


LICENCIATURA INDÍGENA: PERCURSOS DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO EM RONDÔNIA

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-014>

Data de submissão: 02/09/2024

Data de publicação: 02/10/2024

Thaís Oliva Fernandes Sanders

Doutoranda em Educação do PPGEEProf/UNIR
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Fábio Santos de Andrade

Pós-doutor em Educação
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Josiane Fernandis Martins

Mestranda em Educação do PPGEEProf/UNIR
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Roseli Martins

Mestranda em Educação do PPGEEProf/UNIR
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Cristiane da Cruz Lima

Mestranda em Educação do PPGEEProf/UNIR
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

RESUMO

O estado de Rondônia é constituído por uma rica diversidade cultural, e dentre suas multifaces, destaca-se a forte presença de povos indígenas. Em virtude das relações de convívio interétnico, cada vez mais necessários no mundo globalizado, a formação docente indígena passou a ser reconhecida como uma necessidade nesta modalidade de educação, antes, planejada e ministrada por professores não indígenas, constituindo-se em pauta relevante dentro das comunidades e organizações indígenas. Neste artigo nos propomos em analisar como se deu o processo de implementação do Curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural (LEBI), primeiro curso de Ensino Superior para a formação de professores e professoras indígenas, implementado na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, campus de Ji-Paraná, destinado a atender a demanda de Rondônia e do Noroeste do estado do Mato Grosso. Para a fundamentação metodológica utilizou-se o viés qualitativo, com base na pesquisa bibliográfica e documental com foco no levantamento e análise dos dados. Os resultados desta pesquisa evidenciam que a implementação do Curso de LEBI em Rondônia se deve a mobilização ativa das organizações indígenas, por anos, junto a universidade, provocando a prática da interculturalidade naquele espaço, além de constituir-se em uma estratégia eficaz das sociedades indígenas no fortalecimento do diálogo intercultural.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Ensino Superior, Povos indígenas, Rondônia, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se propôs a analisar o processo de criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (LEBI), desenvolvido pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* do município de Ji-Paraná, como espaço histórico conquistado pelos povos indígenas.

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade histórica desse país em registrar a luta dos povos indígenas, ainda nos dias atuais, por direitos básicos como educação. Compreender o processo que levou à criação do Curso de LEBI, nos permite reconhecer a presença dos povos indígenas, a valoração de sua cultura e explorar a importância da formação superior docente indígenas frente à pluralidade educacional do país.

Historicamente a educação escolar indígena no estado de Rondônia era realizada por professoras e professores não indígenas por meio da utilização da língua portuguesa como veículo de interação entre professores/as e estudantes, ação que representa dificuldade para os povos falantes de línguas próprias para compreender o novo vocabulário e as novas bases simbólicas-culturais dos conteúdos.

Tal modelo padrão de educação fomentou a luta dos povos originários por formação docente para e por indígenas, no intuito de que estes fossem preparados para o fazer docente, com o título de professores e professoras. Desse debate, com as instituições governamentais, surge o primeiro curso de magistério para professores e professoras indígenas em Rondônia, intitulado Projeto Açaí. O curso era destinado a indígenas que desejavam exercer a docência nas escolas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas aldeias.

Após tal conquista, a conscientização da necessidade de formação de indígenas para atuação docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio fomentou a luta para criação de um curso de graduação em licenciatura intercultural. Apesar de duradoura, a efetiva participação e debates dos povos em associações e reuniões com entidades representativas, organizacionais e governamentais, resultou na implantação de um curso superior de licenciatura para a formação exclusiva de professores e professoras indígenas.

O Curso de LEBI é oferecido pelo *campus* da UNIR de Ji-Paraná, localizado na região central do estado. Pelo fato de Rondônia possuir cinquenta e quatro povos indígenas, que moram em dezenove terras indígenas, equivalente a 20,15% da área do estado (4.807.290,42 ha) (DEINTER, 2021). O Curso recebe estudantes indígenas do Estado de Rondônia e do povo indígena Zoró, localizado no Noroeste do estado de Mato Grosso, que também participou do processo seletivo do curso devido sua localização geográfica.

Como estratégias para compreensão da temática proposta, o presente estudo tem como objetivo, abordar o processo de implementação do Curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural (LEBI), na cidade de Ji-Paraná no estado de Rondônia, conquista que se deu por meio da luta dos povos indígenas e não indígenas que viam a necessidade desse curso.

A metodologia adotada para esta pesquisa será de cunho documental. A análise se baseará em documentos das organizações indígenas como o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO)¹, Organização dos Professores Indígenas de Rondônia² (OPIRON) e a Organização PADEREÉHJ³, como da UNIR, e da legislação pertinente, bem como materiais acadêmicos relacionados ao tema.

Para tal fim, o artigo será dividido em cinco partes: na primeira, se aborda a metodologia utilizada conforme os pressupostos de Lakatos e Marconi (2003); na segunda, resgata-se o processo histórico decorrente da luta por formação superior docente indígena em Rondônia; na terceira parte, registra-se, com base na pesquisa documental, o processo de criação do Curso de LEBI, no município de Ji-Paraná; na quarta parte será realizada uma discussão com base na revisão da literatura e na quinta parte conclui-se o estudo.

A pesquisa ainda teve por referência estudos pós-coloniais, sobre colonialismo. Para os autores que discutem a temática como Quijano (2005), Walsh (2009) e Bhabha (2013), a teoria europeia, que admitiu a ideia de raças superiores, tomou força e se disseminou por todas as regiões colonizadas pela América, a exemplo do Brasil, sendo utilizada para validar conceitos como: soberania, civilização e raça, legitimando a ideia de hierarquia racial, e a consequente submissão no imaginário dos povos colonizados ao colonizador. Invisibilidade, subjugação, negação, servidão, foram os principais prejuízos desse período para a composição de nações reconhecidamente pluriétnicas.

2 O FAZER METODOLÓGICO: O CHÃO QUE FECUNDA A PESQUISA

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica utilizada por pesquisadores e pesquisadoras que desejam compreender e interpretar fenômenos sociais a partir de uma perspectiva subjetiva. A pesquisa qualitativa se preocupa em explorar a profundidade e complexidade das

¹ O NEIRO é uma organização indígena e indigenista formada por professores indígenas e não indígenas, por lideranças indígenas, professores da universidade, professores da SEDUC e de outras organizações.

² A OPIRON - Organização dos professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, criada no ano de 2000.

³ Nesta época a Organização Indígena PADEREÉHJ representava os povos indígenas da Terra Indígena Igarapé Lourdes e Rio Branco, e visava promover a interlocução com os diversos segmentos da sociedade nacional e internacional, o desenvolvimento das atividades sociais e econômicas em caráter coletivo, a formação e informação dos povos, associações e lideranças no sentido da construção da autonomia e a defesa do patrimônio ambiental, territorial e cultural de acordo com os interesses e necessidades desses povos.

experiências humanas, em seus diversos aspectos, como crenças, opiniões e significados em contextos determinados na pesquisa e, para tanto, admite uma variedade de abordagens e métodos.

Dentre os diversos procedimentos disponíveis para realizar a escrita do texto em questão, se utilizou a pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa documental, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), pode ser realizada em arquivos públicos ou particulares. Nessa primeira categoria, os arquivos públicos pertencem ao poder municipal, estadual ou federal; as pesquisas em arquivos particulares podem ser realizadas em domicílios ou instituições particulares. Os arquivos públicos são utilizados no decorrer da escrita, e se trata de:

a) Documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc; b) Publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios etc; c) Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registros de nascimentos, casamentos, desquites e divórcios, mortes; escrituras de compra e venda, hipotecas; falências e concordatas; testamentos, inventários etc; d) Iconografia (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 176).

A pesquisa documental almeja gerar novos conhecimentos a partir do objetivo trilhado, produzir novos meios de compreender a realidade investigada por meio da pesquisa. Compete ao pesquisador ou à pesquisadora o ato de buscar diversas fontes e selecionar o que é pertinente para a aquisição de informações que vão enriquecer a produção científica.

Como roteiro de trabalho utilizou-se a seguinte sistemática: identificação e seleção de documentos desejados; coleta de dados seguindo a ordem histórica dos fatos; análise do conteúdo a fim de estabelecer correlação histórica e temporal entre eles, o que requer a leitura crítica e a codificação dos dados, interpretação, com base nos estudos pós-coloniais e na contextualização histórica. Os resultados da análise documental e bibliográfica são relatados e discutidos no contexto do estudo.

Na perspectiva de Martínez-Corona, Palacios-Almón e Oliva-Garza (2023, p. 79), “[...] el analista debe tomar un conjunto de decisiones para la construcción del conocimiento. Por lo que, el método, en cada una de sus fases, propone una secuencia sistemática y lógica para que las referidas decisiones sean orientadas a un proceso eficaz”⁴, de forma que obtenha resultados esperados ou supere as expectativas.

⁴ [...] o analista deve tomar um conjunto de decisões para a construção do conhecimento. Portanto, o método, em cada uma de suas fases, propõe uma sequência sistemática e lógica para que as referidas decisões sejam orientadas para um processo eficaz. (tradução nossa).

Em relação a análise dos dados, “Adicionalmente a la búsqueda de conocimiento, es importante saber cómo interpretarlo y apoyar el cómo se explica y comprende en la realidad”⁵ (MARTÍNEZ-CORONA; PALACIOS-ALMÓN; OLIVA-GARZA 2023, p. 69). Para os autores, é necessário passar por processos de construção, de descoberta e explicação sobre a realidade investigada.

Foram analisados documentos disponíveis no site da UNIR, com enfoque em resoluções, pareceres, decretos e atas oficiais que dirigem as discussões em torno da criação do curso de LEBI.

Também foram analisadas ATA da reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI); ATA da reunião ordinária do Conselho de *campus* de Ji-Paraná (CONSEC); e os Pareceres: 873/CGR, 880/CGR, 881/CGR e 882/CGR do Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), referentes à aprovação do Projeto Político do Curso (PPC), além de uma análise detalhada do Projeto Pedagógico do Curso (2008).

Para complementar a memória do processo de criação do Curso de LEBI, utilizou-se dados de uma entrevista realizada com a Neves (2015)⁶, interlocutora ativa desse processo, enquanto professora universitária assume uma militância voltada para a provocação do diálogo intercultural na academia, onde apoia o movimento indígena por espaço na universidade. A professora participou da formação em magistério (nível médio) para professores indígenas - Projeto Açaí⁷ e, como integrante do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), ajudou a implantar o Departamento de Educação Intercultural (DEINTER); criou, com estudantes e docentes, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Amazônia (GPEA), “no intuito de potencializar a elaboração e o diálogo de saberes no âmbito das populações tradicionais da Amazônia: indígenas, extrativistas, quilombolas e ribeirinhas” (NEVES, 2009, p. 73), estudos necessários para dar visibilidade aos povos amazônicos e seus modos culturais.

3 A SEMENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL

A institucionalização de um curso destinado a formação de professores indígenas, em exercício da docência, surgiu da exigência da própria demanda por habilitação profissional, que a partir do ano de 2004, passaram a se mobilizar por meio das organizações indígenas, a fim de requerer junto a UNIR,

⁵ Além da busca pelo conhecimento, é importante saber interpretá-lo e fundamentar como ele é explicado e compreendido na realidade. Portanto, são necessários processos de construção, descoberta e explicação do que se desconhece sobre a referida realidade. (tradução nossa).

⁶ Josélia Gomes Neves é Professora Doutora da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Ji-Paraná, integrante do Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS e do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA.

⁷ Curso de Formação de Professores Indígenas - Habilitação em Magistério Nível Médio. Instituído em Rondônia pelo Decreto Estadual nº 8.516, de 15 de outubro de 1998.

tanto o direito legal como as especificidades que este curso requer. O que exigiu tempo para um deslocamento epistemológico da universidade, que no ano de 2008 institucionalizou, por meio da Resolução nº 198/CONSEA de 18 de fevereiro de 2008 (UNIR, 2008), o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, destinado à formação de professores e professoras indígenas para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas de suas comunidades.

Compreender a demanda dos povos indígenas da região por Ensino Superior exige compreender aspectos, como a política epistêmica da universidade e o fortalecimento das organizações e movimentos indígenas que representem os anseios de diferentes povos, reconhecendo-se como “parentes” na luta pela garantia legal de direitos. Tal união representa um momento de projeção histórica para os povos indígenas da Amazônia.

“Que organização nós temos?” Esta pergunta foi feita em 1986, durante o encontro de lideranças indígenas realizado no município de Itacoatiara – AM. Naquela ocasião, conforme lembra Manoel Moura, os índios não estavam suficientemente organizados e estabeleceram o período de três meses para iniciarem uma articulação entre os diversos povos da região. Este primeiro passo, no entanto, levou três anos para se concretizar (ROSHAH, 1989, p. 3).

Nesta direção, foi realizada a I Assembleia Geral das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, que aconteceu entre os dias 17 a 21 de abril de 1989 em Manaus, Amazonas, reunindo 52 (cinquenta e duas) lideranças indígenas do Alto Rio Negro, Alto Médio Solimões, Baixo Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima e Amapá. Segundo Roshah (1989, p. 03), “Foi a primeira vez desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que as lideranças indígenas da Região Amazônica se reuniram para definir rumos para suas lutas”. Este evento foi de indubitável importância para assegurar a união dos diferentes povos a favor das demandas apresentadas.

Em 1988 foi realizado o I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima em Manaus. Ocasão em que foi criado a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR). Já em 2020, transforma-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM).

As discussões em cenário nacional e as experiências regionais de formação de professores indígenas não governamentais estimulou a necessidade de criação de uma organização para centralizar a discussão no estado de Rondônia em torno da temática. Assim sendo, em 1992 cria-se o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), organização indígena e indigenista formada por professores indígenas e não indígenas, por lideranças indígenas, professores da universidade, professores da SEDUC e de outras organizações, com o objetivo de para acolher as discussões locais em torno da elaboração de um projeto de formação de professores e professoras de caráter governamental.

[...] o período compreendido entre 1995 a 1998 vai evidenciar uma considerável ampliação da discussão em torno de como a educação escolar indígena deveria acontecer em função da quantidade de entidades governamentais e não governamentais laicas e religiosas que de alguma forma participavam do debate a respeito dos processos de formação docente indígena através de um coletivo interinstitucional, o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia – NEIRO (NEVES, 2009, p. 269).

Os fóruns, seminários e reuniões promovidos por esse núcleo exerciam pressão sobre o governo e por meio do Decreto Estadual nº 8.516, de 15 de outubro de 1998, Art. 1º “Fica instituído, no Sistema Público Estadual de Ensino, o Curso de Formação de Professores Indígenas Habilitação em Magistério Nível Médio, denominado PROJETO AÇAÍ” (RONDÔNIA, 2004, p. 13), com o objetivo de habilitar professores e professoras do Ensino Fundamental, que ministram aulas em escolas localizadas em reservas das nações indígenas de Rondônia, financiado pelo governo do estado através da SEDUC, para garantir “[...] um ensino de acordo com as necessidades e aspirações das comunidades indígenas. Bem como valorizar suas tradições étnicas e o acesso aos bens culturais universais”. (RONDÔNIA, 2004, p. 13).

Esse projeto foi pensado a partir das experiências vivenciadas no projeto de formação realizado no Estado de Rondônia pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA), coordenado pela antropóloga Betty Mindlin. O Projeto IAMÁ encerrou em 1997, e no ano seguinte teve início o Projeto Açaí entre os anos de 1988 a 2004. Este possuía dez etapas presenciais e uma intermediária que era realizada nas aldeias dos estudantes. O projeto abrangeu 28 etnias do estado de Rondônia e 02 do Noroeste de Mato Grosso, os Nambikuara e os Zoró).

O compromisso assumido com a educação escolar indígena acendeu, nos professores e professoras cursistas do projeto, o desejo de formação em nível superior após a conclusão do Projeto Açaí. A discussão dessa temática favoreceu a criação da Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (OPIRON) no ano de 2000, que tinha o objetivo de garantir os direitos dos professores indígenas passando a participar e contribuir com as discussões realizadas pelo NEIRO.

O processo de mobilização para a criação de um curso de formação superior de professores indígenas vai destacar em seu contexto a interculturalidade, compreendida pela relação entre as culturas mediante diálogo pela reciprocidade de modos de vida. Trata-se da interculturalidade no espaço público, primeiramente de um ponto de vista de superação de relações assimétricas, que permite a acessibilidade ao ambiente acadêmico (ainda que por força da legislação), para uma relação simétrica, ocorrida por meio da colaboração entre as culturas para a efetivação dessa política pública específica.

O retardamento do processo de criação do Curso de LEBI, que durou três anos e cinco meses, revelou que tornar o espaço da academia um lugar profícuo para interculturalidade necessitou questionar a resistência institucional. Santos (2011) aponta que historicamente a universidade pública esteve ligada a um projeto nacional de formação elitista.

Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido. [...]. Nos melhores momentos, a liberdade acadêmica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projetos, mesmo quando os criticavam severamente. Este envolvimento foi tão profundo que, em muitos casos, se transformou na segunda natureza da universidade (SANTOS, 2011, p. 46).

Frente à institucionalização do Curso de LEBI fez-se necessária a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, que foi pautado nos pilares: específico e intercultural. Tal elaboração coloca a instituição em uma posição nunca ocupada anteriormente: a de atender outras lógicas de conhecimento. Considera-se que, neste programa, os acadêmicos indígenas não existem fora de seus contextos comunitários, o processo de elaboração do PPC envolveu preceitos e expectativas, tanto da academia, na representação dos docentes e gestores, como da comunidade indígena, na representação dos acadêmicos, lideranças e demais membros da comunidade, como forma de atender a interculturalidade.

Almeja-se que a Proposta Pedagógica de um curso de licenciatura indígena também contemple a interculturalidade nos conteúdos programáticos do curso, o que exige a revisão das epistemologias que fundamentam tal instituição. Uma vez que a especificidade a que se refere essa política pública diz respeito ao reconhecimento de outra lógica do conhecimento, além da hegemônica. Para que esta lógica de conhecimento tenha oportunidade de sair do campo marginal do conhecimento, são necessárias teorizações que, para além de desvelar os contextos históricos que acarretaram na hegemonia do conhecimento europeu, na naturalização da subjugação e discriminação cultural, representem sua política de conhecimento cultural. Nessa perspectiva,

El desarrollo de la interculturalidad debe contribuir a la visibilización de los pueblos indígenas como actores políticos activos que han transformado su relación con el Estado, que se constituyen como semilleros para que actualmente el Estado tenga el carácter plurinacional y plurilingüe (CHUNDARY, 2021, p. 93).⁸

A interculturalidade como projeto formativo se torna objetivo, para além do campo das relações entre diferentes culturas presentes naquele ambiente. Incide no propósito institucional de discussão de

⁸ O desenvolvimento da interculturalidade deve contribuir para a visibilidade dos povos indígenas como atores políticos ativos que transformaram a sua relação com o Estado, que se constituem como sementeiras para que o Estado tenha atualmente um caráter plurinacional e plurilingue. (tradução nossa).

teorias, a partir da contextualização de saberes locais, com a finalidade de promover conhecimento suficiente para autorrepresentação cultural, seja ela não prática docente indígena ou em contextos políticos, civis e sociais.

4 AS RAÍZES DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL

A discussão por acesso ao Ensino Superior de professores e professoras indígenas se intensifica no estado de Rondônia, posteriormente a solenidade de formatura da turma inicial do Projeto Açaí em 2004. Discussão essa articulada pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), que passa a abordar de forma sistemática o assunto e a organizar fóruns e seminários e reuniões específicas sobre a temática.

A partir desse momento, tanto o NEIRO como a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON)⁹ e a Organização PADEREÉHJ¹⁰, na época coordenada pela liderança Heliton Gavião, passaram a discutir o Ensino Superior em busca de amparo jurídico. Nesse processo, 2 (dois) documentos legais passam a subsidiar o discurso; o primeiro se refere à LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação

Art. 79, § 4º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em Cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

TÍTULO IX Das Disposições Transitórias

III realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; (BRASIL, 1996).

E o segundo, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, quando faz referência ao Ensino Médio e garante como objetivos e metas “Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem” (BRASIL, 2001, p. 21). Tanto o que estabelecia a LDB como o PNE se tornaram ferramentas jurídicas importantes para as Organizações Indígenas requererem a criação de um curso específico de formação de professores e professoras indígenas no estado, junto à UNIR.

Os argumentos legais utilizados no trabalho das organizações indígenas favoreceram a elaboração do primeiro evento organizado pelo NEIRO, um Seminário que aconteceu entre 19 e 20 de maio de 2005. Que contou com a participação da professora Francisca Pareci, na época Coordenadora

⁹ A OPIRON: Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, criada no ano de 2000.

¹⁰ Nesta época a Organização Indígena PADEREÉHJ representava os povos indígenas da Terra Indígena Igarapé Lourdes (do município de Ji-Paraná) e Rio Branco (do município de Alta Floresta do Oeste).

Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), órgão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério de Educação e Cultura.

Nesta ocasião foram discutidas “A Universidade que Queremos”, “A Universidade Indígena de Rondônia: Um Projeto”, “Universidade Indígena Compromissos Interinstitucionais”, com o objetivo de pensar diretrizes para uma política de educação superior indígena, que conforme Neves (2015), culminou em um documento que apresentava à UNIR a demanda existente, o amparo legal e, por fim, a solicitação de criação de um curso específico.

Depois desse evento, 2 (dois) anos se passaram sem que a instituição apresentasse uma proposta de curso. A discussão então é redirecionada para a UNIR *campus* de Ji-Paraná, em uma decisão durante a reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI), integrado por representantes das etnias Arara e Gavião, da Terra Indígena Igarapé Lourdes, conforme ata de reunião, realizada em 2007:

Nós, professores indígenas Gavião e Arara, da representação de Ji-Paraná nos reunimos no dia 29 de março para discutirmos sobre o ensino superior indígena aqui na nossa região. Vimos que a discussão que estava sendo realizada pela comissão instaurada anteriormente e que vinha se reunindo em Porto Velho não estava avançando, resolvemos nos mobilizar aqui no nosso município¹¹

Este documento foi formalizado junto ao chefe do DCHS, professor Nelson Escudero, em 30 de março de 2007. Este material mobilizou a discussão sobre a possibilidade de implementação do Curso no *campus*, “[...] ocasião em que foi deliberada a tomada de providências no sentido de elaborar o projeto do Curso” (NEVES, 2012, p. 146).

Concomitantemente, o NEIRO organiza o III Fórum de Educação Escolar Indígena de Rondônia, em 22 de junho de 2007, na UNIR (sede em Porto Velho), que resulta no encaminhamento de um documento ao Reitor da UNIR, José Januário de Oliveira Amaral e ao Conselho Universitário da Universidade Federal de Rondônia (CONSUL), onde reiteram o direito à criação do Curso de formação superior para professores e professoras indígenas:

Estamos pautados na trajetória já conquistada com a conclusão do Curso de Nível Médio em Magistério Indígena – O PROJETO AÇAÍ, e acreditamos ser este o momento de avançarmos em direção dos nossos Direitos Constitucionais de desenvolvermos processos de educação escolar específico e diferenciado. Acreditamos que a Universidade Pública de Rondônia deva investir na dimensão pedagógica da inclusão e estamos cientes de que assim, estará cumprindo sua função¹².

¹¹ Documento encaminhado ao Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), em 29 de março de 2007, arquivado no Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Ji-Paraná.

¹² Documento encaminhado pelo NEIRO para a UNIR, arquivado no Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) *campus* de Ji-Paraná.

Após esse evento, uma comissão responsável pelo projeto do referido curso chega a ser formada na UNIR em Porto Velho, no entanto esta comissão não consegue materializar uma proposta. O NEIRO persiste e organiza em 12 de novembro de 2008, o IV Fórum, com o tema: “Educação escolar indígena e políticas públicas: entre a legalidade e a especificidade”.

Para este evento foi convidado o coordenador de Educação Escolar Indígena do MEC, Gersem Luciano dos Santos, da etnia Baniwa, que palestrou sobre o direito da educação indígena, baseado na problemática nacional da não execução. “O que acontece é que a grande maioria dos Estados não adota as políticas que dão sustentabilidade para a educação dos índios, mas as políticas existem” (Jornal Diário da Amazônia, 2008, p. 1).

As discussões em âmbito da UNIR *campus* de Ji-Paraná apresentavam maior avanço, ao passo que se elaborava o Proposta Pedagógica para o Curso de LEBI, pela equipe composta por: Josélia Gomes Neves e Irmgard Margarida Theobald, professoras representantes da UNIR Ji-Paraná; e Edinéia Aparecida Isidoro, Lediane Fani Felzke, Renata Nóbrega da Representação de Ensino (REN) da Secretaria de Estado da Educação do município de Ji-Paraná, atual Coordenadoria regional de Educação (CRE). De acordo com Neves (2012), durante esse processo houve o cuidado para se atender às especificidades da educação intercultural conforme a concepção das comunidades indígenas.

É interessante registrar a presença das lideranças naqueles momentos como os pajés, caciques, coordenadores de entidades e outras pessoas respeitadas na comunidade. Ali conversávamos sobre o perfil do curso, através de questões orientadoras: quais as necessidades das sociedades indígenas, o que diz a legislação educacional sobre a educação diferenciada, que tempo é suficiente para aprender e ensinar tudo isso que se quer? Além da equipe da UNIR de Ji-Paraná, dos docentes e lideranças indígenas, funcionários da Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC deram suas contribuições para o Projeto (NEVES, 2012, p. 146).

Uma vez elaborada a Proposta Pedagógica e aprovada pelo Departamento do DCHS, o próximo passo foi encaminhar a proposta para o Conselho de *campus* (CONSEC), órgão consultivo e deliberativo da Universidade Federal de Rondônia. Conforme relata Neves (2015), no dia da reunião deste coletivo foi preciso acionar parceria com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Rondônia (FETAGRO) - entidade sindical de representação, articulação e mobilização dos trabalhadores rurais - e outros representantes para requerer a priorização do curso de formação de professores indígenas, por falta de representatividade da demanda indígena em núcleo urbano.

As discussões continuam, parte do colegiado desejava a adequação do Curso de LEBI dentro dos requisitos do Programa Pró-Licenciatura Indígena (PROLIND) e propunham seu encaminhamento via PROLIND, com a finalidade de assegurar recursos tendo em vista sua instalação e funcionamento.

No entanto, os cursos mediados por este programa possuíam caráter finito, tendo que ser reeditado ao final de cada turma. Fato de discordância entre os conselheiros, uma vez que existia a defesa da oferta do curso de formação em caráter permanente, conforme Ata da reunião do CONSEC do *campus* de Ji-Paraná:

Prot. Set. 000124/JP – Assunto: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. – Int. Departamento 1 – DCHS – Organização PADEREHJ e organização OPIRON – relator: Carlos Mergulhão Júnior. O relator explica que se trata do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Interocular e apresenta o parecer favorável. [...] O prof. Escudeiro explica que o Curso tem prazo indeterminado e deixa claro que se a implantação do Curso for via REUNI, tem que ser respeitada a decisão do conselho do Campus. O professor Lenilson solicita que seja colocado um adendo ao parecer do projeto com o seguinte teor: A aprovação do parecer do projeto e que a implementação do Curso via REUNI aconteça logo após a implementação do Curso de Bacharelado em Estatística. É colocado em votação a aprovação do parecer do projeto ou a aprovação do parecer com o adendo. Quatro dos conselheiros presentes na reunião votaram na aprovação do parecer e seis na aprovação do parecer com o adendo colocado pelo professor Lenilson Sergio Candido. Assim é aprovado pelo Conselho o parecer com o adendo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, ATA CONSEC, 2008, p. 2).

Para atender a condição de permanente, para Neves et al. (2013), era preciso viabilizá-lo pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, durante a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad. Este Programa visava uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistia em proporcionar às universidades federais condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior.

Como resultado da reunião do CONSEC tem-se a formalização do Curso de LEBI dentro dos parâmetros do REUNI: “[...] neste sentido, o memorando de Nº 72 de 5 de setembro de 2007, da Direção do *campus* de Ji-Paraná (DCJP) para Reitoria, solicitava a inclusão do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no REUNI” (NEVES et al., 2013, p. 127).

Assim, o Projeto Pedagógico de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, aprovado na UNIR *campus* de Ji-Paraná, é encaminhado à UNIR em Porto Velho, para tramitação no Conselho Superior Acadêmico - CONSEA. Este processo ficou sob a responsabilidade do conselheiro Oziel Marques da Silva, que em 11 de agosto de 2008 manifestou parecer favorável à aprovação do mesmo.

No entanto, quatro Conselheiros pedem vistas do processo. Dois deles, os relatores Giovany dos Santos Lima e Daniel Riella, que se posicionam contrários ao projeto e com pareceres idênticos, argumentaram que o projeto não atende às demandas das comunidades indígenas do estado e recomendaram que o Projeto Pedagógico seja reformulado para não excluir outras comunidades indígenas fora da região de Ji-Paraná. A Conselheira Maria do Socorro Gomes Torres Joca não foi contrária ao projeto em sua recomendação final, mas levantou questões sobre a estrutura, metodologia

e financiamento do curso, bem como recomendou o programa PROLIND ao invés do REUNI. Já a Conselheira Walterlina Brasil não apresentou seu parecer, apesar de ter solicitado vistas do processo.

Segundo Neves (2015), a aprovação do referido Curso depende ainda de uma estratégia política do Reitor José Januário de Oliveira Amaral, presidente do CONSEA, que inseriu os projetos dos cursos solicitados junto ao REUNI em uma única resolução (Resolução nº 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2008), que provoca uma situação na qual se aprovava todos os projetos em andamento ou nenhum. Deste modo, durante a votação de deliberação (89ª sessão) que aconteceu em 29 de outubro de 2008, ocasião em que o Curso é finalmente aprovado.

No processo de institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, é possível observar, a partir da análise dos pareceres do CONSEA, o evidente desconhecimento dos conselheiros sobre as especificidades que esta modalidade de ensino requer, ao sugerir a readequação dos cursos de licenciatura já existentes para a recepção da demanda acadêmica indígena.

Apesar do Curso de LEBI, oriundo das pautas das organizações indígenas, ter se materializado em um contexto de resistência institucional, postergado dialogicamente, recebido com a prerrogativa de uma demanda reduzida, colocado como última opção do *campus* de Ji-Paraná, convidado a uma relação de caráter finita (PROLIND) e aprovado mediante estratégia gestor, entende-se que foram estas negociações que provocaram o deslocamento institucional necessário à criação do Curso de LEBI para preservar e garantir a especificidade dessa formação.

5 DISCUSSÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA A SOMBRA DAS TEORIAS

A colonização da Amazônia legal brasileira iniciou a partir de 1540, com expedições espanholas em busca de riquezas, por meio de um processo de subjugação das sociedades indígenas originárias, o que desencadeou diversos fatores que contribuíram para a extinção de inúmeros povos indígenas. Apesar de toda a exploração e da diminuição significativa do número de povos, na atualidade, a região amazônica detém o maior número de comunidades indígenas brasileiras. Tal diversidade de povos também está presente no estado de Rondônia e, agora, na universidade pública.

Segundo Galvão (2021), a história construída pelos povos indígenas está pautada no fortalecimento cultural, a educação do povo, pela conquista de espaços na sociedade e pela possibilidade de manterem viva suas tradições e valores, o que contribui para que os valores sejam vivenciados pelas gerações futuras. Já Leite e Silva (2023, p. 34) enfatizam que a sociedade brasileira é composta por uma rica diversidade, constituída por muitos povos. Na perspectiva da interculturalidade, os povos indígenas prezam pela valorização e manutenção de seus saberes e práticas

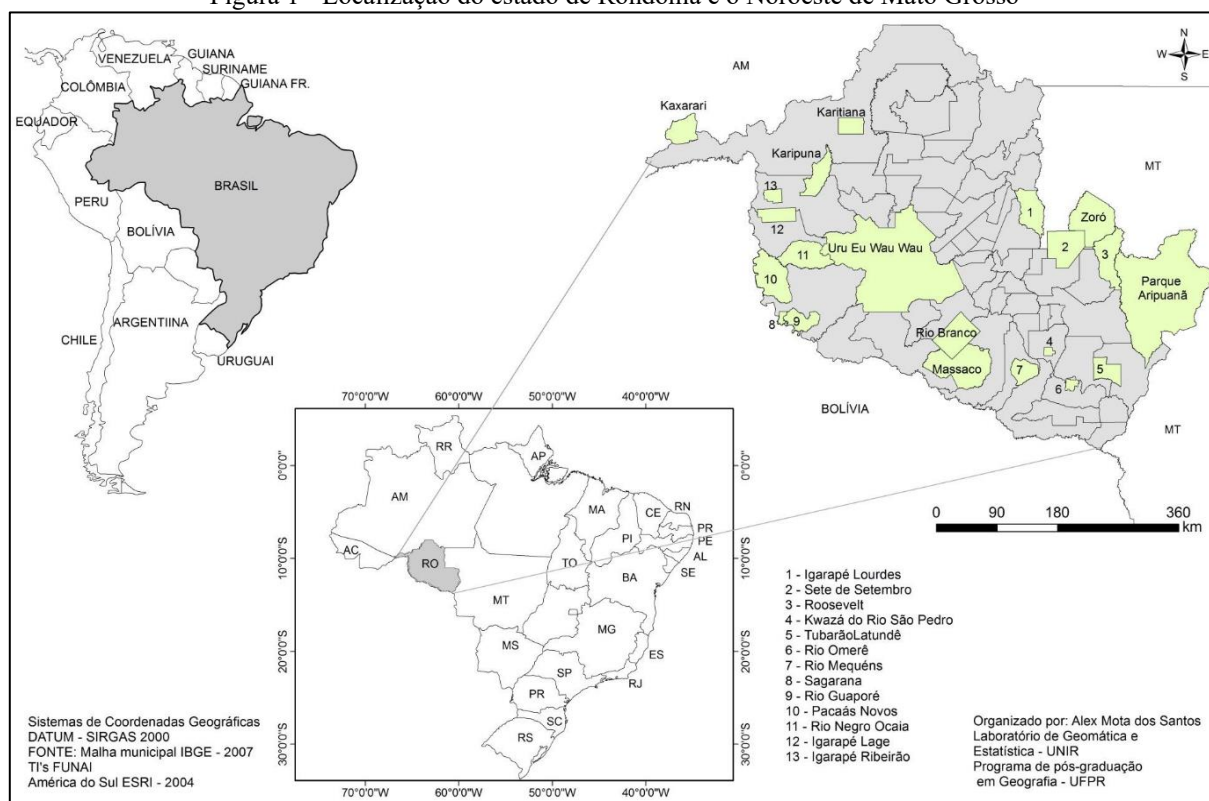
culturais, mas também passam a adquirir os saberes não indígenas, ou seja, valorizam a cultura de outros povos, que passam a enriquecer sua forma de viver em um mundo intercultural.

Nesse contexto, a análise do modelo padrão de educação escolar indígena realizada por professoras e professores não indígenas em língua portuguesa, fomentou a luta dos povos originários por formação docente para e por indígenas. Desse debate, com as instituições governamentais, surge o primeiro curso de magistério para professores e professoras indígenas em Rondônia, intitulado Projeto Açaí. O curso era destinado a indígenas que desejavam exercer a profissão nas escolas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas aldeias.

Devido a quantidade de povos indígenas no estado de Rondônia e a ausência de formação para professores e professoras indígenas, suscitou a necessidade de formação de indígenas para atuação docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que fomentou a luta para criação de um curso de graduação em licenciatura intercultural. Apesar de duradoura, a efetiva participação e debates dos povos em associações e reuniões com entidades representativas, organizacionais e governamentais, resultou na implantação de um curso superior de licenciatura para a formação exclusiva de professores e professoras indígenas.

O povo indígena Zoró, localizado no Noroeste do estado de Mato Grosso também ingressou no curso devido sua localização ser mais próxima do município de Ji-Paraná, do que as formações disponíveis no estado de origem. O mapa apresentado abaixo ilustra o estado de Rondônia e a localização da terra indígena do povo Zoró.

Figura 1 - Localização do estado de Rondônia e o Noroeste de Mato Grosso



Fonte: Santos (2014, p. 39).

O mapa acima retrata as terras indígenas do estado, bem como a Terra Indígena Zoró e Terra Indígena Parque Aripuanã localizadas no estado do Mato Grosso.

O ensino superior indígena no Brasil tem suas raízes na luta histórica dos povos indígenas por autonomia, reconhecimento e representa um importante marco na busca por equidade educacional e valorização das culturas e saberes ancestrais das comunidades indígenas. O mesmo tem se revelado um campo em constante evolução e transformação, em virtude da mobilização persistente dos povos indígenas na luta por esse direito. Nesse sentido, os povos indígenas “[...] compreendem que a educação escolar e universitária pode ser um instrumento de fortalecimento de suas culturas e identidades e ainda um canal de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno. (LUCIANO; AMARAL, 2021, p. 15).

O reconhecimento por direito ao acesso à educação escolar dos povos indígenas foi um marco fundamental. Tomando por base a Constituição de 1988, podemos dizer que esse direito possui apenas 35 anos de reconhecimento social, no entanto se considerarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como garantia do direito à educação diferenciada e específica para os povos indígenas, pode-se dizer que este direito é ainda mais recente, cerca de 27 anos. Traçando um paralelo com a data de Independência do Brasil, que em setembro de 2023, completa 199 anos, nos conscientizamos do quanto esse direito é tardio.

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito - de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual - que habitam qualquer pretensão a identidade no mundo moderno. [...]. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 2013, p. 20, grifos do autor).

Vale ressaltar, que a legislação referente ao direito dos povos indígenas a educação tem avançado nos últimos anos, como exemplo podemos citar, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, que se tornou palco de discussões em virtude da Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Já no que se refere ao direito à reserva de vagas nas instituições de ensino superior destinadas a população indígenas tem-se o projeto de Lei Federal nº 180/2008, aprovado em 2012 na forma da Lei Federal nº 12.711/2012.

Como processo de avanço no âmbito do ensino superior indígena, podemos citar os desdobramentos das políticas de ação afirmativa; assim, a reserva de vagas específicas para estudantes indígenas promove a interculturalidade no espaço acadêmico; a formação de professores indígenas em magistério, capacita membros das comunidades para atuarem como educadores e líderes em seus territórios; e a criação de cursos em Licenciatura Intercultural, promove o fortalecimento das identidades étnicas e da educação indígena.

Brasil e Pereira (2023, p. 536) destacam que “The survival of traditional indigenous populations depends on public policies prioritizing their needs and the daily work of contact agents, who act as intermediaries and facilitators in the process”.¹³ Por meio da luta dos povos indígenas, a educação escolar indígena ganhou visibilidade, e apesar de ainda ser necessário muito mais empenho do poder público, já alcançaram muitas conquistas.

Para Bhabha (2013) estas são negociações que visam processos autônomos, pois “[...] não é simplesmente a “individualidade” da nação em oposição à alteridade de outras nações. Estamos diante da nação dividida no interior dela própria, articulando a heterogeneidade de sua população.” (BHABHA, 2013, p. 240, grifo do autor).

Apesar dos avanços notáveis, o ensino superior indígena no Brasil ainda enfrenta desafios consideráveis, como a restrição desses programas, longos percursos para permanência no curso, falta de recursos financeiros para permanência na cidade o que leva a dificuldade de ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior.

¹³ A sobrevivência das populações indígenas tradicionais depende de políticas públicas que priorizem suas necessidades e do trabalho diário de agentes de contato, que atuam como intermediários e facilitadores no processo. (tradução nossa).

A implementação de um currículo intercultural que respeite e valorize os saberes tradicionais e a cultura indígena é um desafio contínuo, pois perpassa a inclusão de diferentes comunidades e povos indígenas; respeita as particularidades linguísticas e culturais e o diálogo constante e respeitoso com as lideranças indígenas. Conforme Walsh (2009, p. 170), a educação intercultural não se refere apenas à relação entre os indivíduos, mas na implicação dessa experiência quando do processo de elaboração dos “[...] diferentes âmbitos em que ele se desenvolve [...]”.

Os cursos de ensino superior destinados às populações indígenas interrogam a colonialidade do saber que historicamente colocou as instituições de ensino como homogeneizadoras de um padrão social espelhado no modelo europeu de conhecimento e desenvolvimento, o que não permite que os saberes locais ganhem notoriedade pela lógica política de autoafirmação cultural.

Esse sistema no entendimento de Quijano (1992, p. 72), “bloqueia a capacidade de autoprodução e auto-expressão cultural, já que pressiona para a imitação e a reprodução”, o que favorece a doutrinação, dependência, exploração e subjugação de um povo. Para Corral (2022, p. 05), “De acuerdo con la colonialidad del saber los patrones coloniales de poder erigieron al conocimiento eurocéntrico, encarnado en la ciencia moderna, como el único pensamiento válido y capaz de alcanzar la verdad absoluta e indiscutible de la realidad”¹⁴. A hegemonia dos saberes eurocêntricos predominou sobre os saberes indígenas, desvalorizando-os e tratados como folclóricos e mitológicos.

À medida que se avança no cumprimento da legislação, é fundamental continuar apoiando e fortalecendo os programas e as instituições educacionais que abrangem os povos indígenas. O ensino superior indígena no Brasil tem um papel crucial na promoção da diversidade cultural, no fortalecimento das comunidades indígenas e na construção de um país mais inclusivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FRUTOS DA PESQUISA

Para a escrita do artigo, nos propomos a conhecer a implementação do Curso de Licenciatura Básica em Educação Intercultural (LEBI), como espaço histórico conquistado por meio da luta dos povos indígenas. Explorou-se a política de criação do curso como resultado da luta dos povos indígenas do estado de Rondônia, por um curso que se constitui na dimensão das vozes indígenas pela formação docente em ensino superior por meio de uma proposta específica, que atendeu às necessidades dos povos indígenas.

¹⁴ De acordo com a colonialidade do saber, os padrões coloniais de poder erigiram o conhecimento eurocêntrico, corporizado na ciência moderna, como o único pensamento válido capaz de alcançar a verdade absoluta e indiscutível da realidade. (tradução nossa).

A criação do curso se justifica pelos fatores de historicidade regional, necessidade de mudança de paradigma social/político, formalização do ensino superior específico, participação social indígena e elaboração de projetos futuros dos povos indígenas. Necessidades que passaram despercebidas pelos governantes até então, que envolveram a luta e persistência das organizações indígenas mediante os inúmeros obstáculos apresentados à sua implementação.

A pesquisa revelou que a força motriz para garantia da legislação referente à política pública específica de formação superior para os povos indígenas, na instituição, advém da movimentação das organizações indígenas, ou seja, mesmo com o avanço legal que garante as especificidades que a educação institucionalizada indígena requer, a academia resistiu à sua execução. O que evidencia a necessidade que as comunidades indígenas têm de criar e participar de organizações como mecanismo de representatividade comunitária.

A escolha do *campus* de Ji-Paraná se deve principalmente ao fato deste município estar localizado na região central de Rondônia, além disso, os fatos demonstraram que este programa é desenvolvido neste *campus* em função desse núcleo ser o responsável por sua proposição e elaboração, visando, a princípio, o atendimento da demanda local dos povos Arara, Gavião, Cinta Larga, Suruí e Zoró. Uma vez que a UNIR (sede) protelava a apresentação de um projeto para o atendimento da demanda indígena do estado, fato que se transformou em oportunidade de encaminhamento da totalidade da demanda acadêmica indígena para este núcleo, não somente para os povos previstos, mas para todos do estado de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso.

A presença indígena na universidade reclama o reconhecimento de outros modos de vida, o que exige da academia um envolvimento para a compreensão de cenários próprios, para reconhecer esse corpo de conhecimento, que tem formas próprias de produzir e consumir o conhecimento e, por conseguinte, demandam especificidades no fazer acadêmico.

Nessa direção, considera-se pertinente desenvolver pesquisas sobre o Curso de LEBI desde a implementação até os dias atuais, abordando as políticas do curso, os povos indígenas cursistas, as conquistas e os desafios enfrentados por estudantes e docentes, dentre outras peculiaridades proporcionadas durante os anos de existência do curso.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL, P. Z. S.; PEREIRA, F. L. B. Healthcare practices for indigenous children and adolescents: navigating the challenges and addressing the divergence between policy and reality. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 15, n. 43, julho, 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN: nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/3c6gWAX>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CHUNDARY, M. M. La interculturalización de la Educación Superior, estrategia contra el racismo. Integración y Conocimiento, vol. 2, n. 10, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34076/34535>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CORRAL, G. Educación intercultural construida desde abajo: crítica, situada y decolonial. Articulando e Construindo Saberes, vol. 7, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/racs/issue/view/2332>>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DEINTER, Departamento de Educação Intercultural. Histórico. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, 2021. Disponível em: <<https://deinter.unir.br/pagina/exibir/2341>>. Acesso em: 27 ago. 2024.

GALVÃO, M. A Educação Indígena e a importância da capacitação do docente na inclusão escolar. In: MENDES, S. R. B.; SENHORAS, E. M. (orgs). Educação Indígena: Olhares Roraimenses. Boa Vista: Editora Iole, 2021.

LEITE, M. J.; SILVA, S. M. Narrativa fantástica: um estudo do conto indígena: as amantes feiticeiras. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 15, n. 44, agosto, 2023.

LUCIANO, G. J. S.; AMARAL, W. R. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. Integración y Conocimiento, vol. 10 (2), p. 13–37, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34069/34532>>. Acesso em: 01 set. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍNEZ-CORONA, J. I.; PALACIOS-ALMÓN, G. E.; OLIVA-GARZA, D. B. Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. RA XIMHAI, vol. 19, ene./jun., 2023. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/121ggC3dwJyxvoJ-HJi1Q91hp5uU6wWGV/view>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

NEVES, J. G. Cultura escrita em contexto Indígena (Tese de Doutorado em Educação Escolar) Araraquara, SP: UNESP, 2009.

NEVES, J. G. Ensaio de Interculturalidade: a presença indígena na UNIR. In: SILVA, A. A.; SILVA, M. G. S. N.; SILVA, R. G. C. (Orgs.). Colonização, território e meio ambiente em Rondônia: reflexões geográficas. Curitiba: SK Editora; Porto Velho: PPGG/UNIR, 2012.

NEVES, J. G. et al. (Orgs.). Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

NEVES, Josélia Gomes. Implantação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Entrevista concedida à pesquisadora Thaís Oliva Fernandes Sanders, realizada na Universidade Federal de Rondônia Campus de Rolim de Moura, na ocasião do VIII SED, 23 de outubro de 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

RONDÔNIA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Educação. Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Projeto de Educação Escolar Indígena – PEEI. Projeto Açaí. Porto Velho: SEDUC/RO, 2004.

ROSHAH, J. A Amazônia Indígena se organiza. Revista Porantim, v. XI, n. 118, maio, 1989. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HemeroIndio&Pesq=a%20amazonia%20indigena%20se%20organiza&pagfis=4843>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SANTOS, A. M. Cartografia dos povos e das terras indígenas em Rondônia (Tese de Doutorado em Geografia). Curitiba: UFPR, 2014.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Ata da reunião Ordinária do CONSEC, Campus de Ji-Paraná, RO [Arquivo Universidade]. 12 de junho de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Parecer 881/CGR, dispõe sobre o Projeto Pedagógico de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, Porto Velho, RO [Arquivo Universidade]. 29 de outubro de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Resolução nº 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2008. Dispõe sobre a aprovação dos Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos de Graduação. Porto Velho, RO, 2008. Disponível em: <https://secons.unir.br/uploads/ato/2019_198_198_resea_projeto_politicos_pedagogicos.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras: 2009.