formadores, além da publicação de materiais didáticos e pedagógicos produzidos nas formações (NASCIMENTO, 2022).

Foram publicados quatro editais até hoje (2005, 2008, 2009 e 2013), que por vez contemplaram diversas IES. Dados do MEC estimam que no ano de 2010, 1.564 professores indígenas estavam em formação em cursos financiados pelo Prolind. Conforme Luciano (2020), “em 2016, foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 instituições de ensino superior. Pelo menos 30 turmas e 1800 professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 10 anos de Prolind”.

Segundo Nascimento (2022), o primeiro e único edital que o curso de Licenciatura Intercultural da Unir participou foi o de 2009, no eixo I de implantação e desenvolvimento de cursos de licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas em nível superior. Desde então a Unir e o curso de Licenciatura Intercultural, a cada turma nova que ingressa, solicita ao MEC a liberação de recursos via Prolind.

Conforme Nascimento (2022), as diretrizes desse programa orientam que os cursos tenham sua organização curricular em áreas do conhecimento e sejam realizados em regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo

Comunidade), possibilitando uma formação contextualizada, condição essa que se aplica ao curso intercultural do Deinter. Orientam também, que os processos de ensino, pesquisa e extensão privilegiem temáticas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e das culturas dos povos indígenas. Nesse aspecto o currículo do curso, as temáticas de pesquisa e os eventos de extensão estão voltados para tais aspectos.

Sob a perspectiva do professor como um agente intercultural, sinalizam para a necessidade de os cursos promoverem a capacitação política deste professor, comprometido com as questões de sua comunidade. Essas orientações devem estar em consonância com os projetos de educação básica das escolas indígenas. A orientação do MEC nos seus editais do Prolind é para que a formação nos cursos de licenciaturas interculturais ocorra por área de conhecimento, ou seja, organização curricular não disciplinar, o que se reflete diretamente na organização do currículo do curso intercultural do Deinter.

O Prolind contribui expressivamente para o fortalecimento do tempo comunidade, uma vez que permite aproximar o curso intercultural dos territórios indígenas; o fortalecimento dos compromissos das lideranças indígenas com a formação do professor indígena; e, a ressignificação das práticas pedagógicas tanto dos docentes quanto dos discentes, que interagem com a vida cotidiana de seus alunos. Caracteriza-se, portanto, como uma política de inclusão de coletivos indígenas, visando à formação de professores de comunidades e grupos étnicos determinados, o que faz ganhar evidência as demandas das comunidades e povos indígenas na promoção de uma política de Educação Superior (NASCIMENTO, 2016).

O programa busca articular os povos indígenas e suas organizações, instituições de educação superior, secretarias de educação locais, organizações indigenistas da sociedade civil, Funai e o próprio MEC, por meio de seus setores de coordenação, regulação e avaliação. É, ainda, um importante instrumento de alavancagem da colaboração intercultural e interinstitucional, uma vez que a implementação do programa pelas IES, tem por base a parceria entre várias instituições, como a Funai, secretarias de educação dos estados e municípios, núcleos de pesquisas das IES, ONG, grupos missionários, dentre outros agentes e agências que formam o campo do indigenismo, visando sempre assegurar

plenamente os direitos educacionais dos povos indígenas, especialmente o da formação de seus professores (NASCIMENTO, 2016).

Contabiliza-se também como avanço na trajetória do Prolind o fato de o movimento indígena ter conquistado alguns colaboradores dentro da Universidade Federal de Rondônia, a exemplo de reitores, pesquisadores e docentes que passaram a assumir a pauta dos cursos ou da formação indígena como um dos compromissos sociais de suas instituições. O Prolind conjunto às demais ações de democratização da educação superior no país dão mostras de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais e abrir suas portas para diferentes presenças (NASCIMENTO, 2022).

Segundo Nascimento (2022), no cenário nacional, enquanto melhorias trazidas aos cursos, que são ou foram apoiados pelo Prolind, podem ser destacadas as seguintes: realização de vestibulares específicos ou formas de seleção de ingresso diferenciadas; criação de espaços dentro das IES para a formação de indígenas tais como o Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Centro de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás (UFG); criação de espaços de participação e controle social dos indígenas tais como os conselhos universitários, como ocorrido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); produção de materiais didático-pedagógicos, bilíngues e monolíngues, publicados em diferentes formatos e mídias; formação por áreas do conhecimento, buscando superar a forma disciplinar; e, maior institucionalização da oferta regular de cursos interculturais.

Ainda, segundo a mesma autora, o Prolind tem trazido questões importantes para se pensar uma política de formação docente atenta aos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do aspecto comunitário que regem as políticas de educação escolar indígena no Brasil (NASCIMENTO, 2022). Para Barnes (2010), desde sua criação, o Prolind tornou-se um dos principais agentes de inclusão das

populações indígenas no ensino superior, sendo fundamental para a manutenção e a ampliação da oferta de cursos de licenciaturas interculturais para atender à demanda de formação de docentes indígenas.

4.4. A metodologia do estudo: análise documental e de entrevistas

Considerando os objetivos e características dessa pesquisa foi adotada a metodologia de pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2001). A metodologia utilizada envolveu a realização de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental (GIL, 2008) e entrevista semiestruturada (gravada). O estudo foi desenvolvido entre agosto de 2021 e janeiro de 2023 no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, campus de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 156) “não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.” O caráter da pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Neste sentido os dados e as informações deste estudo são oriundos através da adoção dos procedimentos metodológicos da pesquisa documental e entrevista. Adotamos os procedimentos da pesquisa documental porque “[...] vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p. 1-2).

Os documentos analisados são em sua maioria documentos oficiais institucionais e normativas. Para isso, recorreremos ao acervo na página institucional da Universidade Federal de Rondônia (www.unir.br) buscando por Editais dos Vestibulares da Licenciatura Intercultural de 2009 a 2022. No acervo da Secretaria dos Conselhos Superiores da Universidade Federal de Rondônia (Secons), na página <https://secons.unir.br/homepage> identificamos a Resolução do Pnaes. No Sistema Eletrônico de Informação (SEI), <https://sip.unir.br>,

obtivemos acesso aos processos do Auxílio Pnaes e da Bolsa Permanência. Na sala da chefia e na Secretaria do Departamento Acadêmico, nos meses de setembro a dezembro 2022, tivemos acesso à documentos físicos, a exemplo de: memorandos, ofícios, relatórios e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, campus Ji-Paraná. Esse conjunto de documentos representa importante fonte primária de coleta de dados (LAKATOS; MARCONI, 1990), recurso importante para verificar como ocorre a trajetória das ações afirmativas como políticas de acesso ao Curso de licenciatura Intercultural da Unir.

Ainda na pesquisa documental buscamos registrar e compreender o significado e a intencionalidade da política de ações afirmativas a partir da análise de documentos administrativos. Foi um procedimento importante que possibilitou o levantamento inicial sobre a temática a partir dos seguintes documentos oficiais (institucionais) e normativos: editais do Prolind; editais do processo seletivo; Resolução nº 115/CONSAD, de 20 de dezembro de 2013; Portaria de reconhecimento nº 891, de 29 de dezembro de 2016; Resolução 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2008; Resolução nº 392/2022/CONSAD, de 25 de fevereiro de 2022; Resolução 138/CONSAD, de 01 de setembro de 2015; Resolução nº 178/CONSAD, de 02 de julho de 2017; INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 4, de 22 de abril de 2022; Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013; Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007; PPC da Licenciatura Intercultural; Plano de Trabalho do Programa de apoio às licenciaturas indígenas (Prolind) (UNIR, 2009, 2010 e 2018); e, levantamento dos auxílios e beneficiários dos Programas de permanência na Unir no site da Procea (<https://procea.unir.br/homepage>).

Sobre o início das discussões a respeito da permanência na Unir, outros registros foram consultados como Ata de reuniões dos conselhos (UNIR, 2008) e informações a respeito das discussões na Unir realizada por meio de Fóruns (ocorrido no ano de 2010), uma vez que a pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, [...]” (GIL, 2008, p. 50).

A investigação teve então por base a pesquisa documental e entrevistas com estudantes indígenas, docentes da Licenciatura intercultural, representante da comissão local de acompanhamento dos auxílios, lideranças de comunidades

indígenas em Rondônia e demais servidores da Administração pública federal (Unir).

Os colaboradores foram convidados a participar como voluntário do estudo, sendo esclarecidos sobre os objetivos e metodologia da pesquisa, informados que os procedimentos adotados obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/1996 do CNS¹³. Após serem informados quanto aos propósitos da pesquisa os participantes procederam a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Este percurso metodológico adotado possibilitou sistematizar, descrever e analisar a trajetória das ações afirmativas como políticas de acesso à educação superior pública bem como a permanência desses estudantes no contexto da Unir, especificamente no curso de Licenciatura Intercultural. Sendo implementada como política de universalização e democratização da educação superior aos indígenas há pouco mais de dez anos, conforme evidenciamos no decorrer da presente seção desta dissertação.

O estudo, na ocasião, contemplou aspectos evidenciados a partir da análise documental e entrevistas com os colaboradores indígenas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, e sua maioria ocorreu por meio da plataforma *google meet* em função das aulas da Licenciatura estarem no formato de aula remota. Algumas entrevistas com os estudantes e lideranças ocorreram em aldeias localizadas no município de Ji-Paraná e em Alta Floresta D'Oeste, são elas: Aldeia Ikolen da TI Igarapé Lourdes e Aldeias Serrinha e São Luiz na TI Rio Branco, nos meses de março e junho de 2022, respectivamente.

Foram realizadas um total de quinze entrevistas, sendo: dez com estudantes indígenas e duas com lideranças indígenas; uma com o docente, gestor do Prolind e Coordenador do curso Intercultural; uma com a docente e presidente da Comissão de Acompanhamento dos auxílios no Deinter; e, uma entrevista com o Pró-Reitor da Procea/Unir.

Os estudantes entrevistados estão vinculados atualmente ao curso de Licenciatura Intercultural nas seguintes turmas: D (2015), E (2017), F (2018), G (2019) e H (2021). Dos dez entrevistados cinco são professores indígenas em

¹³ Pesquisa submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Copep) da Universidade Estadual de Maringá, sob o CAAE n.º 51366321.0.0000.0104 e aprovada pelo Parecer Consubstanciado n.º 5.116.042, de 20 de novembro de 2021.

suas respectivas aldeias. Tanto os estudantes quanto as lideranças indígenas entrevistados residem em Terras Indígenas do Estado de Rondônia e pertencem a diferentes povos: Arara, Gavião, Surui, Tupari, Sakarabiar, Wajuru, Zoró, Cinta Larga, Sabanê, Apurinã e Arikapu.

O roteiro de entrevista contou com questões centrais e estruturadas, a fim de verificar o quanto sabem sobre a política de acesso e permanência; quais são os resultados; e, se essa política atende a necessidade dos estudantes. As entrevistas tiveram como público alvo: estudantes indígenas (destinatários e protagonistas das políticas implantadas), lideranças indígenas, o Coordenador do curso de Licenciatura Intercultural, o Pró-reitor de Cultura e Assuntos Estudantis e docentes do Deinter. O roteiro foi elaborado considerando questões a respeito das políticas e ações de acesso e permanência à educação superior indígena na Unir, sendo onze no total:

1. Quais políticas de acesso e permanência você conhece?
2. Como você avalia as políticas de Ações Afirmativas da Unir?
3. Qual é o seu conhecimento da Lei de Cotas;
4. Conhece ações e estratégias da Unir para garantir a permanência dos indígenas após Lei de Cotas?
5. Conhece alguma ação da Unir com as comunidades indígenas para que os estudantes indígenas permaneçam no curso de licenciatura intercultural indígena?
6. Os povos indígenas participam das políticas implantadas pela Unir para atender o ensino superior indígena?
7. As ações afirmativas de acesso e permanência da Unir atendem as demandas dos estudantes indígenas?
8. Essas políticas consideram as especificidades educacionais indígenas?
9. Participou de alguma atividade de avaliação das políticas de acesso e permanência?
10. Conhece alguma política ou ação de acompanhamento de estudantes indígenas egressos na Unir?
11. O Processo Seletivo adotado pela Unir é adequado para o ingresso dos indígenas na licenciatura intercultural?

Por meio das entrevistas reunimos informações que possibilitaram apresentar interpretações a respeito das políticas e ações de acesso e permanência à educação superior indígena na Unir, a partir dos destinatários da política implantada. Assim como a compreensão do papel institucional, a gestão dessa política pela Unir e os sentidos e significados dessa política a partir do olhar e análise de lideranças, gestores e docentes da Licenciatura intercultural.

Com isso buscamos conferir para além da análise de documentos institucionais a materialização que constituem a fundamentação e instrumentalização das políticas de assistência estudantil indígena e de ações afirmativas no âmbito da Unir. A partir da análise conjunta das entrevistas e dos procedimentos administrativos e de gestão da política institucional foi possível compreender as ações existentes na Unir para atender as demandas oriundas do movimento indígena em Rondônia por educação superior e os significados atribuídos pelos povos indígenas às políticas afirmativas desenvolvidas pela instituição.

Indubitavelmente os dados apresentados nessa dissertação remete uma realidade vivenciada pelos estudantes indígenas da Licenciatura indígena e sugerem que as especificidades e condições étnicas, culturais, linguísticas, sociais, territoriais e econômicas dos indígenas refletem diretamente nas possibilidades de acesso e permanência à Universidade.

4.5. Análise e discussão dos dados institucionais e das entrevistas: resultados das políticas afirmativas

Em resposta à problemática desta pesquisa, enquanto resultados das políticas de ações afirmativas relacionadas ao curso Intercultural podemos afirmar que, “apesar dos desafios enfrentados, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir já tem uma trajetória de mais de dez anos e sua contribuição para a formação de docentes indígenas é atestada pelo movimento indígena” (MARTINI, 2021, p. 93).

Conforme dados institucionais acima explícitos, devemos notar também, a entrega que o curso tem feito não só para a sociedade, mas principalmente para

as comunidades indígenas, em razão da quantidade de professores formados durante a existência do curso, que, conforme se verifica dos dados fornecidos pelo Neiro, em sua maioria estão em exercício profissional nas aldeias. Ao considerar o território, o curso reconhece o trabalho com a terra, a luta pelos direitos, o modo de viver dos povos e ajuda a fortalecer a cultura e a língua, preparando os professores indígenas para atender a demanda dos povos, como criar e gerir projetos sociais das comunidades, reforçar a cultura e a identidade.

Na questão do acesso ao curso, como demonstrado no quadro abaixo, fica visível a forte demanda existente. Situação antagônica ao pensamento de que não haveria demanda suficiente para a existência do curso, quando de sua implantação. Uma realidade paradoxal se comparada com outros cursos do *campus*. No cenário atual, os cursos de: engenharia sanitária, estatística, física e matemática, sequer conseguem preencher as vagas disponibilizadas no vestibular, com baixíssima demanda por tais cursos.

Quadro 19: Concorrência por vaga no intercultural

Ingresso	Vagas	Inscritos	Concorrência	Matrículas	% Matrícula
2010	50	92	1,84	50	100%
2011	50	82	1,64	33	66%
2015	60	329	5,483333333	60	100%
2017	60	309	5,15	60	100%
2018	60	236	3,933333333	67	112%
2019	50	437	8,74	46	92%
2022	50	304	6,08	50	100%
2023	50	286	5,72	49	98%
Total	430	2075	4,825581395	415	97%

Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo Nascimento (2016, p. 158), “Alguns avanços neste sentido são representados pela institucionalização de alguns cursos em universidades federais, tornando sua oferta regular, caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)”. Tal como ocorre nessas universidades federais, o curso intercultural do Deinter encontra-se institucionalizado com oferta regular de vagas, desde 2009.

Ainda segundo Martini (2021), nesse período, o curso teve conquistas e avanços, muitas delas fomentadas pelo Prolind, dentre os quais podemos

destacar: corpo docente próprio com dezesseis professores: doze doutores e quatro em processo de doutoramento, além de um técnico em assuntos educacionais; funcionamento em prédio próprio com salas de aula, uma vez que antes disso, as aulas eram ministradas em salas improvisadas em espaços cedidos por outras instituições, como igrejas e escolas da rede pública; gabinetes de trabalho para os docentes e laboratórios didáticos e de pesquisa; ajustes no processo seletivo com a inclusão de aldeias como locais de provas; seminários anuais de avaliação do curso com a participação da comunidade acadêmica e de lideranças indígenas; e, a criação do Centro Acadêmico Intercultural Indígena (Caii) para representar os interesses dos estudantes.

Da análise dos dados institucionais e das entrevistas percebe-se também, que a existência do curso intercultural do Deinter oportuniza, dentre outros, o trabalho com as línguas indígenas, a produção de materiais didáticos, a criação de espaços de discussão e de grupos de pesquisa para pensar a presença dos indígenas na ES, bem como os debates e a proposição de estratégias de construção de uma perspectiva intercultural de produção do conhecimento (NASCIMENTO, 2022).

O curso intercultural por meio do tempo universidade, permite a interação de indígenas com não indígenas, com a presença dos primeiros no espaço universitário chega a provocar mudanças importantes na Unir, principalmente no âmbito das relações interpessoais de ambas as partes. Segundo Pereira (2011), importa destacar as inovações trazidas pelas licenciaturas interculturais nas universidades, provocadas pela presença coletiva dos povos indígenas, que vão desde as formas de acesso aos cursos por meio de processos seletivos específicos, às estratégias de permanência dos cursistas e a abertura dos espaços da universidade para outras presenças associadas à vida sociocultural dos indígenas, como crianças, lideranças, sábios, pajés, etc.

Neste sentido, o curso intercultural do Deinter representa o constante desafio de se pensar as diferentes presenças em espaços de lógica homogeneizante e de produção de conhecimento do tipo colonizador. Além disso, deve-se considerar que estes espaços são ainda marcados por recorrentes situações de preconceito institucional.

Em relação aos programas de assistência estudantil implementados no curso Intercultural da Unir, quais sejam: o Auxílio Permanência Indígena e a Bolsa Permanência do MEC, estes se destacam na instituição graças à política implementada proativamente pela universidade, visando dar oportunidades e condições iguais entre indígenas e não indígenas, aqueles principalmente com menor poder aquisitivo, contribuindo, assim, para a permanência com sucesso na graduação (PEREIRA, 2011).

Dentre os diversos resultados ou benefícios trazidos pelo Auxílio Permanência Indígena, podemos destacar que por meio dele os estudantes conseguem se deslocar de suas aldeias até a cidade de Ji-Paraná para participação das aulas presenciais (tempo universidade), com a compra de móveis, utensílios domésticos, vestuário, equipamentos eletrônicos e de informática. Veja-se a justificativa utilizada pelo Deinter para a solicitação do pagamento deste auxílio.

Ressaltamos a necessidade de se garantir este recurso para que os auxílios sejam pagos do dia 1.º até o dia 15 de abril de 2020, pois grande parte dos acadêmicos mora em regiões de difícil acesso e necessitam deste auxílio com antecedência para custear despesas de deslocamento para a cidade de Ji-Paraná e locar imóveis para permanecerem na etapa (UNIR, 2019).

Por sua vez, as bolsas do programa de permanência do MEC são fundamentais para a manutenção dos estudantes indígenas na cidade. Com ela os estudantes indígenas conseguem pagar o aluguel mensal das moradias, as despesas básicas com água, energia, internet, bem como outras despesas com alimentação e transporte.

[...] o exemplo é quando a gente tá na etapa as dívida da gente, se preocupa porque receber a bolsa pra pagar o que? Água, luz e aluguel. A gente sempre lembra disso aí, agora tem o que? É, o pessoal faz a internet da gente, a gente tem que lembrar desses pontos aí, a água, luz, aluguel e a internet, se não tiver, e não pagar no dia, corta (A.S.F.A., 2022).

O programa serve para viabilizar a permanência dos estudantes indígenas, vulneráveis socioeconomicamente; reduz os custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil, pois sem esse recurso a evasão

seria infinitas vezes superior ao que se tem hoje; promove a democratização do acesso ao ensino superior, com ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Enquanto resultados específicos no curso intercultural do Deinter, podemos afirmar que o Prolind tem contribuído com efetividade para a: consolidação da execução do Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), na formação de professores indígenas a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar; compra de mobiliários e equipamentos para a estruturação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (PROLIND, 2010); realização dos vestibulares específicos, com provas diferenciadas, bem como aplicação de provas nas aldeias (diárias, passagens, materiais, logística); estruturação e manutenção do curso, dos laboratórios e dos grupos de pesquisa vinculados ao Departamento de Educação Intercultural (Deinter); realização de atividades acadêmicas no Tempo Comunidade (oficinas, atividades curriculares e orientação de TCC) em diálogos com as lideranças, sabedores e estudantes da educação básica que possibilitem aprofundamento dos conteúdos iniciados nas etapas presenciais, especialmente as atividades do Tempo Comunidade referentes ao componente curricular “Estudos na Aldeia” e também atendimento de discentes indígenas em regime especial (gestantes e enfermos); participação de docentes, técnicos e discentes do curso em intercâmbios e em eventos acadêmicos; realização de importantes eventos temáticos externos, bem como realização de eventos internos do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (reuniões com lideranças, seminários de avaliação do curso e discussão do PPC);

Os recursos do Prolind, servem ainda, para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão necessárias à conclusão da formação das turmas em andamento do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural com a oferta de disciplinas no tempo universidade e no tempo comunidade (PROLIND, 2020). Dentre tais atividades, no ano de 2020, foram previstas: (i) o apoio ao deslocamento dos estudantes indígenas por meio da compra de combustível para os trechos terrestres e fluviais entre suas respectivas aldeias e a cidade mais próxima; (ii) a aquisição de passagens terrestres para o deslocamento dos estudantes no trecho entre a cidade mais próxima de suas aldeias e a cidade de

Ji-Paraná; (iii) o fornecimento de alimentação para os estudantes indígenas no tempo universidade; (iv) a aquisição de passagens terrestres e o pagamento de diárias para colaborador eventual, nas atividades curriculares do Tempo Universidade na condição de formadores, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores Indígenas estabelecidas pela Resolução nº 01/CNE/2015; (v) a contratação de serviços gráficos, a fim de garantir a impressão de materiais gráficos a serem utilizados principalmente ao longo do Tempo Universidade, entres eles: textos, atividades avaliativas, apostilas, materiais didáticos e de apoio pedagógico e pôsteres; (vi) contratação de serviços gráficos para editoração e publicação de livros didáticos produzidos por discentes e docentes do curso e para edição de imagem e vídeo para produção de material para fins documentais e educacionais produzidos por estudantes e docentes, tendo em vista serem estes objetivos dos componentes curriculares referentes à produção de material didático; (vii) a aquisição de passagens aéreas e diárias para docentes e discentes do curso participarem de eventos acadêmicos em outras instituições, a fim de cumprir as atividades curriculares complementares previstas no Projeto Pedagógico de Curso; (viii) aquisição de material de expediente requeridos para o desenvolvimento das atividades dos componentes curriculares e materiais de proteção individual, tendo em vista a necessidade de cuidados a serem adotados após o período de pandemia causada pelo novo coronavírus; (ix) a locação de veículos (carros, barcos, ônibus, etc.) e a aquisição de combustível para o deslocamento de equipes de professores do curso até as comunidades indígenas; (x) o pagamento de diárias para servidores e colabores eventuais responsáveis pela execução das atividades nos polos do Tempo Comunidade; (xi) o fornecimento de alimentação para os discentes indígenas do curso participarem das atividades dos polos; (xii) o fornecimento de combustível para estudantes se deslocarem de suas aldeias para a aldeia-sede de cada polo regional; e, (xiii) a aquisição de material de consumo para garantir itens de expediente mínimos para a realização das atividades do curso.

Nos termos do documento PROLIND/MEC – 2010, Proposta de Financiamento do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2010), enquanto

contribuições indiretas do Prolind ao curso, destacam-se: possibilitar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, em consonância com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação indígena; ampliar a participação das comunidades indígenas nas discussões referentes ao curso de Educação Básica Intercultural e proporcionar momentos de diálogo entre Universidade e Comunidades indígenas; dialogar com os alunos e alunas indígenas, bem como com as comunidades sobre a criação e execução da matriz curricular do curso; estabelecer no campus da Universidade Federal de Rondônia da cidade de Ji-Paraná um endereço acadêmico indígena para diálogo intercultural e produção de conhecimento na perspectiva de valorização cultural e linguística; fortalecer o conhecimento e afirmação identitária dos grupos envolvidos através do registro e intensificação dos saberes referentes as línguas indígenas que compõe o Estado de Rondônia; promover o fortalecimento das línguas indígenas ameaçadas por meio de cursos e atividades realizadas durante as etapas presenciais e oficinas nas comunidades indígenas; construir juntamente com os alunos e alunas indígenas as discussões necessárias para a criação e execução de materiais pedagógicos específicos e que abranjam as mídias impressas e digitais, incentivando a autoria e produção por parte dos acadêmicos; propor em conjunto com os alunos indígenas atividades de pesquisa e extensão que atenda aos anseios e expectativas das comunidades; construir, em conjunto com os acadêmicos indígenas, ferramentas práticas para que estes possam ser agentes ativos na defesa dos seus direitos, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às atividades sociais, políticas e culturais; criar um centro de documentação e registro capaz de possibilitar o armazenamento e cruzamento de dados referente às produções culturais e escolares das etnias indígenas de Rondônia; contribuir para a discussão do Projeto Político Pedagógico das Escolas indígenas em consonância com as ações das Secretarias de Educação; propor a realização de um diagnóstico das comunidades indígenas envolvidas no curso com o objetivo de mapear a situação sócio-cultural, econômica, linguística como atividade de pesquisa; e, ampliar o acesso as tecnologias de informação e comunicação nas comunidades indígenas para contribuir com a formação dos acadêmicos indígenas.

Além disso, o recurso do Prolind é essencial para promover a sistematização e publicação de materiais didáticos experimentais, os quais são desenvolvidos pelos estudantes nas várias etapas e disciplinas do curso, inclusive em disciplinas que priorizam a produção de material didático. Neste sentido, fica evidente a produção de materiais didático-pedagógicos, bilíngues e monolíngues, publicados em diferentes formatos e mídias, como aqueles disponíveis no portal <https://deinter.unir.br/pagina/exibir/11512>, resultado das inúmeras pesquisas realizadas pelos docentes do curso e professores indígenas.

Dos documentos consultados é possível notar que, durante a trajetória do curso, todas as despesas com locomoção e logística, em sua maioria, são custeadas pelo Prolind, pois os recursos próprios da universidade são insuficientes para estruturação e manutenção do curso. Tendo em vista a especificidade do curso e a significativa diversidade de povos indígenas atendidos, essa estrutura demanda um volume de recurso maior do que outros cursos de formação de professores, tais como: combustível, hospedagem, diárias, passagens, alimentação, serviços gráficos e materiais de expediente, para desenvolvimento das atividades do curso no *campus* de Ji-Paraná e nas comunidades indígenas dos estudantes (UNIR, 2018).

Não é demais redizer que, os recursos do Prolind são necessários para o atendimento direta e indiretamente dos estudantes indígenas com materiais didáticos, pedagógicos, alimentação e até mesmo material escolar. Por meio do Prolind o curso intercultural do Deinter consegue promover a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades.

4.5.1. Eficácia e efetividade das ações afirmativas no Deinter

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, embora tenha contribuído com a formação de indígenas da região de Rondônia, tendo em vista a complexidade envolvida na formação de professores indígenas num contexto de grande diversidade cultural e linguística e do momento político dos últimos anos, Martini (2021) elenca algumas fragilidades existentes no curso, dentre elas: i) a provisoriedade dos programas de assistência estudantil (Auxílio Permanência

indígena, Programa Bolsa Permanência) ameaçadores da continuidade do curso porque, sem isso, os estudantes não têm condições de frequentar as aulas presenciais; ii) a falta de uma casa de apoio a estudantes indígenas que viabilize sua permanência na sede do curso no período das etapas presenciais, de forma a diminuir as taxas de evasão; iii) a ausência de apoio da Seduc/RO, tanto financeiro como de logística; iv) as dificuldades de captação de recursos do Prolind, tendo em vista que a universidade não tem uma fundação de apoio, para isso tem utilizado uma fundação da Universidade Federal do Acre; v) a limitação do corpo docente para atender à demanda nos períodos entre etapas presenciais e realizar o acompanhamento dos discentes nas aldeias; vi) o número de salas de aula insuficientes para atender à demanda do curso durante as etapas de aula presenciais.

Por outro lado, Nascimento (2022, p. 217) revela as principais dificuldades enfrentadas pelos indígenas matriculados em instituições convencionais, por exemplo: “[...] falta de recursos para as suas permanências; a distância física da família; o ingresso em cursos descontextualizados com as realidades produtivas das suas comunidades, alheios aos conhecimentos tradicionais e às suas línguas”.

Quanto à efetividade das ações afirmativas implementadas no curso de Licenciatura Intercultural da Unir, no aspecto da durabilidade, permanência, estabilidade e definitividade, devemos observar que possuem um tempo de existência bem significativo, pois já são quase 10 anos de existência da Bolsa Permanência e mais de uma década tanto do Auxílio Permanência Indígena (Pnaes) quanto do Prolind. Porém em relação a estabilidade dessas políticas no futuro, alguns dilemas se apresentam.

Apesar de haver uma Resolução interna do Conselho Superior de Administração (Consad), o Auxílio Permanência Indígena possui recursos provenientes do Pnaes. Por sua vez o Pnaes foi instituído por uma portaria normativa do MEC e regulamentado por um decreto federal. É sabido que portarias e decretos podem ser facilmente revogados no âmbito do direito administrativo por conveniência e oportunidade da Administração Pública. Deste modo, esse instrumento jurídico norteador do Pnaes pode deixar de existir a qualquer momento, caso a Administração Pública assim entenda, o que fragiliza a

efetividade do Auxílio Permanência Indígena da Unir para o futuro. Ao mesmo tempo que o auxílio possa durar infinitamente, também pode acabar amanhã, caso seja o desejo dos administradores, como se viu muito recentemente.

Em situação semelhante está a Bolsa Permanência do MEC recebida pelos discentes indígenas do curso, pois padece da mesma problemática do Pnaes, uma vez que também foi instituída por meio de uma Portaria do MEC no ano de 2013. Sua situação se torna agravada porque não possui sequer alguma regulamentação interna na Unir.

Já o Prolind não tem instrumento jurídico próprio nem mesmo em âmbito nacional, por isso se torna mais precária sua situação, já que é regulado por editais esporádicos conforme vontade dos gestores do MEC. Dentre suas fragilidades, está o fato de o MEC e a Unir não terem criado uma efetiva política de sustentabilidade institucional/financeira para o curso intercultural. O fato de ser uma ação que se realiza, por meio de editais, submeter o funcionamento da licenciatura a uma decisão política dos gestores, faz do Prolind uma política de governo e não de Estado. Ou seja, os recursos destinados a este tipo de ação dependem mais diretamente das conjunturas políticas e econômicas. Mesmo que a oferta do curso tenha se tornando regular, permanece a dependência do suporte orçamentário e financeiro obtido por meio do Prolind, pois sem ele o curso não poderá ser mantido pela Unir.

Desse modo, para que se efetive o processo de institucionalização da licenciatura Intercultural do Deinter com reais condições de sustentabilidade, será preciso, por exemplo, que sejam desenvolvidas estratégias para a definição diferenciada do custo por aluno, considerando as especificidades dos cursistas; o aporte de recursos necessários à adequação da infraestrutura física e tecnológica, bem como a adequação de seu corpo docente e técnico administrativo. A não resolução desses problemas deixa o curso em situação de vulnerabilidade e acarretam prejuízos aos objetivos do projeto pedagógico de formação (NASCIMENTO, 2022).

De maneira geral, o maior desafio é o da institucionalização do programa, deixando de ser uma política fomentada por editais e com as vulnerabilidades dos seus modos de financiamento. “Para tanto, dever-se-ia descentralizar os recursos diretamente nas matrizes orçamentárias de cada IES, definindo um

custo/estudante por ano que seja compatível com as especificidades das licenciaturas” (NASCIMENTO, 2022, p. 145). Segundo Barnes (2010), há uma cobrança contínua por parte das universidades públicas em prol da continuidade do Prolind e de sua transformação em uma política pública efetiva. No entanto, com a extinção da Secadi no início de 2019, no governo anterior, existe uma incerteza sobre a continuidade do Programa.

O cenário ideal para a efetiva sustentabilidade dessas políticas públicas de ações afirmativas seria que fossem reguladas por leis específicas, o que elevaria o grau de dificuldade de sua extinção. Nesse sentido, destaca-se a importante iniciativa da parlamentar Erika Kokay com o projeto de Lei 1.375/2020, visando institucionalizar a bolsa permanência por meio de lei específica. Apesar do significativo período de existência dessas políticas, elas ainda padecem do caráter provisório de sua legitimação, pois não são eternamente duráveis, estáveis, permanentes ou definitivas.

Quanto à eficácia das ações afirmativas implementadas no curso intercultural, tais políticas atendem as demandas dos discentes indígenas de modo parcial, pois, como dito anteriormente, sem referidas ações estes estudantes ficariam sem o acesso e a permanência ao ensino superior. Sem estas ações os estudantes não fariam o curso, pois não conseguiriam ingressar e manterem-se nele. Os discentes indígenas entrevistados são unânimes com este pensamento, como se pode observar da seguinte fala:

Então ele é pra gente que tá na faculdade, ele é uma ajuda extraordinária, porque se não for com essa ajuda, a gente não consegue se manter na faculdade, porque tem umas pessoas que dizem desse jeito assim, ah, mas fulano tem um emprego, mas fulano tem um emprego, só que tem. A maioria, não vou dizer que 100% dos professores, 90%, eu vou dizer que é 90% dos professores têm dívida no banco, não é pouco. [...] Aí o que acontece, sobra pouco para eles. Aí vai para onde? Vai para alimentação. Se ele não tiver o recurso para estudar, não tem como eles se manterem, porque tem as outras contas, né? (A.S.F.A., 2022).

Todavia, para o atendimento pleno das necessidades desse público outras medidas devem ser adotadas. Nesse sentido são as considerações seguintes. Podemos afirmar que o curso intercultural do Deinter atende a demanda por

formação de professores indígenas nas áreas de: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; e, Ciências da Sociedade Intercultural, como restou demonstrado no quantitativo de discentes ativos e formados. Porém, no aspecto qualitativo dessa formação Nascimento (2016) vislumbra que a organização curricular não disciplinar ou por áreas de conhecimento dos cursos interculturais no país, muitas vezes, não está concatenada com a prática docente do professor indígena, haja vista que os currículos da maioria das escolas indígenas estão organizados por disciplinas, em conformidade com as diretrizes definidas pelos conselhos e secretarias estaduais e municipais de educação.

Quanto à institucionalização do curso na IES não podemos dizer o mesmo, apesar de ter uma oferta regular, o curso funciona como se fosse um apenso à Universidade. Suas ações estão segregadas das outras ações da IES, pois muitos sequer sabem da existência do curso na instituição (caso das falas dos reitoráveis na última eleição). Há um descaso por parte da administração superior com os procedimentos inerentes ao curso, gerando atrasos, burocratização desnecessária e prejuízo ao adequado andamento das atividades administrativas e pedagógicas, em especial o calendário acadêmico, o vestibular específico e o Sistema de Gestão Acadêmica (Sigaa).

Com muito custo o curso conseguiu um corpo docente próprio razoável. Diz-se razoável porque algumas áreas ainda são carentes de profissionais, pois é necessário solicitar docentes de outros cursos, como: física, química e libras, para que os discentes não fiquem sem as aulas dessas disciplinas, vez que o quadro de docentes do intercultural ainda não possui profissionais em tais áreas. Referido quadro não tem condições de atender todas as futuras turmas da forma como se encontra o atual PPC, sendo por este motivo necessária a reformulação dele para que se ajuste o ingresso e permita-se que a quantidade de docentes disponíveis consiga atender os novos discentes. Do contrário, haverá o comprometimento da qualidade na formação dos discentes, haja vista que os atuais docentes possuem uma excessiva carga de trabalho no contexto atual.

Quanto ao corpo técnico, o departamento possui apenas um técnico. Recentemente houve uma tentativa de sua remoção para a direção do campus,

cujo procedimento está suspenso. Caso isso ocorra, o departamento voltará ao seu estágio de sempre, qual seja, o de não ter técnicos administrativos em seu quadro de servidores. Quando sua real necessidade é muito além de um servidor técnico, para o atendimento das demandas administrativas que na maioria das vezes são realizadas por servidores docentes.

Conforme Nascimento (2016, p. 158), é preciso salientar “[...] que a presença indígena em alguns desses cursos e instituições específicas ainda se dá na condição de estudantes ou público-alvo das ações, não havendo indígenas no corpo docente e técnico administrativo”. Essa situação é vivenciada no curso intercultural, pois ainda não há em seu quadro de pessoal, docentes ou técnicos administrativos indígenas.

Neste sentido, Nascimento (2022) afirma a necessidade de criação de um sistema próprio de educação escolar indígena para promover o protagonismo, a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas na formulação e implementação de suas políticas educacionais, que seja articulado ao Sistema Nacional de Educação, com normas e financiamentos específicos.

No aspecto tecnológico o curso possui recursos suficientes e adequados, em sua maioria adquiridos via Prolind, porém vale lembrar que o laboratório de informática é uma improvisação de uma antiga sala de aula, cuja estruturação é inapropriada aos fins que se destina.

Apesar do curso ter um prédio próprio, ainda que dividido com o curso de estatística, no período das aulas letivas (tempo universidade) tem-se uma imensa dificuldade para acomodar as turmas nas salas de aulas disponíveis, muitas vezes sendo necessário emprestar salas de outros cursos ou organizar espaços impróprios para aulas, como os laboratórios de pesquisa e informática. Segundo relato de Martini (2021, p. 93): “Como o número de salas de aula é insuficiente para atender à demanda do curso durante as etapas de aula presenciais, é necessário acomodar algumas turmas em outros prédios do *campus*, em espaços cedidos temporariamente por outros departamentos”.

Soma-se a isso, o fato de que a realização do curso de licenciatura intercultural em tempos e espaços diferenciados e a complexidade dos arranjos logísticos necessários para isto dificulta o atendimento de toda a demanda por formação docente, dada a diversidade de situações geográficas dos diferentes

povos. É o caso da nossa região que apresenta uma alta densidade populacional indígena, o maior número de escolas, professores, estudantes e ainda, grandes dificuldades nos deslocamentos necessários à realização dos tempos do curso (tempo comunidade e tempo universidade).

No caso do Prolind, sua fragilidade está na necessidade de uma institucionalização eficaz do curso intercultural, com a melhoria do quadro de docente e técnico administrativo, como a contratação de docentes para as disciplinas faltantes além de mais servidores técnicos; e melhorias na infraestrutura física e tecnológica, a exemplo do aumento das salas de aula, construção de laboratório de informática adequado e outros laboratórios específicos do curso. O que se coaduna ao seguinte pensamento:

[...] seus maiores desafios para uma plena eficácia, são o de atender as demandas crescentes por formação dos professores que já atuam nas escolas indígenas e institucionalizar estes cursos nas IES para que passem a compor o quadro de seus cursos regulares, com corpo docente e técnico administrativo próprio, bem como também dispor de infraestrutura física e tecnológica que atenda as especificidades destes cursos e de seus estudantes (NASCIMENTO, 2016, p. 158).

Isso implica também na ampliação da quantidade de vagas ofertadas pelo curso, pois segundo Nascimento (2022), observa-se que o Prolind não é capaz de atender a todos os professores que efetivamente atuam nas escolas indígenas de todo o país, ainda que o programa exista há mais de uma década. O que remete a soluções relacionados ao MEC e às instituições formadoras, além de questões relacionadas aos contextos socioculturais, ambientais e políticos indígenas.

Pode-se acrescentar também a indefinição de uma política linguística na educação escolar indígena de modo geral e, em particular, no Prolind, comprometendo o trabalho com as línguas indígenas nas licenciaturas interculturais, em razão do número reduzido de profissionais especialistas nas diferentes línguas frente à diversidade sociolinguística dos povos indígenas brasileiros (NASCIMENTO, 2022, p. 145).

Nesse sentido, o curso intercultural possui quatro docentes na área da linguagem. Eles seriam o bastante para dar conta de mapear, estudar e catalogar as aproximadamente quarenta línguas indígenas existentes em Rondônia? A

resposta mais sensata para essa questão parece ser não, em que haveria a necessidade de mais profissionais para realizar essa tarefa.

Além disso, um outro aspecto tão importante quanto aos demais está na ineficácia do Prolind quando da disponibilização dos recursos financeiros, pois estes nunca são disponibilizados com antecedência ou no prazo adequado para efetivação das despesas. Quando o recurso chega na universidade para ser utilizado, geralmente no final do exercício financeiro, quando não há tempo hábil para gastá-lo, daí é necessário realizar as despesas às pressas antes que termine o ano civil, ou seja, gastar mal para não perder. Caso os recursos não sejam utilizados devem ser devolvidos ao governo. E o ciclo se repete ano após ano. O curso espera a divulgação de recursos via Prolind; elabora seu plano de trabalho (o que não é rápida sua finalização); submete-o a apreciação do MEC; revisa-o quando necessário (quase sempre); aguarda a aprovação do plano de trabalho pelo MEC; espera o repasse do recurso; e, quando chega começa a realizar as despesas.

Esse processo é burocrático e desgastante para os servidores responsáveis por essa demanda. Por este motivo o curso nos últimos dois repasses do Prolind firmou parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa (Fundape) da Universidade Federal do Acre (Ufac) na tentativa de pelo menos não ter que devolver os recursos não gasto e poder utilizá-los no ano seguinte, sem a necessidade de um novo Prolind. Experiência que vai se mostrando não tanto satisfatória, já que a burocracia na realização das despesas e o tempo despendido na execução das tarefas é o mesmo daquele que se tinha sem a utilização da Fundação.

Por sua vez, quanto ao Auxílio Permanência Indígena da Unir, em que pese o artigo 11 da Resolução 115/CONSAD prever que os valores do Auxílio Permanência Indígena seriam analisados anualmente pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, para garantia dos objetivos do Programa de Assistência Estudantil Indígena estabelecidos no artigo 3º da dessa resolução, o valor inicial de R\$ 2.500,00 estipulado em 2013, quando do nascimento da referida Resolução, nunca foi reajustado, ou seja, são praticamente dez anos sem uma mínima atualização monetária até a presente data. Situação essa evidenciada na fala dos entrevistados.

Não. Não é porque, principalmente em relação ao auxílio Pnaes, a gente já tem discutido sobre isso, não é o suficiente, porque ele é no valor de R\$ 2.500,00, e ele não teve reajuste, né? E a gente sabe que tudo tem aumentado, o aluguel, alimentos, é... Tudo, transporte. Então assim, desde a época, eu não me recordo, né? Mas assim, desde quando eu iniciei, o valor é de 2500. E até hoje não mudou, não é? Então assim, hoje pra gente é, por ser aí presencialmente esses 2500 não é suficiente não. Então eu, eu vejo, precisa ter um reajuste, precisa aumentar esse valor. Por causa das coisas que mudaram, não é? Não mudou, é valores, né? Então, tudo subiu. Então, se fosse para a gente é, é presencialmente e ajudar assim, mas não é o suficiente (L.N.C.L., 2022).

Nessa questão financeira, segundo Martini (2021), embora os estudantes recebam dez parcelas em dinheiro durante todo o curso (uma por cada etapa de aula presencial) do Auxílio Permanência Indígena, para custeio das despesas no tempo universidade, esse valor recebido permanece sem reajuste desde a criação do curso. Assim, os acadêmicos indígenas encontram dificuldades para pagar as diversas despesas com: moradia, alimentação, transporte, materiais escolares, vestuário, utensílios domésticos, saúde, segurança e outras mais no tempo em que estão na cidade.

Agrava essa situação o fato de que, após o tempo regular de duração do curso, qual seja, cinco anos, aqueles discentes que tenham componentes curriculares pendentes e que, portanto, não terminaram o curso, não tem mais direito a receber os recursos do Pnaes pela via do Auxílio Permanência Indígena, o que eleva ainda mais a dificuldade de conclusão, pois terão que assumir por conta própria o custeio das despesas para terminarem o curso. Desta forma, dada a hipossuficiência dos estudantes indígenas, muitos desistem (MARTINI, 2021).

Doutro norte, fato negativo entre os auxílios indígena e não indígena é que, conforme Instrução Normativa nº 4, de 22 de abril de 2022, comparando-se o Auxílio indígena com a soma dos auxílios pagos aos discentes de outros cursos, a diferença chega a ser mais que o dobro, em prejuízo dos estudantes indígenas. A soma cumulada dos auxílios não indígena nos outros cursos perfaz o valor total de R\$ 1.150,00 mensais, o que supera o Auxílio indígena em R\$ 650,00, já que este é concedido no valor de R\$ 500,00 por mês aos indígenas, que multiplicado por 5 meses resulta na parcela de R\$ 2.500,00 paga uma única vez por semestre.

Entendemos que essa disparidade é injusta, dado o fato de que os estudantes indígenas demandam muito mais recursos que os não indígenas, já que sua condição é totalmente diferenciada. Se equiparados o auxílio indígena do Deinter com os auxílios dos outros cursos, o valor justo seria de R\$ 5.750,00 (R\$ 1.150,00 x 5 meses).

Quadro 20: Comparativo entre valores mensais dos auxílios da Unir

Ordem	Auxílio indígena (Deinter)	Valor	Auxílio não indígena (outros cursos)	Valor
1	Alimentação	R\$ 100,00	Alimentação	R\$ 200,00
2	Transporte	R\$ 100,00	Transporte	R\$ 100,00
3	Moradia	R\$ 150,00	Moradia	R\$ 250,00
4	Apoio pedagógico	R\$ 100,00	Acadêmico	R\$ 400,00
5	Inclusão digital	R\$ 50,00	Creche	R\$ 200,00
Total		R\$ 500,00		R\$ 1.150,00

Fonte: elaborado pelo autor.

Enquanto no Deinter existem os auxílios: apoio pedagógico; e, inclusão digital, nos demais cursos existem os auxílios creche e acadêmico, os quais não existem no Deinter. Aparentemente o auxílio apoio pedagógico seria o equivalente ao auxílio acadêmico, consideradas suas finalidades, porém com significativo distanciamento de valores. Nesse caso, entendemos que o auxílio creche também deveria compor o Auxílio Permanência Indígena, vez que muitos dos discentes trazem suas crianças para a cidade e geralmente essas crianças vão para as salas de aulas com seus pais, porque estes não têm local apropriado para deixarem os filhos ou condições financeiras de pagarem uma babá.

Eu acho que eu fiquei reclamando, reclamando, reclamando e mais algumas pessoas, que a gente conseguiu, porque, como diz outro, por mais que não atendesse de manhã, mas à tarde tinha aqueles pessoal pá olhar os nossos filhos enquanto nós estava em sala de aula, porque, naquele período a menina, a minha menina era menor né? Não só a minha, mas de alguns, ééé... E a gente tinha que levar, que não tinha com quem deixar, na, o ano, né? Antes da pandemia, a minha menina ainda mamava naquela época e ela tinha que ir comigo. Eu não podia deixar ela, né? Então naquele momento, era o momento que eu conseguia, à noite eu conseguia me concentrar mais na aula, porque tinha um espaço para mim deixar minha filha (A.S.F.A, 2022).

Outro fato que chama a atenção está nos auxílios e bolsas não regulares previstos na Resolução 392/2022/CONSAD: Auxílio Emergencial; Auxílio Saúde; Bolsa Monitoria Especial; Bolsa de Extensão - Ação Afirmativa; Bolsa de Cultura - Ação Afirmativa; Bolsa de Esporte e Lazer - Ação Afirmativa; e, Bolsa de Apoio de Acessibilidade e Inclusão. Em regra, sua concessão é esporadicamente conforme a demanda/necessidade dos estudantes ou a existência de alguma ação institucional específica. Eles são concedidos em caráter geral e de ampla concorrência, abrangendo indígenas e não indígenas, ou seja, não há uma destinação específica ou mesmo a reserva de vagas nos editais para os discentes indígenas, que em regra concorrem com não indígenas, sem nenhuma distinção.

Figura 9: Benefícios do Programa de Assistência Estudantil da Unir

Art. 9º O Programa de Assistência Estudantil da UNIR possui as seguintes modalidades de auxílios e bolsas:

- I - Auxílio Alimentação;
- II - Auxílio Creche;
- III - Auxílio Moradia;
- IV - Auxílio Transporte;
- V - Auxílio Acadêmico;
- VI - Auxílio Emergencial;
- VII - Auxílio Saúde;
- VIII - Bolsa Monitoria Especial;
- IX - Bolsa de Extensão - Ação Afirmativa;
- X - Bolsa de Cultura - Ação Afirmativa;
- XI - Bolsa de Esporte e Lazer - Ação Afirmativa; e
- XII - Bolsa de Apoio de Acessibilidade e Inclusão.

Fonte: Resolução 392/2022/CONSAD.

Dos documentos disponíveis no site da Procea podemos inferir o seguinte quadro ilustrativo:

Quadro 21: Comparativo entre os auxílios gerais da Unir

Modalidade	Auxílios da Licenciatura Intercultural (Res. 115/2013/CONSAD)	Auxílios dos cursos não indígenas (Res. 392/2022/CONSAD)
Regular	Alimentação Transporte	Alimentação Transporte

	Moradia Apoio pedagógico Inclusão digital	Moradia Acadêmico Creche
Não regular	-	Auxílio Emergencial Auxílio Saúde Bolsa Monitoria Especial Bolsa de Extensão - Ação Afirmativa Bolsa de Cultura - Ação Afirmativa Bolsa de Esporte e Lazer - Ação Afirmativa Bolsa de Apoio de Acessibilidade e Inclusão

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Dos dados acima, nota-se que os cursos não indígenas possuem auxílios regulares e não regulares. No curso intercultural existem apenas os auxílios regulares. O adequado seria que também existissem os auxílios não regulares direcionados especificamente para o curso intercultural. Isso evitaria a necessidade dos discentes do curso intercultural se sujeitarem as regras dos auxílios não regulares dos cursos não indígenas, como se faz hodiernamente. De tal fato decorre o questionamento pertinente de Neves (2021) quanto a ausência da assistência à saúde, cultura, creche e esporte, para os estudantes do Deinter.

Uma outra importante observação quanto ao Auxílio Permanência Indígena concedido pela Unir no Deinter está na questão do acompanhamento. Assim diz a Resolução 115/CONSAD, de 20 de dezembro de 2013:

Art. 21. A vida acadêmica do estudante indígena beneficiário de ação de assistência estudantil será acompanhada, semestralmente, pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis mediante consulta ao Sistema Integrado de Gestão Universitária, ou equivalente, e/ou por relato escrito do estudante, ratificado pela Chefia do Departamento.

Em razão desse acompanhamento, deve-se rememorar que em 2022 houve um corte no pagamento do auxílio Pnaes pela Procea, tendo e vista que se passou a adotar o critério de desempenho dos acadêmicos. Sendo assim, aqueles que tiveram reprovações em mais de cinquenta por cento das disciplinas que estavam matriculados no semestre anterior ou que tiveram o tempo regular de conclusão ultrapassado, ficaram sem receber referido auxílio.

Conforme apontado no quadro anterior foram solicitados 209 Auxílios Pnaes com base no número de estudantes matriculados no período letivo. Destes, por decisão da PROCEA, seis estudantes não receberam. Posteriormente, a PROCEA convocou 4 estudantes para a devolução de recursos sob a alegação de lapso temporal (UNIR, 2022a, p. 3).

No entanto, chamou nossa atenção, o corte efetivado pela PROCEA de 47 Auxílio Pnaes uma vez que encaminhou apenas 121 solicitações para a PROPLAN. Uma prática que tem ocorrido sistematicamente e sem diálogo no âmbito do Programa Bolsa Permanência com a não homologação de benefícios (UNIR, 2022b, *on-line*).

O detalhe é que somente a partir de 2022 foi que a Procea passou a realizar esse acompanhamento, pois antes ele não existia. Ficava a cargo da comissão local do Deinter, que realizava tão somente o controle das ausências dos estudantes indígenas, não se imiscuindo nos por menores da vida acadêmica indígena. Mais importante que isso é o fato de que o acompanhamento realizado atualmente não é o bastante. Trata-se apenas de um acompanhamento quantitativo, estatístico e frio, pois o sistema acadêmico da universidade entrega apenas números à Procea, tais como: quantidade de reprovados, quantidade de faltas, tempo de integralização do curso, dentre outros dados numéricos.

O acompanhamento qualitativo dos estudantes indígenas, quanto ao pagamento do auxílio Pnaes, praticamente parece não existir na universidade, dado que a Procea não consegue chegar até os discentes para questionar os motivos das faltas, das reprovações, das razões para a não conclusão do curso no tempo regular. Essa prática ainda é incipiente dentro da Universidade.

Se por um lado o acadêmico deixa de receber o auxílio porque reprovou em alguma disciplina (não obteve o rendimento necessário), por outro, esse mesmo discente, que já possui um certo grau de dificuldade em relação aos demais, será penalizado duplamente. Este é aquele de deveria receber mais apoio da instituição, seja financeiro ou pedagógico para que pudesse obter o rendimento necessário. Do contrário, esse discente ficará excluído do curso e da instituição, tendo agravada ainda mais sua condição de permanência no curso. Todavia, numa via reversa, se o pagamento for feito sem critérios plausíveis, poderá ser fomentada a reprovação constante, criando os chamados “estudantes profissionais”.

Neste sentido, Neves (2021) pontua a necessidade da compreensão de que o Pnaes é uma negociação com recurso público; que é necessário fazer um acompanhamento periódico não limitado à frequência; e, que a análise dos indicadores de reprovação, evasão e integralização do curso devem ser feitos também sob as perspectivas discentes e docentes.

Outra questão relevante a se destacar aqui em relação aos discentes é que muitos deles não sabem ou não conseguem administrar bem os recursos financeiros recebidos, sejam eles do auxílio Pnaes ou da bolsa permanência. Antes mesmo de findar a etapa de aulas, os discentes já estão sem o dinheiro necessário para sua manutenção na cidade. É quando, muitas vezes, recorrem aos docentes do curso para que lhes ajudem financeiramente, seja com dinheiro ou bens. Ou, simplesmente voltam para suas aldeias, visto que não têm condições de se manterem na cidade.

Em relação à Bolsa Permanência concedida pelo MEC, alguns pontos são relevantes para a pesquisa. Um primeiro deles, é que o cadastro no sistema não é feito em qualquer momento. O MEC disponibiliza um período específico no ano para que se façam as novas inclusões. Disso resulta que dependendo do semestre letivo que a turma ingresse no curso, pode ocorrer de não receber as parcelas da bolsa permanência. Situação essa experienciada pela turma G no ano de 2019, visto que a abertura do sistema para cadastro de novos discentes indígenas ocorreu no final do último mês de aula da etapa presencial (tempo universidade). Isso acarretou que toda a turma ficou sem receber a bolsa do MEC naquela etapa. Veja-se a fala de um estudante que passou por isso:

Então, a questão da bolsa indígena, eu avalio que não são muito boa não. A questão do indígena, porque a unir deixa muito a desejar pra gente, né? A questão de bolsa, ou... O corte que está tendo direto. Com a turma H, entrou agora, viu? Foi, entrou sem bolsa, né? Eu avalio não, não muito bom (M.R.N.G., 2022).

Naquele ano, não fosse a forte mobilização dos movimentos indígenas e sociais, o MEC não teria disponibilizado período para novos cadastros no programa, visto os rumores de cortes no orçamento da União. Referido cadastro só é possível quando o MEC abre o sistema para novas inclusões.

Segundo Neves (2021), a Bolsa permanência quase foi extinta em 2018. De lá para cá uma luta enorme tem sido travada para se garantir que as bolsas sejam pagas. Exemplos disso não faltam, tais quais: a notícia “MEC de Bolsonaro nega Bolsa Permanência a 6 em cada 10 alunos indígenas e quilombolas” (BRONOSKI, 2022); a ausência de pagamento para a turma G no ano de 2019; o atraso proposital na abertura do sistema para cadastramento dos alunos; a redução do quantitativo de bolsas disponibilizadas; a falta de reajuste do valor pago, etc.

Conforme informações disponíveis no site da Unir (2022), em 2018 foram contemplados 22.898 estudantes de todo o Brasil com a Bolsa Permanência. Em 2019 este número ficou em 22.027 estudantes. Nos dois anos seguintes, este número caiu significativamente: em 2020 contemplou 16.320 e em 2022 atendeu apenas 10.282 estudantes, com a Bolsa Permanência em todo o Brasil. Em 2019 e 2020 não houve cadastro de novos estudantes no Programa Bolsa Permanência.

Em especial, há de se destacar que no ano de 2022 o MEC, por meio da Portaria nº 42, de 20 de janeiro de 2022, disponibilizou somente 20 novas bolsas permanência à Unir, no entanto houveram mais de 60 novas inscrições de discentes indígenas. Somente para o curso intercultural seriam necessárias 50 novas bolsas, referente às matrículas dos ingressantes em 2021. Desta forma, a Procea teve que adotar critérios internos para selecionar os discentes que seriam beneficiados com a reduzida quantidade disponível de bolsas. Assim, para concessão das bolsas, optou-se pela adoção dos critérios: matrícula mais antiga, índice de aproveitamento e quantidade de disciplinas matriculadas. De um total de 50 ingressantes indígenas naquele ano, apenas seis estudantes do curso foram contemplados com a bolsa. Isso deixou 44 estudantes indígenas desassistidos com o pagamento da Bolsa permanência do MEC.

Nota-se do primeiro critério adotado que os estudantes do intercultural foram prejudicados injustamente, vez que suas matrículas em regra, sempre são realizadas posteriormente aos demais discentes dos cursos não indígenas, bem como a duração do período de matrícula é maior que dos outros cursos, tendo em vista que o curso não acompanha o calendário acadêmico geral, nem o vestibular regular, a despeito de possuir calendário e vestibular específico.

Após a publicação da Portaria nº 760 do MEC, de 7 de julho de 2022, a Procea selecionou mais treze estudantes indígenas do curso para serem beneficiados pela Bolsa Permanência, elevando o total de beneficiados para 19 discentes da turma 2021, com recebimento somente na etapa seguinte (tempo universidade 2022.2). Ainda assim, não se tem notícia de que o restante da turma tenha sido contemplado com referido benefício.

É sabido que a inflação derreteu o poder aquisitivo da população brasileira, principalmente nos últimos anos. Neste sentido, o valor pago pela Bolsa Permanência não é reajustado há muito tempo, o que leva a uma defasagem no poder aquisitivo dos estudantes indígenas para se estabelecerem na cidade, da mesma forma que ocorre com o Auxílio Pnaes. Urge a necessidade do reajuste das bolsas e auxílios, tal como ocorre com o salário mínimo, para que tenham condições de se manterem na cidade. Porém esse reajuste não pode significar redução do quantitativo de bolsas, mas deve representar o aumento dos recursos financeiros destinados à assistência estudantil.

Por fim, ainda relativo ao Programa Bolsa Permanência, O artigo 12, XI, da Portaria 389/2013/MEC atribui como competência das Instituições Federais de Ensino Superior criar comissão interdisciplinar com a participação de indígenas ou quilombolas e membros da sociedade civil para auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas, e, ainda no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica.

Apesar de existir, no Deinter, uma comissão específica de gerenciamento e acompanhamento do auxílio Pnaes e da bolsa do MEC, não se tem notícia de que indígenas integrem essas comissões. Ponto de fragilidade que o Deinter necessita urgentemente revisar. Caso que não ocorre com a Procea pois, conforme Portaria 21/2021/PROCEA/UNIR de 21 de outubro de 2021, sua comissão de acompanhamento possui pelo menos um integrante indígena.

4.5.2. O que dizem os colaboradores da pesquisa sobre as ações afirmativas da Unir: discussão dos resultados

A análise das entrevistas corrobora com as fragilidades levantadas anteriormente neste texto e revela os principais problemas que enfrentam os indígenas matriculados no curso de licenciatura intercultural do Deinter, por exemplo: a falta de recursos para a permanência; a distância física da família e de suas comunidades; e, o ingresso em cursos descontextualizados com as realidades produtivas e as necessidades das suas comunidades, alheias aos conhecimentos tradicionais e às suas línguas (NASCIMENTO, 2022).

Dos dados obtidos por meio das entrevistas, quanto à função que desempenham na instituição, o tempo dessa atuação e a experiência profissional que possuem na área da educação, é possível notar que os discentes possuem pouca experiência educacional. Diferentemente, os docentes e gestores envolvidos na pesquisa possuem uma vasta experiência na área da educação.

Na questão do conhecimento das ações afirmativas, percebe-se que os discentes pouco sabem sobre esse assunto. O círculo de conhecimento por parte deles está restrito apenas ao da universidade que frequentam, enquanto que os demais entrevistados (docentes, gestores e comissão dos auxílios) demonstraram conhecimento para além do que se vive no atual ambiente de trabalho. Importa aqui aclarar, que se os discentes pouco conhecem das ações afirmativas é sinal que pouco irão perquirir nas melhorias de tais ações, pois quando não se conhece daquilo que é bom, o ruim torna-se o bastante. *“Eu só conheço a bolsa permanência né? E o auxílio penais, que é o que a gente recebe aí né?”* (L.N.C.L., 2022).

[...] eu só conheci o da bolsa permanência, né, que era para manter o aluno em sala de aula. Aí depois eu ganhei, quando eu entrei na faculdade, na Ufac, eu descobri que tinha pra gente que tipo, assim, ia duma aldeia pra outra ou de um município pra outro, que não era destinado diretamente pra os indígenas, né? Que lá não trabalha assim, é... Como diz o outro, eles é... trabalha com geralção, e uma das coisa era negócio daaa... O auxílio aluguel, mas era no modo geral. Que eu conheci só pa, é... Pros indígena era esse mesmo da bolsa permanência, nunca, nunca tinha conhecido nenhum outro (A.S.F.A., 2022).

Em relação à avaliação das ações afirmativas, na esteira do que dizem os estudantes indígenas entrevistados, docentes, gestores e comissão de apoio, consideramos que tais ações são extremamente positivas para o acesso e permanência no ensino superior da Unir: *“Pra gente que está na faculdade ele é uma ajuda extraordinária, porque se não for com essa ajuda, a gente não consegue se manter na faculdade”* (A.S.F.A., 2022). Na qual, demonstram a utilidade dos recursos obtidos: *“As dívidas da gente se preocupa o que? Receber a bolsa para pagar o que? Água, luz, aluguel e internet”* (A.S.F.A., 2022).

Que é através delas que a gente consegue permanecer né, que a gente consegue é, continuar fazendo curso né? Porque se não fosse é, nós não, não teríamos condições de se, né, de, de concluir, de fazer é, essa graduação porque, pelo fato né? A gente mora na aldeia. É, a gente tem nossa família aqui, né? Dentro da aldeia e se fosse pra gente ir por conta própria, é com certeza nós não conseguiríamos terminar né? E por mais que a gente tenha o nosso serviço de professor, mas a gente tem o nosso compromisso, né? Mas tem a nossa família. Então assim, ficaria muito puxado né? Então, poderia ser que, é então isso significa que ajuda bastante né? Ajuda, ajuda muito os estudantes, os acadêmico indígena (L.N.C.L., 2022).

Quanto à eficácia das ações afirmativas da unir, também entendemos que elas não são capazes de atender plenamente as necessidades dos estudantes indígenas em razão de vários motivos, dentro os quais está as especificidades de cada comunidade, veja-se: *“Os colegas de Guajará, tem uns que moram longe na vida. No jeito que eles fala, que o deles é de barco né! É sei quantos dias, descendo ou subindo o rio para chegar na aldeia deles. As aldeias deles são muito distantes”* (A.S.F.A., 2022). Segundo a entrevistada, os estudantes de Guajará-Mirim possuem um custo maior para virem estudar no campus, do que aqueles que moram próximo a cidade de Ji-Paraná. Assim, o recurso financeiro disponibilizado não contempla a todos de forma igual.

Eu acredito, que a Unir... Ééé, não, mas assim, no caso o departamento, né? Que eu acho que é o que trabalha direto com a gente, que eu acho que tem essa sensibilidade, né? Mas a unir mesmo, eu acredito que não, porque a gente não vê muito esforço, né? Em querer nos ajudar. A gente quando quer alguma coisa, a gente tem que estar se manifestando. É, a gente não, eu não vejo assim, é... Como eu posso dizer? Não é tanto interesse

da parte deles, né? Por saber dessa situação nossa né? Pela distância. É, pela... Pela, própria diferença né em relação à língua. É, mas é um espaço que onde a gente tem ocupado né? Então é, mas eu, eu acho assim que eles precisa... Precisaríamos ser mais sensível, né? Nessa parte (L.N.C.L., 2022).

As ações afirmativas implementadas pela Unir também não são capazes de atender plenamente as necessidades dos estudantes indígenas, dentre vários outros motivos, pela falta de reajuste dos valores dos benefícios pagos, como já foi esboçado na análise dos dados da pesquisa documental. Quando questionados se as ações afirmativas são suficientes para atender as demandas dos estudantes indígenas, assim relataram:

Não! Não é, porque, principalmente em relação ao auxílio Pnaes, a gente já tem discutido sobre isso, e, não é o suficiente, porque ela é no valor de R\$ 2.500,00, e ela não teve reajuste né? E a gente sabe que tudo tem aumentado, o aluguel, alimentos, é... Tudo, transporte. Então assim, e desde a época, é, eu não me recordo né? Mas assim, desde quando eu iniciei, o valor é de 2.500 e até hoje não mudou né? Então assim, hoje pra gente é, por ser aí presencialmente, esses 2.500 não é o suficiente. Então, eu vejo, precisa ter um reajuste, precisa é aumentar esse valor. Por causa das coisas que mudaram, né? Mudou, é os valores, né? Então, tudo subiu. Então, se fosse pra gente é, ir é presencialmente ia ajudar sim, mas não é o suficiente (L.N.C.L., 2022).

Outro aspecto de destaque é que as ações afirmativas ora existentes na Unir são ineficazes para o atendimento logístico mobiliário dos estudantes indígenas, dada as dificuldades com o deslocamento dos bens no início e término das etapas presenciais, bem como não se ter um local adequado para guarda desses bens no período em que não estão na cidade; observado no seguinte relato:

Então, para mim falta, porque às vezes a gente, um exemplo: pra mim levar e trazer, como eu falei, eu tenho que contratar alguém para levar, por isso que às vezes é, a gente fica chorando por um lugar na Unir para deixar, para nós não ficar carregando, porque os fretero cobra muito caro da gente, não tem um, tipo assim, é um, como se poddo se dizer, um exemplo, o carro da unir não vai estar à disposição nem de mim, nem de outra pessoa para vir buscar aqui na minha casa as coisas que eu vou levar para unir. Imaginem esses que moram mais distante como o pessoal dos Caxarari, que é bem, quase fronteira com o Acre, né? É bem dizer

fronteira com o Acre, ainda esses daí que não vai ter (A.S.F.A., 2022).

Nota-se do discurso abaixo a ineficácia dos auxílios e bolsas em contemplar a plenitude da moradia estudantil, vez que não há uma casa dos estudantes indígenas na Unir, projeto este que apesar de amplamente discutido desde 2007 não saiu do papel.

Esse auxílio, que inclui, é tipo assim, a moradia, alimentação e muitos outros que a gente, tipo assim, que a gente que vai estar saindo da aldeia pra cidade antes, sai um gasto muito grande. Quando eu vou, um exemplo aqui eu né? Citar eu, quando eu vou, quando eu vou assim, aí etapa, caiu o dinheiro, eu vou atrás do aluguel, uma casa pra mim ficar quiii ou se não um apartamento. Aí eu já saio, eu gasto, porque eu fui lá procurei, já guardei lá, aluguei o lugar. Aí quando eu vou voltar de novo já é outro gasto, porque não é só o combustível que eu vou tá pagando, é... Pra ir a procurar a casa. Eu vou também me já ter uma alimentação, se tipo assim, se eu achar fácil eu não vou precisar que eu vou e volto um rápido, né? Já acerto com a pessoa pra pessoa me encontra lá, mas se eu for procurar, não achei no negócio do classificar, negócio do OLX, é... Aquelas pesquisas do Facebook, eu vou ter que rodar aí perto naaaa, como é que se diz? Aí perto da uni, né? Pra mim procurar, aí já vai gastando. E quando, diz o outro, quando chegar aí a gente tem o que? A gente fica o dia na faculdade. Aiiií, um exemplo da de manhã, a gente sai de manhã, aí quando a gente vai sair, um exemplo, meio-dia. Meio-dia, eu tô o que? Cansada, não quero ir pra cozinha. Buscá o quê? Ir pro pf. Já tem que procurar um local pá comer. Porque a gente já está cansado, esperar fazer a comida, vai almoçar qui hora? Uma e meia, aí às vezes tem que voltar a tarde pá pesquisar trabalho, fazer, ir pro laboratório, né? Quem não tem um computador e quem tem faz em casa, nos apartamento onde está (A.S.F.A., 2022).

Outra demanda em andamento, a qual não se sabe se será atendida, é a questão do espaço indígena no campus de Ji-Paraná. Apesar de se ter recursos disponíveis por meio de doação do Juizado Especial Cível da comarca de Ji-Paraná, a Unir não tem envidado as ações necessárias para que isso de fato se materialize.

Quanto à novas ações necessárias para melhoria da assistência estudantil da unir, percebemos nos relatos dos entrevistados diversas necessidades por eles enunciadas, dentre as mais relevantes: i) assistência médica, psicológica e odontológica; ii) restaurante universitário; iii) apoio logístico para o transporte dos

bens móveis dos estudantes; iv) creche para as crianças ficarem no momento das aulas presenciais; v) casa do estudante; vi) outras medidas sociais, além do aporte financeiro.

É, o restaurante universitário tinha também, tinha não, tem lá pá atender. E aqui, nesse daqui, não tem nem procura, tipo assim, é fazer um pá contuitir nós estudantes, não, indígena e não indígena pra gente se servir, pelo menos tivesse! Ah não, só se for aqueles grandão com aqueles panelão enorme, que até tem uma estrutura dessa aí na Unir. No campus daí, daqui né? Só que porém, ele está lá abandonado. Não sei nem o que vão fazer com aquela estrutura. Foi um dinheiro jogado fora, o que deveria ter um que viesse atender a nossa demanda, não uma demanda que não, como eu escutei algumas vezes alguns alunos falando, uma estrutura pá atender a cidade toda. É uma estrutura pra atender nós que tamos estudando na, lá né? E a Unir não vê isso! (A.S.F.A, 2022).

Eu acredito que a gente precisaria sim, em relação até a é, saúde mesmo, porque muitas vezes né? Nós, é, a gente fica aí 3 meses. E, às vezes é, passa por situações assim de saúde que, assim precisa, a gente precisa de apoio. É, eu, eu acredito que sim, que teria que ter ações envolvendo em relação à saúde. Deixa eu te, ah, deixa eu lembrar uma coisinha assim que eu acho, acredito que ajudaria muito seria é, também né? Fora esse auxílio, é em relação a cesta básica, eu acho que seria, seria, iria ajudar né? Que às vezes a gente chega no finalzinho aí, as pessoas ficam um ajudando o outro né? Tentando a, eu acho que se pudesse ter essas, é distribuição de cesta básica pros acadêmicos. Pelo menos uma vez né? Tipo assim, no último mês, que a gente tivesse aí, eu acredito que ajudaria, bastante (L.N.C.L., 2022).

É nós, tipo assim, nós já aconteceu uma vez, a gente tá na aula e um teve alguns alunos, é que tinha pegado uma diarreia lá, tava um monte de aluno lá com a diarreia braba, aí que foi que aconteceu? Tivemos que procurar por conta, porque tipo assim, algumas pessoas procuraram a CASAI, que já tinham, conhecia uma pessoa ou outra, e outros que não conhecia, não procurou. Foi ter que tirar dinheiro do bolso pra procurar comprar um remédio pá... Por que não tinha, como diz o outro assim, ele não sabia como o que fazer né? Então tem que tirar dinheiro do bolso pra comprar o remédio. E eles ficarão, tipo assim, só comentando um com outro, mas como diz o outro, só foi entre lá né? Entre nós alunos e nada mais. Ninguém veio acolher essa parte (A.S.F.A, 2022).

No tocante à questão do ingresso no curso, a forma do vestibular existente se mostra razoavelmente adequada. Porém quando questionados sobre a adequação do vestibular para os indígenas, relataram que ele tem muita

concorrência, com uma prova difícil, porém ainda assim, adequado. Enquanto que o vestibular on-line se mostra inadequado pela seguinte razão:

Olha! É, da forma que está acontecendo, eu acho que, eu acho que deixa a desejar. É sabe porque eu falo isso? Por exemplo né? Que quando é... Que nem aconteceu online. É, a gente fica até assim, um pouco de vergonha de falar isso, mas é porque assim, às vezes a gente vê que às vezes não é nem a própria pessoa que faz a redação né? Então, é às vezes é outras pessoas que faz e aí encaminham. Então assim eu, eu, eu assim realmente eu vi isso e não gostei. Porque tipo assim, não é, não é a pessoa ali mesmo que está fazendo né? As vezes outras pessoas faz, ele encaminha. Então assim, às vezes ele toma vaga de alguma outra pessoa né? Que, talvez esteja com muito mais vontade né? Realmente tenha esse desejo de ser professor né? Fazer essa formação. É por isso que eu acho que falho aí, não, não, não gostei dessa... Do vestibular ser dessa forma (L.N.C.L., 2022).

Há também a requisição de que esse vestibular fosse realizado especificamente por etnias ou línguas específicas. *“Então podia fazer uma prova mais específica para cada povo. Seria um ponto de vista bom. Porque tem muitos que indígena que mora em aldeia mesmo. Eles não entendem muito o português, não sabe definir” (M.R.N.G., 2022).*

No entanto, já houve algumas discussões de que talvez nós poderíamos proceder algum tipo de seleção, é regionalizado, né? Por povos. É, cotas por povos, é... em que os próprios povos indígenas, organizassem as suas seleções e nos enviaria uma lista, né? Com esses nomes. Então foi cogitado, já muitas propostas, né? É embora, nenhuma delas fosse encaminhada. Foi para frente, dado que naquele momento da discussão pareceu inviável, né? É, é preciso manter ainda na seleção uma certa equidade, alguma, algum tipo de igualdade, né? Na disputa, né? Por uma vaga no concurso público, então é..., mediante isso, eu diria que hoje nós não temos o melhor modelo de seleção, mas é aquele que, dado as condições da nossa própria realidade até esse momento se mostrou mais equilibrado, né? (G.F.S., 2022).

Observa-se ainda, que além da via de ingresso pelo vestibular específico, o curso necessita abrir as portas para as novas formas de ingresso possíveis e que estão previstas no Regimento Geral da universidade, quais sejam: por convênio ou acordo cultural internacional, transferência de cursos e portador de diploma, propostas estas que estão para serem implementadas pelo novo PPC.

Por fim, nesta seção tratamos do curso de Licenciatura Intercultural do Deinter, em que se descreveu seus aspectos históricos e suas características qualitativas e quantitativas. Abordamos as políticas de acesso e permanência que existem no curso. Explicitamos ainda, a metodologia de estudo utilizada no trabalho. Por último realizamos a Análise e discussão dos dados institucionais e das entrevistas, em que discutimos os resultados, a efetividade e a eficácia das ações afirmativas do curso. Na sequência apresentaremos nossas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado foi motivada por nossas inquietações sobre as questões que envolvem o acesso e a permanência de estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. Não se trata de um estudo conclusivo sobre o tema, mas sim um fomento à discussão sobre a formação de discentes indígenas no nível superior que contemple o acesso e a permanência digna desses estudantes.

Na primeira seção tratamos do acesso e a permanência na educação superior indígena e os aspectos históricos do Estado de Rondônia, a qual constitui a base teórica do trabalho. A parte inicial da primeira seção trouxe uma revisão de literatura que, em diálogo com os pares, teve o intuito de subsidiar o referencial teórico do presente trabalho, com os apontamentos daquilo que se encontra positivado pela literatura à cerca do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior. Nela pudemos verificar a existência de várias ações próprias e isoladas de IES no país, antes da Lei de Cotas, voltadas para o ingresso de indígenas em seus cursos, marcante do pioneirismo delas, mas pouco se viu o debate a respeito da permanência.

Enquanto que, na parte final da primeira seção, discorreremos sobre a trajetória histórica dos povos indígenas em Rondônia durante o surgimento, colonização e povoamento do referido estado. Cujas finalidades foram a de compreender como ocorreu o processo de luta desses povos e sua resiliência até o presente momento. Nela, de acordo com as literaturas consultadas, o estudo reafirma que os povos indígenas sempre foram alvos de massacre, desde a presença dos colonizadores portugueses até o momento atual. Recentes conflitos ocorridos na região Norte denunciam que as determinações legais, dispostas em nossa Carta Magna, estão longe de serem cumpridas e a voz indígena longe de ser ouvida.

Na segunda seção destacamos a importância da educação superior indígena em Rondônia, vez que referido estado contempla diversas etnias indígenas e por isso mesmo demanda formação superior, dado o contingente de indígenas que aqui existem tal educação torna-se necessária. Em razão disso,

nela abordamos a existência de políticas de ações afirmativas do Brasil, de Rondônia e da Unir, todas inerentes ao acesso e permanência de estudantes indígenas e a inserção dos povos indígenas nessas políticas. Para isso, foi necessário relatar a legislação inerente às políticas de ação afirmativa no tocante a questão do acesso e da permanência indígena no ensino superior.

Ainda na segunda seção fizemos uma análise da legislação em âmbito nacional sobre a educação superior indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas nacionais que sustentam as políticas de acesso e permanência no ensino superior do país. Tratamos também da legislação existente no Estado de Rondônia em relação à educação superior indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas estaduais que dão suporte as políticas de acesso e permanência no ensino superior deste Estado. E ainda, discorreremos sobre a legislação da Universidade Federal de Rondônia (Unir) referente à educação superior indígena, com o intuito de localizar e descrever quais são as normas locais da Unir que fundamentam as políticas de acesso e permanência no ensino superior desta IFES.

Na terceira e última seção tratamos dos aspectos específicos do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, ao retratar seu histórico e características; o levantamento de dados estatísticos do curso; e, as políticas de acesso e permanência que nele existem. Assim, abordamos a pesquisa de campo com: o levantamento e análise da documentação produzida pela Universidade Federal de Rondônia (Unir) sobre o acesso e permanência dos estudantes indígenas; e, a análise das entrevistas realizadas com discentes indígenas, gestores, membros de comissões e lideranças indígenas. Nela, apresentamos os resultados e as discussões dos dados encontrados durante a pesquisa.

Na introdução apresentamos a problemática da pesquisa composta por duas questões, as quais foram respondidas na terceira seção. Nela, apresentamos os dados organizados em duas categorias de análise temática e suas respectivas análises, conforme os objetivos da pesquisa previamente estabelecidos. Na primeira, apresentamos os resultados das políticas afirmativas existentes no curso intercultural da Unir. Para isso foi necessário subdividi-la em três subcategorias de análise, ocasião que tratamos da existência e da importância: i) do curso intercultural com o Programa de Apoio à Formação

Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind); ii) do Auxílio Permanência Indígena concedido pela Unir com recursos do Pnaes; e, iii) da Bolsa Permanência do MEC, para os discentes e povos indígenas de Rondônia, sul do Amazonas e noroeste do Mato Grosso, enquanto medidas imprescindíveis para garantia do acesso e permanência dos estudantes indígenas na educação superior.

Notamos que a implantação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, significa um avanço nas necessidades por educação superior dos povos indígenas, bem como pelo caráter social que a educação intercultural promove entre os povos e a superação de obstáculos. Identificamos que o curso tem significativa expressão perante a sociedade indígena, vez que apresenta número significativo de formados, dentre os quais, a maioria estão em atuação em suas comunidades indígenas. Além de que, o curso apresenta forte demanda de candidatos em seus vestibulares. Diferentemente do que se acreditava na implantação do curso, quando se pensava que seria um curso finito com poucas turmas. Ao contrário disso, hoje há uma necessidade de modificação do PPC do curso para que seja acomodada as novas turmas, uma vez que o curso não conseguirá atender a todos com a proposta do vigente PPC.

Identificamos que a concessão dos benefícios (Auxílio Pnaes, Bolsa Permanência e Prolind) é fundamental para a permanência dos estudantes indígenas na universidade. Isso pode ser observado nas respostas de todos os que foram entrevistados. Em linhas gerais, o acesso aos auxílios reflete diretamente no desempenho acadêmico e por consequência na manutenção dos discentes indígenas no curso de Licenciatura Intercultural. Sem esses auxílios, dificilmente os estudantes indígenas, cuja situação é de vulnerabilidade socioeconômica, conseguiriam permanecer na universidade e obter êxito na conclusão do curso.

Na segunda categoria de análise temática, agrupamos os dados relacionados às questões da efetividade e da eficácia das ações afirmativas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir. Novamente foi necessário subdividi-la em três subcategorias de análise, ocasião que tratamos da efetividade e da eficácia: i) do curso intercultural com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind); ii) do Auxílio Permanência Indígena, concedido pela Unir com recursos do Pnaes; e, iii) da Bolsa

Permanência do MEC, todos, enquanto medidas imprescindíveis para garantia do acesso e permanência dos estudantes indígenas na educação superior.

Os dados levantados apontaram que, no aspecto da durabilidade e permanência de tais políticas, elas se apresentam provisórias, pois podem ser retiradas a qualquer momento, como já se viu com os cortes realizados ao longo do período de existência dessas ações afirmativas. Apesar do significativo período de existência dessas políticas, elas ainda padecem do caráter provisório de sua legitimação, pois não são eternamente duráveis, estáveis, permanentes ou definitivas.

No aspecto da eficácia a pesquisa demonstra que tais ações afirmativas não são o bastante e não conseguem atender plenamente às necessidades dos estudantes indígenas do curso de Licenciatura Intercultural, dada as necessidades de: uma estrutura física adequada (salas de aula, laboratórios, etc.); mais servidores docentes e técnicos; redução na burocracia dos procedimentos inerentes aos benefícios e recursos; aumento da oferta de vagas do curso; institucionalização e legitimação das ações afirmativas; atualização dos valores pagos nos auxílios; paridade entre valores e quantidade dos auxílios indígena e não indígena; eficiência no acompanhamento qualitativo da vida acadêmica indígena; cadastramento regular da Bolsa Permanência; manutenção e ampliação do quantitativo de auxílios e bolsas concedidos; implementação de restaurante universitário, moradia estudantil, espaço de convivência e creche; atendimento médico, psicológico e odontológico; enfim, todas as medidas necessárias que aprimore e melhor conforte os estudantes indígenas durante a passagem pelo curso Intercultural da Unir.

Portanto, por meio da análise dos dados, confirmamos nossa premissa de pesquisa de que as ações afirmativas implementadas no curso de Licenciatura em Educação Básica da Unir são de extrema relevância para a manutenção do curso e o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas, porém não são suficientes nem capazes de contemplar a plenitude das necessidades destes estudantes. De tudo o que foi esboçado nesta pesquisa, podemos notar que a Unir ainda não possui políticas de ações afirmativas institucionais próprias decorrentes de sua autonomia universitária. Todas as políticas existentes são oriundas das políticas vigentes no cenário nacional, que implantadas pelo

Governo Federal. O ingresso por reserva de vagas só veio a acontecer após a vigência da Lei de cotas, no ano de 2013.

A conclusão a que se chega é que ainda há ajustes para serem feitos a fim de que as ações afirmativas ora existentes se tornem efetivas e eficazes, bem como que novas ações possam surgir. As ações desenvolvidas até aqui são importantes e mostram resultados satisfatórios, no entanto, é importante que haja uma preocupação contínua no sentido de melhorar a destinação dos recursos disponíveis para que alcancem satisfatoriamente todos aqueles que necessitam. Assim, a instituição deverá desenvolver ações, ajustar critérios e aprimorar as condições para que a evasão e o número de beneficiários com desempenho acadêmico inferior ao desejável sejam cada vez menores, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente com a permanência dos estudantes na Unir.

Os dados desta pesquisa são relevantes no sentido de auxiliar na avaliação das ações do Programa de Assistência Estudantil desenvolvidas pela Procea, na compreensão de deficiências que persistem e na proposição de ações que ampliem seu alcance, uma vez que grande parcela de alunos em vulnerabilidade não são contemplados plenamente em suas necessidades, seja em decorrência da limitação financeira, pedagógica, médica, social, logística, etc. Este estudo também teve por objetivo pensar alternativas para a possibilidade de expansão e melhorias na própria execução do programa. As informações obtidas podem embasar decisões sobre alternativas para problemas pontuais identificados e também acerca dos aspectos mais gerais dos programas de assistência estudantil da Unir.

Considerando que a análise realizada nesta dissertação ocorreu por um viés político, não podemos deixar de reconhecer que esse campo é um espaço de lutas e interesses e, por conseqüência, necessita de um olhar crítico e reflexivo por parte da sociedade. Portanto, para além dos objetivos propostos, foi possível analisarmos a importância das políticas de acesso e permanência voltadas à educação no processo de redução das desigualdades sociais. Ante a limitação desta pesquisa, tais questões poderão ser aprofundadas ou rediscutidas em novos estudos, em especial a dimensão pedagógica da assistência estudantil.

REFERÊNCIAS

ABI-EÇAB, Pedro Colaneri. Principais ameaças ao meio ambiente em terras indígenas. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, Macapá, n. 3, p. 01-17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/551/EcabN3.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

AIRES, Cleidiane Leite Bueno. **Do acesso ao sucesso: análise da política de cotas e do programa nacional de assistência estudantil (Pnaes) na Fundação Universidade Federal de Rondônia**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia (Unir), Porto Velho-RO, 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. E-book.

AMARAL, Verissa Einstein Soares do. **Estudantes Indígenas Tenetehara / Guajajara na Universidade Federal do Maranhão: análise sobre o acesso e permanência**. 2021. 114 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. **Dimensões e articulações dos impactos, as relações dos poderes Público, Privado e Povos Indígenas em Rondônia**. 266f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2021.

ANGELO, Francisca Novantino Pinto. **A Inclusão das Escolas Indígenas no Sistema Oficial de Ensino em Mato Grosso**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. 2005.

BARNES, Eduardo Vieira. Do Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. *In*: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; LIMA, Antônio Carlos de Souza; MATOS, Maria Helena Ortolan (Orgs.). **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Rio de Janeiro: Laced, 2010.

BASTOS, Eliane. **Aplicação da Lei de Cotas nos cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Rondônia Campus Porto Velho**: política de ação afirmativa por justiça social com equidade. 2018. 347 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Em. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas no Ensino Superior: O Programa de Acesso e Permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013 – ISSN: 1982-3207.

BICALHO, Lucinéia Maria. OLIVEIRA, Marlene. **Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação**. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2011v16n32p1. v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BITTENCOURT, Libertad Borges. **O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão**. IV Encontro da ANPHLAC. Salvador, 2000.

BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL, Walterlina. **Ciência e Educação Superior na Amazônia**. Porto Velho: Edufro, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 abr., 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr., 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. PDF. Brasília – DF, 2004.

_____. Lei n. 5.098, de 02 de setembro de 1966. Denomina “Rodovia Marechal Rondon” a estrada Brasília-Acre. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 set., 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5098.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

_____. Lei n.º 12.416, de 9 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12416.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.416%2C%20DE%209,superior%20para%20os%20povos%20ind%C3%ADgenas. Acesso em: 3 ago. 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun., 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa Interministerial nº 18 de 11 de outubro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 03, de 19 de novembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas [...]. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 14, de 14 de setembro de 1999**. Trata sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº. 13, aprovado em 10 de maio de 2012**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº. 6, aprovado em 2 de abril de 2014**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Implementação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino**. Brasília, MEC/SEF, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. Câmara dos Deputados, 2000.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, ed. 90, sç. 1, p. 12, Brasília, DF, 13 mai., 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/ensame/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/ensamen/id/30550825. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_Pnaes.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Pós-graduação para educadores indígenas**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensamento/tags/tag/pos-graduacao-para-educadores-indigenaspos-graduacao-indigenas-mato-grosso>. Acesso em: 07 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2002b. 84 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **REUNI: reestruturação e expansão das Universidades federais – diretrizes gerais**. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Portaria de reconhecimento nº 891, de 29 de dezembro de 2016**. Brasília: MEC/Seres, 2016. Disponível em: <http://www.deinter.unir.br>

/uploads/87443803/arquivos/Reconhecimento_de_Curso___Portaria_891_MEC_2016_2001928566.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Ministério da Justiça/ Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Interministerial n. 559, de 16 de Abril de 1991**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em 02.08.2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/. Acesso em: 04 ago. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 04 ago. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Brasília, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 09 ago. 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 04 ago. 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 ago. 2022.

_____. **Projeto de Lei (PL) nº 1375/2020** – Autores: Erika Kokay (PT/DF) e Joenia Wapichana (REDE/RR). Institui o Programa Bolsa Permanência para estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242641>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. **Projeto de Lei (PSB) nº 1788/2021** – Autor: Bira do Pindaré (PSB-MA). Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2282643>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. **Decreto Nº 5.159 de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-norma-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRONOSKI, Bruna. MEC de Bolsonaro nega Bolsa Permanência a 6 em cada 10 alunos indígenas e quilombolas. **Agência Pública**, *on-line*. 2022. Disponível em: <https://apublica.org/2022/05/mec-de-bolsonaro-nega-bolsa-permanencia-a-6-em-cada-10-alunos-indigenas-e-quilombolas/#.YpTA1kL8240.what%E2%80%A6>. Acesso em: 30.05.2022.

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luíza; REPETTO, Maxim.(org.). **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural/Núcleo Insikiran**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

CARVALHO, José da Frada Costa. **A oportunidade da cor: judicialização das cotas sociorraciais da UFMA**. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, p. 80, 2016.

COELHO, E. M. B. (Org.). **Estado Multicultural e Políticas Indigenistas**. 1. Ed. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008. V. 1. 240 p.

_____, E. M. B. Ações afirmativas e plurinacionalidade. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife: SBS, 2007.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Panewa Especial**. Porto Velho, CIMI-RO, 2002.

COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel. **COTA NÃO É ESMOLA: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba**. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

COSTA, Regina Aparecida. **Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia**. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

COSTA, Simone Gomes da. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009. [Anais]. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37031/A%20perman%c3%aancia%20na%20educa%c3%a7%c3%a3o%20superior%20no%20Brasil%20Uma%20an%c3%a1lise%20das%20pol%c3%adticas%20de%20assist%c3%aancia%20estudantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jul. 2020.

COTA, Maria das Graças. **O Processo de Escolarização dos Guarani No Espírito Santo**. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

DAFLON, Verônica Toste; JÚNIOR, João F.; CAMPOS, Luiz A. Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: Um Panorama Analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148 p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

DAHER, Júlia. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DAL BÓ, Talita Lazzarin. **A presença de estudantes indígenas na universidade: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer**. 2018. 249f. Tese

(Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEINTER. DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. **Egressos.** Ji-Paraná. 2022. Disponível em: <https://deinter.unir.br/pagina/exibir/4136>. Acesso em: 12 ago. 2022.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.** Porto Alegre: 2017. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FACINI, Heitor. **50 universidades brasileiras com maior presença indígena.** Abr. 2020. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/50-universidades-brasileiras-com-maior-presenca-indigena>. Acesso em: 04 ago. 2022.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** 2006. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

FELZKE, Lediane Fani. **Quando os ouriços começam a cair: a coleta de castanha entre os Gavião de Rondônia.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Orientador: Ari Miguel Teixeira Ott. Porto Velho, 2007.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. **Ação afirmativa na Revista Veja: informação ou militância?** In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 33., 26-30 out. 2009, Caxambu.

_____, João; ZONINSEIN, Jonas. **Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento.** In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas.* Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERRI, Erika Kaneta. **Políticas públicas de ações afirmativas na educação superior para indígenas: estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** 2015. 375 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015.

FREIRE. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior.** 2017. 263 f. Tese (Doutorado em

Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **O Brasil Indígena (IBGE). Distribuição Espacial da População Indígena:** População Indígena, por localização do domicílio e percentual nas Terras Indígenas, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/ensamen/ascom/2013/img/12-dez/encarte-censo-indigena-02-b.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Terras Indígenas do Brasil.** 2021. Disponível em: http://mapas2.funai.gov.br/portal_mapas/pdf/brasil_indigena_11_2021.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o Direito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA. São Paulo: Renovar, 2001.

GONÇALVES, Maria Rezende. **Políticas Educacionais, Ações Afirmativas e Diversidade.** Crítica e Sociedade: revista de cultura política. V. 4, n.1, 2014.

HINTON, L. P. **Language revitalization:** em overview. In: Hinton, L. Hale. K. Language revitalization. New York: Academic Press, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/ensament/ensamen_censo2010.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Rondônia – Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2021.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama>. Acesso em: 23 mai., 2022a.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Rondônia: Mapa Político.** 2022. Disponível em: http://geoftp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_tematicos/mapas_do_brasil/mapas_estaduais/politico/rondonia.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de qualidade das instituições de ensino superior.** Brasília, 2017.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>. Acesso em: jan. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNjUzZjU2YzltY2VIZC00MzcwLTk4OWYtODMzNWYyNzJkM2ZhlwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: mar. 2023.

INSTITUTO SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2022. 12. ed. São Paulo – SP, 2022.

ISA. Instituto Socioambiental. **Quadro geral dos povos**. 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em: 24 mai., 2022.

ISIDORO, E. A.; COUTO, F. P.; DE PAULA, L. C. (organizadores). **A cultura mitológica sobre a origem de povos indígenas de Rondônia**. Edineia Aparecida Isidoro; Fábio Pereira Couto; Luciana Castro de Paula (organizadores). – Juiz de Fora/MG: Agência 909; Ji-Paraná: UNIR-DEINTER, 2018. 46p.

_____, Edineia Aparecida. **Situação Sociolingüística do Povo Arara: uma história de luta e resistência**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

JAKIMIUI, V. C. de L. Extinção da Secadi: A Negação do Direito à Educação (Para e com a Diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em: 24 mar.2023. ISSN: 2675-6889.

JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: Um novo paradigma na educação. *In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n. 1, 2002.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LADEIRA, Mariana Alves; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. (Des)caminhos do sistema de cotas universitárias. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 220-243, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19698/pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LEITE, Kécio Gonçalves. **Nós mesmos e os outros: Etnomatemática e interculturalidade na escola indígena Paiter**. 2014. 409f. Tese (Doutorado em

Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2014.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Ensino Superior para indígenas**: sobre cotas e algo mais. Seminário Formação jurídica e Povos Indígenas: Desafios para a educação superior. Belém: LACED, 2007.

LIMA, Marcia. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LIMA, Telma Vieira. **Educação Indigenista e Políticas Públicas: O Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena em Roraima**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas) – Programa de Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2009.

LUCIANO, Gersem dos S. A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**. Fórum, n. 34. jan. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

_____, Gersem dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.

_____, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p.

LUCIANO, R. R. de F., Simas, H. C. P., & Garcia, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 11(32), 571–605. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4009>, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4009> Acesso em: 28.01.2023.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11-38.

MARCONI, Marina de Andrade *et. Al.* **Antropologia**: uma introdução. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINI, Carma Maria. **Questões de Gênero e Diversidade Sexual: Reflexões sobre a Formação de Docentes Indígenas na Universidade Federal de Rondônia**. 2021. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2021.

MATO GROSSO. **3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas**. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Lindenberg Nietta. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Coleção Educação para todos, v. 8. MEC/UNESCO, 2006.

MEDEIROS, A. F. de. **O papel da educação escolar indígena do povo Karitiana no contexto dos impactos provocados pelas hidrelétricas em Rondônia, Amazônia Brasileira**. 2018. 143 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PGDRA), na Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Porto Velho, 2018.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes?: um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena**. 315 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). 2013. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINDLIN, Betty. **Nós Paiter: Os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

MONTE, Nietta Lindenberg. Prática e Direitos – as línguas indígenas no Brasil. In: QUEIXAIÓS & RENAULT, Lescure (org). **As línguas Amazônicas Hoje**. IRD, Instituto Socioambiental, Museu Paraense Emílio Goeldi: São Paulo, 2000.

MORAN, Emílio. Estratégias de sobrevivência: o uso de recursos ao longo da rodovia Transamazônica. **Acta Amazônica**, v. 7, n. 3, p. 363-379, 1977. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aa/a/VVQ8Sx3s9WFxhcgJgsFBH8j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2022.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por "autonomia e protagonismo / Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

_____, Rita Gomes. Formação de professores indígenas no Brasil: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). In: Mato, Daniel (coord.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos** Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016. p. 151-166.

NEVES, J. Gomes. Financiamento das Licenciaturas Interculturais no Brasil (apresentação). In: **VIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**, Mesa Temática 3. Ações afirmativas e decoloniais (PNAES E BP): origem, ações e desafios, Ji-Paraná, 2022b.

_____, J. Gomes. Roda de Conversa: “A presença indígena na Universidade – dialogando sobre o ingresso e permanência” (slide). In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Semana de Acolhimento: Unir retoma aulas presenciais com programação para alunos** (vídeo). Porto Velho, 28, abr. 2022^a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=izXRlldkm_A. Acesso em: 24, jun. 2022.

_____, Josélia Gomes. UNIR e os Povos Indígenas de Rondônia: a invisibilidade do tema nas pautas dos reitoráveis na eleição 2012. **Jornal Eletrônico: Tudo Rondônia**. 2012. Disponível em: <http://www.tudorondonia.com.br/noticias/a-unir-e-os-povos-indigenas-de-rondonia-a-invisibilidade-do-tema-nas-pautas-dos-reitoraveis-na-eleicao-2012-,26907.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual De Maringá**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Terras indígenas, economia de mercado e desenvolvimento rural. In: Oliveira, João Pacheco de (org.). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998. P. 43-68.

_____, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, v. 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Editora da UNICAMP; 1988.

_____, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Editora Universidade de Brasília, 1978.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p. 29-51, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

OTT, Ari Miguel T. **Dos projetos de desenvolvimento ao desenvolvimento dos projetos: O Panafloro em Rondônia**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Florianópolis, 2002.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAULA, J. M. de. Políticas públicas e as populações indígenas de Rondônia. **Revista Geografias**, [S. l.], p. 71–80, 2007. DOI: 10.35699/2237-549X.13242. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13242>. Acesso em: 5 maio. 2022.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2011. 183 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2011.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. A Modernização Recente da Pecuária Bovina Em Rondônia: Normas Territoriais e a Nova Produtividade Espacial. **Revista Geo UERJ**, n. 26, p. 95-112, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-estado-de-Rondonia-Brasil_fig1_283185978. Acesso em: 20 mai., 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1987.

RIBEIRO, Selma Helena Marcos. **Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: Desafios e conquistas da educação diferenciada no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior- MITS**. 2013. 94f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2013.

RODRIGUES, A. D. As línguas indígenas e a Constituinte. In: Orlandi, Eni Pulcinelli. (org.) **Política Lingüística na América Latina**: Campinas: Pontes, 1988.

RONDONIA. Controladoria Geral do Estado. **Gráfico - Relação dos Servidores**. Disponível em: <https://transparencia.ro.gov.br/RelacaoServidor/Grafico#!> Acesso em: 28.12.2022b.

_____. **Decreto Estadual nº 8.516 de 15 de outubro de 1998**. Institui o Curso de Formação de Professores Indígenas – habilitação em magistério Nível Médio, denominado Projeto Açaí Rondônia. Rondônia, 1998.

_____. Lei Complementar nº 578, de 01 de Junho de 2010. Dispõe sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, da

carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Técnico Administrativo Educacional Nível 3, na forma que indica. **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, RO, 02 jun., 2010. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2010/4997/4997_texto_integral.pdf. Acesso em: 11 ago., 2022.

_____. **Plano Estadual de Educação de Rondônia**. Porto Velho. 2014. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2014-2024.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo de Educação Escolar Indígena. **Despacho SEI nº 0031525794**, de 25 de agosto de 2022. Resposta para atender a demanda do e-SIC. 2022a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Rondônia**. Porto Velho. 2022c. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/plano-estadual-de-educacao-pee/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Açai I – Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia**. Porto Velho: PRODEF/SEDUC, junho de 2004.

_____. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental. **Coordenadoria de Povos Indígenas – Copin**. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1j7ognnEIQUntyn0ulyafwzuV7ZM&ll=-10.843987432337787%2C-62.90203828749998&z=7>. Acesso em: 24 mai., 2022.

SANTOS, Alex Mota dos. Os impactos socioambientais nas terras indígenas no sul da Amazônia Brasileira. **Amazonia Investiga**, v. 7, n. 12, p. 106-122, Florencia, Colombia, Enero-Febrero 2018. Disponível em: [https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/download/571/539/#:~:text=\(2015\)%20revelam%20que%20a%20perda,brasileiros%20que%20comp%C3%B5e%20essa%20regi%C3%A3o](https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/download/571/539/#:~:text=(2015)%20revelam%20que%20a%20perda,brasileiros%20que%20comp%C3%B5e%20essa%20regi%C3%A3o). Acesso em: 24 mai. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V. 1, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. P.415.

SANTOS, Frei David Raimundo. Cotas: atos de exclusão substituídos por atos de inclusão? *In*: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Ação Afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: PUCRio, 2004. P. 175-186.

SANTOS, Maria Aparecida Siqueira. **As Políticas Educacionais e Seus Impactos na Educação Indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao Município de Guajará-Mirim/RO**. 2014, 119 f. Dissertação (Mestrado

Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2014.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Alfabetização Intercultural na Escola Indígena Zoró Pangyjej e os Antecedentes Históricos e Políticos**. (344. fls). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2020.

_____, Vanubia Sampaio dos. O processo de ocupação de Rondônia e o impacto sobre as culturas indígenas. **Revista Fórum Identidades**, Ano VIII, v. 16, n. 16, jul-dez 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4267>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Atropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Mara Jeanny Ferreira da. **Acesso e Permanência do Estudante Indígena ao Ensino Superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2013.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 95-112, 2000.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior em Rondônia 1991-2004. *In*: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime, (orgs.). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004, Rondônia**. 28 v. Brasília, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ensamento/institucionais/ensamento_e_exames_da_educacao_superior/ensamen_superior_brasileira_1991_2004_rondonia.pdf. Acesso em: 23 mai., 2022.

SOUZA, Hellen Cristina. **Formação de Professores em nível Superior e ações público- afirmativas no ensino superior para povos indígenas**. Disponível em: <http://redesestudantesindigenas.unemat.br/htm/enginex.php?pagina=../htmls/mapa/mapeamento.html>. Acesso em: 13 fev. 2009.

SOUZA, Letícia Pereira; PORTES, Elcio A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 516-541, Brasília, set./dez. 2011.

SOUZA, Marilza Miranda de. A resistência indígena e camponesa frente à expansão do latifúndio na atualidade. **Revista Labirinto**, v. 16, p. 164-181, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/978>. Acesso em: 28 jul. 2021.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 84–90, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogosshe.v2i1.1523. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523/1274>. Acesso em: 25 mar. 2023.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. Exploração da força de trabalho indígena na formação dos seringais em Rondônia. **Diálogos**, v. 21, n. 3, p. 51-63, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305554659005.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social (Paris, julho de 2009). Disponível em: <<http://www.aplicweb.feevale.br>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Conselho Superior Acadêmico. **Resolução nº 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2008**. Projetos Políticos Pedagógicos. Porto Velho: UNIR/CONSEA, 2008. Disponível em: https://secons.unir.br/uploads/ato/2019_198_198_resea_projeto_politicos_pedagogicos.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Conselho Superior de Administração. **Resolução nº 145/CONSAD, de 29 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre aprovar o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (Procea). Rondônia: CONSAD, 2016. Disponível em: http://www.secons.unir.br/uploads/ato/4691_145_145_resad_regimento_procea.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Conselho Superior de Administração. **Resolução nº 178/CONSAD, de 02 de julho de 2017**. Dispõe sobre Revoga a Resolução 138/CONSAD, de 01 de setembro de 2015 – regulamenta o Programa de Assistência Estudantil da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Rondônia: CONSAD, 2017. Disponível em: http://www.secons.unir.br/uploads/ato/5704_178_178_resad_regulamenta_o_programa_de_assistencia_estudantil__revoga_resol_138_consad.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Conselho Superior de Administração. **Resolução 115/CONSAD, de 20 de dezembro de 2013**. Institui e regulamenta o Programa de Assistência Estudantil Indígena da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Rondônia: CONSAD, 2013. Disponível em:

https://secons.unir.br/uploads/ato/3286_115_115_resad_assistencia_estudantil_indigena.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Educação Intercultural. **Plano de Trabalho do Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas – Prolind**, Termo de Referência das Despesas, 2020.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Educação Intercultural. **Despacho DAEI-JP 1131420, de 10 de outubro de 2022**, Processo 23118.012485/2022-86. 2022b.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Educação Intercultural. **Ofício nº 15/2019/DAEI-JP/CJP/UNIR**. Assunto: Relatório Pnaes 2019.2 e pagamento 2020.1. Comissão de Acompanhamento e Apoio do DEINTER. 18 de julho de 2019.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Educação Intercultural. **Prolind/MEC – 2010**: Proposta de Financiamento do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. 2010.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Educação Intercultural. **Prolind/MEC – 2018**, Proposta de Financiamento do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. 2018.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Educação Intercultural. **Proposta do novo projeto pedagógico do curso: Licenciatura em educação básica intercultural**. Ji-Paraná, RO: Unir, 2020.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Educação Intercultural. **Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura Em Educação Básica Intercultural**. Ji-Paraná – RO, fev. de 2008.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **EDITAL N.º 001/2016 Processo Seletivo Discente Deinter 2016**. Disponível em: https://processoseletivo.unir.br/uploads/certame/149_edital_vestibular_deinter_alt_erado.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **EDITAL N.º 001/2017 Processo Seletivo Discente Deinter 2017**. Disponível em: https://processoseletivo.unir.br/uploads/certame/157_edital_001_2017_revisado_e_alterado_apos_prazo_de_recurso.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **EDITAL N.º 001/2018 Processo Seletivo Discente Deinter 2018**. Disponível em: https://processoseletivo.unir.br/uploads/certame/25621_deinter_edital_no_001_2018_processo_seletivo_discente_310382804.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **EDITAL N.º 001/2019 Processo Seletivo Discente Deinter 2019**. Disponível em: https://processoseletivo.unir.br/uploads/certame/Edital_001_2019_Processo_Seletivo_DEINTER_584096988.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **EDITAL Nº 001/2014 Processo Seletivo Discente Deinter 2015**. Disponível em: https://processoseletivo.unir.br/uploads/certame/119_edital_processo_seletivo_discente.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **EDITAL Nº 001/2022 VESTIBULAR/2022**. Disponível em: https://processoseletivo.unir.br/uploads/certame/Edital_N_001_2022__Vestibular__Curso_de_Licenciatura_em_Educacao_Basica_1692070195.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Processo Seletivo 2010 EDITAL N.º 009, de 11 de agosto de 2009**. Disponível em: https://processoseletivo.unir.br/uploads/certame/57_anexo_ii__educ_basica_edital__009_09.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Processo Seletivo 2011 EDITAL Nº 021, 23 de julho de 2010**. Disponível em: https://processoseletivo.unir.br/uploads/certame/81_anexo_ii_licenciaturainterultural_vest2011.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso: licenciatura em educação básica intercultural**. Ji-Paraná, RO: Unir/DCHS, 2008.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis. **Situação da concessão de Bolsas Permanência para alunos indígenas e quilombolas**. Publicado em: 28/01/22. Disponível em: <https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=29733>. Acesso em: 24 mar. 2022.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Vestibular UNIR 2009**. Disponível em: <https://processoseletivo.unir.br/certame/exibir/37>. Acesso em: 28 dez. 2022.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Acadêmico de Educação Intercultural. **Relatório de Avaliação do Auxílio Pnaes Ensino Remoto Emergencial (ERE) 2022.1 (Ano Civil)**. Documento SEI 1099647, Processo 23118.012485/2022-86. 2022a.

_____. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA. **Relatório geral de discentes por curso**. 2022.

VALVERDE, Ricardo. Saúde Indígena: Glossário de Termos Indígenas. **Agência Fiocruz de Notícias (AFN)**. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/glossario-de-terminos-indigenas#:~:text=Cada%20aldeia%2Fcomunidade%20apresenta%20processos,usam%20a%20categoria%20%E2%80%9Ccomunidade%E2%80%9D>. Acesso em: 24 mar. 2023.

VENERE, M. R. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia**. 2011. 204 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

WALSH, Catherine. **(De)Construir la interculturalidad**. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en *Interculturalidad y Política*, Norma Fuller (ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

_____, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial, en **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento** (Catherine Walsh, Alvaro García Linera y Walter Dignolo), serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro descolonial. Buenos Aires: Editorial signo, 2006.

WEBER, Cátia. **Tornar-se Professora Xokleng/Laklãnõ: escolarização, ensino superior e identidade étnica**. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

ZUIN, A. L.; BASTOS, E. A justiça social por meio das cotas na Universidade Federal de Rondônia. **Educação & formação**, v. 4, n. 3, p. 104-123, set. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/945>. Acesso em: 04 set. 2020.

**ANEXO I: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL**

**Matriz do Ciclo de Formação Básica do/a Professor/a Multidisciplinar no
Ensino Fundamental - (três anos iniciais)**

Temas Referenciais	Áreas de Conhecimento	Temas Contextuais	CH	
A U T O N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I L I D A D E D I V E	Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (tempo e espaço)	1. Oralidade e Escrita I	60	
		2. Relações Interétnicas, História e Memória I	60	
		3. Territorialidade e Espaço I	60	
		4. Arte Educação Intercultural I	60	
		5. TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação I	60	
			6. Atividades Físicas e Movimento I	60
			7. Estudos na Aldeia I	40
			Total Primeiro Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (tempo e espaço)		8. Arte Educação Intercultural II	60
			9. Introdução aos estudos antropológicos I	60
			10. TICs II	60
			11. Temas Fundamentais em Ciências no contexto indígena I	60
			12. Oralidade e Escrita II	60
			13. Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática I	60
			14. Estudos na Aldeia II	40
			Total Segundo Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza		15. Pesquisa Intercultural I	60
		16. Direito Indígena: Movimento Indigenista e Movimentos Indígenas	60	
		17. Povos Indígenas e Não	60	

R S I D A D E	e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (tempo e espaço)	Indígenas: trabalho, tecnologia e economia	
		18. Oralidade e escrita III	60
		19. Temas Fundamentais de Meio Ambiente e Sustentabilidade	60
		20. Atividades Físicas e Movimento II	40
C U L T U R A		21. Estudos na Aldeia III	60
		Total Terceiro Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (tempo e espaço)	22. Legislação Educacional e Gestão Escolar Intercultural	60
		23. Oralidade e escrita IV	60
		24. Concepções de Educação e Teorias de Aprendizagem (indígenas e não indígenas)	80
		25. Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática II	100
		26. Arte Educação Intercultural III	40
		27. Estudos na Aldeia IV	60
		Total Quarto Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (tempo e espaço)	28. Territorialidade e Espaço II	60
		29. Relações Interétnicas, História e Memória II	60
		30. Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática III	60
		31. Produção de Material Didático Intercultural I	60
		32. Pesquisa Intercultural II	60
		33. Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I	100
	Total Quinto Semestre	400	

Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza	34. Didática Intercultural: Processos de Ensinar e Aprender	60
	35. Matemática do cotidiano e Matemática Escolar	60
	36. Temas Fundamentais em Ciências no contexto indígena II	60
	37. Temas Básicos de Agroecologia	60
e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (tempo e espaço)	38. Produção de Material Didático Intercultural II	60
	39. Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II	100
	Total Sexto Semestre	400
	Total Parcial	2400
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100
	Total Formação Ciclo Básico	2500

Matriz do Ciclo de Formação Específica em Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CH
AUTONOMIA INTERCULTURAL	Professor/a do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Gestão em Educação Escolar Intercultural	40. Educação Intercultural I	60
		41. Relações Interétnicas e História no Ensino Fundamental – anos iniciais	60
		42. Língua e literatura nos anos iniciais I	80
		43. Etnomatemática e Matemática no Ensino Fundamental – anos iniciais I	80
		44. Arte Educação Intercultural no Ensino Fundamental – anos iniciais	60
		45. Estudos na Aldeia V	60
		Total Sétimo Semestre	400
	Professor/a do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Gestão em	46. Etnomatemática e Matemática no Ensino Fundamental – anos iniciais II	80
		47. Educação Intercultural II	60

A D E S U S T E N T A B I L I D A D E D I V E R S I D A D E C U L T U R A	Educação Escolar Intercultural	48. Atividades Físicas e Movimentono Ensino Fundamental – anos iniciais	40
		49. TICs no Ensino Fundamental – anos iniciais	60
		50. Estudos na Aldeia VI	100
		51. Estágio Supervisionado III	60
		Total Oitavo Semestre	400
	Professor/a do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Gestão em Educação Escolar Intercultural	52. Meio Ambiente e Sustentabilidade No Ensino Fundamental – anos iniciais	80
		53. Educação Intercultural III	80
		54. Gestão em Educação Escolar Intercultural	80
		55. Pesquisa Intercultural III	80
		56. Estágio Supervisionado IV	80
		Total Nono Semestre	400
	Professor/a do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Gestão em Educação Escolar Intercultural	57. Relações Interétnicas e História no Ensino Fundamental – anos iniciais II	80
		58. Territorialidade e Terras Indígenas no Ensino Fundamental - anos iniciais	100
	Professor/a do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Gestão em Educação Escolar Intercultural	59. Produção de Material Didático no Ensino Fundamental – anos iniciais	80
		60. Seminário de Pesquisa Intercultural	80
		61. Estágio Supervisionado V	60
			Total Décimo Semestre
		Total Formação Específica	1600
		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100
		Total Formação Específica	1700

Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Sociedade Intercultural

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CHT
A U T O	Ciências da Sociedade Intercultural (no tempo e no espaço)	40. Temas Fundamentais em História I	100
		41. Temas Fundamentais em Geografia I	100

N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I L I D A D E D I V E R S I D A D E C U L T U R A		42. Temas Fundamentais em Ciências Sociais I	100	
		43. Estudos na Aldeia V	100	
		Total Sétimo Semestre	400	
	Ciências da Sociedade Intercultural (no tempo e no espaço)		44. Temas Fundamentais em Geografia I	80
			45. Temas Fundamentais em História II	80
			46. Atividade Física, Movimento e Artes no Ensino Médio	40
			47. TICs no Ensino Médio	60
			48. Estudos na Aldeia VI	80
			49. Estágio Supervisionado III	60
		Total Oitavo Semestre	400	
	Ciências da Sociedade Intercultural (no tempo e no espaço)		50. Temas Fundamentais em História III	80
			51. Temas Fundamentais em Geografia: a percepção do espaço vivido III.	80
			52. Estudos na Aldeia VII	100
			53. Pesquisa Intercultural III	60
			54. Estágio Supervisionado IV	80
		Total Nono Semestre	400	
	Ciências da Sociedade Intercultural (no tempo e no espaço)		55. Temas Fundamentais em História IV	80
			56. Temas Fundamentais em Ciências Sociais II	80
			57. Seminário de Pesquisa Intercultural	80
			58. Produção de Material Didático no Ensino Médio	80
		59. Estágio Supervisionado V	80	
	Total Décimo Semestre	400		
	Total Formação Específica	1600		
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100		
	Total Formação Específica	1700		

**Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Linguagem
Intercultural**

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CHT	
A U T O N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I L I D A D E D I V E R S I D A	Ciências da Linguagem Intercultural	40. Línguas e interculturalidade I	100	
		41. Línguas e lingüística I	100	
		42. Línguas e literatura I	100	
		43. Estudos na Aldeia V	100	
			Total Sétimo Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	45. Línguas e literatura II	80	
		46. Línguas e lingüística II	80	
		47. Atividade Física, Movimento e Artesno Ensino Médio	40	
		48. TICs no Ensino Médio	60	
		49. Estudos na Aldeia VI	80	
		50. Estágio Supervisionado III	60	
			Total Oitavo Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	51. Línguas e literatura III	100	
		52. Línguas e lingüística III	100	
		53. Estudos na Aldeia VII	60	
		54. Pesquisa Intercultural III	60	
		55. Estágio Supervisionado IV	80	
			Total Nono Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	56. Línguas e ensino de línguas	100	
		57. Ensino bilingue	100	
58. Seminário de Pesquisa Intercultural		60		
59. Produção de Material Didático no Ensino Médio		80		
60. Estágio Supervisionado V		60		

D E C U L T U R A		Total Décimo Semestre	400
		Total Formação Específica	1600
		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100
		Total Formação Específica	1700

Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CHT
A U T O N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I	Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	40. Temas Fundamentais em Matemática I	100
		41. Temas Fundamentais em Biologia I	100
		42. Temas Fundamentais em Física I	100
		43. Estudos na Aldeia V	100
		Total Sétimo Semestre	400
	Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	44. Temas Fundamentais em Matemática II	100
		45. Temas Fundamentais em Biologia II	80
		46. Atividade Física, Movimento e Artesno Ensino Médio	40
		47. TICs no Ensino Médio	60
		48. Estudos na Aldeia VI	60
		49. Estágio Supervisionado III	60
		Total Oitavo Semestre	400
	Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	50. Temas Fundamentais em Matemática III	100
		51. Temas Fundamentais em Química I	100
		52. Estudos na Aldeia VII	40
		53. Pesquisa Intercultural III	80

L I D A D E D I V E R S I D A D E C U L T U R A		54. Estágio Supervisionado IV	80	
		Total Nono Semestre	400	
	Ciências da Natureza, e da Matemática Intercultural		55. Temas Fundamentais em Física II	100
			56. Temas Fundamentais em Química II	100
			57. Seminário de Pesquisa Intercultural	60
			58. Produção de Material Didático no Ensino Médio	80
			59. Estágio Supervisionado V	60
		Total Décimo Semestre	400	
		Total Formação Específica	1600	
		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100	
	Total formação Específica	1700		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, 2008.