



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)  
NÚCLEO DE SAÚDE (NUSAU)  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA (DEPSI)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)  
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA (MAPSI)**

**SHYRLEY DE ALMEIDA ALVES**

**ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS PURUBORÁ, SURUÍ,  
APURINÁ E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
INTERCULTURAL DA UNIR**

**PORTO VELHO-RO  
2022**

**SHYRLEY DE ALMEIDA ALVES**

**ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS PURUBORÁ, SURUÍ,  
APURINÁ E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
INTERCULTURAL DA UNIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) – Mestrado Acadêmico em Psicologia, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, educação e sociedade

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

**PORTO VELHO  
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

A474e        Alves, Shyrley de Almeida.  
              Escolarização de mulheres indígenas Puruborá, suruí, Apurinã e a  
              licenciatura em educação básica intercultural da UNIR / Shyrley de  
Almeida  
              Alves. -- Porto Velho, RO, 2022.

106 f. : il.

Orientador(a): Prof. PhD Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação  
Universidade  
Federal de Rondônia

1.Escolarização indígena. 2.Licenciatura intercultural. 3.Ensino superior.  
4.Colonialidade. 5.Interculturalidade. I. Tamboril, Maria Ivonete Barbosa.  
II.

Título.

CDU 376(043)

---

CRB 11/1080

Bibliotecário(a) Marcelo Garcia Cardoso



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

## FOLHA DE APROVAÇÃO

“ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS PORUBORÁ, SURUÍ, APURINÃ E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIR”

**SHYRLEY DE ALMEIDA ALVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) como exigência parcial obtenção do título de Mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, educação e sociedade

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Banca examinadora:

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Ivonete Barbosa Tamboril** – Orientadora/PPGPSI/UNIR/RO

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiana Soares Fernandes Leal** – Avaliadora externa/PPGECH/UFAM

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josélia Gomes Neves** – Avaliadora interna/PPGEE/UNIR/RO

Dissertação aprovada em: 29 de abril de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL, Docente**, em 28/05/2022, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSELIA GOMES NEVES, Docente**, em 30/05/2022, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Soares Fernandes Leal, Usuário Externo**, em 30/05/2022, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unir.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0984685** e o código CRC **A953620B**.

*A todas as mulheres indígenas acadêmicas  
do Curso de Licenciatura em Educação Básica  
Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia.*

*A minhas filhas Anne Sophia Almeida de Oliveira  
e Larissa de Almeida Rabelo.*

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil... E esta dissertação se consolida como fruto de uma longa trajetória, materializada com a participação imprescindível de pessoas que me apoiaram, a quem não posso deixar de mostrar minha gratidão. Sou imensamente grata:

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ivonete Barbosa Tamboril, pelas broncas, conversas, ensinamentos e por me ajudar a construir a minha própria história.

Às participantes da banca, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josélia Gomes Neves e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Soares Fernandes Leal, pela acolhida, por compartilhar conhecimentos e sugestões para a construção da pesquisa.

Às acadêmicas Suruí, Apurinã e Puruborá, por compartilharem suas memórias e contribuir na construção desta pesquisa.

Ao trio do MAPSI, Tainá Aguiar, Nikolli Gubert e Jairo Maia, pelo companheirismo, carinho e apoio, por me fazer acreditar em dias melhores, pelas boas risadas, pelos momentos que chamamos de “confraria das amigas e do amigo”, só para conversar sobre nossas pesquisas e angústias, regadas a cerveja bem gelada e a um bom vinho nos dias chuvosos.

À dona Ana Lúcia Gubert, pela acolhida, carinho e incentivo para eu continuar acreditando que vale a pena todo o esforço. Sou sua fã.

Ao Bruno Henrique Lins, por compartilhar sua experiência, seu conhecimento, pelas conversas via *Google Meet* e por me ajudar a construir este estudo.

À UNIR, por ter me acolhido, por me dar a oportunidade de estudar em um ambiente rico de conhecimento e vivências... É em defesa dessa universidade que estarei sempre a postos!

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI), espaço de partilha de conhecimento e de oportunidades.

Às/os professoras/es do programa, em especial às professoras Marli Zibett e Juliana Nóbrega, por me apresentarem saberes tão intensos e necessários.

Ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO), por acreditar e apoiar as/os servidoras/es, através de capacitação e qualificação.

As minhas amigas do IFRO: Laura Nogueira, por me apoiar e incentivar e comemorar cada etapa de seleção; Rosa Martins, pela contribuição e incentivo para eu ingressar no mestrado, proporcionando grupos de estudos no final do expediente;

Elizangélica Fernandes e a Rosália Silva, por tamanha sensibilidade e sororidade quando, de prontidão, se comprometeram com as atividades laborais para que eu pudesse me afastar; Miralba Uchoa, pelas longas conversas e apoio incondicional.

As minhas filhas, Larissa Rabelo e Anne Sophia, por acompanharem minha trajetória e compreender minhas ausências, meu *stress* diário e por cuidarem de mim.

A minha mãe, Aretula Anastassiou, minhas irmãs, Cristiane Anastassiou e Sheila Almeida, e aos meus irmãos, Sidinei Almeida, Josué Lima e Emerson Lima, por compreenderem esse momento de desconstrução, em especial a minha irmã Cristiane, por acreditar e me incentivar a cursar o mestrado.

As minhas sobrinhas, Emanuelle e Alice e aos meus sobrinhos, Gustavo, Vitor Gabriel, Lucas e Arthur, por compartilharem comigo bons momentos. Que um dia vocês possam ter o privilégio e a oportunidade de vivenciar a academia.

A todos, minha eterna gratidão!

ALVES, Shyrley de Almeida. **Escolarização de mulheres indígenas Puruborá, Suruí, Apurinã e a Licenciatura em Educação Básica intercultural da UNIR**. 2022. 106f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

## RESUMO

Este estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Psicologia, Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e objetiva analisar aspectos da trajetória de escolarização de mulheres indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, *campus* de Ji-Paraná. Os objetivos específicos consistem em: a) historiografar o processo de implantação e implementação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR em Ji-Paraná; b) identificar avanços e desafios do curso; c) descrever como as estudantes indígenas avaliam sua trajetória de escolarização; d) levantar as vivências/experiências acadêmicas das mulheres indígenas ingressantes no curso. O estudo se estrutura a partir das orientações teóricas de estudiosas/os da colonialidade/decolonialidade e da interculturalidade crítica. A metodologia está embasada nas pesquisas documental, bibliográfica e narrativa. Foi realizada análise documental, com consulta aos editais públicos dos processos seletivos de discentes dos anos de 2009 a 2019, além de levantamento de dados quantitativos oriundos de solicitações encaminhadas pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) e, ainda, entrevista narrativa com três acadêmicas e uma docente do curso. Entre os desafios levantados é possível inferir que, mesmo após 12 anos da criação do curso, o Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) se depara com a problemática do acolhimento das mães e das crianças indígenas na universidade. Através das narrativas, foi possível identificar que é urgente a criação de um espaço para atender às necessidades específicas das mulheres, acadêmicas, mães indígenas. Identificou-se, ainda, que as mães, por falta de opção, deixam as/os filhas/os na aldeia aos cuidados de parentes e convivem com a incomum distância, não vivenciada pela ancestralidade indígena. O desafio encontrado ainda é a permanência dessas/es estudantes no espaço universitário, no ensino remoto, dificuldade agravada durante a pandemia de Covid-19 pela falta de internet e energia nas aldeias.

**Palavras-chave:** escolarização indígena; licenciatura intercultural; ensino superior; colonialidade; interculturalidade.

ALVES, Shyrley de Almeida. **Puruborá, Suruí and Apurinã indigenous women schooling and the Intercultural Basic Education Degree of UNIR**. 2022. 106 f. Dissertation (Academic Master in Psychology) - Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, 2022.

### ABSTRACT

This study is linked to the research line Psychology, Education and Society, of the Post-Graduation Program in Psychology (PPGPSI), of the Federal University of Rondônia Foundation (UNIR), and aims to analyze aspects of the schooling trajectory of indigenous women in the Intercultural Basic Education course at UNIR, Ji-Paraná *campus*. The specific objectives are: a) to historiograph implantation and implementation the process of the Degree Course in Intercultural Basic Education at the UNIR in Ji-Paraná; b) to identify the course's advances and challenges; c) to describe how the indigenous students evaluate their schooling trajectory; d) to survey the academic experiences of the indigenous women enrolled in the course. The study is structured from the theoretical orientations of coloniality/decoloniality and critical interculturality scholars. The methodology is based on documentary, bibliographical and narrative research. A documentary analysis was carried out, consulting the public edicts of the selection processes for students from 2009 to 2019, as well as a survey of quantitative data from requests forwarded by the Electronic System of the Citizen Information Service (e-SIC), and also a narrative interview with three female students and one female professor of the course. Among the raised challenges, it is possible to infer that, even 12 years after the creation of the course, the Department of Intercultural Education (DEINTER) is faced with the problem of welcoming indigenous mothers and children at the university. Through the narratives, it was possible to identify that it is urgent to create a space to meet the specific needs of women, academics, and indigenous mothers. It was also identified that mothers, for lack of options, leave their children in the village in the care of relatives and live with an uncommon distance, not experienced by their indigenous ancestry. The challenge faced is still the permanence of these students in the university space, in remote teaching, a difficulty that was aggravated during the Covid-19 pandemic by the lack of internet and energy in the villages.

**Keywords:** indigenous schooling; intercultural education; higher education; coloniality; interculturality.

**LISTA DE SIGLAS**

AMARN	Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
AMITRUT	Associação das Mulheres Indígenas de Taracuí, Rio Uaupés e Tiquié
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENTRER	Centro de Treinamento da Emater
CUNPIR	Coordenação dos Povos Indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso
GAEPPE	Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação
GRUMIN	Grupo Mulher-Educação Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEEI	Núcleo de Educação Escolar Indígena
NEIRO	Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia
OPIRON	Organização de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso
PROCAD	Projeto de Cooperação Acadêmica
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior de Professoras/es Indígenas
PROHACAP	Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
RIOMAR	Fundação Rio Madeira de Apoio ao Desenvolvimento da UNIR
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/RO	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES****FIGURAS:****Figura1-**

CaciqueCatarinoGavião..... 70

**QUADROS:**

**QUADRO 1** - TRAJETÓRIA DO PROCESSO SELETIVO DISCENTE (2009-2019).....74

**QUADRO 2** - TRAJETÓRIA DO PROCESSO SELETIVO DISCENTE - CONT. (2009-2019).....75

**GRÁFICOS:**

**Gráfico 1** - Quantidade de matrículas realizadas de 2009 a 2019.....76

**Gráfico 2** - Perfil de matrículas entre 2009 e 2019.....78

**TABELAS:****Tabela1-**

Ano/semestredeingresso.....75

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: “O RIO QUE CORRE EM MIM É UM RIO DE MEMÓRIAS”</b> .....	20
<b>1.1 Itinerários da pesquisa</b> .....	30
<b>2 O FLORESCER DE UM SONHO NO TERRITÓRIO DO SABER: RASTROS DA COLONIZAÇÃO</b> .....	33
<b>2.1 Educação escolar indígena: costurando saberes</b> .....	40
<b>3 MULHERES INDÍGENAS E UNIVERSIDADE</b> .....	49
<b>4 O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA UNIR</b> .....	58
<b>4.1 Povos indígenas de Rondônia e o sonho da graduação: avanços e desafios no processo de criação do curso</b> .....	64
<b>4.2 Vestibular específico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural</b> .....	69
<b>4.3 Impactos da pandemia de COVID-19 sobre as populações indígenas: alguns apontamentos</b> .....	80
<b>5 PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS</b> .....	88
<b>5.1 Trajetória de mulheres indígenas no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR</b> .....	92
<b>5.2. Eu quero estudar, mas meu filho também precisa de um espaço!</b> .....	101
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	119
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM A DOCENTE</b>	121
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM AS ACADÊMICAS</b> .....	122
<b>ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	123

## 1 INTRODUÇÃO: “O RIO QUE CORRE EM MIM É UM RIO DE MEMÓRIAS”<sup>1</sup>

*Sentada às vezes só,  
Sozinha a observar,  
O céu de imensidão,  
E um rio velho a passar*  
(KAMBEBA, 2020a, p. 43)

Olhando minha trajetória, percebo que fui assumindo diferentes identidades ao longo da minha vida: pessoa, mulher, mãe, acadêmica, profissional... Ao escrever, faço uma retrospectiva, em que reflito e revejo os caminhos que percorri durante minha formação acadêmica e atuação profissional. Portanto, passo a entender identidade como uma construção histórica; entretanto, penso que, dentro de nós, coabitam conflitos que nos levam continuamente em diferentes direções, apreendendo identidade como este incessante deslocamento (HALL, 2006).

Viajo no tempo retrospectivamente, por meio das memórias da infância contadas pelos familiares mais velhos, geralmente quando a energia acabava, fato comum nas décadas de 1980 e 1990 ou quando estávamos no sítio e não tinha energia elétrica. Lembranças que perfazem o meu processo histórico junto à sociedade portovelhense. Ao rememorar histórias pessoais, percebo a intersecção entre o pessoal e o social; nesse sentido, “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Meu avô materno, de origem grega, veio para o Brasil no período após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1952, no auge dos seus 18 anos, trazido por seu espírito aventureiro. Em um trecho de suas cartas à minha mãe, ele registrou:

Cheguei no Brasil em 22 de setembro de 1952 para trabalhar no garimpo de diamantes e ouro. A minha primeira estadia foi em São Paulo, depois Curitiba, depois Acre, Boa Vista, depois fui pra Manaus e no fim, Porto Velho e Guajará-Mirim, onde tinha 12 gregos da Ilha de Creta, que trabalharam na construção da Estrada de Ferro.<sup>2</sup>

Conforme a carta, meu avô veio percorrendo várias cidades brasileiras, desempenhando atividades no garimpo de diamantes e ouro até chegar ao estado de

---

<sup>1</sup> Título de um poema da poeta indígena Márcia Wayna Kambeba, mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

<sup>2</sup> Este fragmento e os posteriores citados estão em correspondências no arquivo pessoal de minha mãe.

Rondônia, em 1955. Esse foi um período de grande fluxo de pessoas vindas para a região, movidas pelo ciclo da borracha e construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM). No município de Guajará-Mirim, ele se juntou a 12 gregos da ilha de Creta, que já estavam trabalhando na manutenção da EFMM, na produção de borracha e extração de castanha-do-Pará<sup>3</sup>.

Ao conhecer minha avó, logo ficou encantado com a beleza exuberante da mulher quilombola da cidade de Costa Marques, em Rondônia. O amor e paixão do imigrante europeu pela cabocla amazônida deu origem a duas meninas guajará-mirenses, uma delas minha mãe. Por motivos de saúde, meu avô optou por voltar para a Grécia, uma vez que a cidade rondoniense não tinha infraestrutura para seu atendimento; na ocasião, a única opção para um problema na perna seria amputá-la. Assim, a separação foi inevitável, pois minha avó não quis ir (ou, provavelmente, ficou apavorada com a ideia de) morar em outro país, com outra língua e costumes diferentes.

Depois de sua partida para a Grécia, no ano de 1961, em uma de suas cartas, meu avô pediu foto de indígenas para um amigo que continuava morando em Guajará-Mirim e a resposta foi: “[...] fotografias de índios no momento não tem porque todas que o Mendonça apronta já é encomenda dos viajantes para levar ao Rio”, bem como o relato:

[...] notícias daqui são poucas, a novidade que tenho para ti é só a pacificação dos índios, estão todos mansos os bravos guerreiros do Pacas Novas, já visitaram a nossa cidade, estiveram aqui uns três dias falei com o índio que matou o Odocil e alguns tem marcas de balas. [...]. Também é novidade para ti a BR 30, estrada que ligará Porto Velho à Guajará-Mirim, os engenheiros já estão aqui para começar. Agora aqui tem muitas casas bonitas de estilo novo de dois pisos. A cidade cada vez progride mais.

Os anos se passaram e, após uma gravidez fruto de um segundo relacionamento, minha avó materna faleceu por complicações no parto. Assim, minha mãe e sua irmã se tornaram duas crianças órfãs, levando uma vida sem destino certo. Para sobreviver, precisaram trabalhar como domésticas, babás de outras crianças e, entre uma casa e outra, foram agredidas, humilhadas e passaram por diversas privações, inclusive fome. Em 1968, decidiram fugir como passageiras clandestinas no vagão de cargas do trem que fazia o trajeto de Guajará-Mirim a Porto Velho, ponto final EFMM. Foi, então, no distrito de São Carlos, localizado às margens do Rio Madeira, cerca de 120 quilômetros à jusante

---

<sup>3</sup> Também chamada de castanha-do-Brasil e castanha-da-Amazônia, é uma das maiores e mais conhecidas árvores da região.

de Porto Velho, que minha mãe conheceu o beradeiro<sup>4</sup> Luis Carlos, meu pai, homem conhecedor da cultura e realidade ribeirinha. Essa narrativa dá sentido à minha herança cultural como mulher amazônida.

Nasci no ano de 1976, na cidade de Porto Velho, cuja história - intimamente ligada aos ciclos econômicos e sociais que permearam a criação e a formação do Estado de Rondônia – se confunde com a construção da minha vida. Vivenciei resquícios da euforia que o ouro trouxe à cidade na década de 1980... Recordo da movimentação, da compra e venda de produtos à base desse metal precioso. Minha mãe recebia o aluguel de uma casa em pepitas de ouro. Era comum ouvir a data da chegada dos garimpeiros na cidade e, conseqüentemente, a movimentação no comércio e até a revolta de algumas/ns moradoras/es quanto à exclusividade dada pelos comerciantes aos garimpeiros, familiares, convidadas e/ou convidados.

(Ao escrever esta narrativa pessoal, lembro das palavras de Neves (2010, p. 124), quando afirma que essa forma de escrita “[...] permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da autoescuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes”).

Lembro, também, da exploração de ouro no leito do Rio Madeira, por volta de 1985, com as balsas e dragas que se instalavam ao longo de seu curso. Meu tio – que, na época, era garimpeiro - mostrava o mercúrio que utilizava no garimpo, com o qual muitas vezes nós, crianças, brincávamos, encantadas com o metal brilhante branco-prateado. Apenas na idade adulta descobri o efeito danoso desse material, principalmente para as populações ribeirinhas.

Eu era fascinada pelos barcos que iam e vinham do Porto do Cai N’Água, talvez por lembrar que meu pai sumiu nas águas do Rio Madeira no ano de 1978, devido à uma explosão do barco que transportava combustível e frutas, vindas do baixo Madeira, para serem vendidas no Mercado Central, onde minha família tinha dois pontos comerciais.

Recordo, ainda, das manhãs de domingo na tradicional feira do Cai N’Água, da beleza da EFMM, das idas e vindas à cachoeira de Santo Antônio como passageira no trem Maria Fumaça aos domingos pela manhã... No final da tarde, o pôr do sol na EFMM, onde também acontecia a festa no “barquinho”, uma espécie de boate dentro dos barcos.

---

<sup>4</sup> Por aqui assim chamamos quem nasceu ou mora às margens (na beira) de um rio. Em Porto Velho, é a pessoa que nasceu e/ou mora na beira do Rio Madeira.

Outrossim, carrego comigo a herança cultural do ser mulher na Amazônia, em meio à precariedade de saneamento básico, à violência de gênero e escassez de políticas públicas. Em decorrência de ser a filha mais velha de seis irmãos, minha trajetória se entrelaça com a história de muitas mulheres brasileiras, no sentido de representação social do papel feminino construído historicamente. Minha mãe ficou viúva prematuramente e, dada essa situação, procurou trabalhar para sustentar as filhas e filhos... Assim como muitas mulheres e meninas, desde muito cedo assumi a responsabilidade com as atividades da casa e cuidados com minhas irmãs e irmãos.

Meu percurso acadêmico está fortemente intrincado com o ensino tecnicista, que tinha como finalidade produzir mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho. Com intuito de ter uma profissão, em 1992 escolhi cursar o 2º grau (antiga nomenclatura para o Ensino Médio) no Instituto Carmela Dutra, que, na época, oferecia o ensino técnico em nível de magistério, o qual me habilitaria a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (antigas 1ª à 4ª série).

Aos 18 anos, quando estava cursando o último ano de magistério, engravidei; sendo assim, não fugi à estatística local indicada por Brito (2015, p. 97) mesmo anos depois: “[...] os percentuais de mulheres que tiveram filhos até 19 anos apresentaram-se maiores nos municípios da Amazônia”. Contudo, a formação em magistério me possibilitou participar e ser aprovada no concurso público da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), em 1997; então, passei a atuar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Minha entrada na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi vinculada ao cargo de funcionária pública do Estado, na função de professora nível magistério. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), para exercer o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação deveria ser em nível superior; portanto, minha situação como professora de magistério estava inadequada no quadro da educação.

Assim, iniciei a graduação em História, na UNIR, no ano de 2002. O percurso da graduação foi marcado por grandes desafios, pois tive que conciliar estudos, trabalho e os cuidados com minha filha. Trabalhava no período da manhã, estudava à tarde na UNIR, e à noite voltava à escola para cumprir meu horário de planejamento. Desta forma, com uma carga horária bem exaustiva de trabalho e estudos, em meio a adversidades e renúncias pessoais, fui vencendo barreiras. Concluir o curso de História em 2006 possibilitou minha progressão financeira e pedagógica, podendo ministrar aulas dessa

matéria nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio, função que exerci até o ano de 2014.

No ano de 2014, iniciei uma nova etapa profissional, desta vez como técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e, mais uma vez, fui instigada a procurar novos rumos, visto que o IFRO tem uma política de incentivo à qualificação profissional. Assim sendo, após 13 anos, motivada pela busca de conhecimentos e qualificação profissional na área educacional, retornei à UNIR no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, cursando o mestrado acadêmico.

No mestrado, comecei uma nova fase de transição, passando a me perceber como mulher negra amazônida. Até então, só conseguia me ver como uma mulher parda, que sofria com as armadilhas cotidianas do patriarcado, que contribuíram para me manter em subalternidade e submissão ao longo da vida. É também no mestrado que travo uma batalha para conciliar as atividades domésticas e o cuidado com minha filha menor, agora com 11 anos. Levar e buscar na escola, cuidar da alimentação, auxiliar nas atividades escolares e ainda lidar com uma relação conjugal em que o machismo transborda quando deixo de me dedicar exclusivamente aos cuidados domésticos para estudar. Foi através de leituras sobre o feminismo e o machismo, assim como por conversas informais com minha orientadora e longas conversas e debates com minhas amigas Nikolly, Tainá, Ana Lúcia e meu amigo Jairo, que consegui sair desse relacionamento abusivo.

Ao iniciar o segundo semestre letivo no ano de 2020, fomos abaladas/os mundialmente por uma crise sanitária classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia desde 11 de março de 2021. A partir de então, o caos estava instalado. A UNIR suspendeu o calendário acadêmico no dia 18 de março de 2021. No primeiro momento, acreditei que era coisa de um, no máximo dois meses. Contudo, devido ao número crescente de óbitos, a esperança de voltar às atividades ficou cada vez mais distante e, a cada dia que passava, eu me sentia desesperada com tantas incertezas.

Em meio a toda essa crise sanitária, estávamos diante de um governo genocida, que negava publicamente a gravidade da pandemia e ironizava as mortes de forma grotesca, fazendo pouco caso das medidas de isolamento e do uso de máscara em meio a multidões, chegando a afirmar: “Eu acho que não vai chegar a esse ponto dos Estados Unidos. Até porque o brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Você vê o cara pulando em esgoto ali. Ele sai, mergulha e não acontece nada com ele” (URIBE; CARVALHO, 2020, *on-line*).

A sensação de impotência diante dessa situação era enorme... O desespero aumentava a cada vez que a morte se aproximava. Entre amigos, familiares, pessoas conhecidas e artistas, houve a notícia da internação da professora Ana Maria de Lima Souza, professora do mestrado, titular da disciplina “Docência no Ensino Superior” ofertada para nossa turma no primeiro semestre após nosso ingresso; seu inesperado falecimento causou-me desespero e uma instabilidade emocional muito grande. Várias/os professoras/es e estudantes da UNIR, colegas professoras/es do estado e do município também vieram a óbito por COVID-19. Até 01 de março de 2022, o coronavírus já acometeu mais de 28.811.165 pessoas, levando a óbito 649.630 delas (BRASIL, 2021).

Diante dessa pandemia, nosso planejamento para realizar a pesquisa com as estudantes indígenas e as/os professoras/es do curso de Licenciatura desmoronou. A retomada do segundo semestre iniciou em 31 de agosto de 2020, de forma remota; outro momento de superação, com adaptação à plataforma digital, necessidade de aumento do pacote de internet e, principalmente, ajuste ao espaço da casa, com suas peculiaridades como o latido do cachorro, os ruídos causados pelos equipamentos eletrodomésticos, o som da vizinhança, o silêncio que as/os moradoras/es da casa tinham que fazer no momento das aulas e reuniões. Mesmo com as inseguranças diárias, o cenário político de ataques e hostilidades à universidade pública brasileira e à ciência, decidi continuar resistindo. Aqui tomo as palavras de Neves (2010), pois, continuar resistindo:

[...] significou pensar a respeito de alguns eventos que da forma como aconteceram parecem sugerir, em algumas situações, a necessidade de continuidade, de retomada, uma sensação de um passado que ‘fala’, que ‘sussurra’ perspectivas, possibilidades futuras e até reiteraões, o diálogo entre a experiência e aquilo que está sendo contado (NEVES, 2010, p. 126).

Nesse período também travo uma batalha conjugal marcada pelo machismo invisível, como nomeia a psicoterapeuta Marina Castañeda (2006), a partir de exemplos cotidianos, compreendendo a história das mulheres, suas trajetórias e percalços enfrentados nos espaços público e privado. De acordo com a autora, o processo de submissão das mulheres e a prática de atitudes machistas denominadas “invisíveis” têm sido perpetuados até os nossos dias, marcados por estereótipos e moldados conforme regras patriarcais (CASTAÑEDA, 2006).

O patriarcado traz grandes consequências para as relações sociais, uma vez que reforça privilégios para os homens e subordinação para as mulheres. A sutileza do machismo, instituído na forma de costumes e tradições, sustenta uma naturalização

muitas vezes aceita sem questionamento das ordens de gênero impostas. Conforme Connell (2016), a ordem social do patriarcado está na definição da capacidade de procriação das mulheres, valorizadas enquanto mães ou mães em potencial, o que pode restringir rigidamente sua sexualidade e sua mobilidade.

É por esse viés que começo a compreender e me situar como mulher colonizada, em que a diferença de gênero é marcada por meio de mecanismos produzidos e impostos nas relações sociais, em um mundo marcado pela assimetria do homem em relação à mulher. Hoje percebo as relações de poder às quais estava submetida desde criança: um lugar onde as mulheres e meninas são julgadas por sua aparência, seu comportamento, educadas desde criança a se preocupar com a comodidade dos outros, a ocupar o menor espaço, a se mover o mínimo possível, devendo sentar-se de pernas juntas, caminhar lentamente e ser delicadas. Nessa perspectiva, Saffioti (2015) considera que:

[...] as mulheres são ‘amputadas’ sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

Dessa forma, somente no mestrado, através das leituras de gênero, estudos da colonialidade, do cotidiano e afinidade com o feminismo decolonial é que comecei a entender a subjugação ao longo da minha vida. Ao ler *O machismo invisível* (CASTAÑEDA, 2006), minha compreensão e olhar sobre os espaços público e privado me levaram a refletir sobre a dinâmica dessa divisão. Assim, Castañeda (2006) traz a reflexão sobre a divisão dos territórios de acordo com os gêneros: nos espaços ditos “femininos”, desde a infância, me percebi junto aos materiais de limpeza, à máquina de lavar, ao varal, na cozinha e nos cuidados com as crianças.

No contexto atual, junto ao trabalho assalariado, a naturalização do trabalho doméstico está presente na vida das mulheres, culminando em dupla ou tripla jornada de trabalho. Quando nós, mulheres, chegamos em casa, após a jornada de trabalho no espaço público, dedicamos o tempo “livre” ao trabalho doméstico, às atividades esportivas e tarefas de casa das/os filhas/os, e o tempo que deveria ser de descanso é dedicado ao cuidado com a casa, com as/os filhas/os e marido.

Para Saffioti (2015), o patriarcado não apresenta só uma hierarquia entre as categorias de sexo, mas também traz, em sua conduta, a preservação do *status quo*, não bastando, para isso, ampliar o campo de atuação das mulheres. Ou seja, não basta apenas

que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas e políticas tradicionalmente reservadas aos homens, pois, se não houver uma transformação radical da preservação das diferenças e eliminação das desigualdades, a dominação-exploração das mulheres pelos homens continuará. Castañeda (2006, p. 298) afirma que a humanidade viveu até agora uma história dividida entre homens e mulheres e chama atenção para a aprendizagem mútua, em que “[...] as mulheres tenham acesso ao imenso acervo de conhecimentos acumulados pelos homens, e estes sejam capazes de aproveitar a sabedoria milenar das mulheres”.

Ao me narrar no que escrevi até aqui, confirmo o que diz Cunha (1997, p. 188):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ao ‘ler’ seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Portanto, ao pensar sobre o sentido de toda a minha caminhada, fazia-me os seguintes questionamentos: quem é a mulher do estado de Rondônia? Meu interesse estava relacionado à formação cultural, em saber como foi pensada e construída a educação para mulheres no município de Porto Velho e compreender seu percurso de escolarização. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na linha de pesquisa: Psicologia, educação e sociedade, e no Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE), manifestei interesse em conhecer a trajetória de mulheres amazônidas. Dessa maneira, foquei a pesquisa no estudo da escolarização de mulheres indígenas na UNIR, suas trajetórias e vivências no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural em Ji-Paraná.

A aproximação com a temática de gênero e a correlação com as matérias de Gênero e Políticas Públicas na Amazônia e Aspectos Teórico-Methodológicos das Pesquisas no Cotidiano e as Contribuições para a Psicologia Social ajudaram-me a compreender a complexidade e diversidade amazônica. Refletir não somente sobre a enorme variedade de fauna, flora e reservas de minérios, mas também identificar culturas e identidades que caracterizam a população amazônida, como povos indígenas, ribeirinhos, seringueiros e negros.

Até então, não conseguia me identificar como uma amazônida; somente no decorrer do mestrado e pela inserção no Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD)<sup>5</sup> passei a me apropriar como uma mulher negra amazônida, de origem ribeirinha e quilombola. Sobre esse processo, Hall (2014, p. 109) argumenta:

Têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’. Mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.

Assim, a identidade que concebi de mulher portovelhense/rondoniense foi construída sob o discurso de poder<sup>6</sup>, que me remetia somente a uma descendência grega e que excluía a quilombola e a ribeirinha, não percebendo o silenciamento das diferentes identidades. Hall (2014, p. 108) nos diz que as identidades estão “[...] constantemente em processo de mudança e transformação”. Mesmo pertencendo à região norte, nascida e criada no estado de Rondônia, não tive nenhum contato pessoal com as populações indígenas, com as mulheres indígenas. O relato que delas conheço é por meio de livros e da internet, provocada pela pesquisa de mestrado. O que me conecta com a trajetória das mulheres indígenas é justamente o fato de também ser uma mulher amazônida.

Assim, baseada na decolonialidade e em teorias do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), neste estudo, buscamos<sup>7</sup> analisar a trajetória de escolarização de mulheres indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na UNIR, *campus* de Ji-Paraná. Posto que esse curso surgiu de demandas indígenas no contexto brasileiro e amazônico, há relevância em investigar possíveis avanços que trouxe para a formação de educadoras/es e para as práticas educacionais na perspectiva da educação intercultural.

Dessa forma, considerando que a linha de pesquisa “Psicologia, educação e sociedade” tem como objetivo estudar e analisar a estrutura e a dinâmica dos processos que ocorrem nas instituições escolares, o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para a construção de políticas educacionais mais inclusivas, que considerem as dimensões socioculturais e o reconhecimento das culturas e formas de viver em comunidades

---

<sup>5</sup> Projeto de Cooperação Acadêmica entre as universidades federais do Amazonas e de Rondônia e a Universidade de Brasília (UnB), que tem como objetivo contribuir para o fortalecimento dos programas de pós-graduação na Região Amazônica (PPGPSI/UFAM e PPGPSI/UNIR).

<sup>6</sup> Como definido em Siqueira et al. (2012, p. 150): “A constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes”.

<sup>7</sup> Doravante, o texto segue com o narrador em primeira pessoa do plural, dado que finalizamos a narrativa de cunho pessoal e passamos a tratar da pesquisa em si.

tradicionais da região amazônica. Além disso, as recentes discussões envolvendo as relações entre Psicologia e temáticas indígenas podem nos ajudar a construir uma sociedade diferente desta em que estamos vivendo, desviando-nos da colonialidade ainda expressa nas atuações psicológicas das diversas áreas de atuação e abordagens (STORCH; TAMBORIL, 2021b).

Nossa pesquisa teve por objetivo geral analisar a trajetória de escolarização de mulheres indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ji-Paraná. Os objetivos específicos consistem em:

- a) historiografar o processo de implantação e implementação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR em Ji-Paraná;
- b) identificar avanços/conquistas e desafios do curso;
- c) descrever como as estudantes indígenas avaliam sua trajetória de escolarização;
- d) levantar as vivências/experiências acadêmicas das mulheres indígenas ingressantes no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.

Nessa perspectiva, elencamos alguns questionamentos que orientaram nossa caminhada: Passado doze anos de criação, qual avaliação podemos fazer do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR? Quais avanços e desafios? Como as mulheres indígenas avaliam sua presença/seu ingresso no curso de licenciatura básica intercultural? Quais suas expectativas? Como essas mulheres conciliam a maternidade, estudos e formação? Que elementos contribuem para a promoção da inclusão escolar? É possível identificar mudanças e/ou transformações nas vivências escolares?

Na tentativa de buscar possíveis respostas para esses questionamentos, nosso trabalho se estruturou a partir das orientações teóricas de estudiosas/os da colonialidade/decolonialidade e da interculturalidade crítica.

A presente dissertação está organizada em seis seções:

- a primeira trata-se desta introdução, construída a partir da narrativa de uma mulher amazônica, que carrega memórias históricas;
- a segunda, com o título *O florescer de um sonho no território do saber, rastros da colonização*, em que realizamos um passeio pelas teorias da colonialidade, decolonialidade e interculturalidade e traçamos o percurso da educação escolar indígena por meio de documentos, legislações e estudos.

- a terceira seção, com o título *Mulheres indígenas e universidade*, evidencia a consolidação das associações de mulheres indígenas a partir da década de 1980, relatando o ingresso dessas mulheres nesse espaço, suas dificuldades e desafios para nele permanecer;
- na quarta seção, nos dedicamos a historiografar o processo de criação e implantação do curso de Licenciatura Intercultural, passando pelo projeto Açaí, o sonho da graduação, as conquistas, os desafios e avanços do curso, os processos seletivos e a pandemia de COVID-19 com o ensino remoto.
- a quinta seção é intitulada *Resquícios de uma história: o percurso de escolarização de mulheres indígenas*”; trazemos o trajeto escolar das acadêmicas Suruí, Apurinã e Puruborá até a chegada no Ensino Superior, atrelada à necessidade de um espaço institucional que acolha as crianças;
- na sexta e última seção, tecemos nossas considerações finais.

### 1.1 Itinerários da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, pautamos este estudo nas abordagens quantitativa e qualitativa, utilizando as pesquisas bibliográfica e documental, na forma impressa e digital, bem como a pesquisa narrativa. De acordo com Minayo e Guerriero (2014), a pesquisa qualitativa é um exercício de reflexão e empatia, pois os indivíduos e grupos precisam ser entendidos em seu meio, através de suas histórias e circunstâncias que os caracterizam. Portanto, compreender a particularidade do participante é um exercício para a percepção da realidade, a partir de informações fidedignas, concisas e coerentes.

Na perspectiva da pesquisa epistemopolítica e decolonizadora, consideramos que “[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (FREIRE, 1992, p. 43). Assim, a escolha da pesquisa narrativa se justifica como uma maneira de ampliar o conhecimento e compreender as experiências de forma narrativa “[...] porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48). A pesquisa narrativa é “[...] preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

O *locus* do estudo é o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, ofertado no *campus* da UNIR em Ji-Paraná, cidade cuja população é a segunda maior do Estado.

Realizamos análise documental, com consulta aos editais públicos dos processos seletivos de discentes dos anos de 2009 a 2019, disponibilizados no site oficial da Universidade, na aba “Concursos e Vestibulares”<sup>8</sup>. Realizamos também consulta à página do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER)<sup>9</sup> da UNIR, seguindo os atalhos “Graduação”, “Vestibular” e “Corpo discente”.

Buscamos, ainda, dados quantitativos, por meio de solicitações encaminhadas pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) à UNIR e à SEDUC/RO. Além disso, procuramos também conhecer o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em foco.

Devido à pandemia de COVID-19 e medidas de isolamento, as entrevistas pensadas para esta pesquisa foram realizadas através do *Google Meet*. Realizamos quatro entrevistas narrativas, sendo três com acadêmicas do curso e uma com docente. Considerando que a oferta do curso de Licenciatura Intercultural é destinada, prioritariamente, para as populações indígenas, as três acadêmicas participantes são de etnias diferentes: Puruborá, Suruí e Apurinã; a primeira, ingressante no ano de 2015, e as outras, em 2018. Todas foram contatadas via *WhatsApp* e, de pronto, aceitaram participar da pesquisa.

A docente narradora, que preferiu divulgar sua identidade, é a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josélia Gomes Neves<sup>10</sup>, que compõe o corpo docente da UNIR em Ji-Paraná. É militante do movimento indígena na busca de espaços e diálogos interculturais e decoloniais dentro da universidade. Atuou na formação inicial para indígenas no Projeto Açaí 1 (Nível Médio)<sup>11</sup> e atualmente está vinculada ao Departamento de Educação Intercultural (DEINTER). Atua na Educação Superior desde 2000 e contribuiu para a criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Dentre vários trabalhos e publicações, também é líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e coordena as Linhas de Pesquisa: Antropologia Etnopedagógica e Currículo, Alfabetização e Cultura Escrita e Amazônia Feminista.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.processoseletivo.unir.br/>.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.deinter.unir.br/>.

<sup>10</sup> Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1098108142638272>.

<sup>11</sup> Curso de formação de professoras/es indígenas, para habilitação no magistério em nível médio.

Como procedimentos éticos, foram fornecidas informações sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A); assim, a interlocução foi realizada diante agendamento e gravada com autorização. As entrevistas ocorreram nos meses de setembro de 2020, com a professora Josélia, e nos meses de junho e agosto de 2021 com as estudantes.

A pesquisa seguiu os princípios da Resolução 466 (BRASIL, 2012) e da Resolução 510 (BRASIL, 2016), conforme as orientações de respeito à dignidade humana, sigilo aos participantes e livre consentimento das/os envolvidas/os. Dessa forma, esta pesquisa tem a anuência da Reitoria da UNIR e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob o CAAE número 15366619.1.1001.5020.

Para analisar a entrevista, utilizamos o método narrativo proposto por Clandinin e Connelly (2011), para os quais a experiência é pessoal e social, numa interação contínua do passado, presente e futuro e leva em consideração as condições pessoais, envolvendo os sentimentos, a esperança e os desejos. Assim, estudamos as narrativas da professora Josélia e das acadêmicas indígenas com base na triangulação dos documentos (e-SIC e editais do processo seletivo), do levantamento bibliográfico e das teorias sobre a decolonialidade e a interculturalidade crítica.

## 2 O FLORESCEM DE UM SONHO NO TERRITÓRIO DO SABER: RASTROS DA COLONIZAÇÃO

*Não me chame de índio  
Porque esse nome nunca me pertenceu  
Nem como apelido quero levar  
Um erro que Colombo cometeu.  
(KAMBEBA, 2018, p. 27)*

Durante a colonização europeia, aconteceu o embate de duas matrizes de pensamento: a dos colonizadores e a dos colonizados. A partir do padrão empreendedor do colonizador, e “reproduzindo [...] a ideologia colonialista [...] dos seres inferiores, incapazes” (FREIRE, 2011, p. 25), as relações sociais passaram a ser controladas pelos eixos estruturadores da colonialidade: racialismo, controle do trabalho, dominação de gênero, colonização da natureza e pensamento eurocêntrico. A exemplo, em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (2011, p. 25) registra que: “[...] cultura só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor”.

Com a expansão colonial iniciada no século XVI, a América veio a ser “conquistada” e colonizada. Kambeba (2018, p. 27) denuncia em seu poema: “Colombo em meu solo desembarcou/E no desejo de às Índias chegar/Com o nome de ‘índio’ me apelidou”. Os colonizadores encontraram muitos povos com diferentes linguagens, cada um com sua própria história, produtos culturais, memória e identidade. Nessa intrusão, como nomeia Segato (2012), a chegada dos europeus reduziu os habitantes a uma única identidade: “índio”.

Quijano (2005) explica que o poder colonial foi instituído por meio do processo da colonização da América e legitimado através de dois princípios: a retirada da(s) história(s) e da(s) identidade(s) dos povos da América, seguida de um realocamento no tempo histórico, enxergando-os como raças primitivas, culturas “inferiores”, haja vista que “[...] os conhecimentos produzidos por povos ancestrais não sejam considerados igualmente verídicos e pertinentes aos ocidentais, em parte por não serem desenvolvidos dentro dos parâmetros científicos estabelecidos [...]” (SÁNCHEZ; LEAL, 2020, p. 311).

Conseqüentemente, a organização social e econômica foi imposta pelo colonizador como modelo a ser seguido, supostamente representando um padrão de superioridade: “A história dos colonizados ‘começava’ com a chegada dos colonizadores,

com sua presença ‘civilizatória’; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo” (FREIRE, 2011, p. 25).

Nessa perspectiva, o poder colonial foi estruturado entre europeu *versus* não europeu, instituindo e perpetuando nas relações sociais o confronto entre dominadores e sujeitos subalternos. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder é a matriz do pensamento e das práticas sociais do colonizador, estabelecida pelo controle das relações sociais. O desequilíbrio de poder entre colonizador e colonizado é baseado nas ideias de raça e gênero, em que seus fenótipos são naturalizados pelos “conquistadores” como traços de inferioridade.

Dessa forma, o poder colonial foi engendrado nas colônias da América Latina e, mesmo após a sua “independência”, a colonialidade do poder foi mantida na construção da modernidade. Além disso, em sua formação estrutural, a colonialidade global tem a continuidade do padrão de poder articulado com o dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno etc.). É importante ressaltar o pensamento de Aníbal Quijano (2005) sob a perspectiva do eurocentrismo, da forma como foi imposto hegemonicamente, com o mesmo desempenho da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo:

Os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 122).

Em suma, o colonialismo está vinculado a uma estrutura de dominação-exploração por meio do domínio político e militar, para garantir o controle do trabalho e a usurpação das riquezas encontradas nas colônias. Igualmente, a colonialidade utiliza a dominação-exploração, empregando meios mais complexos, utilizando-se de um padrão de poder eurocêntrico, por meio da colonialidade do saber. Essa matriz de pensamento “[...] refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 165).

Nesse sentido, geopoliticamente representada como a detentora universal do conhecimento, a sociedade eurocêntrica/europeia é configurada como modelo de

desenvolvimento a ser seguido pelas outras sociedades. Portanto, a colonialidade é estruturada de forma intersubjetiva, por meio do poder, do saber e do ser, articulados com representações binárias e hierárquicas de construção de sentido (QUIJANO, 2009). A esse respeito, Grosfoguel (2008, p. 125) argumenta que:

Dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda. Da mesma maneira que a revolução industrial europeia foi possível graças às formas coercivas de trabalho na periferia, as novas identidades, direitos, leis e instituições da modernidade, de que são exemplo os Estados-nação, a cidadania e a democracia, formaram-se durante um processo de interação colonial, e também de dominação/exploração, com povos não-ocidentais (GROSFOGUEL, 2008, p. 125).

Nesse processo de opressão colonial, relembramos as reflexões literárias de Kambeba (2018), que chama atenção para o genocídio da população indígena - de forma física ou simbólica - sob o padrão moderno eurocêntrico que referenciou a destruição de identidades e culturas locais, naturalizando-as historicamente como povos pertencentes a uma cultura inferior. Em seu poema *Ay Kakiri Tama* (Eu moro na cidade), Kambeba (2018, p. 25) reflete sobre a condição de ser mulher indígena em contexto urbano: “Em convívio com a sociedade/Minha cara de ‘índia’ não se transformou/Posso ser quem tu és/Sem perder quem eu sou”, o que nos remete o olhar para a colonialidade do poder.

Na classificação social examinada por Quijano (2009), o termo colonialidade se refere a processos longos, em uma determinada época histórica, em que os indivíduos disputam o controle da existência social com o objetivo de centralizar o poder através das relações de exploração, dominação e conflito. Nessa disputa pelo controle do poder, o que está em jogo são as relações que se configuram através da exploração, da dominação e do conflito no controle do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade. Nesse sentido, a classificação societária é baseada na distribuição do poder entre as pessoas de uma determinada sociedade, gerando diferenças hierárquicas.

Por seu turno, a colonialidade do saber está atrelada à produção do conhecimento científico e consiste no convencimento do colonizador na crença de que suas produções constituem o único conhecimento universalmente válido. Assim, o colonizador utiliza essa apropriação do saber para deslegitimar outras formas de conhecimentos e, para tanto, inferioriza o que é proveniente de outros saberes (QUIJANO, 2009).

Igualmente, a colonialidade do ser se constitui na inferiorização dos povos “conquistados”, uma vez que toda sua trajetória de descobertas, modo de organização, tecnologias e culturas são ignoradas: “Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido” (FREIRE, 2011, p. 26). Assim, os povos dominados são subalternizados sob a falsa ideia de não serem humanos, de serem irracionais, incapazes, violentos, sem ciência e sem controle da sexualidade (QUIJANO, 2009).

Nesse viés, a modernidade é um “mito” que oculta a colonialidade e traz consigo o lado obscuro desse “desenvolvimento”. A ideia de modernidade é sustentada subjetivamente como a mais desenvolvida, portanto superior às demais, o que significa dever moral civilizar as demais, sob o julgamento de pertencerem a sociedades primitivas, bárbaras etc. Para o moderno, o bárbaro tem culpa por opor-se ao processo civilizador, sendo inevitável o sofrimento e o sacrifício dos povos atrasados por não aceitarem e resistirem ao modelo hegemônico (BALLESTRIN, 2013). Constituída a partir da colonialidade, a modernidade produziu novas alternativas de imposição do poder.

Em oposição a esse sistema, a decolonialidade tem como objetivo criar uma postura crítica às formas hegemônicas de poder, de saber e de ser. Segundo Mignolo (2017), o movimento decolonial surgiu no século XVI, em resposta às opressões modernas europeias projetadas para o mundo não europeu. Conforme suas ideias, a América Latina é projeto da modernidade e “[...] não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais” (MIGNOLO, 2017, p. 2); sendo assim, o caminho para reverter a colonialidade é pela desobediência epistêmica, através da decolonialidade, aprendendo a desaprender (MIGNOLO, 2008). Outrossim, Walsh (2007) aponta que o caminho para a decolonialidade está no princípio ideológico e organizacional de uma outra forma de concepção de cultura e sociedade, buscando confrontar heranças coloniais, principalmente a geopolítica do conhecimento.

Nessa busca, apontamos a interculturalidade como projeto político educacional, ligada a uma pedagogia crítica do conhecimento. Essa proposta tem como desafio questionar os processos de subjetivação, refletidos inclusive (mas não só) no sistema educacional. Nessa linha de pensamento, Walsh (2007, p. 33) assim esclarece:

Pensando em uma reviravolta, ou melhor, em uma reviravolta decolonial em torno do conhecimento e a educação requer levar a sério ambos contribuições e implicações de histórias locais e epistemologias negadas, marginalizadas e subalternizadas. Requer também uma atenção à formação de conexões dialógicas entre os dois. Mas talvez mais importante, atenção política e ética para nossas próprias práticas e

lugares de enunciação em relação a essas histórias e epistemologias, às intervenções que vamos nos comprometer a construir e gerar consciências políticas, metodologias decolonizadoras e pedagogias críticas. Para confrontar a hegemonia e colonialidade do pensamento ocidental, é necessário, além disso, enfrentar e tornar visível nossas próprias subjetividades e práticas, incluindo nossas práticas pedagógicas (WALSH, 2007, p. 33).

Dessa forma, retomando o poema de Márcia Kambeba (2018), é necessário refletir sobre as consequências do confronto entre os mundos indígena e europeu do século XVI, com a invasão da América Latina. O empreendimento colonizador teve efeitos devastadores para os povos originários do continente americano, configurando-se, segundo Gonçalves (2016), como:

[...] fenômeno histórico complexo, articulador e desarticulador de diversas estruturas, antigas e recém-emersas, em que os efeitos do genocídio, da doença e da catástrofe generalizada se configuraram como efeitos comuns do processo [...] A desorganização generalizada caracterizou o empreendimento colonial desde o início (GONÇALVES, 2016, p. 400).

Esse processo acarretou uma enorme tragédia para os povos aqui existentes, alterando drasticamente a dinâmica social: “[...] a variedade de povos europeus, somados a povos escravizados trazidos de diferentes territórios do continente africano se reúnem e se confrontam com a vasta e diversa gama de povos originários do continente, denominados genericamente de indígenas” (GONÇALVES, 2016, p. 400).

Na situação do Brasil, marcado por processos de exploração até o tempo presente, “[...] quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como “sombra” introjetada no colonizado” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 162). É verdade que, na atualidade, há movimentos em prol da garantia de uma educação pública específica e diferenciada para as populações indígenas; porém o acesso ao Ensino Superior carrega, em sua estrutura, o modelo capitalista e eurocêntrico de ser isto é: “[...] expulsamos o colonizador, mas precisamos agora descolonizar as nossas mentes” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 162). As tentativas de reparação histórica por meio da educação, quando considerado o prolongado contexto, mostram-se tímidas e ainda estruturadas de acordo com o viés da colonialidade/modernidade.

Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação escolar para os povos indígenas considera os saberes interculturais, o que exige o bilinguismo como forma de reconhecimento e

pertencimento do pluralismo linguístico e das diferenças étnicas. Isso possibilitou a discussão sobre a desconstrução do estigma de generalização do indígena, permeado por séculos de genocídio. A interculturalidade surgiu como proposta de valorização de um conhecimento outro e busca a prática de decolonização do pensamento hegemônico, visto que saberes e práticas dos povos originários foram subjugados e subalternizados ao longo da história de colonização. Sánchez e Leal (2020) entendem que:

Dentro do âmbito educacional, o enfoque intercultural tem o compromisso de criar espaços nos quais possam emergir novas epistemologias que concebam outras trajetórias de vida social, cosmovisões e saberes, coerentes com as realidades locais das populações inseridas. Um de seus princípios é contribuir para o desenvolvimento da autonomia política e educativa dos grupos étnicos. Neste sentido, encarna uma alternativa oposta às lógicas da modernidade e da colonialidade que ainda estão presentes e enraizadas em nossa mentalidade coletiva e, portanto, em nossos sistemas educacionais convencionais (SÁNCHEZ; LEAL, 2020, p. 311).

O conceito de interculturalidade é “[...] um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” (FLEURI, 2003, p. 21). Trata-se da convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, conforme as reflexões de Freire e Faundez (2017, p. 142):

[...] elimina-se o antagonismo nacional/popular, restando justamente o elemento nacional enquanto constituição de todas as expressões culturais de uma sociedade em que nenhuma dessas expressões imponha à outra o seu poder, os seus valores, as suas formas de expressões culturais, dominantes uns, dominados outros.

Ainda segundo Freire e Faundez (2017), a proposta da educação intercultural parte do princípio da construção de uma sociedade-outra, na perspectiva da reinvenção desta, com respeito à pluralidade social e cultural, contribuindo para a superação da intolerância, sob a “[...] perspectiva decolonial para entender as realidades latino-americanas, [em que] vão se juntando esforços para consolidar uma ‘outra episteme’, fundada na pluriversalidade e pensada desde o lugar do subalternizado” (SÁNCHEZ; LEAL, 2020, p. 314).

Portanto, “[...] a alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade” (MELIÀ, 1999, p. 16), possibilitando relações baseadas no diálogo e valorização das diferenças existentes. Dessa forma, é notável o que afirmam Sánchez e Leal (2020, p. 314):

O projeto intercultural está empenhado em destacar a diversidade de experiências formativas desencadeadas nos diferentes países latino-americanos e seu potencial para consolidar um redirecionamento epistemológico que verdadeiramente desconstrua a racionalidade antropocêntrica. É assim que se começa a instaurar a ideia de que a descolonização pode ser a alternativa mais viável para empreender uma revolução de pensamento coletivo, encontrando na interculturalidade uma oportunidade de integrar aos grupos que historicamente tem sido considerado como subalternos.

O colonialismo transformou diferenças em desigualdades - como no caso dos povos originários da América Latina - e teve seu “fim” simbolizado pelas independências política e administrativa dos países colonizados. Por outro lado, a colonialidade é constitutiva da modernidade e dá seguimento às formas de dominação, utilizando como artifício a constituição de subjetividades por meio do poder, do saber e do ser, com base na lógica eurocêntrica de que a civilização moderna (europeia) é a mais desenvolvida e, portanto, superior às demais sociedades, reproduzindo relações de dominação e subalternização.

Em contrapartida, a decolonialidade propõe um outro pensamento, cujo objetivo é criar uma postura crítica frente às formas hegemônicas estabelecidas pela colonialidade do poder, do ser e do saber. Nesse contexto, a interculturalidade também pode ser compreendida como proposta de valorização e de desenvolvimento de outros conhecimentos, mais adequados às diferentes realidades, distanciando-se das matrizes de pensamento eurocentradas. Dessa maneira, podemos dizer que a educação intercultural crítica confronta os desdobramentos coloniais expressos pela colonialidade.

## 2.1 Educação escolar indígena: costurando saberes

*Somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia (MUNDURUKU, 2013, p. 10).*

Antes de a escola chegar às aldeias, os povos indígenas tinham formas próprias de aprender e ensinar. Segundo Luciano (2006, p. 129), “a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas”, consistindo em uma educação que não segue os padrões ocidentais de aprendizagem, na qual o compartilhamento dos saberes acontece de forma oral pelos mais velhos. Conforme Kambeba (2020a, p. 62-63),

A educação na aldeia não segue os padrões de sala de aula é aprender sem pressa, na calma e sem tempo de relógio. Ensinar a pescar, a remar, a fazer a roça, a produzir a farinha, a construir a casa, tecer a palha, preparar o pajauaru, caiçuma, bejú, a cantar, dançar, a fazer o artesanato, a respeitar a cosmologia do povo, a silenciar e ouvir os conselhos dos mais velhos, a curar com ervas, a sentir as energias boas vindas da natureza e das pessoas, etc.; são lições que se aprendem desde o raiar do dia.

Segundo Luciano (2006), pesquisador indígena da etnia Baniwa, a educação ocorre durante todo o ciclo de vida do indígena: desde a concepção, passando pelo nascimento, a passagem da infância para a vida de adulto e a vida madura. A educação acontece de forma coletiva, em que “[...] todos educam, todos são responsáveis pelas crianças, fato que impede que recaia sobre alguém - inclusive sobre os pais - o cuidado com elas” (MUNDURUKU, 2013, p. 75). A educação indígena é partilhada no cotidiano da comunidade: “A forma como se transmitem os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isto é, a vida pedagógica” (LUCIANO, 2006, p. 131).

Melià (1999, p. 13) acrescenta que ação pedagógica é a forma como são transmitidos os conhecimentos, compostos por meio das intersecções entre “[...] a língua, a economia e o parentesco” que integram a sociedade indígena, através de estratégias próprias de educação, que permitem a reprodução da cultura para as novas gerações, sem afetar a assimilação de novos aprendizados. A propagação dessa educação acontece por

meio da “[...] repetição de valores e palavras que estão amarradas pela teia da tradição” (MUNDURUKU, 2013, p. 76).

Munduruku (2013) também caracteriza a importância da identidade e dos sonhos para o processo educativo, bem como da ancestralidade no processo de identificação pessoal e social: “saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro, que nasce do respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também o seja”. (2013, MUNDURUKU p. 68). Na sociedade indígena, a criança aprende a sonhar numa perspectiva de construir potencialidades e seu sonho não deve ser ignorado, pois “sonhar é a libertação de nosso espírito, é um exercício de liberdade” (MUNDURUKU, 2013, p. 75).

Para Melià (1999, p. 11), a educação indígena superou o processo de colonização, mantendo ainda uma variedade de povos, mesmo com a perda de “[...] suas línguas, mas sim com suas culturas”. Esses povos conseguiram superar esse sistema utilizando estratégias próprias, através da ação pedagógica que permite a transmissão da educação narrada para as novas gerações, considerando sua cultura e o seu modo de ser.

A chegada dos europeus à América Latina introduziu um outro padrão de educação, baseado no discurso da modernidade/civilização como modelo universal de pensamento hegemônico, cabendo aos povos colonizados abandonarem sua cultura, vista como atrasada, para a inserção de uma cultura avançada. O discurso europeu de progresso e modernidade/civilização legitimou a escravidão, a exploração e a exclusão dos povos originários, classificando-os como selvagens, sem fé e sem lei, como representa a fala de um professor lembrada por uma estudante indígena do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, em seu trabalho de conclusão de curso: “O professor Manuel não tinha paciência de ensinar ele escrevia no quadro textos grandes e pedia para escrever no caderno, se algum aluno não conseguisse escrever ele já dizia: ‘Você é burro, nunca vai ser gente’” (ARARA, 2016, p. 12).

A educação escolar para os povos indígenas passou por várias etapas e esteve sob a implantação de um projeto “civilizador” desde a invasão da América Latina pelos europeus, perpetuada por instituições religiosas, como jesuítas, beneditinos, franciscanos, carmelitas e salesianos. Aliada a uma estrutura de dominação-exploração, a educação para os povos originários “[...] exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154).

Conforme Oliveira (2015), a educação escolar para indígenas é uma educação pautada no processo de dominação dos colonizadores e a escola tem um papel fundamental na consolidação, produção e reprodução de concepções preconceituosas contra os povos indígenas. A exemplo, a prática educativa de silenciamento dos povos originários na Amazônia ainda é presente na memória da população indígena pertencente à terra indígena Igarapé Lurdes, no município de Ji-Paraná/RO, conforme a narrativa de uma estudante indígena:

Esse professor, Seu Manoel, era muito bravo, batia nas crianças, e não gostava que a gente falasse nossa língua. Ele nos proibia de falar em nossa língua, e caso algum aluno falasse na língua ele batia a mão na mesa ou batia na cabeça dos alunos, e falava bem alto: ‘Vocês estão aqui para aprender a falar como gente de verdade, não como bichos do mato’ (ARARA, 2016, p. 12).

A esse respeito, Freire (2003, p. 44) relata as marcas do processo colonialista: “[...] a língua dos colonizados sempre foi chamada de dialeto, e dialeto feio e pobre. Só a língua do colonizador é uma língua que tem possibilidades históricas, que tem flexibilidade para expressar a ciência [...]”. A marca da imposição da língua segue viva na memória dos povos indígenas, conforme as lembranças de uma de nossas entrevistadas, que relembra a infância e o posicionamento da avó materna:

Quando eu voltei pra aldeia eu já tinha uns 9 pra 10 anos. Então, eu cresci na cidade, quando eu ouvia minha vó falando, ela falava na língua bem baixinho e quando as vezes eu perguntava: vó, por que a senhora não fala alto assim pra gente escutar? Ela disse: Não, porque o pessoal não gosta que a gente fala na língua, eles dizem que é feio então você não pode falar e ela evitava de falar comigo na língua (APURINÃ, 2021).

Candau e Russo (2010) apontam as principais etapas do processo de educação escolar indígena. A primeira etapa acontece no período colonial e vai até as primeiras décadas do século XX, caracterizada pela imposição da cultura hegemônica através dos missionários jesuítas e seguindo “[...] uma orientação para catequese religiosa e para a ‘civilização dos índios’ considerados povos primitivos e selvagens” (TROQUEZ, 2014, p. 50).

Nas primeiras décadas do século XX, com a premissa de “eliminar o ‘outro’” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155), o bilinguismo foi utilizado como meio mais eficaz de alfabetizar grande quantidade de indígenas e assegurar os interesses civilizatórios. O governo brasileiro firmou convênio com a instituição *Summer Institute of Linguistics*

(SIL), levando para as aldeias linguistas ligados a missões religiosas de várias nacionalidades, para atuar na criação da escrita da língua materna com “enfoque bilíngue-bicultural” (TROQUEZ, 2014, p. 52). “Foi graças às suas atividades com diferentes governos latino-americanos, que se estabeleceu uma percepção comum sobre as ‘diferentes etapas’ necessárias para a ‘transição’ do índio à categoria de ‘trabalhador rural’ ou campesino” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156), sendo uma de suas principais medidas a tradução da Bíblia.

Nessa perspectiva, Candau e Russo (2010) apontam que o bilinguismo influenciou as políticas educativas na América Latina até a década de 1970, período em que se iniciaram novas discussões sobre a educação escolar indígena a partir das experiências vivenciadas por lideranças comunitárias, com participação das universidades e progressistas da igreja católica. Entre as décadas de 1960 e 1980, a educação escolar indígena ganhou visibilidade entre as organizações governamentais e não governamentais e o “enfoque comunitário da educação indígena seria reivindicado para a educação escolar diferenciada ao longo dos anos 1970-1980 e seria incorporado aos documentos normativos/curriculares na década seguinte” (TROQUEZ, 2014, p. 53). Também, nesse período, teve início o processo de produção de materiais e programas de educação bilíngue, assim como a valorização das práticas sociais dos povos indígenas.

Nesse sentido, a escola é a responsável pela subjugação e integração dos povos indígenas à “sociedade” dos colonizadores. A institucionalização da educação exerce poder “[...] entre as classes dominantes e classes dominadas” (FREIRE, 2011, p. 17), por meio de mecanismos próprios de subjugação e silenciamento de uma sociedade em detrimento de outra, seguindo um modelo em que “[...] a escola, não importa o seu nível, se transforma em ‘mercado de saber’ o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um ‘conhecimento empacotado’, o aluno, no cliente que compra e ‘come’ este conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 22).

De acordo com Ciaramello (2014), a escolarização posta para os povos originários é a baseada na escola do homem branco, ocidental. A instituição escola é instrumento ideológico de dominação/exploração, por meio do qual o conhecimento transmitido segue o padrão das “culturas dominantes”, ou seja, do colonizador, por meio da colonialidade do saber “[...] que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Luciano (2006) relata os complexos sistemas de controle das comunidades indígenas

e, por conseguinte, a aversão dos povos indígenas à escolarização, por compreenderem que a escola era meio de aculturação da sua população. Contudo, em meio à necessidade de compreender o mundo moderno e a forma de organização do dito homem branco colonizador, a educação escolar indígena é entendida como instrumento de fortalecimento da cultura e apropriação dos códigos básicos estruturantes da comunidade não indígena. Para o autor “[...] a escola pode ser um instrumento poderoso de afirmação de identidades, de valores e de conhecimentos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 168).

Para a professora egressa do Curso de Licenciatura da UNIR, a escola “[...] por mais que ela foi um elemento ruim, o que seria de nós hoje se não estivéssemos estudando com tanta tecnologia que o branco inventa” (ARARA, 2016, p. 13). Kambeba (2020b, p. 31) também descreve a importância da educação escolar para a construção do conhecimento: “[...] fui estudar na escola do ‘branco’ para entender sua realidade. Transformei a escrita em resistência”. Arara (2016, p. 14) também relata a importância da escola para a população indígena:

Sem tecnologias eles já matavam os indígenas, imagina hoje o que seria dos povos indígenas sem estudo e conhecimento dessas tecnologias digitais? Assim precisamos estudar para nos defender dessas armas todas. Antigamente nossos parentes brigavam com homem branco de arco e flecha, hoje os mais jovens que já estudaram brigam pelos nossos direitos com a sociedade não indígena, ou seja, nós brigamos com papel e caneta. É assim que eu vejo a escola hoje, com um papel muito importante pois através da escola que eu aprendi a ser também essa pessoa que sou hoje.

A escolarização indígena construída para atender às especificidades das comunidades indígenas brasileiras é garantida em várias legislações, fundadas no reconhecimento das diferenças e no respeito aos seus modos de organização social, política e educacional. Além disso, consideram-se suas especificidades, como a língua, costumes e tradições. Na concepção de Oliveira (2015, p. 204),

A construção de uma escolarização indígena que atenda as especificidades de cada etnia brasileira está garantida por um arcabouço legal consistente que vem sendo construído há mais de 25 anos, no entanto, as pesquisas recentes têm revelado a omissão e abandono do poder público na implementação destas políticas, revelando muitos desafios a serem superados no que se refere a estrutura física, currículo, material didático, recursos, formação e capacitação dos professores e das professoras indígenas, organização e funcionamento das escolas indígenas brasileiras.

Assim, o debate a respeito da educação escolar indígena específica e diferenciada tem início no final da década de 1970, com a participação do movimento indígena<sup>12</sup>, das universidades e de organizações não governamentais (KNAPP; MARTINS, 2017). A articulação do movimento indígena brasileiro tem como pauta comum a demarcação de terras, a saúde e a educação dos povos indígenas, possibilitando o processo de reconhecimento da pluralidade étnica e cultural.

De acordo com Luciano (2006, p. 30), foi mantido o termo genérico de índio ou indígena como forma de manter a “[...] identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária enquanto nativos”. A ressignificação dos termos “índios e indígenas” tem como propósito o fortalecimento e a união dos povos originários na luta por direitos e interesses comuns.

Como resultado, a mobilização do movimento indígena traz conquistas para os povos originários, ao legitimar a política de respeito à diversidade étnica e às diferenças, assegurando-as nas legislações brasileiras. Os direitos indígenas foram oficializados a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como a educação escolar indígena fundamentada nos princípios do respeito às diferenças, considerando seu modo de organização social, política e educacional.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no art. 210, garante a utilização da língua materna, bem como processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas. Da mesma forma, o direito à educação indígena com processos próprios de aprendizagem é também assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394 (BRASIL, 1996); porém, o ensino que garantiu a utilização das línguas maternas e valorização cultural ficou restrito ao Ensino Fundamental. Em seu art. 78, há um avanço significativo para a valorização da cultura indígena, que traz os objetivos específicos para a educação:

- 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.

---

<sup>12</sup> Luciano (2006) define movimento indígena como conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) é mais um documento que traz subsídios importantes para a educação escolar indígena, assegurando modelos próprios de aprendizagem e propondo:

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas;
- b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras;
- c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

No art. 87, a LDB (BRASIL, 1996) também define a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja primeira versão foi instituída pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001) e representou um grande marco para a educação escolar indígena. Essa lei trouxe diretrizes para a educação escolar indígena, além de objetivos e metas a serem atingidos a curto e longo prazo, como a “[...] criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena” (GRUPIONI, 2002 p. 133). Sánchez e Leal (2020, p. 317) avaliam que:

Assim, paralelamente ao reconhecimento da importância da formação de professores indígenas, foi conquistado outro direito de grande importância para o movimento indígena, o uso da língua materna em seus próprios processos de aprendizagem. Esse aspecto é transcendental nesta luta porque a revitalização da língua nativa nas escolas significa, além da prática de seu sistema de comunicação, o ensino do pensamento e a visão de mundo que dá origem e fundamenta seus usos e costumes.

O segundo PNE, instituído pela Lei nº 13.005/ 2014 (BRASIL, 2014), estabeleceu diretrizes, metas e estratégias que contemplam o oferecimento da educação escolar indígena, dentre as quais estão: o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas; o estímulo do Ensino Fundamental, em especial os anos iniciais; formação continuada para professores para atendimento educacional especializado; produção de materiais didáticos específicos, bem como instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna; fomento à integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional; implantação de programas específicos para formação de professores.

Quanto à Educação Superior, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>13</sup>, lançou, em 2008, por meio de edital, o *Programa de Apoio à Formação Superior de Professoras/es Indígenas (PROLIND)*<sup>14</sup>, o qual fomentava o desenvolvimento de projetos de cursos de licenciaturas interculturais indígenas em instituições públicas federais e municipais. O objetivo desse projeto era formar professoras/es no Ensino Superior, habilitando-os para atuar nos anos finais dos Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas.

Cubides Sánchez (2021, p. 126) aponta a vulnerabilidade a que estão submetidos os povos originários, em um governo que desrespeita e ignora os direitos garantidos na Constituição Federal, “[...] especialmente aquelas relativas à educação escolar indígena, pelas quais deve ser assegurada a formação educacional das populações indígenas nos níveis fundamental, médio e superior, junto da execução do magistério”. A autora menciona a incerteza causada pelo corte financeiro do PROLIND para as turmas do curso de licenciatura intercultural ingressantes a partir do ano de 2017.

Assim, a escolarização indígena é uma forma de resistência, é um instrumento utilizado para a garantia de direitos políticos e a defesa de seus territórios; por meio da educação escolar, os povos indígenas podem criar “[...] condições para defender sua cultura e lutar contra a exploração sofrida por séculos” (STORCH; TAMBORIL, 2021a, p. 382). Em conformidade a essa ideia, Kambeba (2018, p. 9-10) descreve a relação entre a aldeia e a cidade na busca de conhecimento dos “[...] saberes do ‘branco’, não como a intenção de apagar nossa língua-mãe, mas de modo a contribuir com nossa luta em prol da manutenção do nosso tesouro ancestral, uma vez que a flecha deu lugar a uma luta política”. É importante destacar, também, a utilização de tecnologias no cotidiano da população indígena, como ferramenta de acesso a direitos sociais e políticos.

Em relação ao estado de Rondônia, segundo o censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há cerca de 10.178 indígenas, indicando o multiculturalismo como reconhecimento de várias culturas e a interculturalidade como uma política que dialoga com essa diversidade cultural (FAUSTINO, 2008). A educação

---

<sup>13</sup> Pasta do Ministério da Educação responsável pelo desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos. Desenvolvia ações no campo de Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Educação Ambiental, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019).

<sup>14</sup> Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.

escolar indígena é de competência da SEDUC/RO, responsável pelos recursos financeiros e pelas ações administrativas e pedagógicas para sua implementação.

Pelo exposto, compreendemos que a educação indígena acontece com processos próprios de aprendizagem e está atrelada a diversas formas de saberes. São importantes a ação pedagógica utilizada para compartilhar os conhecimentos através da intersecção da língua, da forma de organização da economia e do parentesco apresentada por Melià (1999), bem como a ancestralidade, enquanto processo de identificação pessoal e social, conforme aponta Munduruku (2013). A educação escolar indígena é uma ferramenta utilizada como forma de resistência ao projeto da colonialidade do poder, do ser e do saber. Assim, a inserção dos povos originários, especialmente das mulheres indígenas, no Ensino Superior se deu somente a partir das lutas e dos movimentos indígenas.

### 3 MULHERES INDÍGENAS E UNIVERSIDADE

*Ó mulher, vem cá  
Que fizeram do teu falar?  
Ó mulher conta aí...*

*Conta aí da tua trouxa  
Fala das barras sujas  
Dos teus calos na mão*

*O que te faz viver, mulher?  
Bota aí teu armamento.  
Diz aí o que te faz calar...  
Ah! Mulher enganada  
Quem diria que tu sabias falar!  
(POTIGUARA, 2004, p. 73)*

O ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior tem ocorrido através de luta e resistência, ao se apropriarem da língua e dos códigos sociais como forma de interlocução com a sociedade não indígena. O conhecimento adquirido possibilita a luta por igualdade, justiça social, combate ao preconceito e maior autonomia política e econômica junto à sua comunidade (LUCIANO, 2011). Segundo Ruano-Ibarra e Gama (2020, p. 274), devido ao processo de desigualdades étnico-raciais nos sistemas educacionais, “[...] os povos indígenas se encontram entre os segmentos sociais com menores índices de escolaridade” e a busca pela educação escolar tem sentido histórico. De acordo Luciano (2011), líder indígena do povo Baniwa, a educação escolar:

[...] é percebida como uma oportunidade e uma possibilidade agregadora para enfrentar e resolver necessidades e problemas atuais gerados a partir do contato, mas também como possibilidade de resolver velhos problemas. No âmbito de velhos desafios encontram-se as possibilidades de que as tecnologias modernas possam ajudar no fortalecimento das tradições e na melhoria das atividades produtivas de subsistência. No âmbito de novos desafios, encontram-se as necessidades relativas ao exercício da cidadania e da participação política na vida do país, que em geral dizem respeito ao acesso às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão territorial e outras (LUCIANO, 2011, p. 42).

O número crescente de mulheres indígenas nas universidades está intimamente ligado ao movimento por elas iniciado nos anos de 1980. Conforme Faustino, Novak e Rodrigues (2020), no início do século XX, além da manutenção de seu território, os povos indígenas passaram a incluir como pauta em seu movimento a reivindicação da educação escolar como estratégia de resistência. As autoras também relacionam os levantes

indígenas nos anos de 1980, como o Exército Zapatista de Libertação Nacional, no México, com a propagação dos direitos das mulheres indígenas, comentando que:

O movimento internacional das mulheres formulou e apresentou pautas de inclusão, explicitadas, por exemplo, no I Congresso Mundial de Mulheres por um Planeta Saudável, ocorrido em Miami em 1991. Eventos internacionais como a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecido como Rio-92, apontaram a importância do conhecimento e do papel da mulher no desenvolvimento sustentável [...] (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020, p. 7).

A consolidação dos movimentos sociais e a formação das associações e departamentos viabilizaram a troca de experiências e a discussão sobre os principais problemas que afetam os povos indígenas, incluindo as questões específicas de gênero. As pautas de inclusão elaboradas a partir desses eventos possibilitam o diálogo e a discussão sobre o reconhecimento dos direitos das mulheres indígenas. Dada a consolidação dessa luta, a ativista Rigoberta Menchú foi a primeira mulher indígena a ganhar o Prêmio Nobel da Paz, no ano de 1992. Defensora dos direitos indígenas, discursou em prol do reconhecimento e valorização dos direitos das mulheres na palestra em 10 de dezembro de 1992. Segundo a análise de Lobo (2021, [n/p]),

O desenvolvimento histórico na Guatemala reflete agora a necessidade e a irreversibilidade da contribuição ativa das mulheres para a configuração da nova ordem social guatemalteca, da qual, eu humildemente acredito, as mulheres indígenas são testemunho claro. Esse Prêmio Nobel da Paz é um reconhecimento àquelas que foram – e ainda são na maior parte do mundo – as mais exploradas dentre os explorados, as mais discriminadas dentre os discriminados, as mais marginalizadas dentre os marginalizados, mas que, mesmo assim, são as que produzem a vida e riquezas.

Sacchi (2003) relata que as mulheres indígenas iniciaram o movimento de constituição de uma organização específica na década de 1980, que tem como principal ação a criação da Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e da Associação das Mulheres Indígenas de Taracúá, Rio Uaupés e Tiquié (AMITRUT), localizadas na Amazônia brasileira, assim como grande parte das organizações de mulheres indígenas que foram formadas posteriormente. A mudança na política indigenista advinda da Constituição de 1988 aflora inúmeras organizações locais e regionais, com delineamento distintos: associações de categorias sociais e econômicas, organizações étnicas e pluriétnicas, de caráter político ou econômico (MATOS, 2012).

A trajetória histórica da participação e do engajamento das mulheres indígenas amazônicas em associações, organizações e departamentos está ligada ao “[...] ‘projeto civilizador’ implementado pelos missionários salesianos no Alto Rio Negro” (MATOS, 2012, p. 150). Devido à educação escolar e à produção artesanal realizada sob a orientação das freiras, as mulheres indígenas adquiriram a experiência em trabalhar dentro de uma lógica de produção coletiva para a confecção de artesanato em troca de roupas usadas. A esse respeito, Matos (2021) assim comenta:

O associativismo indígena feminino no Alto Rio Negro teve início neste contexto histórico, no qual mulheres indígenas vivenciaram experiências de organizar coletivamente sua produção para comercialização e, conseqüentemente, obtenção de melhores resultados com a venda de seus produtos. A organização das mulheres indígenas do Alto Rio Negro em associações foi além do objetivo principal de gerar renda para a economia familiar, pois viabilizou discussões políticas a respeito da participação feminina no movimento indígena da região e da especificidade das demandas femininas pelos direitos indígenas no Estado brasileiro (MATOS, 2012, p. 150).

Igualmente, temos como um grande marco no percurso das organizações de mulheres indígenas a criação do Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN). Organizado pela professora e ativista indígena Eliane Potiguara<sup>15</sup> e oficializado juridicamente no ano de 1986, o GRUMIN é um espaço de discussão e reivindicação sobre o direito à educação e questões de gênero e direitos dos povos indígenas. Em sua obra *Metade cara, metade máscara*, Potiguara (2004) demonstra como o processo de colonização violentou e marginalizou os povos indígenas, os quais, em sinal de resistência, realizavam suicídio em massa. Muitos também sofreram com a separação da família, provada pela violência aos territórios e a migração compulsória, gerando “[...] insegurança familiar, distúrbios, medo e pânico, causando loucura, violências interpessoais, suicídios, alcoolismo, timidez e baixa autoestima diante do mundo” (POTIGUARA, 2004, p. 24).

---

<sup>15</sup> “[...] Conselheira do INBRAPI (Instituto Indígena de Propriedade Intelectual), Coordenadora da Rede de Escritores Indígenas na Internet e do Grumin. Foi indicada, por seu trabalho como ativista, como representante do Brasil na campanha ‘Mil Mulheres Para o Prêmio Nobel da Paz 2005’. Foi nomeada uma das 10 mulheres do ano em 1988, pelo Conselho das Mulheres do Brasil, por ter criado o GRUMIN. Participou durante anos, da elaboração da ‘Declaração Universal dos Direitos Indígenas’, na ONU em Genebra. Em 1987 Potiguara deu início ao projeto GRUMIN, Grupo Mulher Indígena-Educação, um programa visando mulheres indígenas em centenas de comunidades brasileiras, não só para promover a educação dessas mulheres, como para incentivá-las a participar ativamente nas suas comunidades e na sociedade em geral, num trabalho conjunto de preservação e divulgação do conhecimento, das tradições e da cultura ancestral, que almeja resultar na afirmação de uma identidade indígena livre da carga estereotipada que o pensamento eurocêntrico vinha lhe impondo” (GUIMARÃES, 2018, p. 2).

A autora relata sua trajetória pessoal de mulher indígena nordestina, evidenciando que, da mesma maneira, outras mulheres também sofreram/sofrem com os efeitos da colonialidade; descreve a violência à qual as mulheres indígenas estiveram submetidas desde a chegada dos colonizadores, quando invadiram territórios e saquearam riquezas naturais em nome do poder econômico. Assim, essas mulheres sofreram com a separação de suas famílias, ocasionada pela expulsão de seus territórios, a migração para cidade e a consequente miséria vivida nas periferias urbanas, bem como a vivência da maternidade, de trabalhos precários e do racismo enfrentado por serem indígenas. Potiguara (2004) conclui que:

Após 15 anos de trabalho do Grumin [...] após vários debates locais, regionais e estaduais, Cursos de Capacitação, Seminário Nacional, Conferências Internacionais que realizamos, chega-se à crítica conclusão de que não existem estudos, cifras, estatísticas que documentem as maneiras como as mulheres indígenas estão sendo ameaçadas, violadas em seus direitos humanos e de que modo elas podem estar se extinguindo a partir da mortalidade materna, por violações físicas, por conflitos culturais, por migração de suas terras indígenas e por conflitos políticos que ameaçam suas vidas, suas famílias e o direito ao território indígena e sua cosmovisão (POTIGUARA, 2004, p. 49).

Conforme Sacchi (2003), as organizações e departamentos de mulheres indígenas têm recebido cada vez mais a participação e o envolvimento de mulheres de diferentes etnias, bem como a significativa presença de professoras e outras que atuam na área da saúde, em conferências nacionais e internacionais, encontros municipais e estaduais e oficinas. Para a autora, esses espaços de discussão propiciam a troca de experiência e o fortalecimento de suas pautas: “[...] nestes eventos são discutidos os principais problemas que afetam as lideranças indígenas em suas comunidades, no campo político indígena e na relação com diversos segmentos da sociedade civil” (SACCHI, 2003, p. 100).

A pauta de discussão do *II Encontro de Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira*, ocorrido na cidade de Manaus, no ano de 2003, evidencia a especificidade da pauta de luta das mulheres indígenas, assim como seu engajamento político, envolvendo, segundo Sachi (2003),

[...] o combate à violência, estupro e prostituição; a revalorização da identidade étnica; a maior articulação e participação política das mulheres, através do apoio dos homens indígenas (diretores das organizações, lideranças tradicionais e esposos) e dos órgãos indigenistas; a busca de treinamento e capacitação para exercerem suas

atividades e recursos financeiros que possibilitem levar adiante seus projetos (SACCHI, 2003, p. 100-101).

Em relação ao estado de Rondônia, temos a Organização das Mulheres Indígenas de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso (OMIRAM). No ano de 2011, a referida Organização realizou assembleia com o tema *Fortalecimento do movimento e Organização das mulheres indígenas OMIRAM*. O evento contou com a participação das representantes dos seguintes povos: Cujubim, Puruborá, Aikanã, Sabanê, Kwazá, Canoé, Tupari, Macurap, Wajuru, Karitiana, Mamaindê, Parintintim, Cassupá, Arara, Aruá, Zoró, Miguelem, Oro Waram, Jaboti, Cao Oro Waje, Lakondê, Gavião, Sakyrabiar, Tawandê, Paumari. O encontro possibilitou uma discussão sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelas mulheres nas comunidades, destacando-se a precariedade na saúde indígena como grande fator que abala as mães indígenas, que sofrem a perda de filhos por falta de atendimento (CPTRONDONIA, 2011). Contudo, a falta de recursos financeiros e a dificuldade de comunicação entre as mulheres indígenas que vivem em distintas comunidades fragilizou o movimento (SILVA *et.al*, 2021).

A Associação de Guerreiras Indígenas de Rondônia (AGIR) foi criada no ano de 2015, diante da necessidade de melhor organização e articulação, no intuito de promover os direitos das mulheres indígenas. A AGIR foi formada durante o *I Encontro de Mulheres Indígenas*, na cidade de Cacoal/RO, com o apoio das associações Metareilá e Kanindé. O evento foi realizado na sede da associação Metareilá, do povo Suruí, tendo a presença de mulheres jovens, adultas e idosas, com a finalidade de promover o direito das mulheres. Segundo Santos e Silva (2020, p. 497),

A AGIR tem como seus principais objetivos o empoderamento e a capacitação das mulheres indígenas através do conhecimento dos seus lugares de direito, dentro e fora das terras indígenas, bem como inserilas nas políticas públicas, na gestão de seus territórios, na educação, na saúde da mulher, alimentação tradicional e produção. Se configurou então como primeira associação exclusivamente de mulheres indígenas do Estado de Rondônia.

Conforme Silva *et al.* (2021, p. 933), a AGIR tem como proposta capacitar e levar conhecimento sobre seus direitos “dentro e fora da aldeia; da inserção nas questões da gestão do seu território; na educação; na saúde da mulher, na alimentação tradicional e no artesanato”. Tal proposta objetiva levar informação ao maior número de mulheres indígenas e quebrar a barreira da distância. Embora muitas comunidades não contem com os serviços de rede elétrica e internet, a AGIR tem recorrido ao uso de tecnologias digitais

como a criação de uma página nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*, assim como grupos de *WhatsApp*. Santos e Silva (2020) consideram que:

[...] a AGIR tem se tornado um espaço fundamental onde estas mulheres podem falar sobre suas mazelas, propor soluções para suas demandas, cumprem assim seu objetivo central de empoderar as mulheres. Ao passo que se empoderam, criam meios de articularem-se com suas comunidades, mitigam os impactos causados por homens cooptados pela lógica capitalista e patriarcal, oriundas do homem não-indígena que busca usurpar e dominar a natureza (SANTOS; SILVA, 2020, p. 498).

De acordo com Santos e Silva (2020), cada vez mais as mulheres indígenas têm buscado o fortalecimento feminino, no intuito de unir forças em prol da causa indígena, uma vez que a sua luta é por território e políticas públicas, dentro e fora de suas comunidades. Através da AGIR, as mulheres indígenas podem dialogar e trocar experiências sobre suas principais demandas locais e propor soluções e pautas para o enfrentamento a nível nacional. Santos e Silva comentam que:

Em diversas ocasiões mulheres entram no feminismo, na política e no ativismo sobretudo como mulheres e mães. Visto que de maneira direta são responsáveis pela educação e criação dos mais jovens, e diversas vezes pelo bem-estar e segurança das pessoas anciãs. Com isto, suas pautas tendem busca pelo bem-estar coletivo e uma seguridade (SANTOS; SILVA, 2020, p. 494).

Faustino, Novak e Rodrigues (2020) afirmam que a falta de acesso à educação, saúde, informação e saneamento básico tem levado à exclusão e à pobreza das populações indígenas. Os estudos também apontam que as políticas públicas não chegam até essas populações. Segundo as autoras, o caminho para a aquisição de uma melhor qualidade de vida das populações indígenas está em uma política educacional que favoreça o ingresso e a permanência de mulheres indígenas nos espaços escolares.

Nesse sentido, Faustino, Novak e Rodrigues (2020) expõem a reafirmação do MEC em relação às orientações da *Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO*, ocorrida em 1998, um documento orientador para que as universidades definissem políticas de equidade, com mecanismo e estratégias para a promoção da inclusão, garantindo acesso aos estudantes de baixa renda, bem como para as pessoas indígenas, negras, com necessidades educacionais específicas e para as pessoas do campo. Segundo as referidas autoras,

As políticas públicas de inclusão dos povos indígenas na universidade e atenção às mulheres estão baseadas nessas recomendações, nas quais defende-se a necessidade de reconhecimento e apoio ao direito das mulheres e das meninas indígenas à escolarização, bem como a promoção de uma educação que atenda às necessidades, aspirações e culturas indígenas, mediante a elaboração de programas educativos, planos de estudo e meios didáticos apropriados nas línguas das populações indígenas; com a participação das mulheres indígenas nesses processos (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020, p. 10).

Em relação às mulheres indígenas e ao que almejam dentro de sua cultura, Guimarães (2018) traz o posicionamento de Eliane Potiguara (2004), no livro *Metade cara, metade máscara*, sobre o papel que a mulher indígena desempenha para manter a preservação da sua cultura:

Mulher, terra e identidade encontram-se profundamente conectadas no pensamento de Potiguara, sendo a mulher o elo entre novas gerações e o conhecimento, a sabedoria e as tradições dos antepassados. Segundo a autora, a alienação e o sofrimento da mulher indígena resultam na perda de identidade de nações inteiras, e por isso sua obra orienta-se a partir de uma preocupação fundamental com a educação e o fortalecimento cultural e político da mulher indígena (GUIMARÃES, 2018, p. 3).

Nessa direção, Faustino, Novak e Rodrigues (2020) contextualizam que a mulher indígena desempenha papel fundamental na política, uma vez que opera mantendo a unidade familiar e assume boa parte do sustento na comunidade, responsabilizando-se com os cuidados das crianças, dos jovens e dos mais velhos. Por meio das “[...] atividades cotidianas, as mulheres indígenas têm papel fundamental na transmissão, às novas gerações, de elementos identitários e linguísticos, de suma relevância à sua preservação histórica e cultural” (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020, p. 11).

As mulheres indígenas que ocupam espaços de liderança, tanto na comunidade como no movimento indígena, contribuem para a consciência e a importância da sua representatividade dentro e fora da comunidade, isto é, “a presença destas mulheres em espaços interculturais como a escola e a universidade contribuem para que novos arranjos emergem na organização social” (SANTOS, 2018, p. 93).

Apesar de movimentos em prol da garantia de uma educação pública específica e diferenciada para as populações indígenas, o acesso ao Ensino Superior carrega em sua estrutura o modelo capitalista e eurocêntrico de ser, desconsiderando as peculiaridades sociais e culturais desses povos. Outrossim, a entrada da mulher indígena na universidade ainda carrega a vivência desigual no espaço acadêmico, principalmente com a questão da

maternidade, tornando necessárias, portanto, políticas de acolhimento e permanência para as estudantes indígenas que trazem filhas/os pequenas/os para a instituição.

Santos (2018) destaca a presença das mulheres indígenas em espaços interculturais como a escola e a universidade. A autora traz como eixo central a compreensão das experiências das mulheres Kaiowá e Guarani, durante o processo de formação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu/UFGD, em que mostra o impacto que a formação acadêmica traz para a vida pessoal e para os coletivos étnicos que dela fazem parte. O estudo revela que dentre os desafios encontrados para permanecer na universidade está a questão econômica; contudo, a grande dificuldade enfrentada pelas mulheres indígenas é o fato de ficarem distantes das/os filhas/os, pois faz parte da educação indígena que a mãe conviva cotidianamente com as crianças. Nas palavras de Santos (2018),

Isto não é fácil, ainda mais para os Guarani e Kaiowá que costumam criar os seus filhos mais perto. Como que estivessem mais protegidos. Por mais que fique com a avó, com o tio, com a tia, com os parentes, mas a gente precisa que esteja mais ao nosso lado. Eu estou me testando até onde vai o meu limite enquanto mulher indígena, porque deixar filho não é fácil. Aí você está lá distante, não sei quantos quilômetros e sente vontade de vir embora, mas precisa ficar ali firme e forte (SANTOS, 2018, p. 89).

Os desafios e as dificuldades que as mulheres indígenas enfrentam para permanecer na universidade também são apresentados por Santana (2017), através das narrativas acadêmicas de três estudantes Guajajara e da cacica Gavião sobre os desafios, permanência e protagonismo feminino indígena nos cursos de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Além do compromisso assumido com a comunidade - de não voltarem sem o diploma -, as acadêmicas indígenas que não têm com quem deixar as crianças e as levam para a universidade enfrentam entraves burocráticos para alimentá-las no restaurante universitário.

Brito (2016) contextualiza a presença indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a partir da Política de Ações Afirmativas implantada no ano de 2008, fruto dos movimentos sociais, negro e indígena. A autora analisa especificamente a presença das mulheres indígenas pertencentes aos povos Kaingang e Guarani, buscando compreender como ocorre a permanência das estudantes indígenas mães, levando em consideração a maternidade e o casamento em idade que coincide com a vida acadêmica. Ela constata que a experiência da UFRGS com as cotas indígenas vem avançando na melhoria e na consolidação do acesso e permanência. Contudo, a Universidade ainda

caminha lentamente, não atendendo às demandas das estudantes indígenas de modo eficaz.

Brito (2016) traz, em seu estudo, o relato das acadêmicas/mães indígenas da (UFRGS) que não encontram na universidade um lugar de acolhimento para as crianças e precisam deixar seus filhos na aldeia, sob os cuidados de outros membros da família, gerando sofrimento e afetando seu desempenho acadêmico, conforme a narrativa de uma estudante:

No 1º ano eu viajava muito, quase todo fim de semana, para ver minha filha. Tinha vezes que ficava quase sem dinheiro. Eu preferia ficar sem dinheiro aqui a ficar sem ir lá vê-la. Esse ano, as aulas exigem bem mais, eu estou indo menos, mas eu continuo viajando. No 1º ano eu chorava muito por estar longe, mesmo sabendo que a mãe cuidava dela. [...] O curso ficou prejudicado, não conseguia me concentrar direito, mas eu não vou desistir, eu botei na minha cabeça se eu largar tudo para ficar lá com ela, que futuro eu darei a ela? Mesmo ficando bem deprimida, tinha noites que eu chorava (BRITO, 2016, p. 94).

Da mesma forma, Garcia (2019) aponta que a casa do estudante é pauta constante de reivindicação dos estudantes indígenas Kaingang, não sendo um espaço somente para moradia, mas um caminho para a decolonização do conhecimento e da universidade, sob a ótica da construção e reconhecimento das diferentes formas de ensinar e aprender. A proposta da casa do estudante é de um espaço em que possam estar as crianças, a família e as lideranças. A autora conclui que a decolonização do espaço do conhecimento contribui também para a desconstrução dos estereótipos atribuídos às pessoas indígenas que vivem na cidade, que, ao usarem roupas e celulares, passam a ser vistas como não indígenas.

Como vimos, a atuação organizada de mulheres indígenas amazônidas possibilitou maior visibilidade e reivindicação de políticas públicas que atendessem suas demandas locais e nacionais, reivindicando seus territórios como pauta central dos povos indígenas. A exemplo, citamos a 1ª marcha das mulheres indígenas que trouxe como lema “Território: nosso corpo, nosso espírito” e a 2ª marcha “Mulheres originárias: Reflorestando mentes para a cura da Terra” (ANDES, 2021); ademais, temos a discussão sobre questões específicas relacionadas a gênero, saúde e educação. Os estudos aqui citados retratam a trajetória escolar das mulheres indígenas - principalmente com relação ao Ensino Superior - permeada por muitas dificuldades, indicando que ocupar a academia requer que elas se utilizem de estratégias coletivas e individuais, para nela permanecer.

#### 4 O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA UNIR

*É preciso desconstruir e permitir  
Uma interculturalidade.  
Um respeito à diversidade  
Nessa casa de saber.*  
(KAMBEBA, 2020b, p. 116)

Nesta seção, propomos fazer um giro decolonial, considerado que a “colonialidade está efetivamente nas entranhas de nossa mentalidade coletiva e na forma como somos” (SÁNCHEZ; LEAL, 2020, p. 311), no sentido de exercitarmos o olhar e compreender que a América do Sul já era ocupada pelos povos originários antes da marca civilizatória física e subjetivamente imposta pelo colonizador. Conforme relata Ribeiro (1995, p. 29),

A costa atlântica, ao longo dos milênios, foi percorrida e ocupada por inumeráveis povos indígenas. Disputando os melhores nichos ecológicos, eles se alojavam, desalojavam e realojavam, incessantemente. Nos últimos séculos, porém, índios de fala tupi, bons guerreiros, se instalaram, dominadores, na imensidade da área, tanto à beira-mar, ao longo de toda a costa atlântica e pelo Amazonas acima, como subindo pelos rios principais, como o Paraguai, o Guaporé, o Tapajós, até suas nascentes.

A colonização da Amazônia, especificamente onde hoje é o estado de Rondônia, realizou-se em vários momentos distintos, a partir de três ondas migratórias: “[...] relacionadas a questões econômicas e a necessidade de territorialização [...] a primeira e a segunda ondas migratórias se relacionam aos processos de extração das chamadas drogas do sertão, do ouro e principalmente da borracha” (CUNHA, 2015, p. 1); a segunda onda está relacionada ao contexto internacional/nacional, à necessidade de extração de látex para produção da borracha, na demanda ocasionada pela Segunda Guerra Mundial. O contexto histórico da guerra levou o governo brasileiro a recrutar brasileiros de outras regiões, os denominados soldados da borracha, para os seringais amazônicos.

A terceira onda recebeu o maior contingente populacional e foi consolidada através dos projetos de colonização, nas décadas de 1970 e 1980, realizados pelo governo, cujo objetivo seria levar “progresso” para a região e ocupar o “espaço vazio”. Com isso, Rondônia tem sua história marcada pelo processo de ocupação, desconsiderando as populações indígena, ribeirinhas, quilombolas, como também as/os nordestinas/os e imigrantes que vieram na primeira e segunda onda migratória. Segundo Alves (2019),

A Amazônia neste período era tida como o “Eldorado brasileiro”, as pessoas vinham para o Estado de Rondônia com a intenção de enriquecimento por meio de apropriação de terras distribuídas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Nos itens de Regularização Fundiária, disponibilizados pelo INCRA na década de setenta, estavam inseridas as reservas extrativistas, os parques florestais, florestas de rendimento sustentado e outras que o governo mantinha sob o prisma da criação de Unidades de Conservação (ALVES, 2019, p. 3).

A esse respeito, o processo de ocupação, patrocinado pelo governo federal, não levou em consideração os povos originários que já existiam na região “[...] como ficou explicitamente exposto na bastante conhecida frase do presidente Médici que cunhou-se até como slogan que ‘Amazônia seria uma terra sem gente para uma gente sem-terra’” (CUNHA, 2015, p. 5). Isso nos leva a refletir a respeito da matriz de pensamento e das práticas do colonizador, apontadas por Quijano (2005), através da colonialidade do poder, classificada pelo eixo estruturador do racismo e da colonização da natureza. Neves (2010) aponta que essa prática é evidenciada na sociedade rondoniense, uma vez que Rondônia possui “[...] uma das mais significativas populações indígenas do país por si só, não assegura a sua identificação enquanto estado indígena ou mesmo multicultural e plurilinguístico” (NEVES, 2010, p. 4). Nesse viés, Gonçalves (2016, p. 401) avalia que:

Dessa forma, as identificações étnico-raciais entre índios e negros são criadas e articuladas ao mundo do trabalho e da produção de excedentes próprio à lógica colonial. Há também uma evidente produção de valores simbólicos e intersubjetivos que operam de modo muito sofisticado, justificando essa classificação hierárquica, a violência e a exploração do processo colonial contra essas populações.

Além disso, a relação com a natureza é estabelecida a partir das práticas de colonização que interseccionam relações de gênero, racialidade e natureza, caracterizando indígenas como selvagens, por possuírem proximidade com a natureza, entendendo-os como inferiores, portadores de uma identidade não humana. Conforme Gonçalves (2016, p. 403),

[...] um aspecto central a ser destacado é a divisão mundo urbano/mundo rural. Sendo estabelecido no imaginário como espaço do atraso e da proximidade com mundo ‘inferior’ da natureza. Toda a heterogeneidade do universo rural passa a ser contraposto com o mundo urbano, reconhecido como ‘civilizado’. Ou seja, em contraposição a um mundo heterogêneo em relação ao conjunto de seres vivos e ecossistemas complexos (mundo rural) se contrapõe um mundo saturado das relações mercantis e da densidade tecnológica própria ao

mundo urbano, considerado como distante da natureza e, portanto, próximo do ideal de humano próprio da colonialidade.

Nesse contexto, situamos a cidade de Ji-Paraná, localizada na região central do estado de Rondônia; assim como o atual estado, esse município tem sua formação marcada pelo processo histórico de colonização da Amazônia, estabelecida por diversos ciclos econômicos e ocupacionais, mediante o discurso desenvolvimentista da região. Neves (2009) aponta a classificação do município a partir de três divisões: uma destinada à zona urbana e camponesa, composta por dois distritos (Nova Colina e Nova Londrina); outra parte destinada a plantações e fazendas; a terceira pertencente à Terra Indígena Igarapé Lourdes, território das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, bem como a Reserva Biológica do Jaru.

As narrativas sobre a presença indígena na região hoje conhecida como Ji-Paraná ainda vivem na memória dos povos originários, compartilhadas pelas sabedoras e sabedores da comunidade e registradas no Trabalho de Conclusão de Curso da professora Arara, graduada no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR de Ji-Paraná:

Meu povo é da etnia Arara Karo o único povo no mundo que existe no estado de Rondônia que faz parte da família Tupi-Ramarama. A língua é diferente, os mais velhos contam que antigamente tinha outro povo que morava na mesma terra, que falava a mesma língua dos Arara. Esse foi o único povo que existiu que falava a mesma língua. Os mais velhos contam a história de que esse povo era muito bravo, se chamava Urubu Pibe Pik (significa pé preto) (ARARA, 2016, p. 4).

Além disso, Arara (2016) narra a história que ouvia desde criança, antes do contato com “homem branco”, quando a cidade hoje conhecida como Ji-Paraná era floresta e os indígenas viviam andando livremente, à procura dos inimigos, marcando seus territórios, a fim de evitar a invasão de outros povos.

Atualmente, o município conta com uma população de aproximadamente 116.610 habitantes e segundo IBGE (2010), 1.130 são os indígenas que vivem na zona rural. Essa realidade é sentida na pele quando as/os estudantes indígenas se deslocam das aldeias para a “[...] selva de pedras” (KAMBEBA, 2020b, p. 117), com vistas a realizar o “Tempo Universidade”<sup>16</sup>, saindo de sua comunidade para estudar no *campus* da UNIR, situado em uma região urbanizada.

---

<sup>16</sup> Etapa presencial de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, no *campus* de Ji-Paraná.

Em resposta à demanda das comunidades indígenas em habilitar professores para atuarem em suas comunidades, com autonomia e valorização de saberes próprios, no ano de 1998, por meio do Decreto Estadual nº 8.516, de 15 de outubro de 1998 (RONDÔNIA, 1998) foi implantado o Projeto Açaí. De acordo com Venere (2018, p. 82), o projeto Açaí é:

[...] resultado de intensas discussões entre lideranças e movimentos indígenas que demandavam a necessidade de uma educação indígena institucionalizada e a formação específica de professores índios para atuar nas escolas das aldeias. Nelas, colocou-se a necessidade de continuidade à formação de professores indígenas, por meio de um curso específico de magistério elaborado pela Seduc, com a participação das comunidades, no âmbito da Educação, na urgência em promover uma Política Pública em Educação Escolar Indígena (VENERE, 2018, p.82).

No estado de Rondônia, a educação escolar indígena é de competência da SEDUC/RO, responsável pelos recursos financeiros e pelas ações administrativas e pedagógicas para a implementação do segmento público escolar. O estado possui 104 (cento e quatro) escolas indígenas e atende um total de 4.050 (quatro mil e cinquenta) alunos indígenas (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2021)<sup>17</sup>.

Segundo relato da professora Josélia, a primeira edição do Projeto Açaí foi histórica, devido às suas características. Esse projeto consistia em uma formação inicial para reorganizar a carreira docente e habilitar indígenas a atuar na primeira etapa do Ensino Fundamental, visando a um público de estudantes que refletia a situação dos seus povos, conforme explica a referida professora:

Por exemplo, um cursista Amondawa participou do Açaí e era recém alfabetizado em sua comunidade, mas ele era quem mais sabia sobre educação formal, quem sabia ler e escrever era ele. Ele era o doutor lá. Contudo, para o nosso sistema, era recém alfabetizado e deveria ter a mesma trajetória dos outros estudantes que foram fazer o Açaí, ou seja, com Ensino Fundamental completo. O Amondawa tinha um ano, um ano e meio de escolarização, de alfabetização, onde o professor ficava 15 dias e depois de 4 meses chegava outro professor (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

Havia estudantes com o equivalente à quinta série na época, hoje sexto ano, assim como outros com a quarta série. Desse modo, nem todos tinham a mesma trajetória de Ensino Fundamental completo e vinham de diferentes vivências, algumas mais ou menos próximas, outras muito diferentes. Nas edições seguintes do projeto, a situação foi ficando

---

<sup>17</sup> Informações dos formandos do Projeto Açaí obtidas através do Portal e-SIC.

diferente: “As duas turmas seguintes mudaram muito de figura, os estudantes já tinham escola, ou se deslocavam para as cidades. Então esses alunos, quase todos eles tinham o Ensino Fundamental, ou seja, já era uma característica bem diferente” (JOSÉLIA, 2020 - Em entrevista).

Entre os anos de 2004 e 2019, o Projeto Açaí ofertou três edições do curso, formando em magistério do Nível Médio um total de 334 professoras e professores. Na turma de 2004, concluíram 119 profissionais; na de 2010, 126; na de 2019, 89 (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2021). Contudo, a formação de professores indígenas pelo Projeto Açaí atendia apenas em parte às necessidades e anseios da comunidade indígena, pois a formação em magistério só habilitava para a docência nas séries iniciais, levando a/o jovem estudante indígena a se deslocar para a cidade, com a finalidade de dar prosseguimento aos estudos. Dessa maneira, ainda era preciso formar professoras/es em nível superior para atender às demandas locais, com foco em uma educação escolar pautada na interculturalidade, em seus valores, no respeito à diversidade, na colaboração cultural e na superação de situações de preconceito e discriminação étnico-racial (FLEURI, 2003).

A professora Josélia destaca que a origem da Licenciatura foi resultado de uma pressão do movimento indígena e das lideranças, que, na época tinham uma organização muito forte: a Coordenação dos Povos Indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso (CUNPIR). A docente relata, ainda, o papel superimportante das lideranças de Rondônia, representadas pelas etnias Gavião, Cinta Larga, Karitiana e Suruí, que, em contato com lideranças nacionais, como Ailton Krenak e Kopenawa Yanomami, tinham algumas pautas em comum, dentre elas a defesa do que chamavam de terceiro grau indígena. Considerando a ampliação da educação básica nas escolas indígenas de Rondônia, a formação em magistério nível médio, através do Projeto Açaí, e o contato com as lideranças nacionais e suas pautas, a entrada na universidade é compreendida como um sonho a ser conquistado, assim como também espaço em que “[...] possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido” (SPIVAK, 2010, p. 17).

Nesse sentido, Neves (2012) salienta que o estado de Rondônia:

[...] possui uma das mais significativas populações indígenas do país - cerca de 11 mil pessoas, distribuídas em 23 Terras Indígenas que representam um total de 20,82% da área do estado [...] abrigando etnias como os Arara, Gavião, Cinta-Larga, Suruí, Karitiana, Karipuna, Tupari, sabanê, aikanã, Makurap, Kaxarari, Oro Nao', Oro Win, Oro Mon, Oro Eo, Oro Waran, Oro Waran Xijein, Oro Cao Waje,

Djeromitxi, Canoé, Salamã, dentre outros povos, além dos grupos urbanos, como os Cassupá, os ressurgidos como os Puruborá e os indígenas livres ou isolados. No entanto, todo este quadro, não garante por si só uma maior identificação multicultural e plurilingüística no imaginário da sociedade local (NEVES, 2012, p. 1).

Criada em 1982, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) teve como demanda a formação de professoras/es para suprir o quadro de profissionais capacitados a atender às necessidades escolares, visto que a criação do estado era recente. De acordo com Sanders (2017, p. 66),

Em decorrência do crescimento vertiginoso da população contraída pelo contínuo fluxo migratório do Território Federal, crescia o anseio populacional pelo atendimento da demanda escolar, até então precária devido à falta de escolas e de professores formados.

Apesar de estar inserida na Região Norte, na Amazônia, e ser a única universidade pública do estado, desde sua criação a UNIR não levou em consideração as populações que aqui já estavam e “[...] segue seu caminho reforçando processos de exclusão e invisibilidade para com as sociedades indígenas” (NEVES, 2012) e com grande parte de imigrantes, das comunidades ribeirinhas e de quilombolas. “[...] até hoje a permanência deles é uma discussão diária, em função dessas incompreensões, desses outros projetos que a universidade tem, e que a diferença ela é extremamente forçada” (Josélia, 2020 – Em entrevista).

No ano de 1988, a UNIR passou pelo processo de expansão universitária. Conforme Albuquerque (2014), essa medida foi planejada após verificar a urgência em atender a necessidade dos municípios de formar profissionais em nível superior. A princípio, a interiorização da universidade priorizou a criação de *campi* avançados que atendessem à população local, como também às adjacências. Sanders (2017) comenta que:

A interiorização da instituição atendeu os municípios estratégicos do ponto de vista político, considerando a concentração populacional e potencial de exploração econômica, como Guajará Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura, Vilhena e Ariquemes (SANDERS, 2017, p. 67).

A princípio, a UNIR tinha como finalidade formar profissionais em todo o estado, principalmente para a elevação do quadro de servidores públicos, sendo os cursos de licenciatura os mais ofertados para suprir essa demanda. De acordo com Neves (2012),

somente após 20 anos, a universidade começou a discutir, no ano de 2001, a possibilidade de ofertar um curso de licenciatura para professoras e professores indígenas.

#### **4.1 Povos indígenas de Rondônia e o sonho da graduação: trajetórias, avanços e desafios no processo de criação do curso**

Conforme o relato de Josélia, após a conclusão do Projeto Açaí, os estudantes indígenas iniciaram uma luta em favor da continuação dos estudos, demonstrando ser um sonho a oferta do terceiro grau indígena. A professora Josélia conheceu essa demanda em 2004, após ministrar a disciplina de Alfabetização para a turma de indígenas que acontecia em horário integral; ali, participou da primeira discussão na assembleia da Organização de Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON).

Essa assembleia aconteceu no Centro de Treinamento da Emater (CENTRER), localizado na cidade de Ouro Preto do Oeste e contou também com a participação da CUNPIR e do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO). Ressaltamos que a CUNPIR era uma organização formada somente por indígenas de etnias diversas e o NEIRO era constituído por entidades (50% indígenas e 50% não indígenas), incluindo representantes da UNIR e da SEDUC/RO.

A reunião teve vários assuntos como pauta, dentre eles os documentos para certificação de conclusão do Projeto Açaí e o terceiro grau indígena. Nesse período, o Projeto Açaí estava em fase de conclusão, faltando apenas o estágio para encerramento do curso. A partir dessa assembleia, foram intensificadas as discussões a respeito da implantação de um curso de licenciatura específico para professores indígenas.

Foi, então, que Josélia ouviu, pela primeira vez, a discussão acerca do chamado terceiro grau indígena, em um projeto de extensão que desenvolvia na UNIR, segundo seu relato:

[...] no meio do ano de 2004 eu tomei posse na UNIR, e aí em 2005 eu comecei a desenvolver um projeto de extensão do *campus* de Ji-Paraná, uma parceria com a FUNAI e a SEDUC. Um projeto de acompanhamento pedagógico envolvendo o planejamento, orientação das aulas, sobre a questão da avaliação. E nesse projeto de extensão os estudantes, que a maioria eram egressos do Açaí, volta e meia eles falavam sobre essa coisa do sonho de fazer uma graduação, e não era só um sonho de fazer uma graduação, porque era um sonho de fazer graduação no curso que não existia... (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

Josélia relata que, no ano de 2006, conversou com o chefe do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNIR de Ji-Paraná, o professor Nelson Escudero, sobre

a possibilidade de a UNIR propor um curso de licenciatura. Naquele mesmo ano estava finalizando o Programa Especial de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Federal, Estadual e Municipal de Rondônia (PROHACAP). A proposta, então, seria um projeto parecido com o PROHACAP, em que a SEDUC remuneraria professores da UNIR para realizar as aulas.

Assim, em meio a lutas e resistências - e por causa delas -, aconteceu a ampliação do número de escolas indígenas da rede municipal e estadual, em atendimento à demanda do ensino básico. O aumento significativo de professoras/es licenciados para a prática docente no Ensino Fundamental, bem como a inserção de currículo diferenciado para atendimento aos saberes e conhecimentos próprios da comunidade e a valorização da língua materna indígena colaboraram para um novo cenário, pautado na reivindicação pela formação de professores indígenas em nível superior.

Motivados pela continuação dos estudos na própria comunidade e baseados no amparo das legislações vigentes - principalmente quanto ao direito à educação escolar específica e diferenciada, assegurado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) -, lideranças indígenas e organizações indigenistas debateram, junto à UNIR, a criação de um curso específico de licenciatura em nível superior para professoras/es indígenas. A professora Josélia relata que:

[...] uma vez o reitor estava vindo para cá, eu soube e informei os professores indígenas, principalmente os Arara e os Gavião que participaram ativamente na criação desse curso, que são os povos que moram aqui em Ji-Paraná, os outros indígenas não moram aqui. Os indígenas então fizeram essa reunião com o reitor e ele se comprometeu em abrir espaço para pensar essa graduação. Em um segundo momento a vice-reitora esteve aqui também e se comprometeu com essa licenciatura (Entrevista com Josélia, 2020).

Assim, a entrevistada aponta que o projeto de licenciatura foi difícil de ser aprovado, pois houve muitos embates, relatando que:

Conseguimos fazer o projeto, obtivemos aprovação no departamento. E depois a próxima instância era o conselho de *campus*, estava definido que cada *campus* iria encaminhar duas propostas, então só podia ter dois PPCs. O relator do Conselho de *campus* (CONSEC) propôs que o curso de Estatística seria o primeiro, em segundo o curso de Ciências, e em terceiro a Licenciatura Intercultural. Ou seja, a licenciatura iria ficar fora porque só podia as duas. É aquela coisa, da mobilização. Os pequenos agricultores, estudantes da Escola Família Agrícola, agricultores familiares e os indígenas Arara e Gavião foram fundamentais na reunião para pressionar (Entrevista com Josélia, 2020).

A professora se reporta, ainda, às idas e vindas para chegar à aprovação, a tramitação, o processo e a demora na autorização; por vezes, os conselheiros recebiam o projeto, não davam retorno e devolviam muito tempo depois:

Se analisar vários projetos do REUNI<sup>18</sup> e comparar com o da Licenciatura, vai ver o absurdo de tempo que demorou para ser aprovado. Então assim, o próprio processo é um histórico dessa discussão. A universidade tinha uma compreensão muito limitada dos povos indígenas, do direito à educação e principalmente da educação intercultural (Josélia, 2020 – Em entrevista).

Após várias discussões e reivindicações, o curso específico e diferenciado intitulado Licenciatura em Educação Básica Intercultural foi aprovado por meio da Resolução nº 198/2008 (UNIR, 2008b), do Conselho Superior Acadêmico (CONSEA) da UNIR. O curso atende a uma grande variedade de etnias, sendo possível conhecer a trajetória e diversidade da comunidade indígena do estado de Rondônia, assegurando a construção de reflexões acerca da educação escolar intercultural (UNIR, 2008a).

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural oferecida em Ji-Paraná, no *campus* Urupá, tem duração de cinco anos e o objetivo é habilitar professores indígenas para atuarem nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O curso está organizado em Temas Contextuais, divididos em semestres. O Ciclo de Formação Básica dura três anos e habilita os professores para atuarem no Ensino Fundamental, seguido do Ciclo de Formação Específica, com duração de dois anos.

O projeto propõe quatro habilitações, possibilitando aos acadêmicos indígenas a escolha conforme preferência de atuação: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciência da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural. Todas as habilitações contam com atividades de prática de ensino e estágio supervisionado. Qual seja a habilitação, a formação no curso busca possibilitar a reflexão crítica acerca da realidade local, bem como legitimar os saberes próprios da comunidade (UNIR, 2008a).

Em seu relato, a professora Josélia afirma que a criação do curso e o acesso à universidade constitui apenas um dos aspectos dessa problemática. Até 2020, quando a entrevista foi realizada, a permanência dos indígenas na academia continuava sendo uma discussão diária, não priorizada, na qual é marcante a diferença entre o projeto

---

<sup>18</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

intercultural e as demais propostas tratadas na universidade desde o princípio das movimentações em direção às demandas. A esse respeito, Neves (2012, [n/p]) assim comenta:

E essa invisibilidade reflete ainda de forma contundente na única universidade pública existente no estado, a UNIR. É evidente que algo já aconteceu, apesar de violentas manifestações de oposição e negação. Estamos nos referindo a implantação do Curso de Educação Básica Intercultural destinado a habilitar docentes indígenas em Rondônia, resultado do diálogo com os movimentos indígenas e da política de direitos à educação superior propiciada pelo então Governo Lula através do REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. O primeiro vestibular aconteceu em 2009.

Do ponto de vista da acadêmica Puruborá, que ingressou em 2015, na turma D, a quarta turma a ingressar, mesmo após sete anos do início de implantação da Licenciatura Intercultural, a entrada e a permanência das/os estudantes indígenas na universidade ainda causa estranhamento no espaço universitário. A referida estudante assim relata:

E assim, surgir tantos indígenas de uma vez assim né! E a gente acho que era no máximo, acho que era 60 alunos né! E a gente ia para o curso, então assim, era muitas etnias e a gente sentia muito recuado ali, porque os olhares de estranhamento dos alunos não indígenas ali da UNIR, a gente percebia né! Meio que a gente sofreu preconceito ali, só que a gente assim não ligava muito não (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

Após 12 anos de implantação, em um processo marcado por desafios e conquistas, Josélia menciona que um grande avanço do curso é continuar existindo, uma vez que “[...] tinha colegas que diziam não acreditar que tinha estudantes indígenas que poderiam fazer uma graduação” (JOSÉLIA, 2020 - Em entrevista). Igualmente, defendiam que a licenciatura deveria ter o formato de curso de extensão, ou seja, teria no máximo três ofertas, sob a alegação de que não haveria candidatos suficientes para preenchimento das vagas. Essa prática era comum no Brasil, haja vista que parte significativa das Licenciaturas Interculturais foram criadas nesse modelo da finitude. Atualmente, Josélia estima que o curso tem, em média, 199 matrículas ativas e uma representatividade de 37 povos.

No que diz respeito à importância da universidade para os povos indígenas, a professora Josélia relata que a UNIR tem bastante visibilidade, propagada em todo o estado, por ofertar um curso específico para indígenas, fato vivenciado pela professora; segundo Josélia, quando o carro da UNIR entra na aldeia, principalmente as/os idosos dizem: “[...] ali branco valoriza, pois lá deve ter coisa boa e às vezes eles mal sabem falar

o português e falam: UNIR é ‘casa’ importante, é escola muito importante” (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista). É possível que essa seja a evidência que justifica a migração de alguns estudantes indígenas de outras graduações para a Licenciatura, conforme menciona a docente:

Fiz um levantamento dos estudantes e verifiquei que alguns fizeram um período, dois períodos, três períodos em outro curso e vieram para o Intercultural porque disseram que os professores são mais preparados, e que não aguentaram ficar estudando só coisa de branco (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

Nesse sentido, Sanders (2017) aponta que tanto as escolas quanto a universidade proporcionam estratégias políticas e de autorrepresentação na defesa de seus direitos. Assim, a procura pela universidade é vista pela comunidade como instrumento de emancipação e a visibilidade do curso de Licenciatura Intercultural é percebida mediante a indicação e procura, como destacado pela estudante Suruí: “Aí depois eu escutei que iria sair um vestibular dessa licenciatura intercultural, aí um dia eu procurei saber direito como que era esse curso né? Aí eu fui na SEDUC” (SURUÍ, 2021 – Em entrevista). Também a acadêmica Puruborá relata que:

“[...] minha tia falou que tinha o curso específico para alunos indígenas e que era para a gente esperar sair esse vestibular. E aí a minha tia que é a cacique [...] nos avisou porque a filha dela [...] já tinha estudado, que ela ingressou acho que em 2009, que foi o primeiro vestibular que teve” (PURUBORÁ, 2021 – Em entrevista).

Seguindo o pensamento de Kambeba (2020b, p. 25), “[...] a universidade na vida do indígena é um direito e já é algo bem notório, o conhecimento do ‘branco’ é importante para que a palavra seja a arma na defesa do território”; isso nos permite inferir que o fato de o indígena estar dentro de uma universidade, cursando uma graduação específica, é um ato de resistência. E, de acordo com a professora Josélia, as/os estudantes do curso de Licenciatura Intercultural estão continuando os estudos, inclusive com sete egressos que já são mestras/es e outros estão seguindo para o doutorado.

Contudo, para a professora Josélia, a relação entre o curso de Licenciatura Intercultural, a universidade e os povos indígenas ainda é algo que precisa ser repensado e ajustado. Assim como é uma instituição que faz muito bem para os indígenas, a UNIR também deveria compreender que a ocupação do seu espaço por este público é de extrema importância para a sua continuidade e existência enquanto lugar de ensino e aprendizagem.

## 4.2 Vestibular específico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural

O ingresso no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR é realizado por meio do vestibular específico e diferenciado e não segue o mesmo fluxo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que as/os candidatas/os não indígenas realizam. É uma produção exclusiva da UNIR, pois a/o candidata/o indígena presta o vestibular específico, com questões objetivas e dissertativas. O vestibular é coordenado e executado integralmente pelo Departamento de Educação Intercultural, com a colaboração de parcerias, desde a elaboração do edital e das avaliações, até a correção e publicação dos resultados.

No primeiro vestibular, em 2009, foram ofertadas 50 vagas, sendo 40 para quem concluiu o Projeto Açaí e 10 para os concluintes do Ensino Médio em outra modalidade, que eram pouquíssimas pessoas na época. Como proposto, a maioria dos participantes do primeiro processo seletivo eram professoras/es concluintes do Projeto Açaí. Essa seria uma forma de o curso valorizar as/os educadoras/es e assegurar o prosseguimento dos estudos para esse grupo.

É importante abrir um adendo para mencionar a efetivação do sonho da graduação indígena, processo histórico que rompe com uma das barreiras de exclusão e marca a efetivação dessa conquista com o ingresso de 50 estudantes indígenas. Vale ressaltar que foi a primeira vez que um número significativo de indígenas de várias etnias adentrou esse espaço acadêmico, tendo sua representatividade cultural de povos originários amazônidas protagonizada pelo Cacique Catarino Gavião<sup>19</sup>, que cantou a música *Akoj té*<sup>20</sup> na abertura da aula inaugural do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, ocorrida no dia 23 de novembro de 2009, conforme ilustra a Figura 1:

---

<sup>19</sup> Cacique Catarino Sebirop da Silva Gavião, 68, faleceu no dia 01 de outubro de 2021, em decorrência de complicações pulmonares. O Cacique Catarino Gavião fez parte de uma geração de lideranças indígenas amazônidas que foram fundamentais nos processos de resistências frente a diversas situações: vivência nos seringais, denúncia da colonização, luta por educação diferenciada e intercultural, divulgação das culturas e línguas indígenas, dentre outras. Sua história certamente representará uma fonte de inspiração, estudo e mobilização para as lutas de hoje e de amanhã por um mundo intercultural que seja bom para todos e todas (Texto capturado em: <https://deinter.unir.br/homepage>).

<sup>20</sup> A canção *Akoj té* (Onde estão?) faz parte do repertório musical do Povo Indígena Ikolen Gavião. Foi uma das músicas que o Cacique Catarino Gavião cantou na abertura da aula inaugural do curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural, em 23 de novembro de 2009, em Ji-Paraná.

**Figura 1** - Cacique Catarino Gavião



Fonte: Venere (2009).

A respeito desse evento, o site *Tudorondonia* (2021) registra:

Naquele momento histórico 50 estudantes indígenas representantes de diferentes povos ouviam atentamente a melodia ameríndia que narrava a história do surgimento da humanidade na perspectiva dos Ikolen Gavião, o povo que veio da pedra: “Ákoj té”. Talvez a escolha por esta música tenha ocorrido porque a sua letra estabelecia uma estreita relação com aquela situação inédita que estava ocorrendo ali: pela primeira vez um grupo significativo de indígenas ingressavam na Universidade Federal de Rondônia. E como na canção, talvez pelo ato metafórico de um pássaro do bico duro que conseguiu romper a barreira da exclusão da educação superior por meio da força problematizadora das ações afirmativas (TUDORONDONIA, 2021).

Os primeiros editais de seleção para a Licenciatura Intercultural, nos anos de 2009, 2010 e 2011, tiveram a mesma distribuição e ocorreram de maneira consecutiva. Depois de 2011, conforme aponta Cubides Sánchez (2021), por falta de infraestrutura para receber novos estudantes, a UNIR suspendeu os editais de seleção acadêmica por três anos consecutivos. Segundo a autora, essa justificativa é questionada por uma professora do departamento, que alega ser o enfraquecimento do curso uma prática desmotivadora, considerando o andamento das atividades. Afinal, não é comum, em outros cursos de licenciatura, a ausência de editais de seleção para a entrada de novos estudantes por um período longo, de três anos.

A estudante Puruborá comenta sua espera pelo retorno do processo seletivo:

E aí eu até fiquei com medo de perder um tempo, porque eu sempre gostei de estudar e fiquei com medo de perder um tempo né! Ficar esperando esse vestibular que não saia, porque ele ficou parado né! Teve uma época que ele não saiu, agora que ele tá saindo todos os anos. Aí eu fui e fiz um vestibular na cidade de São Miguel, para escola

Claretiano e estudei 2 anos de pedagogia nessa faculdade particular, pagando R\$ 236,00 por mês. Meu irmão, minha mãe que me ajudava (PURUBORÁ, 2021 – Em entrevista).

Sanders (2017) também discorre sobre as divergências em relação aos três anos consecutivos em que a UNIR não realizou processo seletivo para a entrada de novos estudantes. Do ponto de vista institucional, isso deu falta de infraestrutura física e do quadro insuficiente de docentes. A autora também traz a visão de um acadêmico Suruí, que relata ter presenciado salas vazias durante os anos em que esteve na universidade e, em sua opinião, o *campus* tinha condições de ofertar novas turmas, pois a presença dos estudantes na instituição tem duração de apenas dois meses. Outro fator alegado é que, se a universidade, o *campus* e o departamento quisessem estudantes indígenas nesse espaço, teriam se organizado para oferecer as vagas. Portanto, na visão estudantil, o que faltou foi gente disposta a acreditar no projeto intercultural.

A partir do ano de 2015, além das vagas exclusivas para professoras e professores ativos, os novos editais de seleção estudantil incluíram vagas para quem concluiu o magistério indígena, bem como para quem concluiu outra modalidade de Ensino Médio, conforme comenta Cubides Sánches (2021, p. 111):

Diferentemente dos processos de seleção anteriores, o ingresso letivo de 2015 contemplou cotas não apenas para docentes em exercício, mas para aqueles que estavam interessados em se formar para ensinar nas escolas de suas aldeias, em resposta às exigências da educação escolar indígena de Rondônia (CUBIDES SÁNCHEZ, 2021, p. 111).

A esse respeito, Sanders (2017) traz que, ao longo dos processos de seleção, é possível verificar que a construção dos editais teve como finalidade atender demandas conforme a necessidade das comunidades indígenas. Como exemplo, a primeira seleção buscou atender indígenas docentes que haviam cursado o Ensino Médio e exerciam a docência, assim como os que concluíram o Projeto Açaí e as/os professoras/es das regiões norte e noroeste de Mato Grosso. O segundo edital privilegiou os concluintes do Projeto Açaí e as/os professoras/es que estavam em exercício docente no estado de Rondônia e/ou norte e noroeste de Mato Grosso e a terceira edição mantém essa mesma estrutura.

A partir do quarto edital (01/2014), para ingresso no segundo semestre de 2015, verificamos a perspectiva de atendimento para um novo público. Além das vagas para os candidatos que concluíram o Projeto Açaí, também são previstas vagas para os concluintes de outra formação de Ensino Médio e candidatos que não tenham vínculo com a docência escolar. Sobre essa proposta, a acadêmica Suruí relata a falta de

informação em relação às vagas previstas para quem concluiu outra modalidade de Ensino Médio:

[...] quando eu terminei o Ensino Médio eu queria fazer curso de Enfermagem, só que era tudo pago. Particular e meu pai não tinha condições de pagar pra mim. [...] conversei [...] na SEDUC [...] para saber sobre esse curso e ela falou que era voltado para os professores que já davam aula nas aldeias, né? Aí ela até falou pra mim: ah, você pode até fazer [...], só que a prioridade é para os professores indígenas e você não é professora, ela falou. Você terminou seu Ensino Médio agora, mas pode tentar. Mas eu acho que você não tem chance não. Ela falou bem assim ainda pra mim: porque você só tem o Ensino Médio. Aí eu falei: tá bom, mas eu vou fazer, eu vou tentar, falei pra ela. Aí ela falou: tá bom! Aí eu fiz minha inscrição tudinho, mas com as coisas que ela me falou eu desanimei, né? Falei: ah, já que a prioridade é para os professores indígenas então eu tenho que tirar uma nota bem alta mesmo pra eu conseguir entrar. Mas, eu falei assim: eu vou tentar, não vou perder nada com isso. Aí eu fiz, quando eu soube da notícia que eu tinha passado nesse vestibular eu estava no hospital com a minha sobrinha cuidando dela, e [...] que chegou para mim e falou: oh [...] você conseguiu passar no vestibular, nós vimos teu nome lá. Aí eu fiquei tão feliz, eu estava no hospital, né! (SURUÍ, 2021 – Em entrevista).

Em relação ao quantitativo de vagas, nos processos seletivos dos anos de 2015, 2016 e 2017 foi ofertado um quantitativo de vagas maior, totalizando 60. Nos anos seguintes, 2018 e 2019, período que compreende esta nossa análise, foram ofertadas 50 vagas. É importante destacar que o vestibular (Cf. Edital nº 01/2018) ocorreu pela primeira vez em uma aldeia indígena, localizada próximo ao município de Guajará-Mirim (RO), na Terra Indígena Rio Guaporé, na Aldeia Ricardo Franco, além das cidades de Ji-Paraná, Cacoal, Guajará-Mirim, Porto Velho e Vilhena. O *site G1* (2018) registrou que:

Na aldeia Ricardo Franco, 14 indígenas com um sonho em comum, participaram do primeiro vestibular aplicado dentro de terras indígenas em Rondônia. Todos desejam ingressar na universidade. A prova foi aplicada nas margens do Rio Guaporé, próximo ao município de Guajará-Mirim/RO (G1, 2018).

O edital de seleção nº 1/2019, com ingresso previsto para o segundo semestre do ano de 2020, foi suspenso em função da pandemia de COVID-19. A retomada do processo seletivo referente ao edital nº 1/2019 foi reassumida por meio da publicação da seguinte retificação:

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), por meio da Direção do *Campus* de Ji-Paraná e do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), conforme Portaria nº 38/2021/CJP/UNIR, de 16 de agosto de 2021, publicada no Boletim de Serviço nº 065, de 17

de agosto de 2021, considerando o Inciso II do § 3º da Resolução CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021, considerando à crise sanitária causada pela Pandemia de COVID 19, considerando a vulnerabilidade dos povos indígenas às epidemias de doenças infecciosas, vem retificar itens do edital 001/2019/DEINTER/CJP/UNIR, de 23 de dezembro de 2019, do Processo Seletivo Discente DEINTER 2019 (DEINTER, 2021, online).

Devido à pandemia de COVID-19, respeitando-se as normas de segurança, houve a necessidade de adaptação/ajustamento dos agentes públicos. Diante disso, o Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) estabeleceu novas regras para a seleção de estudantes. Salientamos que os ajustes incluem, como mudança significativa, o acontecimento do processo de seleção de forma remota, assim como na forma de avaliação, para a qual consta a proposta de uma única questão a ser desenvolvida no formato de redação. Conforme o edital, após a escrita, a/o candidata/o deveria digitalizar o texto escrito e enviá-lo para o *e-mail* ou *WhatsApp* institucional. Observemos o seguinte trecho:

A Redação será feita através de um texto dissertativo em Língua Portuguesa em caráter eliminatório e classificatório, mas poderão ser inseridas palavras em Língua Indígena acompanhadas de tradução conforme a escrita exigir. 6.2.1. A Redação deverá ser manuscrita (escrita à mão), com uso de caneta esferográfica preta ou azul. 6.2.2. Para fins de identificação, as folhas da Redação deverão apresentar APENAS o número do RG ou CPF do candidato, sem a identificação do nome, para a preservação do sigilo e impessoalidade na correção. 6.2.3. O texto deverá ser redigido em primeira pessoa do singular ('eu') ou do plural ('nós'); 6.2.4. A Redação deverá ter entre 30 (trinta) e 45 (quarenta e cinco) linhas manuscritas; 6.3. O/a candidato/a deverá construir UM ÚNICO TEXTO DISSERTATIVO, com o título 'Por que quero estudar no curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR?'. Seguindo os pontos abaixo listados na elaboração da Redação: 6.3.1. Escreva sobre a sua história de vida (mencionar na Redação onde mora, onde estudou, quais línguas fala e entende, explique se exerce atividades profissionais). 6.3.2. Escreva sobre o seu povo e sobre a aldeia/local onde mora. 6.3.3. Escreva a sua opinião sobre os problemas que os povos indígenas enfrentam na atualidade e como a educação escolar pode ajudar a enfrentar essas questões. 6.3.4. Escreva sobre a importância da Licenciatura em Educação Básica Intercultural para você e seu povo, e o que espera aprender e ensinar nesta experiência caso seja aprovado/a no curso (UNIR, 2021).

O caminho percorrido desde a primeira seleção apresenta, ao longo de sua história, número significativo de estudantes que concorreram e concorrem às vagas ofertadas, assim como à efetivação da matrícula. Além disso, é possível verificar a adequação da

seleção ao longo do processo, como possibilidade de inclusão, levando em consideração o contexto social dos povos originários, conforme disposto no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Trajetória do processo seletivo discente (2009-2019)**

Processo Seletivo (Edital)	Inscrição	Vagas	Formato	Local de Prova	Público
Ano 2009 (Edital nº 010/2008) CPPSD Ingresso – 2009/2	- Via internet, correios ou presencialmente no campus UNIR de Ji-Paraná	50	20 questões de múltipla escolha e 4 questões dissertativas	Ji-Paraná/RO, no campus da UNIR	- 40 vagas para professores/as que fizeram a formação em magistério - AÇAÍ. - 10 vagas para professores/as indígenas que concluíram o Ensino Médio regular e que estejam exercendo a docência na educação escolar indígena.
Ano 2010 (Edital nº 09/2009) CPPSD Ingresso – 2010/2	-Via internet - Campus UNIR de Ji-Paraná	50	10 questões de conhecimentos gerais e 4 questões dissertativas	Nos <i>Campi</i> da UNIR onde houver inscritos	40 vagas para professores/as que fizeram a formação em magistério- AÇAÍ. 10 vagas para professores/as indígenas que concluíram o ensino médio regular e que estejam exercendo a docência na educação escolar indígena.
Ano 2011 (Edital nº 21/2010) CPPSD Ingresso – 2011/2	- Via internet - Campus UNIR de Ji-Paraná	50	10 questões de conhecimentos gerais e 4 questões dissertativas	Nos <i>Campi</i> da UNIR onde houver inscritos	-50 Vagas para professores e professoras indígenas que fizeram a Formação em Magistério Indígena, que estejam exercendo ou já exerceram atividades na Educação Escolar Indígena -até 25 Vagas para que concluíram o ensino médio regular desde que sejam classificados entre os 50 primeiros.
Ano 2015 (Edital nº 01/2014) DEINTER Ingresso – 2015/2	-Via internet - Campus UNIR de Ji-Paraná - Junto às comissões locais dos <i>campi</i> da UNIR e escolas cadastradas	60 (duas turmas de 30)	20 questões de conhecimentos gerais e 4 questões dissertativas	Ji-Paraná, Cacoal, Vilhena, Porto Velho, Guajará-Mirim e em Alta Floresta do Oeste na Escola EEEF Tancredo de Almeida Neves e em Seringueiras na Escola CEEJA Vale do Guaporé,	Indígenas que concluíram o Projeto de Formação em Magistério Indígena ou que concluíram outra modalidade do ensino médio;
Ano 2016 (Edital nº 01/2016) DEINTER Ingresso – 2017/1	- Via internet	60 (duas turmas de 30)	20 questões de conhecimentos gerais e 1 questão dissertativa	Nos <i>Campi</i> da UNIR em Ji-Paraná, Cacoal e Guajará-Mirim	- 40 para professores indígenas que estejam em efetivo exercício; -10 para indígenas que concluíram Formação em Magistério Indígena -10 destinadas à ampla concorrência
Ano 2017 (Edital nº 01/2017) DEINTER Ingresso – 2017/2	- Via internet	60 (duas turmas de 30)	20 questões de conhecimentos gerais e 1 questão dissertativa	Nos <i>Campi</i> da UNIR em Ji-Paraná, Cacoal e Guajará-Mirim	- 40 para professores indígenas que estejam em efetivo exercício; -10 para indígenas que concluíram Formação em Magistério Indígena -10 destinadas à ampla concorrência

Continua

**Quadro 2 - Trajetória do processo seletivo discente (2009-2019).**

Processo Seletivo (Edital)	Inscrição	Vagas	Formato	Local de Prova	Público
Ano 2018 (Edital nº 01/2018) Ingresso – 2019/1	- Via internet	50	20 questões de conhecimentos gerais e 1 questão dissertativa	Ji-Paraná, Cacoal, Guajará-Mirim, Porto Velho, Vilhena e Aldeia Ricardo Franco (Terra Indígena Rio Guaporé)	- 30 para professores/as indígenas que estejam em efetivo exercício; -10 para indígenas que concluíram Formação em Magistério Indígena -10 destinadas à ampla concorrência
Ano 2019 (Edital nº 01/2019) Ingresso – 2020/2 * Processo suspenso em função da pandemia do novo Coronavírus	- Via internet	50  (25 para formação com ênfase em Ciências da Linguagem e 25 para formação com ênfase em Ciências da Sociedade)	20 questões de conhecimentos gerais e 1 questão dissertativa	Ji-Paraná, Ariquemes, Rolim de Moura, Presidente Médici, Cacoal, Vilhena, Guajará-Mirim, Porto Velho e Aldeia São Luiz (Terra Indígena Rio Branco)	- 15 para professores/as indígenas que estejam em efetivo exercício - 10 para indígenas em ampla concorrência
RETIFICAÇÃO nº 01/2021/DEINTER/CJP/UNIR, de 30 de setembro de 2021 (Referente ao Edital N.º 001/2019/DEINTER/CJP/UNIR, de 23 de dezembro de 2019) Ingresso – 1º semestre de 2022	- Via internet	50 vagas 25 para formação com ênfase em Ciências da Linguagem 25 vagas ofertadas para formação com ênfase em Ciências da Sociedade	Redação manuscrita (texto dissertativo; 30 a 45 linhas)	De forma remota (a redação deverá ser digitalizada e encaminhada para e-mail ou contato de WhatsApp institucional	As vagas estão assim distribuídas: 15 aos (às) professores (as) indígenas que estejam em efetivo exercício 10 aos (às) indígenas em ampla concorrência

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base em pesquisa documental.

Ainda que no edital 01/2017 fosse prevista a entrada de estudantes para o segundo semestre do mesmo ano, a matrícula só foi efetivada no primeiro semestre de 2018. Conforme consulta aos editais disponibilizados na página do DEINTER e dados fornecidos pelo e-SIC, a distribuição por ano realizou-se conforme a Tabela 1:

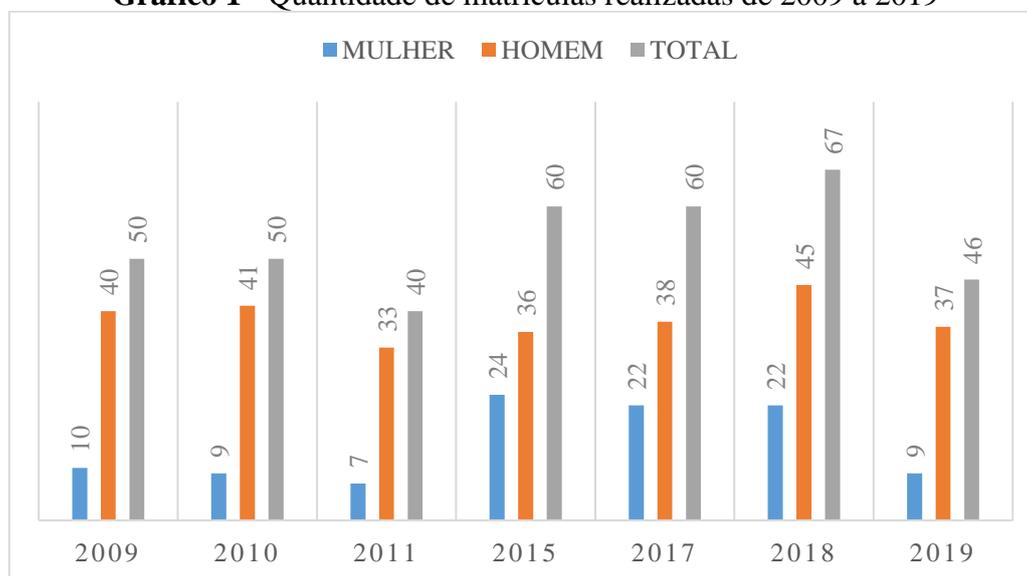
**Tabela 1 - Ano/semestre de ingresso**

Ano de ingresso	Semestre
2009	2º
2010	2º
2011	2º
2015	2º
2017	1º
2018	1º
2019	1º

Fonte: Elaboração da autora (2021). Dados disponíveis no *site* da UNIR.

Nesse sentido, os editais forneceram um número de matrículas distribuídos de 2009 a 2019<sup>21</sup>, conforme o Gráfico 1, a baixo, que trata da subdivisão do quantitativo geral de matrículas entre mulheres e homens.

**Gráfico 1 - Quantidade de matrículas realizadas de 2009 a 2019**



Fonte: Elaboração da autora (2021), com base em dados da UNIR (2021).

Na construção do Gráfico 1, levamos em consideração o ano de ingresso. Ressaltamos que nos anos de 2012 a 2014 não houve alunos ingressantes e, portanto, o quantitativo desse período não foi contabilizado.

Conforme verificamos, no comparativo entre os anos, o maior número de matrículas ocorreu no ano de 2018. Por outro lado, em 2011, verifica-se o menor número de efetivação de matrículas para o período. Dentre os 12 anos de criação do curso, há uma diferença significativa entre o quantitativo de matrículas efetivadas por mulheres e homens indígenas.

De acordo com as matrículas efetivadas constantes no Gráfico 1, as mulheres ingressam em menor quantidade. No intuito de responder nossa inquietação em compreender o motivo pelo qual entram menos mulheres, buscamos, primeiro, saber quem são as mulheres que ingressam e, posteriormente, perceber os motivos que as impedem de ocupar esse espaço, bem como suas dificuldades para permanecer e concluir a formação. A esse respeito, Josélia assim descreve o perfil das mulheres que ingressaram na Licenciatura:

<sup>21</sup> Vestibular realizado em 2021.

As primeiras mulheres a ingressar são as mulheres que já eram lideranças. Vieram aquelas mulheres que brigaram para vir. Tinha etnia que as mulheres só começaram a participar em 2015 e 2016. Em compensação, nós tínhamos uma etnia que veio praticamente todas as mulheres do Projeto Açáí, que foram as mulheres Arara (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

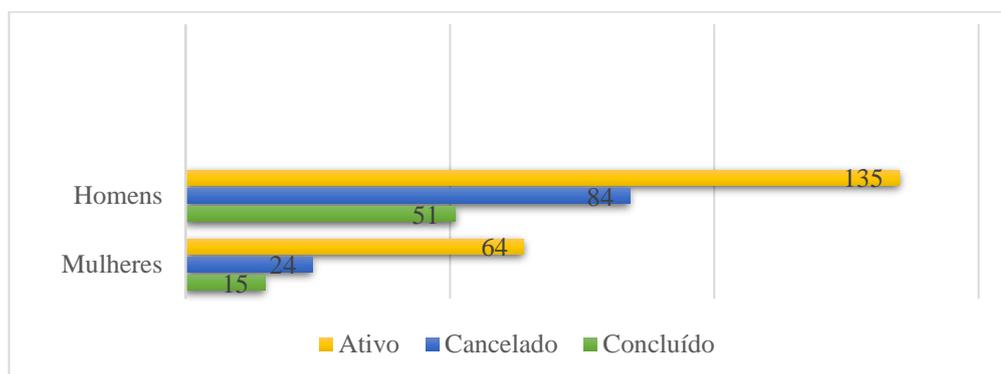
Segundo Josélia, há também questão da permissão dos maridos para que essas mulheres possam frequentar as aulas, uma vez que elas casam muito jovens, o que é um costume em quase todas as aldeias. Assim, elas são responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com as crianças; além disso, a maioria delas exerce a profissão de professora em suas comunidades, acumulando dupla ou tripla jornada de trabalho.

Outrossim, as dificuldades enfrentadas pelas estudantes, segundo o relato da professora Josélia, se relacionam ao fato de sua presença estar condicionada às/aos filhas/os. Durante o período em que acontecem as aulas presenciais no *campus* da UNIR, essa situação, para muitas, é quase inevitável. Por não ter um espaço adequado para o acolhimento dessas crianças, as mães precisam ficar com elas na sala de aula, prejudicando sua situação de estudantes, condição que leva muitas a desistir, principalmente as que tem mais filhos. E o ambiente da sala de aula não é o mais adequado para as crianças. Nesse sentido, Josélia percebe que, para as mulheres indígenas, “[...] a luta pela educação e principalmente pela Educação Superior é extremamente desigual em relação aos homens” (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

Ruano-Ibarra e Gama (2020, p. 279) questionam: “[...] o que levou à subordinação feminina, quando em diversos mitos amazônicos, a mulher é referenciada como protagonista da criação e transformação do universo?”. As autoras também mencionam que, no ano de 2018, durante o Acampamento Terra Livre (ATL), a condição de subordinação feminina nas relações sociais contemporâneas foi pauta de reivindicação para a inclusão dessa temática nas próximas edições do evento.

De acordo com os estudos bibliográficos e as narrativas das mulheres indígenas no curso de Licenciatura, podemos compreender os motivos que impedem e/ou dificultam as mulheres indígenas a ingressar, permanecer e concluir a graduação e contribuir para que a universidade garanta a equidade de gênero.

No Gráfico 2, a seguir, demonstramos quantitativo de matrículas ativas de homens e mulheres no curso no período de 2009 a 2019:

**Gráfico 2 - Perfil de matrículas entre 2009 e 2019**

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base em dados da UNIR (2021).

A análise do Gráfico 2 permite inferir que, do quantitativo de matrículas ativas, há prevalência de homens no curso, sendo, aproximadamente, o dobro de matrículas em relação às mulheres. Quanto ao número de concluintes homens, os dados indicam um valor que corresponde a mais que o triplo do número de mulheres.

De modo geral, o número menor de mulheres no curso é narrado conforme a observação e vivência da acadêmica Suruí, ingressante no ano de 2015: “Uma coisa que eu observei durante o tempo que eu estava estudando lá é que elas desistem mais em dois casos: primeiro por causa da violência e de filho também, quando está com o filho novinho” (SURUÍ, 2021 - Em entrevista). De acordo com essa estudante, um dos motivos que levam as mulheres indígenas a desistir do curso está relacionado à violência a que essas mulheres estão sujeitas, conforme narra no seguinte trecho:

Durante, quando eu estava estudando lá, como meu caso também, aconteceu muito do marido brigar, ter ciúme, bater, então eu acho que nessa parte elas sofrem muito porque a gente estuda ali, aí os homens no final de semana bebem, aí quando bebem já faz coisa que não deve, briga com a mulher, chega a agredir. Então nessa parte algumas preferem desistir do que estar vivendo aquilo ali. Ainda mais fora da aldeia, né? Não tem ali ninguém pra ajudar, às vezes a gente tem vergonha de chegar e falar pra pessoa também, né? Então, tem umas que até desistem ou chegam até separar onde recebe até ameaça do marido: ‘ah! se você ficar aí, eu vou fazer aquilo e tal’, onde acaba desistindo também (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

Segundo a aluna Suruí, outro fator que leva as mulheres à desistência está correlacionado à falta de acolhimento institucional para as/os filhas/os das estudantes no espaço universitário:

E os filhos também, né? Como eu falei, tem algumas que não tem onde deixar, tem umas mulheres que não moram na mesma aldeia que a mãe, mora na outra aldeia e não tem com quem deixar o filho, porque não é

só um, é dois, três, quatro filhos. Aonde quer estudar e acaba desistindo por causa daquilo, né?! (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

Sobre esse aspecto, Brito (2016) comenta que um dos motivos que levam as estudantes indígenas a desistir diz respeito à estrutura organizacional da universidade, que dificulta para elas conciliarem sua vida de mãe com as atividades da vida acadêmica, caracterizando uma “instituição que, num processo paradoxal, os acolhe e os invisibiliza” (BRITO, 2016, p.117), complementando que:

Ainda não há uma estrutura física e administrativa que possibilite a presença de crianças [...] e é este que considero um dos grandes desafios junto aos estudantes indígenas, especialmente às mulheres indígenas, que têm, na sua realidade sociocultural, a geração de filhos, independente da condição de estudantes (BRITO, 2016, p. 75).

A permanência das mulheres indígenas no Ensino Superior exige um pensamento outro, no exercício de uma “[...] práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2021, p. 93), na (re)leitura e compreensão da sua cosmologia, de suas formas de estar no mundo. Exige pensar em uma política que consiga ir além do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e em políticas institucionais que visem à permanência, para o entendimento sobre suas reais necessidades. Nessa perspectiva, Brito (2016, p. 74) afirma que:

[...] já é possível escutar suas vozes ecoando suas especificidades, o que querem e o que precisam para conseguirem se manter na universidade em condições favoráveis a uma vivência acadêmica qualificada. Tais condições devem, portanto, considerar a forma destes povos se relacionarem com o mundo, principalmente as mulheres, que têm em sua realidade cultural e social o preparo para a maternidade e o casamento, ainda na adolescência (BRITO, 2016, p. 74)

Quanto às matrículas canceladas, a maioria é de homens; esse fato revela que, embora as mulheres representem um quantitativo menor de entrada, elas também representam o menor número de matrículas canceladas. Entretanto, o documento não nos permitiu diagnosticar se o número de matrículas canceladas ocorreu por conta de trancamento, desistência, reprovação, falecimento ou outros motivos.

### 4.3 Impactos da pandemia de COVID-19 sobre as populações indígenas: alguns apontamentos

*Em tempos de pandemia a luta e a solidariedade coletiva que reacendeu no mundo só será completa com os povos indígenas, pois a cura estará não apenas no princípio ativo, mas no ativar de nossos princípios humanos (COMIN, 2020).*

A princípio, quando ouvimos sobre um vírus silencioso, que estava causando muitas mortes, não sabíamos a dimensão da gravidade da doença por ele semeada. Há mais de dois anos estamos vivenciando uma pandemia mundial, que evidenciou as desigualdades sociais no Brasil, realidade sentida pela maioria da população: “[...] 35 milhões de pessoas não têm acesso à água. A informalidade é brutal, com mais de 38 milhões de brasileiros invisíveis ao Estado. E as moradias são indignas para grande parte da população” (KAFRUNI, 2020).

A disseminação da pandemia (COVID-19) em todos os continentes é causada por uma nova cepa viral da família Coronavírus (SARS-CoV-2) e ocasiona síndrome gripal e graves complicações pulmonares, entre outras. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>22</sup> a COVID-19 é uma doença infecciosa e apresenta sintomas como febre, cansaço, tosse e, em alguns casos, perda de paladar e olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas.

No dia 11 de março de 2020, quando chegamos a mais de 40 mil mortes causadas pelo SARS-CoV-2, a OMS declarou estado de pandemia (SARTI *et al.*, 2020). Antes disso, no entanto, já havia registros da doença no Brasil, como registrado por Ferreira (2020, p. 2):

O primeiro caso confirmado da COVID-19 (coronavirus disease of 2019) no Brasil ocorreu no dia 25 de fevereiro de 2020 em São Paulo, o maior município do país. De lá para cá, todos estados e grandes centros urbanos têm casos confirmados da doença. Um fator alarmante é que o interior da país registra um número cada vez maior de casos mesmo em municípios pequenos e isolados. No dia 31 de maio de 2020, mais de 70% dos municípios brasileiros registram casos confirmados da doença. Essa disseminação rápida deve-se às características desta doença e a principal é a alta transmissibilidade por pessoas com nenhum ou muito poucos sintomas, por simplicidade chamados de

---

<sup>22</sup> Dados contidos em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>

assintomáticos. Essas pessoas deslocam-se sem restrições e transmitem o vírus para outras sem ter ciência disso.

Logo após a confirmação do número de casos - e sabendo a gravidade, da rápida propagação e letalidade da doença - a OMS recomendou a adoção das políticas de distanciamento social, práticas individuais (uso de máscaras, uso do álcool e/ou sabão para higienizar as mãos e objetos) e aplicação de barreiras sanitárias. Para serem aplicadas, essas medidas dependeram de condições sociais. A esse respeito, Carvalho, Souza, Gonçalves e Almeida (2021, p. 3) tecem as seguintes considerações:

A infecção por SARS-CoV-2 afeta as pessoas com certa igualdade de condições, porém a diferença reside nas medidas de prevenção. As medidas de prevenção recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) são: isolamento social, uso de máscaras e higienização das mãos. Como higienizar as mãos em locais onde não há água potável nem saneamento básico? Como fazer isolamento social nas moradias em que vivem três ou quatro famílias, com 10 a 12 pessoas coabitando um espaço de 50m<sup>2</sup>?

Desde então, iniciava uma corrida para encontrar remédios eficazes e descobrir uma vacina para controlar a pandemia. Da mesma forma, passamos a vivenciar o aumento de casos confirmados da doença, somados à falta de leitos e de oxigênio: “[...] assistimos a uma tragédia de gente morrendo em diferentes lugares do planeta, a ponto de na Itália os corpos serem transportados para a incineração em caminhões” (KRENAK, 2020, p. 4-5). No Brasil, também chegamos a vivenciar essa tragédia, com um elevado número de casos confirmados e de mortes, gerando manchetes similares à Itália: “[...] a prefeitura de Manaus está empilhando caixões em uma vala comum para poder dar conta de todos os sepultamentos das vítimas do novo coronavírus” (ALBUQUERQUE, 2020).

Especialmente a região norte do Brasil sofreu/sofre com a invisibilidade social, agravada na pandemia mediante colapso no sistema de saúde, falta de saneamento básico e inexistência de postos de saúde em muitas comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas. Além disso, há dificuldade para acessar postos e/ou hospitais, pois muitas localidades são inacessíveis por via terrestre e/ou aérea, sendo os únicos meios de transporte barcos ou canoas. Analisando tal situação, Krenak (2020) pondera:

Vivemos hoje o isolamento social, como está sendo definido o confinamento em que todas as pessoas têm de se recolher. Se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados da ruptura ou da extinção do sentido da nossa vida, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda (KRENAK, 2020, p. 4).

Em meio a tantas mortes e pânico provocados pela pandemia, ainda tivemos de lidar com a incerteza da adoção de práticas governamentais que assegurassem a vida da população brasileira. Conforme Caponi (2020, p. 211), “[...] a estratégia negacionista do governo desestimula o alcance e a importância das medidas preconizadas pela OMS e adotadas em quase todos os países do mundo”, reduzindo a pandemia a um discurso de oposição entre a economia e a vida, como se isso fosse possível. Segundo a autora, o negacionismo é uma prática do atual presidente desde sua campanha eleitoral, quando propagava desprezo pelas universidades públicas e pela ciência, assim como quando atacava os direitos adquiridos pelos povos indígenas, pela comunidade LGBTQIA+, pelas populações em situação de rua e, ainda, em suas declarações de misoginia.

A pandemia da COVID-19 traz à tona a herança colonial escravocrata e demonstra a raiz de pensamento baseada na colonialidade do ser, quando desvaloriza e negligencia “[...] a vida dos povos indígenas, que estão nas aldeias e nas cidades, mas, sobretudo, a nossa vida no sentido mais amplo e que está sob intenso ataque: nossos territórios, nossa identidade e modos de vida, as florestas, os rios, a biodiversidade... a Mãe Terra” (APIB, 2020, p. 4). Quando as mortes se tornam apenas estatísticas, percebemos que há algo equivocado acontecendo. Segundo a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) (2020, p. 5),

Muito mais do que números, foram nossos pajés, nossas rezadeiras e rezadores, parteiras, anciões e anciãs, cacicas e caciques que partiram. Perdemos os nossos velhos que guardavam as lembranças da memória de nossa ancestralidade, guardiões do conhecimento, dos cantos, das rezas, da nossa espiritualidade. Lideranças que dedicaram suas vidas à luta pela defesa do território, da integridade e da existência física e cultural de seus povos. Sofremos em nosso luto por essa tragédia que atinge não somente nós, indígenas, mas toda a humanidade (APIB, 2020, p. 5).

De acordo com a APIB, os dados emitidos pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) não condizem com a realidade da população indígena. A existência de subnotificação é denunciada pela SESAI, ao relatar que as informações oficiais não levam em consideração os indígenas que vivem fora das terras demarcadas, assim como os que vivem na cidade e os que se encontram isolados; igualmente, há casos de indígenas que vivem em contexto urbano e que são registrados como pardos nos hospitais. Diante desses fatos, a APIB realiza o mapeamento dos casos de COVID-19 por meio do Comitê Nacional de Vidas e Memória Indígena (MONDARDO, 2020).

Para Alessandra Korap do povo Munduruku<sup>23</sup> (In:MUNDURUKU; CHAVES, 2020), a pandemia de COVID-19 não só tem provocado a morte de muitas pessoas indígenas, como também tem queimado suas bibliotecas vivas. Conforme suas palavras,

E quem mais está morrendo são os anciãos, os idosos. Para nós isso é uma perda que não dá para medir em números. Eles são nossa biblioteca viva, uma biblioteca que está com a gente no dia a dia. Eles carregam a história do nosso povo, contam as nossas histórias<sup>24</sup>. Não é uma biblioteca que você vai lá, tira o livro, lê e devolve. Não. São bibliotecas vivas, que falam, que contam as histórias para nós. Não são um museu porque não estão mortos, eles ainda existem, nós existimos ainda, estamos aqui presentes (MUNDURUKU; CHAVES, 2020, p. 183-184).

É possível verificar o discurso colonialista quando o presidente Jair Messias Bolsonaro anuncia, em rede nacional: “O índio mudou, está evoluindo cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós. Então, vamos fazer com que o índio se integre à sociedade e seja realmente dono da sua terra indígena, isso é o que a gente quer aqui” (G1, 2020). Essa declaração, que nega a existência dos indígenas como seres humanos, verbaliza um pensamento colonialista.

O conceito de colonialismo é apresentado por Quijano (2009) a partir da classificação social baseada na ideia de raça/etnia, constituída pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Seguindo a lógica colonial, o governo incentiva a invasão de terras indígenas e avança com o agronegócio e mineração. Mesmo diante de uma crise sanitária, crescem as queimadas e o desmatamento, aumenta a destruição. Segundo a APIB (2020, p. 5),

Com discursos carregados de racismo e ódio, Bolsonaro estimula a violência contra nossas comunidades e paralisa as ações do Estado que deveriam promover assistência, proteção e garantias de direitos. Tenta aproveitar a “oportunidade” dessa crise para avançar com uma série de decretos, portarias, instruções normativas, medidas provisórias e projetos de lei para legalizar crimes e diminuir os direitos constitucionais dos povos indígenas.

---

<sup>23</sup> Ela se apresenta: “Sou Alessandra Korap, do povo Munduruku, minha aldeia é a Praia do Índio, em Itaituba/PA. Já fui coordenadora da Associação Indígena Pariri, hoje faço parte da Associação das Mulheres Wakoborun e sou chefe das guerreiras do médio Tapajós. Em 2019, fui morar em Santarém para estudar Direito na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Me mudei para Santarém com meu marido e meus dois filhos, vivemos numa casa pequena, e quando estou por lá sinto muita falta da minha aldeia, do meu povo e do meu território” (MUNDURUKU; CHAVES, 2020, p. 182).

<sup>24</sup> A oralidade é importante característica do povo Munduruku, que por meio de narrativas transmite o conhecimento produzido e acumulado entre as gerações. Segundo Munduruku (2018), a escrita é prática recente entre povos indígenas no Brasil, que priorizaram a fala, a palavra e a oralidade como instrumento de transmissão das tradições.

Contudo, desde a invasão da América, os povos indígenas criam mecanismos de resistência: “[...] a gente está resistindo aos ataques dos *pariwat* já há 520 anos<sup>25</sup>, e vamos resistir mais 520. Lutamos contra outras doenças, lutamos contra invasores, contra usina hidrelétrica<sup>26</sup>, contra os garimpeiros, contra os portos, contra a soja, contra o governo” (MUNDURUKU; CHAVES, 2020, p. 185).

Nesse sentido, destacamos a participação das mulheres no combate ao vírus, como afirmam Munduruku e Chaves (2020, p. 182):

Colocamos placas nas aldeias proibindo a entrada de pessoas não autorizadas, e estamos tratando de orientar os parentes, pedindo que eles não venham para a cidade, explicando como o vírus faz, como a doença faz, pedindo para que todos lavem as mãos e usem máscaras. Nós, na linha de frente, vamos para a cidade resolver tudo, buscar apoio para comprar cestas básicas, máscaras, álcool em gel, e depois a gente distribui para os parentes. As mulheres estão organizadas, ajudando também. Por meio da nossa *Associação de Mulheres Wakoborun*<sup>27</sup> fizemos um informativo, explicando para os parentes, em nosso idioma munduruku, como fazer para enfrentar o vírus. Mesmo sem ter o costume nós fizemos sabão caseiro, pesquisamos receitas, fizemos e até que ficou bom. Levamos para os parentes tudo isso e a informação. Nem todas as aldeias tem internet, as vezes não tem rádio, e os parentes ficam sem saber o que está acontecendo, sem receber as notícias.

A educação escolar também foi atingida com a pandemia, pois, devido ao isolamento social, as atividades escolares foram suspensas no início de 2020. Naquele momento, acreditávamos que seria apenas por alguns dias. Porém, o número de casos de COVID-19 só aumentava e a educação passou a ser a pauta das classes dominantes, que “[...] não estão isentas dos conflitos, das disputas de poder, de interesses diversos e do jogo econômico, no bojo, também, das desigualdades institucionais e entre redes de ensino” (GATTI, 2020, p. 30).

Assim, o ensino remoto foi posto como alternativa provisória para o retorno às aulas, substituindo a educação presencial. Porém, para que essa proposta pudesse ter

<sup>25</sup> Referência à data de chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil (1500).

<sup>26</sup> Em Itaituba (PA) está prevista instalação da UHE São Luíz do Tapajós, cujo processo de licenciamento está suspenso desde agosto de 2016 por decisão do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Sob a responsabilidade da Eletrobrás, o projeto teve os primeiros estudos de impacto negados pela FUNAI e pelo próprio Ibama, que alegaram fragilidades nos estudos de impacto sobre as populações indígenas atingidas. O barramento colocaria em risco comunidades indígenas e ribeirinhas, ameaçando de alagamento a Terra Indígena Munduruku Sawré Muybu, terra identificada, porém com processo de demarcação paralisado na FUNAI desde 2016. A hidrelétrica atingiria três aldeias, além de uma cachoeira sagrada no curso do Tapajós.

<sup>27</sup> A Associação de Mulheres Wakoborun foi criada em 2018 para fortalecer a atuação das mulheres Munduruku e apoiar as estratégias de resistência e autodemarcação do povo. A associação também apoia a produção e comercialização do artesanato produzido pelas mulheres Munduruku. Mais informações na página do Facebook <https://www.facebook.com/artesaniawakoborun>.

funcionado, seria necessária a disponibilidade e acesso a determinados instrumentos, conforme apontam Saviani e Galvão (2021, p. 38):

O acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

De acordo com a professora Josélia, em setembro de 2020 o corpo docente do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural estava realizando uma discussão sobre o retorno das aulas de forma remota, uma vez que o governo federal pressionava pelo retorno das atividades presenciais na universidade, independentemente das condições e da qualidade. Josélia relatou que, mesmo antes da pandemia, a situação das/os estudantes já era discutida, pelo fato de que em muitas comunidades indígenas não há energia elétrica e internet. Desse modo, o contato ficava restrito e muitas vezes acontecia somente quando a/o estudante se deslocava até a cidade (geralmente uma vez ao mês) para receber o salário. Ou seja, a/o indígena é uma/um estudante que precisa de um olhar mais acolhedor, levando em consideração suas especificidades.

A esse respeito, a desigualdade de acesso à educação na modalidade *online* é percebida pelas acadêmicas amazônidas na dificuldade de obtenção dos instrumentos necessários para participar das aulas, conforme observamos nos seguintes excertos:

Os alunos que mais sofrem são das aldeias distantes, porque é muito ruim a internet, muito ruim mesmo. E eu percebi que através dessas aulas remotas, a gente tá perdendo um pouco, porque o aprendizado é bem mais difícil, as professoras mandam textos e a gente vai lendo ali sozinha a gente não entende [...] não sabe o que significa aquela palavra, aí a gente pesquisa no Google, também não sabe que ali no Google fala pior ainda e é difícil. Está sendo bem difícil mesmo, inclusive eu acho que tem muitos alunos que não estão entendendo nada, nada (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

E tem aluno que só tem um celular, aí às vezes a mãe e o pai é estudante, aí um celular que tem que compartilhar com a mãe, né?! Aí as vezes a aula bate no mesmo horário, aí só um estuda, o outro não estuda. E tá difícil, tudo isso é bem complicado (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

Nesse sentido, Santos (2001) contribui para o entendimento das desigualdades regionais, aprofundadas pela globalização perversa<sup>28</sup>, analisando como a ideia de globalização é imposta pela conjuntura do colonialismo hegemônico e como a subjetividade é utilizada para atingir a população. Segundo o autor, somos levados a acreditar na globalização como uma fábula, na perspectiva de estarmos inseridos em uma espécie de aldeia global. Na pandemia de COVID-19, fica evidente o não pertencimento e essa desigualdade é escancarada na educação, conforme percebemos na narrativa de uma acadêmica:

Ficou tudo remoto, né?! A gente está estudando uma vez por semana, né? Porque assim: a gente tem que entrar num acordo, né? Que tem alguns alunos que só tem internet uma vez, ou consegue acessar internet uma vez por semana, então a gente entra num acordo e então ficou decidido as nossas aulas da minha turma, né? Segunda com a professora [...], terça com a professora [...], aí sempre é à noite e aí a gente decide na hora se vai ser via Meet ou se é pelo WhatsApp mesmo, né? Porque tem internet que não suporta, daí a gente vai só pelo WhatsApp conversando ali e é assim. E os outros dias da semana a gente fica pra fazer as atividades que as professoras passam (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

Sobre isso, Josélia declara que “[...] a educação não inventou a desigualdade social, mas a desigualdade social não se desvincula da sociedade, vai para educação também, e repercute nisso” (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista). Essa desigualdade fica mais visível com a pandemia. No relato da professora, é possível verificar as dificuldades para implementar o ensino remoto:

Fizemos um levantamento e a gente não chega a 40% de estudantes que têm minimamente uma internet. Nós temos quase 20% de comunidade que nem energia tem, imagina internet. Outras tem internet, mas não tem energia, só tem um gerador (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

Vale salientar que não só a UNIR, mas também as instituições, de forma geral, têm pouca disponibilidade para compreender e buscar formas de atender essas especificidades. Nas palavras da entrevistada,

[...] tem estudantes que não moram ali na esquina. Que na Amazônia as distâncias são imensas, são enormes e que para essas pessoas a própria distância já é um obstáculo, e que o nosso papel é oferecer suporte para

---

<sup>28</sup> A globalização atual é perversa, fundada na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural, acarretando o desfalecimento da política feita pelo Estado e a imposição de uma política comandada pelas empresas.

que essas características não se transformem em desigualdade. A assistência é um dos desafios (Entrevista com Josélia, 2020).

Também foi relatado pelas acadêmicas do curso a dificuldade de acompanhar as aulas remotas, devido à qualidade do sinal de internet que chega até a aldeia:

Eu estou estudando, mas a minha internet é ruim demais, às vezes escuto o professor e quando eu vejo a internet fica lá travada e eu não consigo nem ouvir direito o professor e fica lá no ar, e quando eu vou olhar o professor está terminando a parte. Às vezes passava 10 minutos, às vezes até eu escutar o professor falando eu tinha que sair e voltar. Foi complicado nessa parte na primeira vez. Aí agora eles mudaram, vieram aqui, eu tenho que pagar mais pela internet, aí nós vamos pagar a mais pela internet, mas em compensação nossa internet está boa. Porque se fosse na outra que nós tínhamos, mas é a mesma empresa, só que eles mudaram por uma melhor, já estaria cortando um monte de vezes e tinha que repetir um monte de vezes às mesmas coisas, aí agora está bem melhor (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

[...] foi estudar pela internet, porque na aldeia a internet fica caindo muito, então tem dia que não dava para assistir à aula ou quando entrava não ouvia, cortava voz da professora. E na chuva mesmo faltava energia aí ficava sem internet, sem a luz, não tinha como participar da aula. Essa foi a maior dificuldade que tivemos (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

Muitos alunos indígenas têm muita dificuldade, né? Por causa da internet. Tem dias que funciona, tem dias que não funciona (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

[...] a aldeia dele é muito longe, aí eu não sei como é que faria, mas a internet dele é tão ruim, tipo assim: ele está na aula e eu acho que ele sai umas dez vezes. Eu acho que um desse aí não dá para estudar tipo assim: pra um aluno sair dez vezes ele vai perder muita coisa e quando voltar presencial ele vai ter que participar novamente das aulas. Eu não acho vantajoso, mas também não vou falar para meu colega isso (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

As desigualdades sociais relatadas pelas acadêmicas e pela professora do curso durante a pandemia vão para além de uma crise sanitária. Vivenciar a pandemia de COVID-19 na Amazônia, na região norte, nos remete a refletir sobre os dispositivos operantes da colonialidade em todas as suas dimensões de poder, de ser e de saber.

Nesse contexto, evidenciamos o descaso do presidente do Brasil diante da morte de milhares de vítimas da COVID-19, incluindo-se as perdas significativas de povos indígenas, a morte de suas bibliotecas, visto que o conhecimento é transmitido de forma oral pelos mais velhos. Os relatos também apontam a desigualdade de acesso à educação, principalmente nesse período de pandemia em que o ensino passou a ser ofertado de maneira remota.

## 5 PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS

Para o estudo exposto nesta seção, recorreremos à pesquisa narrativa, considerando que “[...] a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas é a representação que delas faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 187). Desse modo, as narrativas produzidas exigem uma relação dialógica, no sentido de criar uma cumplicidade de dupla descoberta. Assim, partimos da desconstrução e construção dos relatos e recuperação das histórias vividas. Conforme nos diz Cunha (1997, p. 188),

[...] Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais.

Dessa maneira, trazemos reflexões e narrativas sobre a trajetória de escolarização de mulheres indígenas, com o objetivo de levantar suas vivências e experiências escolares até o ingresso no curso de licenciatura. Para isso, recorreremos às entrevistas realizadas com uma professora e três mulheres indígenas acadêmicas do curso.

A acadêmica da etnia Puruborá mora em uma aldeia localizada a 30 quilômetros do município de Seringueiras, é casada e não tem filhos. Em sua narrativa, traz a luta do seu povo pela demarcação do seu território. Sempre estudou em escola pública não indígena. Morava no sítio e estudava em uma escola da zona rural, a 16 km da aldeia, juntamente com outros Puruborá. Concluiu o ensino médio na cidade e, como a UNIR passou três anos sem publicar editais de processo seletivo, para não “perder tempo”, a estudante iniciou o curso de Pedagogia na instituição particular Claretiano, na cidade de São Miguel do Oeste. O curso tinha o valor mensal de R\$ 236,00 e ela só conseguia pagar com a ajuda da mãe e do irmão. Permaneceu no curso por dois anos, até quando a UNIR publicou novo processo de seleção para entrada no curso de Licenciatura Intercultural, no ano de 2015.

A acadêmica Apurinã é do Sul do Amazonas, casada com um homem da etnia Gavião, tem dois filhos e, atualmente, mora na cidade de Ji-Paraná. Em sua narrativa, traz a história dos motivos que levaram sua família a ser expulsa da aldeia:

[...] a minha tia que hoje ela está viva, ela tinha um filho com um homem que não era indígena, aí nesse período eles tinham que trabalhar na fazenda dos outros, passava dois, três meses, e até mais lá e depois vinha para cidade com dinheiro para sustentar a família, né? E ele

passou muito tempo assim na fazenda, aí um dia ele chegou e foi deixar as coisas para o filho dele e para minha tia. Ele sabia onde é que ela estava e como ele não era indígena não foi morar logo com ela. [...] e os outros indígenas que tinha interesse na minha tia, mas minha tia como ela era entre aspas casada, tipo assim a gente se ajunta e já se diz que é casada e ela já tinha um filho com ele então ela não quis outros, não quis casar com outros e ainda esperou o que eu chamo ele de tio, Então ficou, aí eles viram que ele foi para lá levar as coisas [...] eles não conheciam ele e pegou e invadiu lá bateu nele, por causa disso, porque ele apanhou de muita gente, ele tem sequela até hoje e meu pessoal foi expulso (APURINÃ, 2021 – Em entrevista).

Depois disso, toda a sua família foi morar na cidade. Assim, essa estudante nasceu na cidade e só voltou para a aldeia quando tinha entre 9 e 10 anos. Lembra que sua mãe sempre participou do movimento indígena e foi chamada para voltar para a aldeia para assumir o cargo de agente de saúde. Na aldeia não havia escola e, por esse motivo, sempre estudou na cidade. Depois que terminou o Ensino Médio, por meio de muita luta e briga, sua comunidade conseguiu uma escola, que atende apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A participação política da mãe levou a família a sair mais uma vez da aldeia para morar em Rio Branco:

A minha mãe foi trabalhar no movimento indígena e como eu morava com ela eu tive que ir também. A minha mãe disse: oh teve a reunião das mulheres e as mulheres me escolheram para ser secretária lá e nós vamos embora de novo. Aí eu saí da Boca do Acre e fui morar em Rio Branco (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

No Ensino Médio, as/os professoras/es incentivavam as/os estudantes a para fazer o ENEM, para garantir a possibilidade de ingressar em alguma universidade e/ou faculdade. Até esse momento, a acadêmica Apurinã lembra que não tinha essa perspectiva:

[...] eu sonhava que terminar o Ensino Médio já estava de bom tamanho para mim, só que não foi assim né? Comecei a treinar para fazer o ENEM, e fazia só por fazer mesmo, não tinha uma perspectiva para mim entrar na faculdade, eu não queria (acho que era isso), o Ensino Médio já está de bom tamanho, já sei ler alguma coisa e não vou passar vergonha (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

Contudo, o que mudou sua trajetória foi justamente acompanhar e participar das reuniões do movimento das mulheres indígenas com sua mãe. Nesses encontros, ela sempre ouvia que tinha que ter um nível superior:

[...] ‘tem que entrar na faculdade’, e de tanto eu escutar isso, e toda vez que a gente chegava perto de alguma pessoa em reunião, ou era enfermeiro, ou era biólogo e não sei mais o quê... ah eu disse: eu tenho que fazer uma faculdade e fiquei pensando no eu sou boa para fazer? [...] aí eu comecei a pensar, eu entrei numa faculdade particular só que eu desisti, que era Serviço Social, parei no terceiro período. Aí eu fiz o Enem, passei em duas faculdades federais também, que era o IFAC e a UFAC e optei pra UFAC. Meu nome saiu na lista de espera, mas meu nome saiu e eu estudei dois períodos na UFAC e também desisti e vim embora (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

Assim, iniciou o Ensino Superior para cursar Serviço Social em uma faculdade particular e, como não teve apoio institucional para permanecer e concluir o curso, saiu no terceiro período. Posteriormente, ingressou na Universidade Federal do Acre (UFAC) no curso de Biologia, ficou dois períodos e desistiu. A desistência dos cursos está relacionada à vinda do marido para Ji-Paraná, onde ele estava cursando a Licenciatura Intercultural:

[...] foi uma decisão muito difícil para mim, aí ele disse: ah você termina sua faculdade, principalmente a que você mais gosta tem Serviço Social também, tem universidade federal também em Ji-Paraná, você pode dar continuidade, mas ele me tapeou nessa parte, eu nunca concluí o restante. Aí é por isso que ele falou: não! Você vai fazer o intercultural comigo, você vai e volta comigo (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

A acadêmica Suruí tem 27 anos, é divorciada e tem um filho. Lembra que sua mãe tinha um pai bem idoso e doente e, por isso, saíram da aldeia para morar no distrito de Riozinho, no município de Cacoal. Iniciou sua trajetória escolar na escola pública Nossa Senhora do Carmo, entre 8 e 9 anos. O início tardio se deu por dois motivos: seu pai tinha medo, por ser uma escola não indígena e, para chegar até a escola, era necessário atravessar a rodovia federal (BR).

Rememora que, ao ingressar em uma escola não indígena foi bem difícil; não entendia muito bem a língua portuguesa e falava pouco. Não compreendia as explicações da professora não indígena, o que gerava atraso com as atividades, até que conseguiu entrar no ritmo das aulas e acompanhar a turma. Após dois anos da morte do avô, voltaram para a aldeia. A escola da aldeia só oferecia turma até o terceiro ano e, como queria continuar estudando, seu pai efetivou a matrícula na escola mais próxima da aldeia. Era uma escola do campo e ficava a mais ou menos 55 km da aldeia. Havia um ônibus que levava as/os estudantes, porém o transporte não chegava até a aldeia; então, ela precisava caminhar, a pé, cerca de 3 km até chegar no ponto em que o ônibus passava:

[...] então, era cedo e eu acordava era umas cinco horas da madrugada me arrumava e tinha outro meu irmão que estudava comigo. Aí era eu e ele no início, estudava só nós dois, e saíamos nós dois a pé de madrugada e tinha uma matinha por dentro do caminho aonde a gente ia. Aí a gente ia e pegava o ônibus era umas seis horas, seis horas e meia. Tinha vezes que a gente perdia o escolar porque não chegava a tempo e tinha que voltar (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

Ao narrar esse processo escolar, lembra das dificuldades que enfrentava, principalmente na época das chuvas, fato que muitas vezes a impedia de chegar até a escola. Contudo, seguiu tendo o apoio da mãe e do pai para prosseguir nos estudos. Os parentes que estudavam na escola da aldeia não prosseguiram os estudos, uma vez que a escola só oferecia ensino até o terceiro ano e os pais não os deixavam estudar em escola não indígena. A acadêmica relata que, para as mulheres, era bem mais difícil continuar os estudos:

Aí principalmente para as mulheres era mais difícil, né? O homem até que conseguia estudar fora da aldeia, mas mulher até hoje é mais difícil, né? Só que eu sempre quis estudar, queria ser diferente, que a vida fosse diferente pra mim. Aí eu conversava com meu pai, só que aí meu pai também era muito criticado pelos parentes porque ele deixava a filha estudar fora da aldeia e era mulher, né? Então, o parente não concordava com isso, né? Agora se fosse homem podia estudar normalmente que ninguém falava nada, né? (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

De acordo com ela, era/é mais difícil estudar fora da aldeia quando você é mulher, pois só o homem pode, tem direito, enquanto as mulheres indígenas que queriam prosseguir com os estudos precisavam lutar diariamente pelo direito de estudar:

A minha mãe e o meu pai sempre me deram apoio, mas tinha umas outras índias que queria estudar, mas não tinha apoio de familiares. Então ela queria, mas não tinha chance, né? De estudar! Tanto que o meu pai ouvia muitas coisas, teve vezes que ele chegava, porque ele ficava triste e falava: [...] é melhor você parar de estudar porque o pessoal está falando muito de você, fala que você não está estudando, que está só namorando. Aí eu falava para ele: não pai, estou estudando eu quero estudar, eu quero ser diferente, não quero essa vida que eu vejo das indígenas aqui na aldeia, só tem filho, cuida de casa. Tudo depende de homem e sofre, né? Que eu via, eu não quero isso para mim! E eu falava: confia em mim, você vai ver que eu vou estudar, não vai acontecer nada disso! Aí ele falava: tá bom, filha! Eu vou te dar apoio. Aí foi assim que eu terminei o Ensino Fundamental (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

Continuar estudando estava cada vez mais difícil para a acadêmica Suruí. No Ensino Médio, ficava o dia todo na escola, mas não havia merenda para as/os estudantes; às vezes até chegava merenda, mas durava pouco tempo:

[...] saía de casa umas 6 horas da manhã e chegava 6 horas da tarde em casa, mas na escola não tinha merenda. Então no caso, antes de eu ir para a escola eu tinha que fazer meu almoço em casa, acordava era umas 4 horas e fazia a minha marmita e levava pra escola e lá mesmo eu almoçava e voltava pra aula e depois eu chegava só 6 horas da tarde. Então, durante esse tempo todo eu terminei meu Ensino Médio assim (Entrevista com a acadêmica Suruí, 2021).

Salientamos, aqui, que a falta de alimentação tem contribuído para a precarização das escolas indígenas e não indígenas.

Outras mulheres indígenas observavam que a acadêmica continuava progredindo nos estudos e começaram a frequentar as aulas. Porém, ficaram uns dois anos e depois desistiram; algumas até chegaram a terminar o Ensino Médio, mas não fizeram faculdade por não ter o apoio dos pais e muitas queriam continuar os estudos, mas o marido não deixava. Por esse motivo, a acadêmica Suruí, vendo o que acontecia com as meninas/mulheres indígenas em sua comunidade, decidiu não se casar cedo.

### **5.1 Trajetória de mulheres indígenas no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR**

As primeiras mulheres a ingressar na Licenciatura Intercultural, segundo a professora Josélia, foram aquela que exerciam liderança em suas comunidades. Também são professoras que cursaram o Projeto Açaí, a maioria da etnia Arara:

[...] a primeira turma ela é, ela tem exatamente esse perfil, quem foi que veio para licenciatura? Vieram aquelas mulheres que já eram lideranças, aquelas mulheres que brigaram para vir, então foi assim bem diferente. Nós tínhamos etnias que as mulheres só começaram a participar em 2015, no vestibular de 2016, porque até então tinham etnias assim completamente ausentes. Em compensação, nós tínhamos uma etnia que veio praticamente todas as mulheres do Açaí vieram estudar, que foram as mulheres Arara (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

A acadêmica Puruborá, ingressante da turma do ano de 2015, fala com entusiasmo ao lembrar que entrou na universidade com mais seis estudantes da sua etnia. Também relata que as/os estudantes indígenas se sentiam recuados frente ao olhar de estranhamentos das/dos estudantes não indígenas. Naquele ano, entraram 60 estudantes; então, esses olhares eram perceptíveis, principalmente no intervalo das aulas:

Chegava o horário de ir para a cantina, que era o intervalo sempre dava no mesmo horário, aí descia tanto do prédio do DEINTER, quanto do prédio dos alunos não indígenas. E a gente ia para a cantina, e a gente não tinha medo, a gente via que eles olhavam diferente né! Mas a gente

nunca se importou porque nós já estamos acostumados, né? Com esse tipo de acontecimento é... Não desistimos de jeito nenhum (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

Segundo a narrativa da acadêmica Puruborá, a trajetória, desde que ingressaram, incluiu complicações de todo tipo: dificuldades na estadia, roubo, discriminação e insegurança, principalmente para as estudantes mulheres:

[...] nós sempre, quando nós íamos para lá nós sempre optamos, por...até os professores mesmo aconselhava a gente a andar sempre junto, né? Principalmente nós mulheres. Eu sempre morei com a minha irmã e a minha prima, nós sempre alugamos casa junto, apartamento (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

Mesmo tomando todos os cuidados, quando estavam chegando na UNIR, foram surpreendidas com uma tentativa de roubo: [...] uma moto parou do nosso lado e tentou roubar celular, então assim, são muitos acontecimentos, são coisas assim que mexe com a gente, que a gente não está acostumado na aldeia né? E assim, é coisas pra te fazer desistir” (PURUBORÁ, 2021 – Em entrevista).

Puruborá relembra que o apoio das/os professoras/es foi fundamental, com palavras de conforto para que as/os estudantes indígenas não interrompessem seus estudos e pudessem levar o melhor para suas aldeias. Ela também lembra de outra dificuldade que as/os estudantes enfrentam para se deslocar de suas aldeias e ficar o período de dois a três meses na universidade; como a UNIR não tem casa da/o estudante, precisavam alugar uma casa ou apartamento durante esse período e quando, encontravam, a/o proprietária/o questionava:

De onde que a gente era e a gente falava, ah nós somos alunos indígenas e vamos estudar aqui na UNIR e a gente queria um local mais perto. Aí eles já falavam lá um valor altíssimo, né?! E muitas das vezes nós percebemos que esse valor que os donos dessas casas ou de apartamentos, igual nós moramos em casa e apartamento durante esses cinco anos, né? A gente percebeu que esse valor alto era só pra nós indígenas, entendeu? Na mente da pessoa, falava: ‘não, se é índio então vamos cobrar esse valor aí, não tem informação nenhuma’, aí a gente já percebia também, né? [...] ou às vezes eles falavam ‘o valor é tanto’, aí a gente falava: oh, mas vai morar eu e mais duas pessoas. ‘Ah! Então vamos cobrar por cabeça!’. Muitos alunos relataram isso também. [...] aí eles falavam que queriam cobrar por cabeça. Ah é R\$ 200,00 ou 300,00 por cabeça (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

Além do aluguel ser cobrado “por cabeça”<sup>29</sup>, havia a questão do contrato:

[...] é por contrato e a gente só bate para seis meses. Aconteceu com a gente, eu e as meninas, de nós não ter lugar nenhum para ficar e ter que pagar os 6 meses, pra usufruir apenas de 2. Porque não tinha, né? A gente ia ficar onde? Na rua não tinha como, na UNIR não tem lugar, né? Então assim: a casa do estudante nós lutamos, lutamos e nada! Aconteceu da gente ter que pagar uns seis meses só para morar 2 meses, então assim: era um absurdo e isso acontecia, e a gente via que era só porque a gente era indígena mesmo! (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

Para a acadêmica Apurinã, o ingresso na Licenciatura Intercultural foi permeado por grandes desafios. Em sua primeira tentativa, não obteve êxito. Nesse sentido, é válido ressaltar que a instituição segue as normativas do edital de seleção, bem como a solicitação de documentos regulamentado pelo MEC. Apurinã assim relata:

[...] eu tinha ganhado a neném, a minha caçula de quatro anos. Aí eu tinha ganhado ela e eu não consegui chegar no dia pra fazer a inscrição porque eu resolvi fazer a inscrição no último dia e faltava um documento, e na UNIR um único documento você não faz, né? Tem que ser o original, eu disse: gente amanhã eu trago, mas por um azar que não era pra eu entrar naquele período (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

No ano seguinte, a acadêmica foi aprovada no processo seletivo e efetuou a matrícula no primeiro semestre de 2018, para não enfrentar problemas com a falta de documentação. Contudo, ingressar na Licenciatura demandava sair da aldeia e ficar na cidade por um período de dois meses, para cumprir o tempo na universidade; nesse momento, Apurinã se deparou com a incerteza de cursar o nível superior, pois não tinha com quem deixar os filhos, principalmente a mais nova, que estava com menos de um ano:

[...] porque eu queria estudar, mas não tinha ninguém para deixar meus filhos, como é que ficaria comigo? Eu disse: ‘meu Deus do céu agora eu estou sem saída, eu quero estudar, mas e a minha filha?’. Aí fiquei frustrada, não vou querer estudar mais não! Falei para o meu marido, ‘quem vai ficar com essa menina? Vai me atrapalhar!’ (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

Salientamos que o Decreto 7.234, de 19 de julho (BRASIL, 2010), dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como objetivo ampliar

---

<sup>29</sup> Não deixamos de notar a possível associação com cabeças de gado, o que nos conduz a pelo menos duas leituras: o contexto de negociações agropecuárias comum na região e a desumanização das pessoas indígenas, representadas como animais, como selvagens.

as condições de permanência de estudantes nas instituições federais de educação superior, cuja finalidade é: democratizar as condições de permanência, reduzir as desigualdades sociais e regionais, diminuir as taxas de evasão e retenção e contribuir para ascensão da inclusão social pela educação.

Dentre as ações previstas para a assistência estudantil do PNAES está o auxílio creche. Então, com o intuito de garantir a permanência de estudantes indígenas matriculados no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a (UNIR, 2013) regulamentou o programa de assistência estudantil indígena, para a concessão de bolsas e auxílios como: moradia, alimentação, transporte apoio pedagógico e auxílio de inclusão digital. Contudo, a resolução não prevê auxílio creche para as acadêmicas que são mães.

A fala do marido de Apurinã, também estudante da Licenciatura, afirma que cabe às mães o papel de ficar com as/os filhas/os. A estudante relata: “Aí ele disse assim, olhou para minha cara e disse ‘tu não é índia não? Vai deixar isso te abalar?’ (APURINÃ, 2021 - Em entrevista). A acadêmica prossegue a narrativa do diálogo, argumentando sua preocupação em não ter com quem deixar sua filha:

Mas, assim: ‘tu fala isso porque não é tu que vai levar menino pra dentro de sala né!’ Aí eu fiquei meio assim, quer saber? ‘Eu vou é levar, ele está querendo fazer isso pra mim, pra levar a menina e desistir mesmo! Não vou me abalar por causa disso. Esse índio está querendo tirar onda com a minha cara’. Aí eu fui para sala de aula com a neném, a neném tinha um ano, não, tinha menos de um ano e fui para dentro de sala de aula, levei a neném, eu disse: ‘Meu Deus do céu! Tenho certeza que aquele pessoal vai falar’, só que a sorte é que não tinha só eu com menino no colo, como tinha outras mães. Se elas conseguem, eu também vou conseguir (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

Outras acadêmicas indígenas passam pela mesma situação. Possivelmente, essa inquietação está no fato de saber que a universidade não foi pensada para os povos indígenas e se materializa pela lógica ocidental/eurocêntrica (SILVIA; BRUNO; MARTINS, 2020).

A narrativa da acadêmica Suruí também aponta para outras problemáticas enfrentadas pelas mulheres indígenas na universidade. A estudante iniciou sua trajetória universitária no ano de 2015, sendo a primeira mulher Suruí a ingressar na UNIR:

[...] eu cheguei na universidade, os professores e as professoras me parabenizaram porque eu era a primeira mulher SURUÍ que tinha entrado na UNIR. Aí ela até me falou: continua assim que as outras vão ver que você chegou e que elas também podem chegar. E eu vi

realmente que aconteceu isso, aí depois que eu cheguei nessa universidade já tem duas mulheres Suruí que está dentro da universidade, mas antes não tinha (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

Lembra que sua grande dificuldade foi não saber escrever na língua materna, em razão de ter estudado sempre em escola não indígena. Como as/os professoras/es realizavam atividades de escrita de textos na língua materna e tradução na língua portuguesa, foi difícil. Porém, a licenciatura oportunizou o conhecimento mais aprofundado sobre seu povo, através da pesquisa de campo com os mais velhos:

Então na Licenciatura eu tive uma experiência muito boa, porque eu estava dentro da aldeia ali, só que eu não tinha interesse de procurar saber, me aprofundar de umas coisas que estavam ali perto de mim. Aí quando eu vim estudar na UNIR os professores perguntavam as coisas pra gente e eu não sabia, fui pesquisar, procurar me aprofundar mais sobre aquela história, onde eu tive mais conhecimento das coisas que estavam bem próximo de mim, mas eu não tinha interesse vamos dizer assim (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

A acadêmica Suruí também relata ser mais difícil para as mulheres estudarem, uma vez que deixar as/os filhas/os na aldeia causa preocupação, além de saudade. Outro fator que dificulta é o percurso até a universidade:

[...] acho que é muito mais difícil para as mães né! Porque tem que deixar o filho, tem que deixar com outra pessoa e fica preocupada. Tem que mandar alguma coisa e não pode mandar, porque como que ela vai se manter ali. Então eu vi essa parte achei muito difícil para as mulheres indígenas. E a distância que vem também né! Porque não é só sair da aldeia e vir estudar, tem algumas parentes que pega o barco, tem que atravessar o rio, tem toda essa trajetória. No meu caso é diferente porque da minha aldeia até a cidade é estrada de chão né! E de alguns parentes não é, tem que andar de barco para chegar até na cidade (SURUÍ, 2021 - Em entrevista).

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR foi criado em 2008, como demanda do movimento indígena do estado de Rondônia; mesmo sendo idealizado para acolher a demanda dos povos indígenas, o curso não atende suas especificidades. Isso é perceptível também em outras instituições, a exemplo da Universidade Federal de Dourados: “[...] é comum ouvir destas mulheres lamentos de saudade, porque ao mesmo tempo que elas vêm para Dourados, elas deixam as famílias, os esposos, as roças, as galinhas. Para lidar com a saudade, cada qual faz do seu jeito. Seja no telefone ou chorando escondido no banheiro” (SANTOS, 2018, p. 37).

Esse modelo de academia seguiu/segue a ideologia nacional da educação brasileira, cumprindo a lógica padrão do poder capitalista, que, de acordo com Quijano

(2007, p. 93), “[...] se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”. Segundo Sanders (2017, p. 131-132),

No caso específico de Rondônia, os objetivos de ensino da formação universitária estiveram a serviço da política educacional nacional mediada por uma política ‘eleitoreira’ regional que representava apenas uma parcela da população comprometida com desenvolvimento de um aparelhamento que favorecesse a exploração econômica local, permanecendo subordinada à política mantenedora de sua estrutura. Assim, a universidade operou de modo a sustentar o pensamento hegemônico pela propagação da cultura por um código único, universal, ignorando a comunicação para outros direcionamentos e, com isso, manteve fora de seu núcleo os povos que não estavam a serviço desta causa, condicionando-se a um posicionamento elitista, racializante e laboral.

Nesse sentido, a universidade não leva em conta as especificidades dos povos indígenas, desconsiderando suas necessidades enquanto povos e sujeitas/os especialmente no caso das mulheres, que vivenciam em sua cultura o incentivo à maternidade e ao casamento desde muito jovens (BRITO, 2016). No âmbito acadêmico, tais situações geram cenas como a relatada pela professora Josélia sobre o que vivenciou com uma acadêmica do curso, que é professora no município de Guajará-Mirim e ingressou no ano de 2018, na turma G, conforme observamos no trecho a seguir:

E lá eu conheci uma professora, ela estava com a bebezinha, tinha trazido a bebezinha [...] ela não tinha um mês e a avó veio para cuidar. Porque geralmente, vem a avó, a sogra ou vem uma irmã mais velha e às vezes na melhor das hipóteses elas trazem uma sobrinha e é a babá daquela criança. Então [...] a mãe... ela fica na sala, mas a qualquer momento a babá pode chamar para amamentar [...] aí eu estou dentro da UNIR à noite [...] a avó está lá com o bebezinho no colo e o bebê está impaciente, chorando e eu vou lá perguntar [...]. Quase não conseguíamos nos comunicar, a avó falava a língua indígena Txapacura e eu português, mas entendi quando ela me falou que a bebê estava com fome. Eu falei: ‘mas então ela tem que comer!’ [...]. Então eu disse: vamos lá e aí ela fazia gestos para mim que não podia [...] eu conversei com o professor. Ela me acompanhou, quando eu cheguei na porta, falei: ‘oi professor! Boa noite, tudo bem? Professor eu vou roubar a sua aluna um minutinho’, aí eu disse: a neném está chorando com fome, ela precisa se alimentar”. Ela saiu e foi amamentar o bebê, daí perguntei o que está acontecendo? Ela disse: ‘o professor falou para evitar interrupção, evitar entrar e sair’ (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

Essa narrativa revela as barreiras estruturais e pedagógicas que as mulheres indígenas enfrentam no cotidiano universitário. Nessa relação das mulheres indígenas

com a universidade, faz-se necessário “[...] repensar e aprimorar suas lógicas, seus saberes e sua política de acolhimento e permanência, levando em consideração o feminino que elas carregam em seus ventres, em seus braços – e em suas alteridades” (BRITO, 2016, p. 117). A narrativa da professora continua:

Porque a fome, o que a avó vai fazer com a fome dela? A avó não tem como amamentar, então, vamos fazer o seguinte: eu vou conversar com o professor, você vai pegar a sua filha e vai amamentar, e você vizinha senta lá pertinho do lado dela. Assim, abri a porta de novo: ‘oi professor! Essa menina precisa merendar’, aí...e ele já estava entendendo o recadinho, porque no departamento a gente já tinha tido algumas conversas sobre isso. E aí, eu vi que tinha uma reclamação por conta das crianças, que as crianças fazem bagunça. E isso já teve até discussão em grupo de *WhatsApp*, de solteiros ou pessoas reclamarem do barulho das crianças! Então assim, tem várias situações, e situações que a gente vê assim de cara que as mulheres são penalizadas pois assumem mesmo quando o marido está do lado. Aquilo é trabalho de mulher, é a mulher que tem que ir, é a mulher que tem que fazer. Eu [...] problematizo, com os meninos, sabe? Aqui no curso tem muito essa coisa dos antropólogos falando: Ah, porque isso é da cultura! Eu digo: a Skol não era da cultura e entrou! Então assim, eu sou da mudança! Vai cuidar também, vai dividir. [...] é uma cultura que produz desigualdades porque as crianças estão vendo. E assim, se os dois, o pai e a mãe estão ali, qual o problema de dividir? Você vê situações extremas, porque tem os nossos colegas das provas, [...] no dia da prova [...] não pode olhar do lado, não pode não sei o quê, e a gente já tem conversado muito sobre isso. Ocorre que às vezes as crianças adoecem nesse período, adoece no dia da prova, e tem de trazer documentos (atestado médico), é bem complicado para as mulheres. Porque elas vêm estudar, mas é quase como se acontecesse uma concessão, você vai estudar desde que você leve seus filhos. Assim, tem famílias por exemplo, onde as mulheres saíram do curso por causa da situação das crianças, de não ter onde ficar (JOSÉLIA, 2020 - Em entrevista).

O posicionamento militante da professora Josélia articula-se aos apontamentos trazidos na interculturalidade crítica, entendida como “[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22). As discussões que ocorrem entre a professora e seus colegas de profissão sinalizam um questionamento permanente sobre outras maneiras de ser, de viver e de saber, indo além dos padrões impostos pela colonialidade.

Nessa perspectiva, importa repensar as atribuições das/os docentes, que “[...] precisam estar conscientes de seus papéis políticos e sociais, pois são responsáveis pela formação crítica dos estudantes indígenas para o exercício da cidadania dentro e fora de suas aldeias” (STORCH; TAMBORIL, 2021b, p. 3). Também por isso destacamos a

necessidade de dialogar sobre práticas étnico-raciais e de gênero vividas pelas mulheres indígenas na universidade, em uma perspectiva crítica. Segundo Walsh (2009, p. 26),

Interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes.

A vivência da acadêmica Apurinã, ao conciliar a maternidade com os estudos, corrobora a narrativa da professora Josélia, quando esta menciona que a criança precisa e tem o direito de mamar, bem como a mãe tem o direito de amamentar. A esse respeito, " apesar da importância desta alimentação, o gesto ainda é visto com preconceito: a mãe relata que já foi censurada em público apenas por saciar a fome de sua bebê" (G1, 2015). As mulheres indígenas e não indígenas são alvo de críticas moralistas acerca da amamentação em ambientes públicos, conforme relatado pela acadêmica Apurinã:

[...] no primeiro ano foi difícil, eu tinha que levar a neném e ela mamava, e eu não tinha esse negócio de vergonha não, 'ah vou sair lá fora para dar de mamar não, porque se eu sair eu vou perder explicação, bora mamar aqui é que é', e como todo mundo era índio, só quem era branco em sala de aula era o professor mesmo e eles nunca se incomodaram (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

A acadêmica Apurinã conta que, no início, a criança chorava e era só dar de mamar, mas, quando começou a engatinhar, precisava levar brinquedos; enquanto ela brincava a mãe estudava. Também observou que, inicialmente, suas amigas de turma deixavam as/os filhas/os na aldeia porque tinham vergonha de leva-las/os; entretanto, ao verem que uma estudante conseguia, logo começaram a perguntar como fazia e, no ano seguinte, outras mulheres passaram a trazer as crianças:

No ano seguinte as mulheres que deixavam seus filhos na aldeia e ficavam muito preocupadas! Porque tipo assim: os maridos trabalham e as mães tem outros netos para cuidar! Então, não só isso, às vezes a mãe também vai para o roçado e tem as coisas dela! Elas disseram: então eu vou trazer meus filhos! E começaram a trazer os filhos também. Todas as mulheres que tinham filhos levavam para dentro de sala e começaram a falar com os professores: vamos ver um espaço (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

Nesse sentido, a acadêmica Puruborá, que ainda não é mãe, lembra que muitas mulheres levavam as/os filhas/os para a sala de aula, porque tinham medo de deixar as crianças brincando enquanto estudavam:

Porque [...] a gente tinha que subir lá aquela rampa e as salas era lá no prédio lá em cima, então assim: não tinha como deixar as crianças lá embaixo brincando sem ninguém para cuidar né! A maioria das mães levavam essas crianças para dentro da sala de aula. Tinha mãe que ficava com vergonha porque a criança acabava chorando e ela percebia que talvez ali estava atrapalhando a aula. Tinha professor que ainda pegava a criança no colo ajudando, né? Para ver se a mãe estudava [...] daí ela não conseguia nem se concentrar no conteúdo e acabava meio que atrapalhando (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

Segundo a acadêmica Puruborá, as estudantes mães passaram muita dificuldade, em razão de não terem um espaço para deixar as crianças enquanto estudavam; por isso, a alternativa era leva-las para a sala de aula:

[...] a criança acaba tomando um tempo ali e a mãe não consegue acompanhar o conteúdo né! Daí fica difícil, só que todos os professores, eles entendiam. Então a atenção para essa mãe era diferenciada né! Em relação por levar o filho para sala de aula e eles entendiam que não tinha lugar para deixar [...] (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

A acadêmica Suruí vivenciou a maternidade no decorrer do curso. Vale ressaltar que sua gravidez foi de risco - em consequência do descolamento de placenta - e necessitava de alguns cuidados. Lembra que recebeu apoio dos docentes e, quando não conseguia assistir às aulas, as/os professoras/es passavam atividades/trabalhos para entregar na aula seguinte, assim como alguns professores enviavam trabalhos no período em que ela estava de licença maternidade.

As mulheres estudantes-mães que deixam as/os filhas/os na aldeia ficam preocupadas e lidam com o sofrimento da separação e da saudade, frente à necessidade de passar de dois a três meses na cidade, em função do formato do curso. Entretanto, a narrativa da acadêmica Apurinã demonstra um contraponto em relação a esse formato:

Mesmo estudando assim, por essa etapa de eu ir lá para a etapa e passar dois ou quase três meses lá e fazer o restante da matéria em casa, ainda eu tenho tempo para os meus filhos. Então, é para mim é muito proveitoso, para todos nós indígenas é proveitoso, porque dá para nós estudarmos e não ficar tão estressado (APURINÁ, 2021 - Em entrevista).

Isso implica dizer que, inevitavelmente, tanto as mães que deixam os filhos na aldeia quanto as que levam as crianças para a universidade acabam sendo prejudicadas em sua escolarização; essas últimas, por não contarem com o apoio institucional para o acolhimento das crianças dentro da universidade. Logo, a problemática levantada nesta subseção é um dos fatores determinantes no processo de evasão, reprovação, baixo rendimento e trancamento de matrículas das acadêmicas mães indígenas.

## 5.2 Eu quero estudar, mas meu filho também precisa de um espaço!

Como vimos, uma grande dificuldade enfrentada pelas mulheres indígenas, acadêmicas/mães, está relacionada à falta de um lugar específico que acolha as crianças no período de dois a três meses em que estão cumprindo o tempo na universidade.

Em sua vivência no Ensino Superior de outras universidades, nos cursos de Serviço Social e Biologia, a acadêmica Apurinã recorda que, nessas instituições, havia um lugar específico para deixar as crianças: “Eu lembrei que na universidade [Universidade Federal do Acre] tinha um lugar para cuidar dos bebês, a creche. Se tem vamos ver se a gente consegue (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

Por outro lado, a acadêmica Puruborá relata que, mesmo depois de muita luta, ainda não foi possível conquistar esse espaço na UNIR: “A gente sempre lutou em relação à brinquedoteca, mas a gente até hoje ainda não ganhou, né?” (PURUBORÁ, 2021 - Em entrevista).

A acadêmica Suruí, por sua vez, lembra que, durante a quarta etapa, as mulheres conversaram com a professora Josélia para verificar a possibilidade de as estudantes indígenas/mães que trazem as crianças terem um espaço na universidade para deixá-las enquanto estudam.

A acadêmica Apurinã também conta que as estudantes que levavam as/os filhas/os iniciaram uma conversa com as/os professoras/es para ver a possibilidade de um espaço:

Então vamos ver um lugar porque eu quero estudar, mas meus filhos também precisam de um espaço, e eles estão cada vez maiores e logo eu, não levava só um, eu levo logo dois [...] era maior e queria correr. Aquele espaço da UNIR que tem o corredor, às vezes a gente via uns que corriam e pareciam que estavam na aldeia, corria direto, passava direto e se levantava (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

A acadêmica Apurinã conta da descoberta de uma sala com brinquedos; porém, o espaço chamado de brinquedoteca pertencia ao departamento de Pedagogia. Então, foi elaborado um documento, com o apoio de alguns professores do DEINTER, principalmente da professora Josélia, para que as estudantes pudessem deixar as crianças no período das aulas, considerando que:

[...] a nossa realidade às vezes é complicada, assim, porque quando a gente vai para cidade a gente não vai sozinho, a gente vai com filho e quem é homem leva a mulher e o filho. Então às vezes quando a gente vai procurar o apartamento, a gente não acha casa, a gente acha aquele apartamento pequenininho e quente na vida. E quando a gente chega lá na UNIR [...] tinha aquelas árvores lá e a gente ficava lá debaixo, pra

pegar pelo menos um vento, que é diferente daquele apartamento que tá só o prédio e tá o quinturão (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

Contudo, a resposta dada às/aos acadêmicas/os é que precisariam da aprovação do MEC. A estudante enuncia sua indignação com a situação: “[...] daqui que eu espere o pessoal de Brasília vir, meus filhos vão ficar aqui no corredor? E ainda tendo esse espaço? (APURINÃ, 2021 - Em entrevista). A alternativa foi conversar com a responsável pela brinquedoteca para a liberação do espaço. No entanto, após a liberação, veio a alegação de que não havia ninguém que pudesse cuidar das crianças. A saída encontrada, provisoriamente, foi aproveitar estudantes do curso de Pedagogia, na forma de estágio:

Aí os alunos mesmo da Pedagogia é que ficavam com os nossos filhos, eles fizeram esse teste experimental [...] teve evento Seminário de Educação Intercultural [...] eles aproveitaram esse evento pra fazer um teste experimental com a gente pra ver se ia dar certo e aí as pessoas gostaram. Porque a maioria que levaram os filhos, não foi só o da Pedagogia, o nosso também, a maioria estava lá. O pessoal da Pedagogia disse: ‘nossa!’. Eu gostei porque eu posso trazer o meu filho, porque ele passa o dia todinho em casa e essa é uma chance de conhecer outras crianças e brincar [...] eles também ganham o certificado por olhar nossos filhos, eles estão aprendendo coisas diferentes (APURINÃ, 2021 - Em entrevista).

A acadêmica Suruí rememora que esse espaço funcionou, ainda que provisoriamente, e pôde deixar seu filho aos cuidados de outras/os acadêmicas/os do curso de Pedagogia que estavam realizando estágio; desse modo, contou com esse apoio para deixar seu filho pequeno de forma segura enquanto estudava: “[...] o meu filho ficou lá também, ele tinha um aninho, mas só foi umas duas vezes depois não teve mais” (SURUÍ, 2021 – Em entrevista).

Quanto à utilização da sala, a acadêmica Apurinã recorda que, antes de iniciar as aulas do período em que tinham que ficar na UNIR, a/o acadêmica/o que dispunha de acesso à internet ficava responsável pela devida comunicação aos professores e ao departamento sobre a necessidade das acadêmicas indígenas mães, para liberação da sala no período: “[...] aí a gente avisa para o professor: ‘professor, não esquece de falar lá com o departamento para liberar aquela sala para nós!’ (Apurinã, 2021 – Em entrevista).

A alternativa encontrada para que as acadêmicas indígenas/mães usufríssem do apoio institucional, com a cedência da brinquedoteca do curso de Pedagogia para deixarem as crianças enquanto estudavam funcionou de forma provisória e por um curto espaço de tempo. A professora Josélia relata detalhadamente como aconteceu esse processo:

Estamos com um projeto da brinquedoteca intercultural, mas está bem complicado. Nós não conseguimos ainda viabilizar esse projeto, e o que a gente faz são alguns arranjos de alunas da Pedagogia que realizam o estágio e faz alguma atividade e a gente improvisa. O grupo de pesquisa mesmo é um local que as crianças mais velhas olham as mais novas, geralmente na época da etapa a gente faz um calendário, que sempre tem alguém para fazer alguma coisa, para dar uma assistência para acompanhar as crianças, mas é uma coisa improvisada (JOSÉLIA, 2020 – Em entrevista).

É importante ressaltar que o acesso dos povos indígenas à universidade requer reflexão sobre o modelo eurocêntrico que a academia ainda carrega, em que “[...] não suporta ver-se negra, não branca, indígena, contaminada pela aparência geral de nossas maiorias, porque isso representa aos olhos da comunidade acadêmica mundial, a perda de prestígio” (SEGATO, 2021, p. 329).

No caso das mulheres indígenas, a academia não leva em consideração suas especificidades enquanto mulheres que têm outra(s) realidade(s) cultural(s) e social(s), a exemplo de suas formas de maternidade e casamento. Nesse âmbito, conforme Candau e Russo (2010), uma estratégia possível para a superação da colonialidade é a condução da universidade sob a perspectiva de uma educação intercultural baseada no reconhecimento de outros saberes e o diálogo com os diferentes conhecimentos, sendo necessário combater a desumanização.

Diante das narrativas compartilhadas, fica evidente que o acesso à educação em nível superior, em especial ao curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, é a realização de um sonho para a população indígena amazônica do estado de Rondônia. Entretanto, para as mulheres indígenas, esse acesso e, principalmente, a permanência no curso ainda são grandes desafios que necessitam de reflexões e atitudes a respeito de como a universidade opera dentro de uma lógica eurocêntrica e o que é possível fazer para escapar disso. Ainda assim, percebemos que “[...] estas formações contribuíram e contribuem para o protagonismo e o empoderamento dessas mulheres” (STORCH; TAMBORIL, 2021a, p. 383).

Em suas narrativas, as acadêmicas indicam o desejo de concluir a graduação, bem como a pretensão em prosseguir a vida acadêmica. Continuar ocupando esse espaço requer estratégias cotidianas para resistir ao que enfrentam ao longo do curso, singularmente no que se refere às dificuldades em deixar as crianças na aldeia durante o tempo na universidade, bem como a falta de apoio institucional para o acolhimento das crianças enquanto as mães estudam, além da falta de um local que acolha as/os acadêmicas/os, como a casa do estudante.

Conforme Storch e Tamboril (2021b, p. 10), “[...] por mais que Rondônia se destaque por intermédio das ações que realiza com relação à formação e carreira docente indígena, ainda apresenta fragilidades que precisam ser sanadas no campo das políticas públicas”. Considerando essa afirmativa, é importante destacarmos que a inserção das mulheres indígenas na universidade está, de alguma maneira, condicionada ao aprimoramento das políticas de acesso, ingresso e permanência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É importante, muito importante as mulheres indígenas estarem na universidade, ali elas têm uma visão totalmente diferente, de que mulher só serve para ter filhos e cuidar de casa. Então assim: é muito importante que as mulheres ocupem esses espaços na universidade. É uma vitória muito grande tanto para nós, quanto para nossas lideranças, que lutaram pelo curso. (Puruborá, 2021 - Em entrevista).*

Refletindo sobre o caminho percorrido pelos povos indígenas, desde a conquista de direitos assegurados na legislação brasileira pelo reconhecimento à diversidade étnica e às diferenças, modos próprios de organização, utilização da língua materna, costumes e tradições - fruto de muitas lutas, resistências e atuação do movimento indígena -, até a garantia de uma educação escolar diferenciada e com modelos próprios de aprendizagem, percebemos que a educação escolar para os povos indígenas esteve sob a implantação de um projeto “civilizador”.

O percurso até a implantação do curso de Licenciatura Intercultural, estudado nesta investigação, foi construído como uma colcha de retalhos, entre sonhos, desafios, expectativas, preconceitos e resistências, mas também foi incentivado por pessoas que acreditaram e militaram para que esse projeto se concretizasse. O primeiro processo foi a realização e conclusão da primeira do Projeto Açaí, ano de 2004; logo as/os estudantes demonstraram ser um sonho continuar os estudos. Segundo o relato da professora entrevistada, a realização do sonho da graduação pelos povos indígenas movimentou e envolveu uma série de lutas internas e externas, sendo a implantação da graduação resultado da pressão de movimentos indígenas até a aprovação do curso, no ano de 2008.

Durante todo o processo de discussão até a implantação do curso, percebemos dificuldades e entraves para a concretização desse sonho chamado “graduação”, reivindicado pelos povos indígenas. Após 12 anos de implantação e implementação da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, o desafio encontrado ainda é a permanência dessas/es estudantes no espaço universitário, bem como a própria existência do curso. Esse fato se tornou ainda mais evidente no momento da pandemia da COVID-19, quando as desigualdades de acesso e, principalmente, de permanência na universidade ficaram mais evidentes.

Com a pandemia, fez-se necessário o isolamento social e as modalidades de aula passaram a ser remotas, síncrona e assíncrona. O indício da desigualdade e, conseqüentemente, o desafio encontrado para o prosseguimento das aulas nessa modalidade é demonstrado na dificuldade das/os estudantes indígenas que moram nas aldeias para assistir às aulas *online*. Segundo a professora Josélia, é um grande desafio do curso ministrar as aulas remotas, pois um levantamento interno realizado indicou que menos de 40% das/os estudantes têm acesso à internet e 20% não tem sequer energia elétrica.

Mediante o exposto, a existência e a permanência no curso de Licenciatura são vistas como uma conquista dos povos indígenas e das pessoas que acreditaram ser possível. Ainda assim, mesmo diante das dificuldades encontradas, das desigualdades sociais específicas na Amazônia, como a falta de energia elétrica e acesso à internet em muitas aldeias, as distâncias geográficas características da região, o curso conta com uma representatividade de 37 povos indígenas e cerca de 600 estudantes matriculados. O curso de Licenciatura Intercultural é de grande visibilidade para indígenas e não indígenas de Rondônia e é fator de avanço para o prosseguimento dos estudos em nível de mestrado e doutorado.

De forma mais aprofundada, verificamos a desigualdade que assola as mulheres indígenas na universidade. É possível que um dos fatores que contribuam para esse distanciamento seja a falta de acolhimento institucional para as crianças, uma vez que a maioria das estudantes é casada e tem filhas e filhos, deparando-se com dificuldades para permanecer na universidade.

Dentre os desafios levantados, inferimos que, mesmo após 12 anos da criação do curso, o DEINTER se depara com a problemática do acolhimento das mães e das crianças indígenas na universidade e suas conseqüências. Através das narrativas, identificamos que é urgente a criação de um espaço para atender às necessidades específicas das mulheres indígenas acadêmicas/mães. Apontamos ainda que grande parte dessas mães, por falta de opção, deixam as/os filhas/os na aldeia, aos cuidados de parentes, e têm de conviver com a incomum distância, não vivenciada pela ancestralidade indígena. Esses indicativos implicam na taxa de desistência, reprovação, trancamento de matrícula e baixo rendimento dessas acadêmicas. Entretanto, é importante destacar que o formato do curso parece favorecer a convivência com a família e as/os filhas/os, porque parte do tempo as/os acadêmicas/os estudam na aldeia.

As entrevistas com as acadêmicas trazem uma riqueza de detalhes quanto às projeções para após o término da graduação, como a continuação dos estudos em nível de especialização, mestrado e doutorado, bem como objetivos futuros: escrever livros, contar sua própria história e atuar como docente em sua aldeia, ou seja, assumir o protagonismo de suas histórias. Tais objetivos demonstram e confirmam a necessidade de continuidade da Licenciatura Intercultural e de sua (r)existência.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. G. **Da formação polivalente ao movimento da educação matemática**: uma trajetória histórica da formação de professores de matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012). 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- ALBUQUERQUE, A. L. Sem espaço para enterrar as vítimas da Covid-19, Manaus empilha caixões. **Folha de São Paulo**, Rio de Janeiro, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/sem-espaco-para-enterrar-as-vitimas-da-covid-19-manaus-empilha-caixoes.shtml>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- ANDES. Acampamento da II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas reúne 5 mil mulheres indígenas. **ANDES** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 09 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/acampamento-da-ii-marcha-nacional-das-mulheres-indigenas-reune-5-mil-mulheres-indigenas1>. Acesso em: 20 maio 2022.
- ALVES, M. I. A. Histórias e memórias da colonização de Rondônia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65434>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- APIB. Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena. **Relatório nossa luta é pela vida: Covid-19 e povos indígenas**: o enfrentamento das violências durante a pandemia. 2020. Disponível em: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/relatorio>. Acesso em: 13 out. 2021.
- ARARA, M. P. **Wayo Akanã, a festa do jacaré**: narrativa de um ritual Karo. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2016.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online], n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jvhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2021
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto 9.465**, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais... Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Disponível em [www.planalto.gov.br/legislacao](http://www.planalto.gov.br/legislacao). Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em:

[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. **Painel coronavírus**. Atualizado em 12 de novembro de 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, P. O. **Indígena-mulher-mãe-universitária**: o estar-sendo estudante na UFRGS. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal Do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

BRITO, S. R. *et al.* Gravidez na adolescência e o acesso às tecnologias de informação e comunicação na Amazônia. **Mundo Amazônico**, v. 6, n. 2, p. 87-103, 2015. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/53742/54638>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CANDAU, V. M. F; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CARVALHO, A. R. *de et al.* Vulnerabilidade social e crise sanitária no Brasil.

**Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2021, v. 37, n. 9. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0102-311X00071721>. Acesso em: 9 abr. 2021

CASTAÑEDA, M. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa, 2006.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tz4b6kWP4sHZD7ynw9LdYYJ/?lang=pt>. Acesso em : 9 abr. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CIARAMELLO, P. R. Escolarização indígena, cultura e educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 41, p. 109-125, 2014. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41\\_P\\_Ciaramello.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_P_Ciaramello.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

COMIN. Conselho de Missão Entre Povos Indígenas. Assembleia de Resistência Indígena publica carta final: “A mãe terra enfrenta dias sombrios”. **COMIN**, 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://comin.org.br/2020/institucional/assembleia-de-resistencia-indigena-publica-carta-final-a-mãe-terra-enfrenta-dias-sombrios/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CPTRONDONIA. Mulheres indígenas de Rondônia em assembleia. **CPTRONDONIA**, 29 de abril de 2011. Disponível em: <http://cptrondonia.blogspot.com/2011/04/mulheres-indigenas-de-rondonia-em.html>. Acesso em 20 maio 2022.

CUBIDES SÁNCHEZ, L. M. **Formação de professores indígenas no ensino superior**: potencialidades e desafios políticos e epistemológicos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural - UNIR. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá - AM, 2021.

CUNHA, E. A recente ocupação: migração e territorialização em Rondônia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434397453\\_ARQUIVO\\_ARECENTEOCUPACAO-editado.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434397453_ARQUIVO_ARECENTEOCUPACAO-editado.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação** [online], v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt#>. Acesso em: 22 set. 2021.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; RODRIGUES, I. C. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e 0103, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0103>. Acesso em: 22 set. 2021.

FAUSTINO, R. C. História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, R. C.; BURATTO, L. G.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. **S. Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico Cultural**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 35-56.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 23, p. 16-35, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2020.

FERREIRA, S. C. **Sobre a eficiência de barreiras sanitárias restritivas para conter o avanço da COVID-19: uma modelagem matemática simples**. Departamento de Física, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais; Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Sistemas Complexos, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/silviojrufv,+barreira\\_svjour.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/silviojrufv,+barreira_svjour.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

G1. ‘Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós’, diz Bolsonaro em transmissão nas redes sociais. **G1**, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2020.

G1. Preconceito dificulta vida de mães na hora de amamentar. **G1**, 09 maio 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/05/preconceito-dificulta-vida-de-maes-na-hora-de-amamentar.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

GARCIA, G.M. **O caminho se faz ao andar: aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang**. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

GRAÚNA, G. Identidade indígena: uma leitura das diferenças. In: POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados** [online]. 2020, v. 34, n. 100, p. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 9 abr. 2021. p. 29-41.

GONÇALVES, B. S. A dupla consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada. **Psicol. polít.**, v.16, n. 37, p. 397-413, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2016000300011&lng=pt&nrm=i](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2016000300011&lng=pt&nrm=i). acesso em: 12 abr. 2020.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 9 abr. 2020.

GRUPIONI, D. L. L. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, M. A. (org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC; SEF, 2002. p. 130-142. Disponível em: Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. Acesso em: 25 abr. 2021.

GUIMARÃES, A. O que eu faço com a minha cara de índia? Literatura e resistência em Eliane Potiguara. **Darandina** [Revista eletrônica], v. 11, n. 2, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://www.ufjf.br/darandina/files/2018/12/Artigo-Aline-Guimarães.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. In: SILVA, T. T. D. A. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD 2019: Síntese de Estatísticas (Sociais – População)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=26895&t=resultados>. Acesso em: 04 jan. 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. et al. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KAFRUNI, S. Desigualdade que envergonha: crise da COVID-19 ampliará problemas sociais. **Correio Braziliense**, 20 abr. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2020/04/20/internas\\_economia,846332/desigualdade-que-envergonha-crise-da-covid-19-ampliara-problemas-soci.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2020/04/20/internas_economia,846332/desigualdade-que-envergonha-crise-da-covid-19-ampliara-problemas-soci.shtml). Acesso em: 04 jan. 2021.

KAMBEBA, M. W. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020b.

KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020a.

KAMBEBA, M. W. **Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade**. São Paulo: Pólen, 2018.

KNAPP, C; MARTINS, A. M. S. Alguns apontamentos para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOBO, J. A. Conheça Rigoberta Menchú Tum, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 1992. **Blog Ciência pelos Olhos Delas**, 2 abr. 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/cienciapelosolhosdelas/2021/04/02/rigoberta-menchu-tum-nobel-paz-1992/>

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, G. J. S. **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.

MATOS, M. H. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. In: SACCHI A.; GRAMKOW M. M. (org.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o “Fazendo Gênero 9” e para a “27ª Reunião Brasileira de Antropologia”. Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio; GIZ; FUNAI, 2012. p. 140-171.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 02 dez. 2020.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MONDARDO, M. Povos indígenas e comunidades tradicionais em tempos de pandemia da covid-19 no Brasil: Estratégias de luta e r-existência. **Finisterra**, v. 55, n. 115, p. 81-

89, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18055/Finis20364>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MUNDURUKU, A. K.; CHAVES, K. A. “Precisamos estar vivos para seguir na luta”: pandemia e a luta das mulheres Munduruku. **Mundo Amazônico**, v. 11, n. 2, p. 179-200, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15446/ma.v11n2.88662>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2013.

NEVES, J. G. A UNIR e os povos Indígenas de Rondônia: a invisibilidade do tema nas pautas dos reitoráveis na eleição 2012. **Tudo Rondônia**. Porto Velho, 27 fev. 2012. Disponível em: <https://www.tudorondonia.com/noticias/a-unir-e-os-povos-indigenas-de-rondonia-a-invisibilidade-do-tema-nas-pautas-dos-reitoraveis-na-eleicao-2012,26907.shtml>. Acesso em: 02 dez. 2021.

NEVES, J. G. Rondônia e as sociedades indígenas: uma relação marcada por denúncias e anúncios. **Partes**. São Paulo, 02 jun. 2010. Disponível em: [www.partes.com.br/educacao/joselianeves/rondoniaesociedadesindigenas.asp](http://www.partes.com.br/educacao/joselianeves/rondoniaesociedadesindigenas.asp). Acesso em: 15 maio 2022.

NEVES, J. G. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: CAMARGO, M. R. R. M. (org.); SANTOS, V. C. C. (Colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 123-140.

NEVES, J. G. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2009.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 1, p. 15-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso: 28 maio 2021.

OLIVEIRA, A. D. **Escolarização indígena e identidade Puruborá**: construções da escola para um povo ressurgido na Amazônia. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade de poder e classificação social. In: SANTOS, B. S. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. p. 93-126. Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre

Editores, 2007. Disponível em:  
<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur; CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 12 dez. 2020.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RONDÔNIA. **Processo nº 0029.202490/2021-00**. Informações dos formandos do Projeto Açaí para atender demanda do Portal e-SIC. Rondônia: SEI/ABC, 2021.

RONDÔNIA. **Decreto nº 8516**, de 15 de outubro de 1988. Institui o Curso de Formação de Professores Indígenas - Habilitação em Magistério Nível Médio, denominado Projeto Açaí, e dá outras providências. Porto Velho, RO: Governo do Estado de Rondônia, 1998. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D8516.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

RUANO-IBARRA, E. D. S; GAMA. V. M. Mulheres indígenas, ensino superior e colonialidade de gênero. **Antropolítica**, n. 50, Niterói, p. 273-299, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/42048>. Acesso em: 28 ago. 2021

SACCHI, A. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Anthropológicas**, v. 14, n. 1 e 2, p. 95-110, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23601>. Acesso em: 15 set. 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SÁNCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Decolonizar a nossa mente para interculturalizarnos: uma aproximação à formação de professores indígenas no Brasil. **Educ., Cult. Soc.**, v. 10, n. 3, p. 310-323, ed. spe., 2020. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/4005/2853>. Acesso em: 15 set. 2021.

SANDERS, T. O. F. **O ritual de passagem contemporâneo do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural em Rondônia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SANTANA, T.O. **Narrativas femininas Guajajara e Akrãtikatêjê no ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, N. M. T. **As trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no Ensino Superior**: experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural - Teko Arandu/UFGD. 2018b. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, D. M.; SILVA, M. G. S. N. A luta das mulheres indígenas pela manutenção do território tradicional Arara. **Ciência Geográfica** - Bauru - XXIV - Vol. XXIV- (2): janeiro/dezembro-2020, p. 489-499. Disponível em: [https://twwww.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV\\_2/agb\\_xxiv\\_2\\_web/agb\\_xxiv\\_2-02.pdf](https://twwww.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_2/agb_xxiv_2_web/agb_xxiv_2-02.pdf). Acesso em :11 maio 2022.

SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SARTI *et al.* Qual o papel da Atenção Primária à Saúde diante da pandemia provocada pela COVID-19? **Epidemiologia e Serviços de Saúde** [online]. 2020, v. 29, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200024>. Acesso em: 20 maio 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ano 31, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/sites/universidade\\_e\\_sociedade](https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade). Acesso em: 6 abr. 2022.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEGATO, R. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos ces** [online], v. 18, p. 106-131, dez. 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA *et. al.* Organizações de mulheres indígenas da Amazônia. **Ciência Geográfica** - Bauru - XXV - Vol. XXV - (3): Janeiro/Dezembro-2021, p. 928-940. Disponível em: [https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV\\_3/agb\\_xxv\\_3\\_web/agb\\_xxv\\_3-08.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_3/agb_xxv_3_web/agb_xxv_3-08.pdf). Acesso em: 11 ago. 2021.

SIQUEIRA, V. H. F. *et al.* Construções identitárias de estudantes de farmácia no trote universitário: questões de gênero e sexualidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 145-159, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200010>. Acesso em: 05 ago. 2021.

STORCH, C. A. A.; TAMBORIL, M. I. B. Políticas de formação e carreira docente indígena em contexto amazônico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1-13, e225569, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003225569>. Acesso em: 12 mar. 2022.

STORCH, C. A. A.; TAMBORIL, M. I. B. Formação de professoras indígenas na Amazônia: da maloca à sala de aula. In: Lemos, F. C. S. *et al.* (org.). **Formação em**

**Psicologia Social e sociologias insurgentes:** tramas históricas em educação libertária. Curitiba: CRV, 2021a. p. 369-386.

TROQUEZ, M. C. C. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, v. 3, n. 4, p. 49-68 jul./dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4849>. Acesso em: 28 maio 2021.

**TUDORONDONIA.** Nota de despedida – Cacique Catarino Gavião. **TUDORONDONIA**, 04 out. 2021. Disponível em: <https://tudorondonia.com/noticias/nota-de-despedida-cacique-catarino-gaviao,77372.shtml>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Dados referentes ao curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.** Documento eletrônico gerado por demanda ao e-SIC. Ji-Paraná: UNIR, 2021. 28p.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Resolução nº 198/CONSEA**, de 18 de novembro de 2008. Aprova projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação. [s.l.]: UNIR. 2008b. Disponível em: <http://www.biblioteconomia.unir.br/portal/wp-content/uploads/2015/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-198-CONSEA-de-18-de-novembro-de-2008.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Educação Básica Intercultural.** Ji-Paraná, RO: UNIR, 2008a. Disponível em: [http://www.deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC\\_intercultural\\_2008\\_446779189.pdf](http://www.deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC_intercultural_2008_446779189.pdf). Acesso em: 28 maio 2021.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Resolução 115/CONSAD**, de 20 de dezembro de 2013. Institui e regulamenta o Programa de Assistência Estudantil Indígena da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: [https://deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/3286\\_115\\_115\\_resad\\_assistencia\\_estudantil\\_indigena\\_1587868833.pdf](https://deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/3286_115_115_resad_assistencia_estudantil_indigena_1587868833.pdf) site. Acesso em: 02 jan. 2022.

URIBE, G.; CARVALHO, D. Brasileiro mergulha no esgoto e não acontece nada, diz Bolsonaro ao minimizar coronavírus. **Folha de São Paulo**, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/brasileiro-mergulha-no-esgoto-e-nao-acontece-nada-diz-bolsonaro-ao-minimizar-coronavirus.shtml>. Acesso em: 22 mar. 2022.

VENERE, M. R. **Projeto Açaí:** uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia->

decolonial-pdf-free.html. Acesso em: 28 abr. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidade de Antioquia, Facultad de Educación, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007. Disponível em:  
[https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf) Acesso em: 28 maio 2021.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, (nome da participante da pesquisa), (RG), (idade), (endereço), declaro que fui convidada a participar do estudo intitulado “Trajetórias de Escolarização de Mulheres Indígenas no Curso De Licenciatura Em Educação Básica Intercultural ”, sob responsabilidade da estudante de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, Shyrley de Almeida Alves, orientado pela Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril.

Após o convite para participação, fui informada que a pesquisa tem o objetivo de analisar a trajetória de escolarização de mulheres indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na Universidade Federal de Rondônia, Campus Urupá, na cidade de Ji-Paraná.

A pesquisa se desenvolverá em dois estudos, sendo que participarei ativamente do Estudo (01 ou 02 ou ambos), com foco no levantamento das narrativas de vivências, experiências, dificuldades enfrentadas por mulheres indígenas ingressantes do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, bem como o do processo de implantação e implementação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no campus Urupá , da Universidade Federal de Rondônia, localizada no município de Ji-Paraná.

Estou ciente que concederei entrevista (s) ao pesquisador principal, sendo realizada (s) em local (is) previamente agendado (s) e que durante a (s) narrativa (s), terei minhas falas gravadas em áudio ou registradas de forma escrita. Fui informado também que, depois de gravadas, a(s) entrevista(s) serão transcritas e divulgadas na dissertação de mestrado da pesquisadora, bem como em publicações relacionadas. Tudo que for gravado será mantido em sigilo, não podendo ser divulgada nenhuma informação (como nome, endereço, etc) que possa me identificar. Todavia, caso eu queira deixar o anonimato da pesquisa, devo claramente expressar e permitir minha identificação durante a gravação.

Tenho ciência que a presente pesquisa poderá trazer como benefícios a produção de conhecimento sobre a política de valorização da cultura indígena nos ambientes escolares, bem como me permitir relatar, discutir, problematizar e refletir minhas vivências enquanto estudante indígena e/ou docente ou pessoas da comunidade.

Tenho ciência ainda/ou de que poderei me recusar a participar do estudo, inclusive retirando o consentimento aqui declarado a qualquer momento.

Poderei ter acesso a todas as informações e esclarecimentos que julgar necessários durante toda a trajetória da pesquisa, ou seja, antes, durante e depois da minha participação.

Declaro estar ciente que minha participação é voluntária, pois não receberei e nem pagarei nenhum valor. Além disso, caso precise fazer alguma reclamação ou denúncia sobre o estudo, devo me dirigir ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador, e a outra será entregue ao participante da pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_ acredito ter sido devidamente informado a respeito da proposta da pesquisa e dos meus direitos como colaborador da pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios e que terei as garantias de sigilo com ao meu nome e às informações que podem me identificar, bem como os esclarecimentos permanentes, aos quais posso recorrer quando tiver dúvidas.

Abaixo, seguem os dados dos pesquisadores e do Comitê de Ética, caso seja necessário contatá-los:

Pesquisador Responsável Shyrley de Almeida Alves Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia ( PPGPSI ) da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Telefone: (69) 993477346 E-mail: <a href="mailto:shyrley.alves@ifro.edu.br">shyrley.alves@ifro.edu.br</a>	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Local de funcionamento – Endereço: Rua Teresina, 495; Bairro: Adrianópolis; UF: AM; Município: Manaus – CEP:69.057-070 E-mail: cep.ufam@gmail.com CAAE de nº <b>15366619.1.1001.5020.</b>
--	---

Porto Velho, \_\_\_\_\_ de  
 \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura da participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 SHYRLEY DE ALMEIDA ALVES  
 Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
 MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL  
 Pesquisadora Orientadora

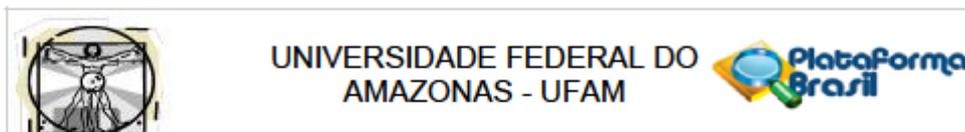
**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM A DOCENTE**

- 1- Fale um pouco sobre sua trajetória no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, se possível a partir da criação do Curso, pois sei que foi uma das idealizadoras. Se houve tensões durante o processo de Implantação ou outros aspectos que julgar relevante.
- 2- Na implantação do Curso houve processo diferenciado para a seleção tanto dos estudantes quanto do corpo docente? Você pode comentar?
- 3- No início do Curso houve alguma ação voltada para o atendimento das mulheres estudantes? E hoje, passados mais de dez anos como é o acolhimento para elas? E para as crianças durante o período das aulas presenciais?
- 4- Que tipo de suporte a Universidade oferece para essas mulheres?
- 5- E como que elas fazem com as crianças? Como que é a permanência delas nesse período na Universidade?
- 6- Professora, como que é essa relação dessas mulheres em sala de aula em relação aos homens, quando entra as crianças, que tem essa interrupção? Como que eles reagem?
- 7- Passados mais de dez anos do curso, qual é a avaliação que a senhora faz? Quais são os avanços, as conquistas, os entraves?

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM AS ACADÊMICAS**

1. Poderia me relatar sobre sua trajetória de escolarização até chegar ao ensino superior?
2. Como você ficou sabendo do curso?
3. Para você, qual a importância de estar na universidade?
4. Você encontra alguma dificuldade para permanecer na universidade? Se sim, quais?  
Encontra algum apoio para contornar essas dificuldades?
5. Você tem filhos? Quantos? Traz as crianças?
6. Sabe me dizer se existe alguma política institucional de acolhimento que cuide das crianças para que as mães possam estudar durante o período das aulas presenciais?
7. Conte como é para você a convivência com estudantes não indígenas na universidade?
8. Como é para você a convivência com estudantes indígenas dentro da universidade?
9. Como você avalia a sua experiência como estudante universitária? Pensa em fazer pós-graduação, mestrado ou doutorado?
10. Em sua opinião mulheres indígenas enfrentam mais dificuldades para permanecer na universidade que os homens?
11. Você representa alguma liderança indígena dentro ou fora da universidade?
12. Para você qual a importância de ter mulheres indígenas em posição de liderança?
13. Você encontrou alguma dificuldade na mudança do ensino presencial para o remoto?  
Se sim, quais?

## ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônicas

**Pesquisador:** Iolete Ribeiro da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 15366619.1.1001.5020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.082.840

#### Apresentação do Projeto:

O Projeto de Cooperação Acadêmica entre UFAM-UnB-UNIR tem o objetivo de contribuir para o fortalecimento dos programas de pós-graduação na região amazônica, PPGPSI/UFAM e MAPSI/UNIR e a consolidação da colaboração científica entre as equipes, tendo por referência os estudos voltados aos processos de desenvolvimento humano e educação em contextos socioculturais específicos, na região amazônica brasileira. A interação científico-acadêmica com a UnB será uma ação importante para a construção de uma rede de cooperação entre essas universidades, para a criação de novas linhas de pesquisa e para o processo de internacionalização. A rede de cooperação constituída na área de Psicologia a partir da UFAM, UNIR e UnB, promoverá intercâmbio de ensino e pesquisa e a mobilidade de docentes e discentes, a fim de aprofundar os estudos de forma cooperativa e contribuir para ampliar a formação de recursos humanos e produção científico-acadêmica de alto nível que tem como foco a realidade regional do Norte do Brasil. A cooperação entre os três programas de pós-graduação em psicologia, fortalecerá a articulação existente entre pesquisadores que atuam na Amazônia com povos amazônicos, com a diversidade étnico-racial e suas implicações, a fim de dar visibilidade qualificada desta realidade em nível nacional e internacional. O PPGPSI/UFAM, atualmente é constituído por duas linhas de pesquisa e almeja com este PROCAD a ampliação da pesquisa e da produção intelectual a fim de melhorar seu desempenho na avaliação da CAPES, criar um periódico e credenciar o doutorado em psicologia a partir do desenvolvimento de sua potencialidade

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com