



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA

NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
- MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO -

REGINA APARECIDA COSTA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO
ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA**

**Porto Velho
2012**

Regina Aparecida Costa

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO
ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA**

Dissertação apresentada à Fundação
Universidade Federal de Rondônia, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Profº Orientador: Dr. José Lucas Pedreira
Bueno.

Linha de pesquisa: Política e Gestão
Educativa.

Porto Velho, 17/08/2012

BANCA EXAMINADORA

Profº José Lucas Pedreira Bueno, Dr.
Orientador / Presidente

Profª Tânia S. Azevedo Brasileiro, Dra.
Membro interno

Profª Laura Marisa Carnielo Calejón, Dra.
Membro Externo

Profº Marco Antônio de O. Gomes, Dr.
Membro suplente

**Porto Velho
2012**

DEDICATÓRIA

Ao meu irmão *Paulo*, *in memoriam*. Deixou-nos tão cedo e de forma cruel. Sua alegria permanece entre nós. Esperamos que a justiça dos homens faça sua parte. Mas, se isto for impossível, acreditamos na justiça de Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Todo Poderoso! Pela graça e pela vida que Ele me concede.

Aos meus pais, *"In Memoriam"*, pela virtude e resignação, sempre.

Aos filhos Fernanda e Bruno. É por vocês que respiro.

Às minhas irmãs e irmão e seus filhos; amados sobrinhos.

A um amigo querido, cheio de "mineirices". Júnior César. Obrigada.

À professora Josélia Gomes Neves pela imensa contribuição no trabalho de campo.

À professora Edineia Aparecida Isidoro pela generosa entrevista e pela sua luta a favor dos povos indígenas de Rondônia.

A todos os professores do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, pela imensa contribuição de conhecimento e dedicação.

À professora Laura, pela atenção e carinho com o nosso mestrado.

Ao caro colega de mestrado e de trabalho Gilmar Utzig, pelas idas e vindas de Ariquemes a Porto Velho/Ariquemes.....quanta prosa boa, hein...

À professora Carma Martini, pela ajuda nas correções finais da dissertação.

A todos os colegas do Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR - pela experiência e conhecimento compartilhados. Pela garra e fé estamos vencendo mais uma importante etapa de nossas vidas. Obrigada, amigos...

À Fundação Universidade Federal de Rondônia pela importante contribuição científica e humanística com o nosso Estado de Rondônia.

Às Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR) por compreender e apoiar as minhas ausências em virtude do mestrado.

À Faculdade da Amazônia (FAMA) pelas informações prestadas na pesquisa de campo.

Agradecimento especial ao meu orientador, professor doutor José Lucas Pedreira Bueno, por ter me acolhido e acreditado em minha proposta de pesquisa. Por sua generosidade em todas as fases do estudo. Obrigada professor!

Ao belíssimo Estado de Rondônia, em particular à cidade de Ariquemes pelas oportunidades e conquistas.

Aos meus caros alunos, fonte de energia e renovação.

A tudo. À vida. A PAZ

"Os rios estão morrendo, as florestas estão desaparecendo, o ar está ficando escuro e o meu corpo está ficando cansado de viver..." (depoimento de uma líder Macuxi). **(RCNEI)**

COSTA, Regina Aparecida. **Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia.** (Dissertação, 112p.) Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

RESUMO

O objeto de estudo da pesquisa teve como propósito identificar a aplicação das políticas públicas para o Ensino Superior, direcionadas aos povos indígenas no Estado de Rondônia. Buscou-se identificar os mecanismos de acesso e permanência a tais políticas do Governo Federal. O estudo adotou como procedimentos metodológicos, a pesquisa qualitativa de natureza descritiva. A primeira permite a compreensão de fenômenos estudados; a segunda a descrição e o levantamento de dados sobre o fenômeno em estudo. Também foi realizado um levantamento bibliográfico com base em autores que discorrem sobre educação, cultura, interculturalidade e multiculturalismo, visto que os objetivos elencados exigiam essa compreensão, e a pesquisa documental como suporte básico para o entendimento de leis constantes na Constituição Federal e outras específicas para a educação; como a LDB. Foram necessários o acesso, leitura e compreensão de Convenções, Conferências e Encontros Internacionais que impactaram de modo determinante nas ações internas. Nesse aspecto, a leitura permitiu entender o quanto, o sistema de ensino no Brasil é influenciado por Organismos Internacionais e Agências de Fomento de capital estrangeiro. Enquanto análise de campo, o estudo previa um levantamento sobre as políticas de acesso e permanência à educação superior em Rondônia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa nas páginas eletrônicas de Instituições de Ensino Superior (IES), além de contatos, via telefone e encaminhamento do instrumento de coleta de dados, via correio eletrônico aos responsáveis legais pelos processos acadêmicos, incluindo contato com a Representação Estadual de Ensino-divisão indígena e demais órgãos de representatividade. O resultado da pesquisa indicou a presença de indígenas, em vários cursos de graduação ofertados por IES particulares, presentes no Estado de Rondônia. Observou também que em algumas IES, são utilizados os recursos do PROUNI, como política de permanência, na educação superior, além de convênio com a FUNAI e FUNASA. O estudo identificou que em algumas IES, mesmo com vestibular específicos, adotam o resultado do ENEM para o acesso ao PROUNI, como critério e política de permanência ao ensino superior. Na Fundação Universidade Federal de Rondônia, a adoção do resultado do ENEM como critério de seleção para o ingresso em seus cursos. Para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, a Universidade publica um Edital específico para o vestibular, que é ministrado, em seu campus de Ji-Paraná. Dessa forma, o estudo se estendeu para uma entrevista dirigida com a coordenadora, para identificar os objetivos e a relevância desse curso para os povos indígenas da região. Constatou-se o curso publicou seu primeiro edital para o vestibular, no ano de 2009/2010, com a oferta de 50 vagas, todas preenchidas. Ainda de acordo com o resultado da entrevista, o projeto para sua aprovação sofreu resistência, por parte do corpo de Conselheiros da Universidade, visto que havia preocupação com a formação de demandas que justificassem o investimento. Fato que não se confirmou, pois desde o primeiro vestibular, o curso vem preenchendo todas as vagas e com um mínimo de desistências. Também foi observado durante a entrevista que o indígena deve buscar outras áreas de conhecimento, para ampliar suas possibilidades de promover as melhorias em suas comunidades.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Educação Superior Indígena.

COSTA, Regina Aparecida. **A study of public policy of access and permanence of indigenous higher education in Rondônia.** (Dissertation, 112p.). Academic Master's Degree in Education of the Federal University of Rondonia. Porto Velho, 2012.

ABSTRACT

The object of the research study aimed to identify the implementation of public policies for higher education, targeted at indigenous peoples in the state of Rondônia. We tried to identify the mechanisms of access and permanence of such policies of the Federal Government. The study adopted as instruments, the descriptive nature of qualitative research. The first allows the understanding of phenomena studied, the second the description and survey data on the phenomenon under study. Was also carried out a literature-based authors that talk about education, culture, multiculturalism and interculturalism, since the objectives listed demanded that understanding, and documentary research as basic support for the understanding of laws contained in the Constitution and other specific for education, as the LDB. It took access, read and understand Conventions, Conferences and International Meetings that impacted so decisive in the internal actions. In this regard, the permitted reading to understand how the education system in Brazil is influenced by international organizations and supporting agencies of foreign capital. While field analysis, the study provided a survey of policies on access to higher education and residence in Rondônia. For this purpose, a survey was conducted on the electronic pages of Higher Education Institutions (HEI), and contacts via telephone and routing tool for collecting data through electronic mail to legally responsible for the academic processes, including contact with State Representative Teaching-division indigenous and other organs of representation. The survey results indicated the presence of Indians in various undergraduate courses offered by private HEIs, the present state of Rondônia. He also noted that in some HEIs, the resources are used PROUNI, as a policy of staying in higher education, and partnership with FUNAI and FUNASA. The study identified that in some HEIs, even with specific entrance exam, take the result of ENEM PROUNI for access to, and politics as a criterion of permanence to higher education. In the Federal University of Rondônia, the adoption of the outcome of ENEM as selection criteria for admission into their courses. For the Bachelor's Degree in Intercultural Basic Education, the University publishes a Notice specific to the college, which is taught on the campus of Ji-Paraná. Thus, the study was extended to a directed interview with the coordinator, to identify the objectives and relevance of this course for the indigenous peoples of the region. It found the course published his first bid for the exam in the year 2009/2010, with the offer of 50 seats, all filled. Also according to the result of the interview, the project for approval suffered resistance on the part of the body of the University Board, since there was concern about the formation of demands to justify the investment. This fact was not confirmed, since from the first entrance exam, the course is filling all vacancies and with minimal dropouts. It was also observed during the interview that the Indian should look at other areas of knowledge, to broaden their scope to promote improvements in their communities.

Keywords: Public Policies. Education. Indigenous Higher Education.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Mapa da localização de Terras Indígenas no Estado de Rondônia.....	61
Figura 2 - Fotografia aérea do centro urbano de Ji-Paraná.....	73
Figura 3 - A educação indígena passada de geração a geração.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo do número de estudantes vinculados ao PROUNI	42
Quadro 2 - Panorama das IES particulares em Rondônia – 2004.....	52
Quadro 3 - Número de indígenas matriculados e as respectivas modalidades....	56
Quadro 4 - Distribuição de alunos / universidade.....	57
Quadro 5 - Crescimento do acesso à Educação Básica.....	58
Quadro 6 - Presença de indígenas na Educação Superior em Porto Velho-RO...	59
Quadro 7 - Povos indígenas presentes em Rondônia.....	60
Quadro 8 - Dados sobre cursos ofertados e vagas disponíveis - UNIR - Campus de Ji-Paraná.....	74

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CF	Constituição Federal
CGDIE	Coordenação-Geral da Diversidade e da Inclusão Educacional
ENEM	Exame Nacional Ensino Médio
FIES	Financiamento da Educação Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Polítics de Promoção da Igualdade Racial
UnB	Universidade de Brasíli
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PERSPECTIVA TEÓRICA DA PESQUISA.....	17
2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL.....	17
2.2 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	29
2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA - ACESSO E PERMANÊNCIA.....	33
2.3.1 As políticas públicas focadas nas relações étnico-raciais da história e cultura afro-brasileira.....	43
3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS EM RONDÔNIA.....	50
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	62
4.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA FASE DE CAMPO.....	65
4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO.....	66
4.2.1 Presença de indígenas na educação superior em Rondônia	66
4.3 APRESENTAÇÃO EM RECORTE DOS DADOS OBTIDOS NA FACULDADE DA AMAZÔNIA (FAMA).....	69
4.4 APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DO ESTUDO REALIZADO EM JI- PARANÁ.....	71
4.4.1 Perfil característico do município de Ji-Paraná.....	72
4.4.1.1 Presença da UNIR em Ji-Paraná.....	73
4.5 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.....	75
4.6 APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL.....	78
5 ANÁLISE DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RONDÔNIA.....	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A - Carta de Apresentação de Pesquisador.....	95
APÊNDICE B - Roteiro de questões para aplicação de entrevista com as IES	96
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista.....	97
APÊNDICE C-A - Complemento da entrevista.....	99
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista a Faculdade da Amazônia-FAMA.....	102
APÊNDICE E - Quadro de leis e documentos consultados para a realização da Pesquisa.....	105
APÊNDICE F - Relato sobre uma experiência de educação superior indígena em Rondônia.....	108

APRESENTAÇÃO

Venho de uma família de origem simples, humilde, mas de uma grandeza de valores intrínsecos ao ser humano que, mesmo com todas as dificuldades e adversidades impostas pelas circunstâncias, nesses momentos não lhes faltaram dignidade, caráter, humildade e respeito. Meus pais, Aureliano Evaristo Costa, natural do estado da Bahia, e Sebastiana Alves Costa, paulista de Batatais. Ele, um trabalhador honrado, vigoroso em suas atitudes. Exemplo de líder, pois soube conduzir sua vida e sua família norteando-os com o firme propósito de trabalhar muito para vencer os obstáculos. Ela, mulher simples de personalidade forte. Não fraquejava diante dos problemas. Pessoa dinâmica, não deixava nada para amanhã e era possuidora do Dom da Caridade. Visitava os enfermos em suas casas, nos hospitais, e orfanatos. Éramos seis irmãos, até que no dia 12 de fevereiro do ano de 2011 perdemos nosso irmão *Paulo*, o mais velho dos homens.

Comecei a trabalhar bem cedo, era preciso. Meus pais trabalhavam na lavoura e os filhos tinham que ajudá-los na lida. Mais tarde migramos para a cidade grande e lá era necessário trabalhar ainda mais. Não tínhamos mais a terra para plantar quase tudo que consumíamos, então, o jeito era comprar. Na vida profissional passei por várias fases, incluindo sucesso e fracasso. Passei por períodos de instabilidade social e econômica, com consequências graves para o país: desemprego em massa, falência de empresas, perseguições políticas. Transitei por alguns.

Por intermédio do trabalho tive a chance de conhecer e residir em diversas cidades do país. Atualmente, resido no Estado de Rondônia, um estado com muitas oportunidades. Foram essas oportunidades que me fizeram percorrer quase 3.500 quilômetros até chegar à cidade de Ariquemes, apenas com uma mala e meus dois filhos, Fernanda, com dez anos e Bruno de apenas cinco anos na época, mas com muita esperança de que aqui, começaria a escrever um novo capítulo na história de minha vida. A oportunidade de participar da primeira turma do Mestrado Acadêmico em Educação foi mais uma etapa percorrida e quem sabe, a partir de agora se abre uma nova perspectiva a caminho do doutorado.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à Educação se constitui em grande desafio, tanto pelo seu poder de promoção e mudança nos aspectos sociais e econômicos de um povo, quanto pela sua abrangência e novas perspectivas que são delineadas, a partir do momento em que um “sujeito” toma conhecimento dessas possibilidades, por conseguinte, passa então a reivindicá-las como um direito. Assim, pressupõe-se que a educação seja capaz de assegurar ao indivíduo melhores condições de vida e superação de obstáculos, aos quais estão cotidianamente expostos.

Nesse contexto de desafio e superação está inserida a população indígena, que desde o processo de colonização do país vem sendo ameaçada de extinção por desbravadores estrangeiros que aqui chegaram prontos para a conquista e dominação do território, prevalecendo essencialmente a ascendência sobre os povos que aqui estavam. Desde então, a população indígena luta para sobreviver e preservar sua cultura e identidade. A luta pela sobrevivência e manutenção de suas culturas, surpreende pesquisadores, ao constatarem que depois de mais de 500 anos de lutas, ainda há permanência desses povos em território brasileiro. Em pesquisa publicada pela edição Coleção Educação para todos (GRUPIONI, 2006) é relatado que no período em que se deu a chegada dos portugueses ao Brasil, no ano de 1500, o contingente indígena era aproximadamente de 2 a 4 milhões de pessoas. Mas esse número poderia ser maior, visto que existem publicações que estimam algo em torno de 6 milhões de habitantes. Atualmente, a população indígena compreende cerca de 374 mil¹ habitantes localizados em território nacional.² O desaparecimento dessa população está intrinsecamente ligado ao extermínio físico e cultural, sofridos pelos povos indígenas ao longo da trajetória do descobrimento ou invasão do Brasil e a ausência de políticas específicas, que garantissem a manutenção da liberdade de manifestações culturais e o direito augusto de continuidade de existência, que somente a partir do Século XX que começam os primeiros movimentos em direção à preservação de suas culturas e

¹ Dados emitidos pela FUNASA, mediante Relatório DESAI, 2003. Consta ainda que dos 374 mil índios; 193 mil são homens e 181 mil são mulheres. Distribuídos em 3.225 aldeias, pertencentes a 291 etnias e falantes de 180 línguas divididas em 35 grupos linguísticos. A região norte concentra a maior população indígena do Brasil, com 49%. In: (LUCIANO, 2006. p. 28).

² Em dados atualizados pelo Censo Indígena 2010 consta um aumento de 205% relativo às duas últimas décadas. Dessa forma, a população indígena de acordo com a publicação do IBGE é da ordem de 896,9 mil. In: IBGE, Censo Indígena 2010. Disponível em: <http://ibge.gov.br> Acesso em: Agosto/2012.

manutenção identitária. Os números relatam também que de 1300 a 1500 línguas existentes se resumem atualmente em 180. Mas dentro desse cenário desfavorável surgem indícios de um crescimento demográfico exemplificado por Matos; Monte (2006, p. 69), que nos últimos 25 anos (1970-2005), o crescimento foi de “3,5% ao ano”. Os autores acrescentam ainda que isso se deve, entre outros fatores, a adoção de políticas públicas de saúde com vistas ao combate da mortalidade infantil entre os indígenas.

Dessa forma, a presente pesquisa suscita o **problema**: Quais avanços foram alcançados e quais desafios podem ser identificados para a efetivação das políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior em Rondônia? Que para elucidá-lo foi traçado o **objetivo geral** de investigar os avanços e desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) para efetivar as políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas nos cursos superiores em Rondônia. E os **objetivos específicos** de: (i) estudar as políticas públicas nacionais e estaduais de acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior; (ii) estudar os principais conceitos e fundamentos da educação escolar e do ensino superior indígena presentes na literatura e na legislação educacional; (iii) investigar se as políticas públicas de acesso e permanência implantadas fortalecem as comunidades indígenas, preservando sua cultura; (iv) investigar o curso de licenciatura em educação básica intercultural indígena como uma política de acesso e permanência no ensino superior em Rondônia. Com este escopo, foi possível partir da **hipótese** que, uma vez implantada as políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior, pode se constituir em estratégias de fortalecimento e melhorias para as comunidades indígenas, bem como para a preservação e manutenção de suas culturas e identidade.

A **justificativa e importância do trabalho** parte da relevância do momento em que perpassam os povos indígenas pelos desafios para acessar a educação. Nesse contexto, insere-se a educação em nível superior, acesso assegurado na Constituição Federal da República, que prevê a igualdade entre os iguais, conforme descreve o Art. 5º *Caput* “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e a propriedade”.

E alcança a pressuposição que, diante do desenvolvimento socioeconômico

da região e do fomento da educação pelas políticas públicas de ações afirmativas, os povos indígenas nele presentes possam buscar por programas educacionais que atendam suas necessidades, a partir de uma proposta pedagógica diferenciada capaz de contemplá-los nos diferentes níveis de educação, inclusive na superior. Assim, a Educação Superior oferecida pelas IES do Estado de Rondônia deve abranger todos aqueles que estejam em condições de nela ingressar, por meio dos conhecimentos adquiridos em seus contextos pluriculturais e promover a melhoria das condições de vida e a preservação de suas características multiculturais, presentes em Rondônia.

A Constituição de 1988 representa um marco histórico de conquista, em que a preservação da cultura, língua e identidade dos povos indígenas são direitos garantidos e reconhecidos na nova Carta Magna do país, além do uso do território e recursos nele existentes. No Art. 205 *Caput* determina que “A Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”. [...] No Inciso III do Art. 206, ressalta-se o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. E no disposto do § 1º do Art. 215, assegura que o “Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras”.

Emanadas pelo princípio da dificuldade de acesso à educação pelas populações indígenas, as instâncias públicas federais do país vêm discutindo sua política pública educacional de ação afirmativa, com vistas ao alcance dessas populações que estão à margem da sociedade e com sua cultura, em vias de extinção.

Para a efetivação do estudo, buscou-se o aprofundamento de conceitos teóricos voltados para a educação, bem como a explanação de leis concernentes ao sistema de educação escolar em nível superior para indígenas. A abordagem da pesquisa será de cunho qualitativo do tipo descritivo, que compreende várias etapas para sua realização. A primeira etapa será a identificação das fontes bibliográficas, que servirão de base para a elaboração do estudo; levantamento de documentos que se constituem em marcos para a educação indígena no Brasil. Para compor os procedimentos metodológicos, o estudo prevê a realização de uma pesquisa junto às IES presentes no Estado de Rondônia, escolhidas de forma aleatória com o objetivo de identificar a presença de indígenas, as formas de acesso e os meios de

permanência. Também a realização de uma entrevista dirigida com a coordenadora do departamento de Educação Intercultural da UNIR - *campus* de Ji-Paraná.

A dissertação está estruturada em seis seções, que são detalhadas a seguir:

A **Seção I:** abertura do estudo com a exposição dos seguintes tópicos: apresentação do tema e a respectiva contextualização; o problema que envolve o estudo, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos; a relevância do estudo e a perspectiva de abrangência como parte da justificativa e os procedimentos metodológicos que permitiram a condução do estudo.

A **Seção II:** “Fundamentação Teórica” onde está concentrada a literatura sobre as questões conceituais que envolvem os aspectos de cultura, interculturalidade e multiculturalismo. Para a abordagem sobre o conceito de cultura, buscou nos referenciais de dois antropólogos brasileiros; Darcy Ribeiro e Roque de Barros Laraia. Também aos referenciais de Paulo Freire, a sua visão sobre cultura e o seu ponto de vista de Educador, para quem a cultura está intrinsecamente ligada ao “processo de libertação das classes oprimidas” (FREIRE, 2001, p. 82). Em Cancline e Candau procurou resgatar a abordagem sobre o processo de interculturalidade e as manifestações decorrentes. Presente ainda nesta seção, a discussão sobre multiculturalismo, com o aporte de Peter McLaren, em que o autor destaca as possibilidades da educação multicultural pós-moderna e sua concepção. Fez-se necessário abordar o Histórico da Educação no Brasil, com ênfase à dimensão dos movimentos na direção das políticas públicas de oferta da Educação para indígenas. Nesta abordagem está presente Maria Luisa Santos Ribeiro em sua obra: “História da Educação Brasileira. A Organização Escolar”; ainda Luis Donizetti Benzi Grupioni, estudioso da questão indígena e textos complementares que iluminam a discussão que paira sobre a questão escolar indígena com vistas ao acesso e permanência ao ensino superior. Para tanto, recorreu-se à série “Coleção Educação para todos”. “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”. Obra que reúne uma coletânea de textos, cuja abordagem envolve as questões sociais nas dimensões: cidadania; saúde; educação; movimentos sociais; economia e gênero, além de uma subseção apresentando dados quantitativos sobre essa população. Trata-se de uma série organizada por Gersem dos Santos Luciano - Baniwa, e publicada pela UNESCO, em 2006.

Ainda na **Seção II** a literatura sobre as questões que envolvem as políticas públicas de educação superior, em âmbito nacional e estadual. Também a influência de organismos internacionais, observados em propostas de políticas públicas educacionais e acordos internacionais com fundações e instituições de pesquisas. Para compor esta seção foi necessário o acesso à Constituição Federal da República, promulgada no ano de 1988, nos dispositivos em que se inserem os direitos à educação e manifestações culturais; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, editada no ano de 1996 e pareceres complementares. Acrescente-se a essa leitura, o acesso à publicação de leis e políticas públicas nacionais de educação que permitiram uma discussão ampla sobre a temática do estudo; também, conferências e encontros internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que motivaram mudanças no âmbito da educação indígena, entre outras leituras complementares para o fechamento da seção e com vistas à conexão da seção seguinte.

A **Seção III** contempla os dados sobre o ensino superior no Estado de Rondônia. Nesse contexto, a seção também faz um apanhado sobre a presença de indígenas no ensino superior em IES do setor privado, incluindo abordagens sobre as políticas de acesso e permanência.

Na **Seção IV** estão descritos os procedimentos metodológicos assumidos no estudo, incluindo a fase de campo, etapa determinante para compor o problema da pesquisa. A apresentação dos resultados obtidos em IES do setor privado e entrevista em IES pública, quanto à adoção de política de acesso e permanência ao ensino superior, ofertados à população indígena, em Rondônia.

A **Seção V** compõe-se de pontos de análise acerca do acesso e permanência e a discussão sobre estes pontos, quanto às políticas públicas presentes na educação superior indígena em Rondônia.

A **Seção VI** constam ainda as considerações finais e recomendações para futuros trabalhos.

Como páginas pós-textuais haverá “Referências” e o “Apêndice”.

2 PERSPECTIVA TEÓRICA DA PESQUISA

O estudo faz uma abordagem conceitual sobre a educação escolar indígena, bem como os conceitos de cultura e diálogo intercultural e multiculturalismo, presentes no debate atual sobre a educação superior indígena no Brasil. Prossegue com um levantamento sobre as políticas públicas inseridas no sistema de ensino superior. Nesta perspectiva consta o acesso às leis que asseguram aos povos indígenas, o direito ao acesso e a permanência, bem como a garantia de um ensino de qualidade, ministrado na língua materna, como forma de respeito e manutenção da identidade indígena. O tema objeto do estudo coloca a educação superior indígena em uma perspectiva contemporânea, identificando avanços e desafios que seguem na direção de melhoria, porém, fez-se necessário o relato sobre os primeiros movimentos da educação escolar indígena, e as primeiras tentativas de ensinar o índio a falar na língua do homem branco.

Assim, nesta seção discute-se a educação superior indígena no Brasil, e o percurso das políticas públicas, os movimentos iniciais da educação indígena no Brasil, os conceitos de cultura, interculturalidade e multiculturalismo e as origens interculturais da educação indígena.

2.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Ribeiro, (2009) demonstra a intenção da UNESCO em estudar o processo de convivência entre os índios e não índios, de forma humana e cordial. O autor descreve que no propósito da UNESCO, a constituição de um enlace entre brancos e negros e a assimilação de grupos indígenas, no encontro com as fronteiras da civilização converter-se-iam em bons brasileiros. O que o autor descreve a seguir em sua obra é a constatação de um verdadeiro “desastre, uma decepção”. Não houve nenhuma assimilação. Os índios foram morrendo; perdendo suas terras e o que se viu, conforme a narrativa do autor foi o surgimento de uma população “neobrasileira”, mistura da gênese indígena com o homem branco. Outro fato também apontado é relativo ao crescimento dos filhos de indígenas longe de seu povo e de sua cultura; crianças indígenas roubadas foram “desindianizadas” (RIBEIRO, 2009, p. 11).

O autor descreve a questão da etnia, afirmando que a escravização pessoal

é capaz de sucumbir todo movimento de resistência em torno dela. Os fatores relativos ao processo de transfiguração étnica, as pressões de ordem biótica, ecológica, cultural, socioeconômica e psicológica, um povo indígena vai transformando seu modo de vida, de ser e de viver, para resistir “aquelas” pressões, mas sempre conservando sua identidade étnica (p. 12). Quanto às condições de vida, Ribeiro, (2009, p. 37), assim descreve o cenário encontrado: “O século XX encontra os índios da Amazônia em condições de vida muito semelhantes àqueles do tempo dos descimentos para as missões religiosas e para o trabalho escravo no Brasil Colonial”. Essa referência é atribuída em grande parte ao Ciclo da Borracha, ocorrido em duas fases na região norte; sendo a primeira do ano de 1880-1912; e a segunda fase compreendida entre o período de 1943-1955, predominantemente nos estados do Amazonas, Rondônia e Acre, locais de ocorrência de violentos ataques às aldeias em que estavam os seringais prontos para a extração do látex.

Neste trecho, o autor descreve sobre o perfil violento dos seringueiros.

Um dos procedimentos comuns para dominar os índios era, então, o sequestro das mulheres e crianças, dentro da própria maloca, sob a vigilância de um capataz. Deste modo, o bando invasor se assegurava a cooperação dos homens na descoberta e exploração de novos cauchais e se garantia o abrigo, a alimentação e a satisfação de seus apetites (RIBEIRO, 2009, p. 37).

Esse cenário mudaria com a chegada da comitiva do Marechal Rondon³ no ano de 1906. O primeiro contato de Rondon com tribos indígenas foi no estado do Mato Grosso com a tribo Pareci. Rondon funda as primeiras escolas em aldeias indígenas e estabelece um diálogo de outra “natureza; o de convivência” entre os povos. Resgata os princípios de valores e autoridade das tribos. Com essas ações, Rondon conquistou a confiança dos indígenas que passaram a fazer parte de sua comissão. O autor destaca ainda o caráter humanista de Rondon. Seu lema era: “Morrer se preciso for matar nunca” (RIBEIRO, 2009, p. 136).

As perspectivas de acesso à educação superior indígena, como também a ampliação da oferta ganharam força no cenário nacional, a partir da Constituição

³ Cândido Mariano da Silva Rondon - o Marechal Rondon. Nasceu em 05/05/1865 em Mimoso, estado de Minas Gerais e morreu em 19/01/1958, no Rio de Janeiro. Serviu ao Exército brasileiro. Com mais de vinte anos de atividades nos sertões de Mato Grosso, o Marechal chega ao Vale do Guaporé em 1906 e começa a construção da linha telegráfica Mato Grosso-Acre. Positivista militante orienta toda sua vida nos postulados de Augusto Comte. Em 1910 funda o Serviço de Proteção ao Índio - SPI. O nome Rondônia é em sua homenagem. In: RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. São Paulo: Cia. das Letras, 2009. In: <http://www.educacao.uol.com.br>. Acesso em 31/08/2011.

Federal de 1988 e a LDB 9394/96. A explanação sobre essa influência será tratada no âmbito das políticas públicas de acesso em uma seção específica, porém, para se chegar a esta discussão houve alguns movimentos iniciais em torno da educação indígena.

A educação escolar no Brasil chegou junto com os portugueses que aqui vieram para desbravar as terras brasileiras em busca de riquezas e metais preciosos, principalmente o ouro. Consta na obra de Maria Luisa Santos Ribeiro (2005), que no ano de 1532, o então rei de Portugal aprova o regime de criação das capitanias hereditárias, com o objetivo de defender as terras e propagar a fé cristã. E em 1549 tem-se o registro histórico do início do processo de educação no Brasil com os jesuítas (RIBEIRO, 2005).

Ao longo do processo de colonização, a educação escolar no Brasil esteve basicamente sob a tutela de padres e monges jesuítas, que tinham como prerrogativa catequizar todos os povos que habitavam as terras brasileiras. A narrativa histórica inclui indígena e filhos de colonos que recebiam instrução dos jesuítas. Mas entre o que estava escrito e o que de fato era executado havia certo distanciamento, visto que a instrução estava destinada aos filhos de colonos; aos indígenas, apenas para a catequização. Ribeiro (2005) destaca ainda que o primeiro plano educacional elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega⁴, membro da Companhia de Jesus, preconizava a intenção de instruir e catequizar; conclui sua assertiva: “os jesuítas eram os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia” (RIBEIRO, 2005, p. 21).

Os jesuítas encontraram resistência no processo de catequização, pois a ideia de despertar vocações sacerdotais em indígenas não se confirmou, esse fato torna evidente que o caminho terá que ser mais longo e com estratégias eficazes. Assim o foco de atenção passa a ser os filhos de colonos e o que vem a partir dessa etapa é segundo Ribeiro (2005, p. 23), a constatação de que “os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial”.

No ano de 1749 os jesuítas foram expulsos do Brasil, pelo Marquês de Pombal, pois suas ideias iluministas se contrapunham à Coroa Portuguesa. Aos portugueses não interessavam construir uma nova sociedade marcada por

⁴ Padre jesuíta português. Nasceu em 18/10/1517 e morreu no dia em que completaria 53 anos de idade, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1570. In: <http://www.sampa.art.br/>. Acesso em 30/08/2011.

ideologias que pusessem em risco a ordem máxima da coroa portuguesa. Portugal tem aqui o seu fiel representante da ordem, que tem sob sua responsabilidade restabelecer o processo de escolarização colonial. O Marquês de Pombal⁵ inicia uma nova fase, enquanto ministro, suas estratégias vão ao sentido de recuperação da economia e a modernização da cultura portuguesa. Mas a economia portuguesa sinaliza enfraquecimento. Conforme assinala Ribeiro (2005, p. 29), “por razões internas e externas, Portugal, mesmo tendo alcançado a etapa mercantil, não conseguiu assegurar o processo de industrialização. A nação que lidera esse processo no transcorrer dos séculos XVI a XIX é a Inglaterra”.

Em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, tem-se a criação das primeiras instituições de ensino superior nos estados da Bahia e Rio de Janeiro. A educação passou a ser nivelada de cima para baixo. As faculdades tinham que abrigar os herdeiros da coroa portuguesa, bem como os filhos dos nobres e grandes proprietários. A educação e a escola atendiam a elite da burguesia.

Não diferente de outros países que durante anos ficaram politicamente sendo dominado por outras culturas, no Brasil esse período se estendeu até a Proclamação da República, em 1889, e com a promulgação da 1ª Constituição Republicana, em 1891. Mas essa Constituição não reservou nenhum espaço para o reconhecimento dos povos indígenas, sua identidade cultural, etnia e as questões educacionais.

Consta em Silva; Grupione (Orgs., 2008), alguns pressupostos apresentados no ano de 1890, período que antecedeu a Constituição, o de reconhecer os povos indígenas e assegurar-lhes a proteção e a não violação de seus territórios.

Esta proposta considerava a existência de dois tipos de estados confederados: os estados ocidentais brasileiros, que seriam formados pelas populações resultantes da fusão do branco com o índio e o negro; e os estados americanos brasileiros, constituídos pelas ‘hordas’ indígenas. A República seria formada pela federação desses estados. Esta proposta, apesar de discutida, não foi aceita (SANTOS, 2008, p. 94).

Nas Constituições que sucederam, questões como garantia das terras, bem como as reservas naturais nelas presentes e seu usufruto pelas populações silvícolas, como eram tratados os indígenas, estavam assegurados em caráter permanente, mas somente na Constituição da República, promulgada no ano de

⁵ Sebastião José de Carvalho e Melo o “Marquês de Pombal”, nasceu no ano de 1699 e morreu em 1782.

1988, a questão educacional tem amplo espaço reservado. Também em encontros internacionais promovidos por órgãos de relevância, a educação indígena vem sendo debatida, tendo como ponto importante à inclusão social pelo ensino superior indígena.

Na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada no ano de 2009, na sede da UNESCO, em Paris, o debate acerca do papel relevante da educação superior no desenvolvimento do sujeito e dos grupos sociais e os resultados decorrentes, desde os pressupostos apresentados por ocasião de conferências anteriores, já citadas nesse estudo, a educação superior é vista como uma “força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade”, (UNESCO, 2012, p. 2). O Documento também faz menção à responsabilidade social da educação superior referindo-se aos desafios atuais e futuros e que:

[...] a educação superior tem a responsabilidade social de avançar no conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões (UNESCO, 2012, p. 2).

Nessa análise observa-se que a educação superior é capaz de gerar conhecimentos múltiplos, dado o universo de possibilidade de inserir e aplicar as pesquisas realizadas em âmbito global, em áreas como: meio ambiente; recursos naturais; energias renováveis; saúde. São áreas que apresentam os maiores desafios e determinantes para a preservação e continuidade da vida no planeta.

A educação superior tem responsabilidade na construção de um futuro melhor e deve contribuir para a “educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia” (UNESCO, 2012, p. 2).

O Documento trata também da política de acesso, reconhecendo que houve um crescimento no decorrer dos últimos anos, mas, “acesso apenas não é o suficiente. Muito mais precisa ser feito” (UNESCO, 2012, p. 2).

No propósito de expansão do acesso vai demandar investimento em qualidade, fator determinante na educação superior na era contemporânea, por exigir mecanismos que garantam os padrões necessários para o avanço na direção de uma política de permanência do indígena no ensino superior até que a sua efetiva conclusão seja realizada, considerando o tempo normal estabelecido; ou o

tempo máximo, visto que ao indígena também deve ser permitido às prerrogativas inerentes no regimento educacional, para a conclusão do curso de sua escolha.

Nota-se que em relação à educação superior indígena, a ausência de indicadores de acesso e permanência nesta modalidade. A inexistência de dados sobre o acesso e permanência dos estudantes na educação indígena é um motivo forte para ampliar a compreensão de uma educação que pretende ser inclusiva. Dessa forma, o Ministério da Educação deve “priorizar a formulação de uma política de acesso e permanência de estudantes em cursos de formação superior, em diferentes áreas de conhecimento” (POLÍTICAS, 2012, p.1)⁶. Nesse mesmo documento, consta também que existem mais de quatro mil estudantes universitários indígenas “correndo um sério risco de não concluir o curso por falta de apoio”. Essa constatação não permite o avanço em pesquisas que contemplem as necessidades específicas por educação, visto que conforme citado no documento, parte desses estudantes são atendidos pelo PROUNI, outros mediante o sistema de bolsas da FUNAI e da FUNASA. “No entanto, a ausência de mecanismos, tanto de acompanhamento pedagógico, quanto de auxílio financeiro, dificulta e, em muitos casos, impede sua permanência e sucesso nos estudos”. Ainda de acordo com o documento:

A inserção de estudantes indígenas na formação superior aponta para constituição de processos de interculturalidade institucional. Para que esses estudantes garantam sucesso em seu percurso formativo, é necessário que o Ministério da Educação em articulação com a CAPES e as Universidades ofereça programas de formação de gestores universitários para a formulação, execução e avaliação de ações de acesso, permanência e acompanhamento integral dos estudantes indígenas, fortalecendo a interculturalidade institucional (POLÍTICAS - CONEEI, 2012, p. 1).

Um dos processos de inclusão pode ser observado no propósito da licenciatura intercultural, presente em Rondônia, com a implantação do curso de licenciatura em educação básica intercultural, apresentado na **seção 5**. Antes, porém far-se-á uma abordagem contextual da origem intercultural da educação indígena no século XXI.

O contexto da interculturalidade e seu impacto podem ser observados ao longo da trajetória da humanidade. Pode-se dizer que nas grandes conquistas, lutas territoriais, guerras sangrentas, havia sempre a intenção de uma cultura mais forte, se sobrepor à outra, mais frágil. Candau (2008), afirma que sempre que a

⁶ Trata-se de uma página eletrônica com informações abrangentes sobre as ações em direção à educação escolar indígena. Disponível em: <<http://www.coneei.mec.gov.br>>. Acesso em 20.03.2012.

humanidade promoveu qualquer intenção de pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas. Um dos acontecimentos mais recentes e que deixou resquícios, se deu na Segunda Grande Guerra, em que Adolf Hitler, em sua insanidade, julgou que a superioridade de sua cultura e ‘raça’ estava acima de tudo e de todos. Não foi diferente com Alexandre, “O Grande”. Napoleão e outros que escreveram seus nomes na história da humanidade. Cancline (2006), apud (VASCONCELOS, 2011, p. 01) relaciona a interculturalidade como “intercâmbios culturais”. Em sua concepção, o marco da interculturalidade coincide com o início da história da humanidade. O autor se reporta à Grécia Clássica e ao Império Romano, período de inúmeras trocas ocorridas ao longo do Mediterrâneo e pelo choque cultural provocado pelo encontro de diferentes culturas. Também atribui à grande expansão da Europa em direção à América e África, momentos em que o contato com culturas diferentes eram inevitáveis. Quando no propósito de conquista estava intrínseco, a prevalência e o domínio territorial, a cultura do fraco esteve sempre sob o jugo do forte. Mas os fenômenos da contemporaneidade permitiram um novo olhar sobre as questões culturais, em que se estabeleceu um diálogo de respeito. Em Freire (2005, p. 95), “o diálogo é o encontro dos homens para serem mais [...] não há um diálogo verdadeiro, se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro”.

Em (FLEURY, 2005 apud VASCONCELOS, 2011, p. 01) o conceito de interculturalidade se encontra definido como sendo:

Um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital, resultante da relação entre diferentes agentes e seus respectivos contextos.

O autor complementa ainda que o termo é com frequência utilizado em teoria e prática pedagógica, mas saiu do âmbito educacional e passou a referir-se também como práticas culturais e políticas públicas. Assim, o autor pressupõe a relação do conceito de interculturalidade com a educação.

Em Candau (2008, p. 52), o fenômeno intercultural está ligado à educação. Na perspectiva intercultural defendida pela autora, a educação é capaz de “promover o reconhecimento do outro”. A autora conduz a discussão no contexto da igualdade e diferença, perpassando pelas profundas transformações e os impactos da globalização, que são submetidos e vivenciados por toda sociedade. Os problemas de igualdade e de direitos humanos estão descritos no Relatório do

Desenvolvimento Humano, publicado em 2004, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a temática: “Liberdade cultural num mundo diversificado”, o documento ilustra explicitamente as questões relativas ao desenvolvimento às culturas, assim descritos:

O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos - desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Balcãs e em África. Até os imigrantes na Europa Ocidental - as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças seguindo linhas étnicas, religiosas, raciais, e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite (*sic*) pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça sociais (PNUD, 2004, *apud* CANDAU, 2008, p.46).

O Relatório prossegue, segundo a autora, afirmando que as pessoas exigem respeito pela sua identidade cultural, além da exigência de justiça social e autonomia política, querem ter voz e garantias de seus direitos, incluindo suas futuras gerações; questionam também quanto à convivência em uma sociedade diversificada, ou em uma sociedade em que predomina uma única cultura dominante.

Acerca de igualdade e diferença (PIERUCCI, 1999, *apud* CANDAU, 2008, p. 47), resume dessa forma a convivência entre as culturas diferentes:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava seguro de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado ‘direito à diferença’, o direito à diferença cultural, o direito a ser diferente.

A perspectiva intercultural do ponto de vista de Candau (2008) está especificada de acordo com algumas características. A aproximação espontânea do processo de interrelação entre diferentes grupos culturais, presentes em uma determinada sociedade. Processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como as perspectivas “assimilacionistas”.⁷ Essa questão é tratada

⁷ Consta na obra de Darcy Ribeiro que a UNESCO via no Brasil dos anos 50, a possibilidade de um milagre entre a convivência de brancos e negros por meio da democracia racial e a alegre assimilação de grupos indígenas. In: RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno.

em Ribeiro, (2009). Os processos de “hibridização cultural”⁸ são intensos, segundo Candau (2008) e mobilizadores da construção da identidade, isso pressupõe que as culturas não são puras. A relação de complexidade presente na perspectiva intercultural assinala diferentes configurações em cada realidade, “sem reduzir um polo ao outro”. A autora propõe uma perspectiva intercultural capaz de promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’ e ressalta o diálogo entre os diferentes grupos sociais, bem como a educação intercultural em uma perspectiva crítica de caráter “emancipatório” (CANDAU, 2008, p. 53).

Em Walsh (2001 *apud* CANDAU, 2008, p. 52) a interculturalidade é conceituada como:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;

Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Ainda segundo a autora acima citada o conceito de interculturalidade “é central à (re) construção de um pensamento crítico - outro - um pensamento crítico de/desde outro modo” e justifica esse conceito com base em três razões apontadas a seguir:

Primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo: porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem sido seu centro no norte global (WALSH, 2005, *apud* CANDAU, 2008, p. 52).

Os fatores de interculturalidade, bem como sua trajetória são discutidos em autores como Hall (2006, p. 59), que analisa as questões de identidade cultural, hegemonia, bem como as questões étnico-raciais. Em sua abordagem sobre etnia, o autor se refere às categorias culturais; “a língua, religião, costume, tradição, sentimento de lugar que são partilhados por um povo”.

No livro “A interculturalidade na expansão portuguesa” (2007, p. 15), dos

⁸ Diálogo entre mais de uma cultura.

autores João Paulo Oliveira e Costa e Teresa Lacerda. O recorte temporal adotado pelos autores está compreendido entre os Séculos XV-XVIII. Na obra citada, o fenômeno intercultural é conceituado inicialmente como algo que “não se limita a conhecer as várias culturas, mas que potencia a interação cultural”. Os autores se reportam em definições de outros autores em afirmações, como: “Os processos autênticos de hibridação, considerando as particularidades simbólicas, valorizam a essência universal que cada cultura tem para oferecer, enriquecendo todas as outras” (CARNEIRO, 2006 *apud*, OLIVEIRA e COSTA; LACERDA, 2011, p. 15). Para os autores, os “partidários” da interculturalidade acreditam que as sociedades modernas só poderão ter futuro se aceitarem a interação cultural o que, aliás, é o curso natural e observável historicamente, uma vez que a cultura de um povo “não é estática, mas, antes, activa e sujeita a reajustamentos permanentes”.

Diante da articulação exposta, os desafios no âmbito da educação indígena, nesse estudo direcionada para a educação superior, será o desenvolvimento de mecanismos que respeitem a diversidade e coloque os povos indígenas em uma perspectiva de manutenção e continuidade de suas culturas. No momento, a educação indígena se apresenta no modelo formal de educação, constituída nos critérios assentados nas Diretrizes Curriculares da Educação brasileira, resguardadas também às determinações previstas na Constituição Federal do Brasil. Consta em Matos; Monte (2006, p. 72) que a partir da década de 1970, grupos organizados da sociedade civil passaram a assessorar indígenas na construção de um modelo educacional com vistas às especificidades culturais e linguísticas, bem como a sua diversidade. “Essas experiências se constituíram em referências importantes para a nova política de educação escolar indígena implementada no país na década de 1990”. Os avanços vieram a partir desta década, entre os quais a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, que veio com o objetivo de “apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas em todo território nacional” (MATOS; MONTE, 2006, p. 73).

Por isso, os povos indígenas foram expostos ao choque cultural citado em Laraia, desde a invasão portuguesa. As consequências decorrentes aconteceram em dimensões difíceis de serem explicadas, visto que as pesquisas são insuficientes para assegurar as causas de extinção de uma determinada cultura e a preservação

de outra, também a confirmação da existência de etnias remanescentes da época da chegada dos portugueses ao Brasil.

A questão cultural emerge discussões acentuadas em torno do conceito de cultura, interculturalidade e multiculturalismo, presentes no próximo parágrafo.

O conceito de cultura pode ser compreendido como um conjunto de manifestações artísticas e sociais presentes em uma sociedade. Fazem parte desse conceito, questões linguísticas e comportamentais de um povo ou de uma civilização. Pode-se resumir que a cultura abrange atividades e manifestações musicais, artes cênicas, religião, crenças, rituais, mitos, alimentos, invenções, arquitetura e formas de organização. A cultura também separa o ser humano das demais espécies, pois sua capacidade de pensar e agir com a mesma intensidade o difere dos demais seres presentes na terra. Darcy Ribeiro, em sua obra: “O processo civilizatório” (2006), faz uma referência à questão da manutenção das culturas ao longo da história humana. Para esse autor, a história da evolução humana está ligada aos constantes processos tecnológicos, pelos quais as sociedades passam ao longo de sua trajetória e a real capacidade de se sobressair umas das outras. A capacidade de resistirem, mesmo em condições adversas e assim, a permanência e a evolução de determinadas culturas dependem dessas variáveis. Ainda segundo o autor, os grupos sociais se diferenciam em seu modo de vida, mas o seu desenvolvimento ocorre de forma semelhante, dependendo das condições materiais. Dessa forma, o autor discorre sobre a importância da organização social e dos meios de produção capazes de prover a subsistência de uma determinada cultura. Outro aspecto condicionante da manutenção de uma cultura, segundo o autor é “o caráter acumulativo do progresso tecnológico que se desenvolve, desde formas mais elementares a formas mais complexas, de acordo com uma sequência irreversível”. A cultura inclui também o sujeito como produto e como produtor. O conceito de cultura em Darcy Ribeiro é asseverado como:

O patrimônio simbólico dos modos padronizados de pensar e de saber que se manifestam, materialmente, nos artefatos e bens, expressamente, por meio da conduta social e, ideologicamente, pela comunicação simbólica e pela formulação da experiência social em corpos de saber, de crenças e de valores (RIBEIRO, 2011, p. 40).

No âmbito da tecnologia, o autor faz a seguinte consideração:

A tecnologia pode ser considerada como um motor da evolução da humanidade. A tecnologia leva consigo as mudanças decisivas na relação do homem com a natureza, na relação com os outros homens baseada na

primeira relação, e no sistema de conhecimento e valores das sociedades (RIBEIRO, 2011, p. 280).

As revoluções tecnológicas que se sucederam foram responsáveis por múltiplos processos civilizatórios, que no decorrer de sua obra são citados historicamente. A revolução ou evolução tecnológica também é responsável por exclusões. Para Ribeiro (2011), dependendo da extensão desse processo a continuidade de uma determinada cultura pode ser impactada e sua extinção ficar ameaçada. Fato constatado com as populações indígenas, em virtude da redução de suas etnias, associada à extinção de sua língua materna.

Paulo Freire em: “Pedagogia do Oprimido” (2001, p. 82), trata do conceito de cultura, como sendo “um processo de libertação das classes oprimidas”, o sentido recai sobre o quanto, determinadas culturas estão a serviço da subordinação e do domínio de culturas dominantes. O autor discorre sobre diversos tipos de cultura, incluindo, o que ele denominou de “cultura do silêncio”.

Um dos aspectos a ser discutido na análise da cultura do silêncio é o das relações entre o chamado Primeiro Mundo e o Terceiro. Aquele, o mundo que fala, que impõe, que invade; este, em momentos diferentes de suas relações dialéticas com aquele, o mundo que escuta, que segue, que se rebela, que é assimilado ou recuperado, que se rebela de novo, que se revoluciona, que se liberta, sem que esta sequência seja algo preestabelecido (FREIRE, 2011, p. 83).

Observa-se nessa passagem que a expressão do autor está voltada para todo tipo de cultura que esteja à margem da sociedade, modos de existir, qualidade e natureza das relações sociais. O autor denuncia a forma de dominação presentes nas sociedades capitalistas, ao referir-se ao “primeiro mundo”, como sendo aquele que tem o poder de decisão sobre os demais. Ao “terceiro mundo”; resta apenas à esperança de mudança, conforme assinala o autor. Em toda sua obra, percebe-se a constante presença das concepções marxistas. Fato também observado nas concepções de Darcy Ribeiro.

Em Laraia, a Cultura é percebida como um fenômeno em constante mudança presente nas sociedades modernas e discorre desta forma:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos de culturas diferentes é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo

novo do por vir (LARAIA, 2004, p. 101).

Assim como os sistemas culturais estão em movimento, os sujeitos produzidos e produtores também estão. Quando o autor se refere ao entendimento das diferenças para enfrentá-las com serenidade, suscita a presença de um confronto dialético, visto que aceitar a mudança para uma cultura hegemônica é menos traumático, que para uma cultura que foi dominada; essa terá então, não apenas que ajustá-la ao cotidiano e sim, transformá-la, rompê-la, privar-se dos ideais e inserir-se a esse ‘mundo novo’ pontuado pelo autor. A complexidade cultural transcende a tudo isso. A pergunta que se faz é: como atenuar os choques. Será que a proposta de diálogos interculturais vai amenizar e o reconhecimento de que estamos em um país multicultural e a proposta de construção educacional, considerando a diversidade e as minorias étnico-raciais, que ao longo de sua história ficaram sem representatividade vão se materializar em instrumentos de apoio à causa indígena? Importante entrelaçar-se a essa questão a noção de que o multiculturalismo, tal qual apresentado por Peter McLaren (2000, p. 299), denuncia os horrores da opressão, que passa a ser uma constante em culturas minoritárias. Denuncia também o drama de sermos forçados a submissão a uma “existência cultural que não é nossa”. O sentido de multiculturalismo é amplamente discutido na obra de McLaren; se estende à questão de segregação racial entre Brancos versus Negros e ultrapassa fronteiras políticas, quando expõe conflitos ocorridos no continente americano. O autor dedica um capítulo exclusivo a Paulo Freire, com quem teve uma longa amizade, conforme se declara e com quem compactua de concepções pedagógicas antidiscriminatórias, mais humana, que em outras palavras funde-se na ‘Pedagogia da Esperança’.

2.2 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

O Século XX foi um marco determinante na história da humanidade. Para Eric Hobsbawm, em a “Era dos extremos”, o século XX foi breve e extremado. Em sua análise, um século marcado por questões e conflitos que colocaram a humanidade sob constante tensão. Catástrofes, incertezas e longas crises políticas e ideológicas desconstruíram uma série de avanços conquistados no século anterior. O autor divide o século XX, em três momentos, denominados por “eras”; a primeira

da catástrofe, marcada por duas grandes guerras e pela consolidação do sistema capitalista, pós-crise de 1929. A segunda “era” marcou os anos de 1950-1960, com a estabilização do capitalismo e uma expansão econômica sem precedentes na recente história da humanidade que provocou profundas transformações sociais, conhecido como “Estado do Bem-Estar”. Período de recuperação econômica que se estende até a década de 1970, com a terceira “era”, a qual denominada pelo autor de “desmoronamento final”, ocorrida no recorte temporal entre 1970-1990, período em que, segundo o autor, “caem por terra os sistemas institucionais que previnem e limitam o barbarismo contemporâneo” e cede espaço para o exercício da atual política econômica praticada pelas grandes potências (HOBBSAWM, 1994, s/p). Assim o que se viu a partir deste período foi uma sucessão de quedas de economias, consideradas estáveis como exemplo a Europa, que no momento atual vive mergulhada em uma crise econômica e busca apoio de organismos internacionais de fomento financeiro para se recuperar.

Nota-se também que no Brasil sucederam períodos determinantes para seu processo de crescimento e expansão. Alguns indicadores revelam que no início do século XX, a população existente era de 17 milhões e na virada do novo milênio éramos 170 milhões de habitantes. Cerca de 50% da população trabalhavam no campo e no ano 2000, esse índice era de 17% (IBGE, 2011).

Para o economista Celso Furtado, o país passou por um profundo processo de industrialização e explica dessa forma:

Por motivos diversos, essa população deslocou-se para as zonas urbanas. A partir dos anos 70 do século passado, o viés tecnológico assumido pelo setor industrial, submetido à crescente concorrência internacional, traduziu-se em forte declínio na criação de emprego. Este é um dos motivos pelos quais o Brasil enfrenta atualmente um problema social de gravidade excepcional (FURTADO, 2011, s/p).⁹

Com a população indígena ocorreu o contrário; de um número aproximado entre dois e três milhões, vivendo em território nacional, no século XVI, para atualmente, 896,9 mil, em dados publicados pelo IBGE (2012). Mas, segundo a

⁹ Entrevista concedida ao IBGE, por ocasião da Edição: **Estatísticas do Século XX**, lançada em livro e CR-ROM, no ano de 2006. ISBN 85-240-3894-2. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 20/02/2012.

pesquisa, o crescimento de 205% foi relativo às duas últimas décadas.¹⁰ Neste cenário de graves problemas sociais apontados pelo economista, a causa indígena demandou longas discussões que provocaram Encontros e Conferências Internacionais, que serão abordadas no decorrer desta seção, considerando os elementos que envolveram as questões relativas ao ensino superior e sua materialização no contexto da educação indígena, ainda os fatores de acesso e indicadores de permanência, quando estes forem possíveis de serem apresentados, e as políticas e ações afirmativas, decorrentes das questões da educação superior indígena. Antes, porém, faz-se necessário uma reflexão que se inicia com a criação em nível internacional da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no ano de 1919, que preconizava sua preocupação com o trabalho escravo das populações indígenas e tribais ao redor do mundo, oriundas de regimes de domínios colonialistas. No ano de 1921, a OIT organizou uma série de estudos sobre as condições de trabalho a que essas populações estavam vinculadas. Desses estudos, destaca-se a Convenção nº 107. O Documento tratava exclusivamente das questões envolvendo as populações indígenas e tribais, no âmbito da posse de terras, saúde e educação, sendo o último objeto deste estudo. Com a iminência da II Guerra Mundial, os estudos foram interrompidos por um longo período, iniciando-se somente no ano de 1957. Por questões conflituosas, o Conselho de Administração propõe que seja feita uma revisão no decorrer dos trabalhos relativos à Conferência Internacional que se realizaria no ano de 1988. O trecho ilustrado a seguir ressalta a natureza e os propósitos desse documento.

Sensível a essas críticas e atento às rápidas transformações sociais do mundo atual, o Conselho de Administração incluiu uma proposta de revisão da Convenção nº 107 na pauta das Conferências Internacionais do Trabalho de 1988 e 1989, com vistas a garantir a preservação e sobrevivência dos sistemas de vida dos povos indígenas e tribais e sua ativa e efetiva participação no planejamento e execução de projetos que lhes dissessem respeito.

A Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revê a Convenção nº 107. Ela constitui o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais (CONVENÇÃO 169, 2011, p. 8).

Ao autenticar os termos prescritos na 76ª Conferência, o Brasil aceitou as

¹⁰ Dados publicados pelo IBGE. Censo Indígena 2010. Disponível em <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em 11.08.2012. Desse número, 79,1 mil se declara de outra raça ou cor, mas se considera indígena.

condições expostas e ratificou a Convenção 169, que entrou em vigor no país no ano de 2003 (CONVENÇÃO 169, 2011). Convém destacar alguns princípios adotados nesta Convenção, dentre os quais àqueles que propõem garantias de acesso à educação. Os princípios apresentados a seguir, em sua forma original se estendem a outros, de acordo com o *Caput* de cada artigo. O Documento também reserva espaço para mencionar e justificar a diferença para a mudança do termo: “populações indígenas” para “povos indígenas”, visto que populações se denotam no sentido de “transitoriedade e contingencialidade; povos se caracterizam por segmentos nacionais com identidade” (CONVENÇÃO 169, 2011, p. 9).

ARTIGO 26 *Caput*

Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos Interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional.

ARTIGO 27

§ 1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

ARTIGO 28

§ 1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as autoridades competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo (CONVENÇÃO 169, 2011, pp. 45-46).

Sobre a Convenção mencionada, Luciano (2006), assinala o recorte temporal em que o país a reconhece enquanto documento de legislação e ressalta que:

É inegável o avanço pela incorporação da Convenção 107 da OIT na legislação indigenista e, em particular nos parâmetros jurídicos da educação escolar, por outro, não se pode esquecer que seu reconhecimento se dá em 1966, em pleno regime militar e às vésperas de seu momento mais autoritário. Assim, em 1969, o Ato Institucional nº 1 reafirma com todas as letras a necessidade de ‘incorporação dos silvícolas à comunhão nacional’ (Art. 8) Nesse mesmo ano, o governo federal cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão sucessor do SPI, com a explícita missão de acelerar o processo de integração dos índios (LUCIANO, 2006, p. 152).

O autor destaca ainda que os documentos que sucederam influenciados pela Convenção 107/OIT assumem o compromisso da alfabetização dos índios na sua língua materna, mas deixaram de mencionar como esse processo se dará, visto

que não há nenhuma proposta de adaptação aos novos programas educacionais sugeridos e que contemplem a realidade socioeconômica e cultural específica de cada grupo, o que segundo o autor, pode pressupor “a ideia de um bilinguismo meramente instrumental, sem nenhum interesse pela valorização das culturas indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 153).

Diante do exposto pelo autor acima citado, as ações descritas precisam ser executadas de forma a alcançar as comunidades indígenas para não correrem o risco de “caducarem” nas gavetas empoeiradas dos gabinetes das seções legislativas, ou o eterno faz de conta: “existe, mas ninguém sabe onde está”. Um desafio a ser vencido com trabalho e vontade para mudar o que precisa ser mudado.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA - ACESSO E PERMANÊNCIA

A base teórica em que se fundamentou o estudo consta uma trajetória de luta, desde o primeiro momento de contato entre o índio e o homem branco. Esses relatos evidenciam que os povos indígenas não tinham poder de força suficiente para o enfrentamento, assim, em um embate de violência, esses povos foram exterminados, os que resistiram se embrenharam pelas matas e continuam lutando para manter sua cultura identitária.

O sistema de educação foi-lhes imposto e esse fato fez com que culturas e sistemas linguísticos desaparecessem. Atualmente, de acordo com as fontes consultadas, de um número estimado entre 1300 a 1500 línguas indígenas, no período de colonização portuguesa, para 180 línguas existentes (LUCIANO, 2006). O diálogo intercultural surge como uma proposta de manutenção e preservação da cultura e identidade indígena (CANDAUI, 2008). Estudiosos da questão indígena apontam com uma proposta de convivência entre diferentes culturas, sem que uma anule a existência da outra, ou sua diversidade, mas ao contrário, para que haja um somatório no encontro de diversas culturas (CANDAUI, 2008).

Quanto às políticas públicas de acesso, observou-se que as ações que sucederam foram a partir de pressões de organismos internacionais, que colocaram a causa indígena em discussão, em encontros e fóruns internacionais de educação. O Brasil sendo um país membro da ONU faz-se presente nesses encontros e assume a responsabilidade de executar a pauta aprovada, sob pena de sofrer

sansões, visto que essa agenda internacional, acontece a cada 10 anos. Nesse sentido, alguns pressupostos que impactaram o avanço da política interna direcionada à educação foram: A Convenção 169, da OIT, citada no interior do estudo; a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris na sede da UNESCO; a Conferência de Joimtien na Tailândia realizada no ano de 1990. Entre as políticas de acesso ao ensino superior estão: a política de cotas, citada no interior do estudo e a política de crédito educativo. A primeira, no âmbito da universidade pública, em um processo seletivo unificado e adesão ao ENEM. A política de cotas é direcionada a negros, afro-descendentes e indígenas. A explanação sobre o sistema está contemplado no interior do estudo. A segunda, o acesso via crédito educativo pelo PROUNI, que se trata de política de permanência, apresentada na subsseção a seguir.

O critério para o candidato se inscrever no PROUNI é ter participado do ENEM. Uma vez aprovado e atendido os requisitos socioeconômicos, o acesso ao ensino superior é garantido pelo PROUNI.

Nos dispositivos legais consultados, observou-se que a partir da Constituição Federal da República, promulgada em 1988, os direitos indígenas de acesso e permanência à educação em todos os níveis foram assegurados. A Constituição não trata especificamente de interculturalidade, mas refere-se a educação na língua materna e o direito das manifestações culturais, de acordo com a cultura de cada povo.

A LDB 9394/96, que apontou a necessidade de construção de um espaço diferenciado para o exercício do diálogo intercultural e que têm assentados em seus artigos 78 e 79 os dispositivos que asseguram a educação indígena na língua materna, entre outras garantias já expostas no trabalho.

Após a LDB veio o RCNEI, em 1998, que apresentou uma diretriz curricular nacional para a escola indígena, transformando-se em um instrumento de ação política-pedagógica para professores e alunos indígenas e a lei 10.639/2003, compõe o eixo de ação política direcionada para o diálogo intercultural.

Dessa forma, as perspectivas de acesso e a garantia de permanência do indígena na educação superior estão proclamados em instâncias públicas institucionais e ganharam legitimidade, a medida que os povos indígenas passaram a exigir seus direitos de cidadania e não aceitaram mais um modelo de educação

engessado nos laboratórios do MEC. Dessa forma, as perspectivas e influências para a educação indígena no Brasil estão presentes na Constituição Federal da República do Brasil promulgada em 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96) editada no ano de 1996; a Lei nº 10.172 de 09.01.2001, que aprovou o Plano Nacional da Educação; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, editado em 1998 formam um conjunto de Instrumentos determinantes de condução e políticas públicas de direito, que abrange todas as dimensões que envolvem a natureza social do indivíduo, entre as quais, a educação como um direito social, destacada no *Art. 6º*, que apresenta o texto a seguir:

Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988, p. 20).

São resguardados também na CF, garantias às manifestações culturais, uso da terra e as reservas naturais, igualdade de condições de acesso e permanência.

Saviani (2008), ao citar a LDB/9394/96, após dez anos de sua publicação, relata que o alcance de seus objetivos, no que tange a investimentos, foi inexpressivo, considerando o longo período. Nota-se que esta consideração deve-se que, o país ainda não conseguiu atribuir o percentual de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), previsto para investir em educação. Sobre esta condição, o autor faz a seguinte consideração: “além de se tratar de um acréscimo não muito expressivo e diluído ao longo de dez anos, essa medida acabou excluída do texto aprovado em razão dos vetos apostos pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso” (SAVIANI, 2008, s/p). Assim, começam as comparações colocando o Brasil entre os ‘piores países’ que investem em educação, ficando à frente de economias consideradas frágeis.

Hermida (2008, p. 38) enfatiza que a educação “foi uma das cinco metas prioritárias da proposta do governo de FHC”. O autor faz um paralelo apontando as diferenças de propostas entre o governo de Luís Inácio Lula da Silva¹¹ e FHC¹². A educação enquanto plataforma no governo Lula “tem um fim em si mesma e com interesse externo de fomentar a construção da cidadania”. No governo de FHC,

¹¹ Luís Inácio Lula da Silva. Presidente do Brasil em dois mandatos sucessivos: de 01/01/2003 a 01/10/2011.

¹² Fernando Henrique Cardoso. Presidente do Brasil em dois mandatos sucessivos: de 01/01/1995 a 01/01/2003.

asseverado pelo autor, a educação assume a forma de “instrumento vital para o desenvolvimento econômico”. O referido autor avança em sua leitura contextualizando que a educação na era FHC se inseriu na reforma do Estado na mesma direção com as propostas de políticas econômicas indicadas por agências internacionais de fomento, incluindo-se o Banco Mundial.

A presença do Banco Mundial foi observada, na política econômica praticada durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 a 01/01/2003). Nesse momento o país reforça uma política de privatização da economia e estabelece a chamada política neoliberal, que tem seu discurso centrado na participação mínima do Estado na economia; quanto menor a participação, maior o desenvolvimento do indivíduo, porque nesse desenvolvimento está implícita a sociedade como um todo; o bem estar social e o livre comércio (BRESSER PEREIRA, apud SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). Muito embora no governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello, as questões neoliberais eram amplamente discutidas e começava a ganhar força junto as suas bases políticas. Com a política econômica de FHC que se materializa e é impulsionada pela entrada de capital estrangeiro; grandes corporações assumem o controle de companhias estatais de telecomunicações e de minério. Com a educação não foi diferente. Nota-se neste período o momento de expansão do setor educacional privado. Abertura de faculdades, centros universitários e universidades. O que inversamente está acontecendo na virada do terceiro milênio. O setor público educacional avançando com criação de novas universidades federais e os institutos federais de educação.

A Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE. Conforme aponta Saviani (2008, s/p), o plano “ficou esquecido e tornou-se uma mera carta de intenção”. Outra questão relatada também é sobre a divulgação do Plano, condição prevista no Art. 6º da Lei 10.172/2001, em que assegura o empenho das esferas governamentais na ampla “divulgação deste Plano e a progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação” (LEI 10.172/2001).

O Plano Nacional de Educação teve alguns pressupostos motivadores para sua elaboração. Inicialmente, conforme consta nas páginas de abertura, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia no ano de 1990; e no ano 2000, em Dakar, no Senegal, quando se realizou

o Fórum Mundial de Educação - o compromisso de Dakar; em ambos, o Brasil é signatário.

O PNE, segundo relatado, representa “um conceito de vontades e não um documento isolado”. Observa-se ao longo da leitura, não somente a influência, como também a convergência dessas ações internacionais impactando na política interna (PNE, 2012, p. 7).

Constante nesse Plano, um capítulo destinado à Educação Indígena, ressaltando a importância de ofertar uma educação de qualidade e que “venha ao encontro de seus projetos futuros”. Transfere a responsabilidade pela educação indígena da FUNAI para o Ministério da Educação. Com essa mudança, Estados e Municípios assumem a responsabilidade de executar as ações previstas no PNE. São argumentados também os fatores de inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme os termos pactuados na Declaração Mundial sobre educação para todos (PNE, 2012, p.134). Acrescenta-se ainda, na seção onde constam os objetivos e as metas, um conjunto de intenções com 21 (vinte e um) ações que abarcam os infinitivos: atribuir, universalizar, promover, fortalecer, criar, proceder, assegurar, entre outros. Torna-se necessário neste ponto refletir sobre o verdadeiro sentido dessas intenções declaradas, visto que a título de exemplo, o significado literal da palavra: universalizar é tornar-se universal. Nesse sentido, entende-se que todos os envolvidos nesse processo de universalização devem estar cientes e informados de seu papel. Assegurar é garantir; assumir para si o compromisso, aqui se entende que o ponto vital é a garantia do cumprimento das ações estabelecidas, com a participação e união de todos em prol da materialização dos propósitos elencados no PNE.

A sociedade brasileira desconhece a efetividade desse Plano. É um Documento que circula somente nas esferas burocráticas. Sua dimensão e magnitude deveriam ser uma cartilha para todos que fazem da educação seu projeto de vida e se incomodam com as mazelas sociais. As ações asseguradas às comunidades indígenas vão se transferindo de documento para documento, como pode ser observado no parágrafo seguinte.

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) publicado no ano de 1998 são expostos os termos substanciados para a elaboração

e execução da educação escolar indígena. Consta em Monte e Matos (2006, p. 73), que o RCNEI “tem a função de apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas em todo território nacional”. Ainda para os autores, do ponto de vista político, o documento é visto como um instrumento fundamental para a execução prática de uma política educacional indígena.

Para a elaboração desse Documento, foram convidados representantes das sociedades indígenas, professores atuantes na educação escolar indígena, representantes de organizações não governamentais, universidades, enfim, todo um conjunto de representatividade e envolvimento com a educação. O estudo final resultou em uma publicação com mais de 300 páginas, em que são abordados os aspectos que envolvem a educação escolar indígena, desde o formato da sala de aula em uma escola de aldeia indígena; os componentes curriculares e a justificativa de escolha. Nesse sentido, o espaço de exposição e exemplos de como aplicá-los nas atividades cotidianas da aldeia é amplo. A importância de ensinar história, tendo como subsídio a concepção e trajetória de um determinado povo, que pode ser a história daquela aldeia. A importância do ensino da matemática, a correta interpretação de números e fórmulas e sua relação com a cultura indígena. As ciências da natureza e a inserção da pesquisa e os demais componentes constantes na estrutura curricular da educação escolar indígena. Além de um espaço para a abordagem de temas transversais, como por exemplo: saúde, direito e ética. No tocante à formação do quadro de professores, o Documento reserva um amplo espaço para a abordagem desse item, considerado primordial para o desenvolvimento e preservação das sociedades futuras.

O RCNEI é visto como um instrumento político, tanto que, segundo consta em Monte e Matos (2006), muitos professores indígenas foram reivindicar do governo o cumprimento das obrigações estabelecidas. “Muitos professores indígenas participaram de reuniões e atividades em defesa de seus direitos com o volume do RCNEI ‘debaixo do braço’, representando para eles um instrumento para a autonomia pedagógica e curricular de suas escolas” (MONTE; MATOS, 2006, p. 74).

Conforme consta na página eletrônica da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a publicação do RCNEI estimulou a discussão sobre o processo de

escolarização nas aldeias indígenas do Estado de Rondônia. Assim, o estado vem avançando em propostas de projetos de qualificação de professores e melhorias na infraestrutura de atendimento aos atores envolvidos. No momento do acesso, a informação da existência de 67 escolas indígenas, com um total de 2.918 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Ressalta-se que estes dados são relativos ao Censo Escolar de 2003 citando também, entre as 67 escolas, quatro escolas que são administradas na esfera municipal (SEDUC, 2012).

Observa-se que passados dois anos da publicação da LDB-9394/96, o RCNEI surge com a proposta de diminuir as distâncias entre o que está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o que está sendo executado na prática. A LDB reconhece a necessidade de construção de um espaço diferenciado para o exercício do diálogo intercultural, sem o qual se torna impossível o avanço em direção a uma educação diferenciada.

O resultado das ações previstas no RCNEI pode ser observado em políticas e ações afirmativas, tendo como relevância, a proposta de interculturalidade, bem como as políticas públicas educacionais de ações afirmativas¹³.

O termo ação afirmativa, conforme consta em Moehleck (2002), (Apud, PAULINO, 2008, p. 29) “teve sua origem nos EUA em virtude de garantir os direitos a grupos excluídos dos Estados Unidos, os negros”. Ainda segundo o autor, define-se ação afirmativa como uma ação reparadora ou compensatória. Observa-se que no Brasil, tais ações chegam com quase 500 anos de atraso. As pressões internacionais e o reconhecimento da importância da causa indígena e a garantia de preservação de suas culturas, somadas aos movimentos indígenas organizados

¹³ Em agosto de 2012, foi sancionada a Lei 12.711/2012, em que determina que a partir da data de sua publicação, as universidades públicas e institutos federais reservem, em seus processos seletivos, 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda mensal de até um salário mínimo e meio, per capita. A partir do próximo ano, serão 12,5% de vagas reservadas para o cumprimento inicial da lei, que tem como propósito se transformar em uma “única ação afirmativa”, que servirá de parâmetro para as universidades públicas e institutos federais se ajustem às determinações expostas. A implantação ocorrerá ao longo de quatro anos, tempo estimado para o cumprimento total das novas regras estabelecidas pelo Ministério da Educação. Ainda de acordo com a publicação da Lei 12.711, metade das vagas serão preenchidas pelo critério de renda, a outra metade será destinada a pretos, pardos e indígenas. O critério racial será considerado, de acordo com a autodeclaração do postulante, no momento de sua inscrição no ENEM. A lei prevê ainda, que o programa seja revisto em um prazo de dez anos, para avaliação de seu impacto, enquanto política pública de ação afirmativa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em novembro/2012.

impactaram de forma definitiva nas ações políticas que sucederam.

No campo das políticas públicas da educação superior indígena, a iniciativa do Governo Federal, durante o governo Lula, foi a criação do programa de cotas raciais nas universidades públicas federais, destinados a negros, afros descendentes e indígenas. Nesse caso, a universidade reserva um número de vagas para afro descendente e indígena e estabelece um parâmetro menor de ponto de aprovação. O objetivo proclamado desse programa foi à promoção dos grupos não atingidos pelas políticas de caráter universal e a garantia de igualdade de direitos, previstos na Constituição Federal. Um convênio entre a Universidade de Brasília (UnB) e a FUNAI, assinado em 12 de março de 2004, garantiu aos indígenas aprovados em um teste de seleção iniciar seus estudos na UnB no primeiro semestre letivo de 2004. Esse convênio prevê ainda que cerca de dez vagas sejam destinadas a indígenas, a cada vestibular (UnB, 2012).

Caso o postulante a uma vaga na universidade pública não tenha alcançado a pontuação para o ingresso, terá que optar pela universidade privada e assumir os custos inerentes, ou participar do programa de crédito, conforme as condições citadas no decorrer do parágrafo que se segue.

O Brasil possui dois programas de crédito educativo para a formação do ensino superior; são eles: Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que conta com recursos do governo federal e é administrado pela Caixa Econômica Federal. Este programa foi criado no ano de 1999, para substituir o Programa de Crédito Educativo. O Programa Universidade para Todos (PROUNI). Criado em 2004, pelo Decreto 5493 de 19/07/2005, que regulamentou a Lei nº 11.096/2005; tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. No ano de sua criação o programa contemplou 112.275 bolsas de estudos integrais e parciais de 50 e 25%. Alguns critérios compõem o PROUNI: ser aluno oriundo de escola pública ou particular, nesse caso, bolsista integral. Prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); comprovar renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimo para bolsa integral e renda familiar de até três salários por pessoa para bolsa parcial (PORTAL do MEC, 2011).

Embora o governo tenha intensificado as campanhas na mídia eletrônica, a

adoção de tais políticas pelas instituições privadas segue os critérios previstos em seu regimento. Também, especialmente em relação ao FIES, para que a instituição tenha condições de ofertá-lo é necessário obter o Conceito = ou > que 3, no Índice Geral de Curso - (IGC), estabelecido pelo MEC, como prerrogativa para o convênio com a Caixa Econômica Federal.

O número de estudantes contemplados com a política pública de crédito educativo, para a educação superior, está disponível no sítio eletrônico do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras e faz assunção às perspectivas estabelecidas para a educação superior no período de 2011- 2020. No quadro 1 a seguir, é apresentado o número de estudantes vinculados ao PROUNI. Em relação ao sistema FIES, constam 478.634 contratos ativos (DIPES/SESU, posição de 26/02/2010).

QUADRO 1: Demonstrativo do número de estudantes vinculados ao PROUNI

	Bolsas Ocupadas			Bolsas em utilização			Bolsas Encerradas		
	Integral	Parcial	Total	Integral	Parcial	Total	Integral	Parcial	Total
Total	481.514	216.354	697.868	333.706	145.377	479.083	147.808	70.977	218.785

Fonte: Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (2008)¹⁴

A mais recente publicação sobre os dados de acesso ao sistema PROUNI indica que no ano de 2011/2012 houve um recorde de inscrições. Foram 1.208.398 inscrições para concorrer a 98.728 bolsas integrais e 96.302 para bolsas parciais.¹⁵ Não há disponibilidade de dados sobre a existência ou não de indígenas nessa concorrência.

Visto que o PNE transferiu para o MEC, a responsabilidade pela educação escolar indígena, sendo assim, torna-se relevante que estados e municípios disponibilizem as informações e condições de acesso, possibilitados pelo sistema de crédito educativo, incluindo os programas e convênios com fundações e/ou universidades estrangeiras. Nesse sentido, consta em Luciano (2006), um convênio entre a Fundação Ford e o Internacional Fellowship Program (IFP) que oferece desde o ano 2001, 42 bolsas por ano para estudantes carentes, negros e indígenas,

¹⁴ Dados indexados no sítio eletrônico: <<http://www.grupocoimbra.org.br>>. Acesso em 20/03/2012.

¹⁵ Informação indexada no site: <<http://www.editau.com.br>>. Acesso em 22/03/2012.

para o acesso e permanência ao ensino superior, “exclusivamente nos níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado). No Brasil, 10 estudantes indígenas já foram beneficiados pelo programa: nove bolsas para os cursos de mestrado e uma para o curso de doutorado”, (LUCIANO, 2006, p. 163). Convém ressaltar também que a questão da política de cota precisa avançar, para não ser restringida a política de vagas. Mas, o avanço pode implicar na revisão dos papéis assumidos pela universidade, de todo o processo de escolarização e no maior conhecimento do alunado e da diversidade existente.

Para Monte (2005), os avanços normativos e jurídicos que vão em direção às necessidades dos povos indígenas no campo educacional, somente são possíveis por meio de um grande movimento de integração de várias correntes ideológicas da sociedade. A autora acrescenta ainda que, “os projetos e programas de educação desenvolvidos na última década como parte das reformas políticas educacionais têm em comum as condições históricas complexas de parcerias e difícil diálogo nos cenários democráticos atuais”. (MONTE, 2005, p. 112).

No Brasil, de acordo com dados do IBGE (2012) há aproximadamente 896,9 mil índios, pertencentes a 305 etnias.¹⁶ Desse número, 93 mil estão matriculados na Educação Indígenas. A grande maioria, 80% estão no Ensino Fundamental.¹⁷

A necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização, a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente, após a Constituição de 1988 (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004. p.171).

Venere (2005) expressa a relevância do ensino superior para as populações indígenas e expõe seu pensamento asseverado dessa forma:

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

¹⁶ Dados publicados pelo IBGE. Censo Indígena 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>: Acesso em 11.08.2012.

¹⁷ Quanto ao número de matrículas nas modalidades indicadas ainda não estão disponíveis.

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

O Artigo 79 da LDB passou a vigorar com o seguinte texto a partir de sanção federal:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: 12.416/11.

Art. 1º O art. 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte:

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Cabe destacar aqui, o Título V da LDB/9394/96, em que se inserem: “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, em seu Capítulo IV, ao tratar da Educação Superior, nos itens III e IV, respectivamente:

- III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (LDB, apud SAVIANI, 2008, p.176).

As proposições apresentadas recaem sobre o importante papel social da educação superior frente às demandas por educação indígena que são asseguradas também na Lei 10.639/2003, sintetizada na próxima seção.

2.3.1 As políticas públicas focadas nas relações étnico-raciais da história e cultura afro brasileira

As políticas públicas educacionais de ação afirmativa são mais expressivas em relação ao negro e afrodescendente, incluindo indígenas na medida em que considera a diversidade cultural e a existência de grupos em situação de vulnerabilidade social.

Com a publicação da Lei 10.639/2003¹⁸, que estabelece em seus estatutos as diretrizes norteadoras para a educação das relações étnico-raciais, bem como para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana, o País reconhece a importância e o respeito que a população negra e a afro descendente merecem por parte de seus governantes. Além do reconhecimento, a referida lei pretende “corrigir injustiças” acumuladas ao longo do tempo.

Consta no texto inicial de apresentação, que o Ministério da Educação está “comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal”, e que, com base nessas ações, um conjunto de medidas vem sendo adotadas, no sentido de “eliminar discriminações e promover a inclusão social, e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (MEC, LEI 10.639/2003, p. 5).

O País reconhece que historicamente estabeleceu um modelo de política educacional excludente e essa prática, permitiu que somente uma pequena parcela da população tivesse acesso à Educação e para a grande maioria, ou seja, milhões de brasileiros, o acesso foi negado. Onde estão esses brasileiros e o que esse fator impeditivo impactou em seu desenvolvimento como um todo, bem como no desenvolvimento do país, sugere um questionamento oportuno nesse momento, em que o propósito balizador das propostas apresentadas na referida lei é o de corrigir as injustiças cometidas durante o processo de educação.

O Ministério da Educação assume a necessidade de criar uma secretaria capaz de acompanhar o desenvolvimento de ações emanadas pelo desejo de construir uma sociedade justa e igualitária. Assim, com essa premissa foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de:

Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural (MEC, LEI, 10.639/2003, p. 5).

Nessa secretaria estão reunidos os seguintes programas educacionais: programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos; as coordenações de educação indígena; diversidade e inclusão educacional; educação no campo e

¹⁸ No título inicial da Lei 10639/2003 foi acrescentado à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, disposto na Lei 11.645, de 10/03/2008. Ato presidencial. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 20/03/2012.

educação ambiental. Isso representa um avanço, segundo o MEC, pois com essa estrutura é possível articular programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica.

Para destacar o papel relevante que a SECAD irá desempenhar, o MEC estabelece que seu principal objetivo é:

Tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social (MEC, LEI 10.639/2003, p. 5).

De acordo com a pretensão descrita pelo MEC, com a criação dessa secretaria é a democratização da educação. Para tanto, o MEC conclama a sociedade, para uma união de esforços entre os governos de todas as instâncias e os representantes da sociedade civil, além de organismos internacionais para uma ação conjunta objetivando a ampliação do acesso e garantir a permanência, contribuindo de forma decisiva para o aprimoramento das práticas e “valores dos sistemas de ensino” (MEC, LEI 10.639/2003, p. 6).

A apresentação se estende com o texto que esclarece a ação do MEC:

- A presente publicação, parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial tem o mérito de trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como, o marco legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes.
- Amplia-se, assim, o debate sobre tema de alta relevância na agenda do Governo Federal (RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004, p. 31).

Foi necessário mais de 500 anos para o País admitir a necessidade de uma política pública de educação que reconhecesse que ao longo de sua colonização ignorou a existência de negros e afrodescendentes, indígenas, bem como suas manifestações culturais, em suas políticas educacionais.

Do ponto de vista das políticas públicas é reconhecida também a importância da educação como “mecanismo principal de transformação de um povo, promoção do ser humano na sua integralidade. Formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias“. Dessa forma, a educação é percebida como um processo essencial na formação de uma sociedade justa e igualitária, bem como ampliação de horizontes para a conquista da cidadania de um povo (MEC, LEI 10.639/2003, p.7).

São apontadas as seguintes ações voltadas para a política educacional e sancionadas durante o governo Lula:

- Março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.
- Em 21 de março de 2003, criou a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de adotarem-se políticas públicas de forma democrática, descentralizada e transversal (MEC, LEI, 10.639/2003, p. 8).

No disposto da Lei 10.639/2003 e Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, a inclusão social de indígenas na educação superior com a perspectiva de interculturalidade, transcende as questões de políticas afirmativas de ingresso e permanência na universidade. Visto que essa ação amplia o campo de conhecimento, por possibilitar ao indígena trazer para a universidade sua experiência prática nas dimensões sociais, fruto de sua herança étnica; assimilar o contexto teórico do universo da ciência, presente em sua trajetória acadêmica e retornar as suas origens, para novamente compartilhar na prática seu aprendizado, em projetos de melhoria das condições de vida, em suas comunidades.

No § 2º do Art. 2º da referida lei, a abordagem vai em direção ao reconhecimento e valorização da identidade, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade; no § 4º do Art. 3º, prevê o incentivo às pesquisas sobre os processos educativos, insere-se nesse contexto, os povos indígenas.

Trata-se de uma questão de política de Estado; a construção de uma nação capaz de acolher e conviver com a diversidade, repugnando qualquer ação contrária. A educação intercultural, gradativamente vem tornando-se realidade em algumas regiões do país, incluindo o Estado de Rondônia, onde é ofertada no Campus da Universidade Federal, no município de Ji-Paraná.

A proposta de educação mediada pelo diálogo intercultural está descrita a seguir, com enfoque para a questão da Licenciatura em educação básica intercultural.

A Constituição de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito a educação em sua língua materna. Mas a discussão do processo de educação intercultural teve seu início aqui no Brasil por volta da década de 50, em virtude de movimentos ocorridos na América, em contraposição a ideia de educação assimilacionista promovida pelo governo americano, no final do século XIX e início do século XX. (COLLET, 2006)

No ano de 1928 com a publicação do Relatório Merian, citado pela autora acima, a situação “precária em que se encontravam os índios, principalmente quanto à saúde e educação” foram expostas ao público. Fazendo uma referência específica à educação, o Relatório questionava o modelo praticado, visto que a educação para indígena era executada em modelo de internato. (COLLET, 2006, p. 117).

Tem-se então o início, de uma proposta de educação intercultural, que apresenta como “princípio a valorização da cultura nativa e o desenvolvimento das populações indígenas. No lugar de internatos, onde viviam crianças retiradas do convívio comunitário e familiar, começaram a surgir escolas” (COLLET, 2006, p. 117).

Assim o ensino bilíngue passou a integrar as comunidades indígenas e foi considerado o “fundamento do projeto de educação intercultural” (COLLET, 2006, p. 117). Ainda de acordo com a autora, o órgão indigenista americano sofreu muita resistência, principalmente porque os professores não eram índios e não tinham conhecimento da língua falada pelos seus alunos, considerando também que a língua indígena, tal qual aqui no Brasil era vista como inferior, “primitiva” constituindo-se em barreira para a integração do indígena “à nação anglófona”¹⁹.

O Brasil enfrenta problemas com seus programas de educação para índios,

¹⁹ Que fala a língua inglesa.

conforme citado pela autora. Os programas educacionais existentes na época eram ministrados em língua portuguesa e não conseguiu alfabetizar nenhuma população indígena que pudesse se tornar referência do modelo ou se destacasse. Além disso, o país também é pressionado pela influência do Summer Institute of Linguistic (SIL), instituto americano que atuou em vários países da América Latina e aqui no Brasil foi o responsável por programas educacionais junto à FUNAI.

No Brasil, a partir da década de 1970, a discussão sobre interculturalidade ganha espaço nos debates, momento em que, segundo Collet (2006, p.120) “a diversidade étnica e cultural se configura como foco de atenção por parte de países desenvolvidos”. A autora acrescenta que a escola, a partir dessa década passou a ser vista “como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias.” A década de 1970 representa um marco importante, pois data desta década, a aprovação do Estatuto do Índio (1973), onde consta a obrigatoriedade de alfabetizar em língua nativa nas escolas indígenas.

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

As propostas envolvendo a educação intercultural vêm sendo debatidas por diversos atores do cenário nacional, no centro do debate estão inseridos as comunidades indígenas de várias regiões. A Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) foi pioneira ao acolher um projeto intercultural. Desde a década de 1990, que a universidade vem discutindo a importância de formação de professores indígenas para o magistério superior. A partir de trabalho coletivo entre a SEDUC, UNEMAT E FUNAI, surgiram às três primeiras Licenciaturas Específicas e Diferenciadas para a Formação de Professores Indígenas do país: a primeira com a implantação do Projeto “3º Grau Indígena” que atende 200 professores indígenas de 36 etnias e de 13 estados da Federação. A universidade realizou o primeiro vestibular indígena do país no ano de 2001. “Foi uma luta pela cidadania e pela

busca de regulamentação dos direitos dos índios no campo da educação” (JANUÁRIO, 2011, p. 16).

O Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior - 3º Grau Indígena trata-se de um projeto constituinte, que está abrindo caminho, procurando estabelecer o diálogo entre as diferenças étnicas e culturais, unindo o saber do índio ao do não índio, possibilitando a visibilidade das diferentes lógicas e nos abrindo para lidarmos com as nossas intolerâncias cognitivas. A presença de 200 professores indígenas, de 36 etnias, na Universidade, significa o reconhecimento público da existência de outras identidades e de outras formas de saber que não apenas a do “homem branco”. Significa a oportunidade de empreender o fortalecimento e a valorização da autoestima dos povos indígenas do Brasil, fustigada pelo processo colonizador empreendido nos últimos séculos (JANUÁRIO, 2011, p. 16).

O segundo exemplo foi realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que tornou realidade, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Em seus pressupostos está a valorização da cultura indígena. O objetivo descrito é formar professores para lecionar nas últimas séries do ensino fundamental e médio de escolas indígenas e pesquisadores que conheçam a realidade das tribos e trabalhem para a preservação de sua identidade étnica. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena discutirá metodologias participativas nos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase nas linguagens, na realidade socioambiental das aldeias e na interação entre as escolas indígenas e seus sujeitos. São quatro áreas de concentração: Línguas, Artes e Literatura; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Sociais e Humanidades (UFMG, 2011).

O terceiro exemplo de educação intercultural está implantado na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no *campus* de Ji-Paraná.

3 O ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA

Rondônia é um dos nove estados que compõem a Região Norte. Seu processo de integração e crescimento teve início em 1965, com a ligação Cuiabá/Porto Velho pela Rodovia BR 364, a principal conexão com as regiões e o principal corredor de escoamento de grãos por meio do Terminal Graneleiro na capital, Porto Velho.

O nome Rondônia é uma homenagem ao Marechal Cândido Rondon. A descoberta do ouro no vale do Rio Cuiabá, no século XVIII, trouxe os bandeirantes que começaram a explorar o vale do Rio Guaporé. Outra riqueza natural, a borracha, foi um fator importante para a colonização quando, no final do século XIX, nordestinos migraram para a área (INEP, 2006).

O Território Federal de Guaporé, denominação antiga do Estado de Rondônia, foi criado em 1943, em terras desmembradas do Amazonas e de Mato Grosso. Na década de 70 e na entrada dos anos 80, a descoberta da cassiterita estimulou a economia local e o processo migratório teve seu auge. Migrantes das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste chegaram e aqui se instalaram como pequenos produtores, agricultores. Passaram a dedicar-se à pecuária e à agricultura. Este processo de colonização foi o responsável pelo crescimento de municípios ao longo da rodovia.

O Estado de Rondônia foi criado em 1981, pela Lei Complementar nº 41 de 22/12/81 e é composto atualmente por 52 municípios (INEP, 2006).

A política de incentivo à migração foi a forma encontrada pelos governantes da época para não enfrentarem a questão da má distribuição de terra no país, ou seja, as autocracia burguesa que se estabelece no poder a partir de 1964 e institui uma nova política agrária para o país. Trata-se de um processo ostensivo de colonização da Amazônia, como até então não havia acontecido (QUINTANILHA, s/d, p. 5).

A expansão das IES, de acordo com os dados do INEP (2006) colocou o estado em perspectiva positiva de crescimento, ao indicar Rondônia com um percentual de crescimento maior em relação às demais regiões brasileiras. Conforme descrito no livro do INEP (2006, p. 27), os convênios foram importantes para facilitar a criação de fundações e a ampliação de recursos mediante convênios com diversas instituições; apoio político; iniciativas nos fundos setoriais; demandas induzidas e oferta de serviços educativos pagos.

O quadro 2 abaixo expõe as IES particulares e sua categoria educacional,

com base em dados publicados pelo INEP no ano de 2006.

QUADRO 2: Panorama das IES particulares em Rondônia - 2004

Dados de IES Privadas			Org. Administrativa -Privada Quanto a Relação Social				Organização acadêmica			
Nome	Criação	Sede	Part.	Confes- sional	Filan- trópica	Comu- nitária	Univer- sidade	Centro Univer- sitário	Facul. Integra- das	Facul. Isoladas Escolas Institutos
CEULJI ULBRA	05.01.89	Ji- Paraná		X	X			X		
FATEC	19.10.94	P. Velho	X							X
FACIMED	13.12.01	Cacoal	X							X
FCGV	28.03.96	Vilhena	X							X
FARO	24.08.88	P. Velho	X							X
FAEC	05.03.98	Col.do Oeste	X							X
UNICENTRO	22.01.01	Jaru								X
UNIPEC	11.12.95	P. Velho	X							X
FECV (AVEC)	12.04.89	Vilhena	X							X
FAP	29.11.99	Pimenta Bueno	X							X
FIP	17.06.01	P. Velho	X							X
FAROL	22.10.03	Rolim de Moura	X							X
UNIRON	17.05.01	P. Velho	X							X
FAMMA	26.11.03	P. Velho	X							X
UNNESA	18.07.02	P. Velho	X							
FSL	03.02.99	P. Velho	X							X
FIMCA	05.03.	P. Velho	X						X	
FIAR	28.07.90	Ariq.	X						X	
UNESC	28.07.87	Cacoal	X						X	
IESUR/FAAr	29.06.00	Ariq.								X(INST.)
ULBRA ILES	13.06.01	P. Velho								X(INST.)
Total			17	2	2			1	3	17

Fonte: MEC/INEP (2006, pp. 61-62). In: Educação Superior Brasileira 1991-2004.

De acordo com os dados publicados pelo INEP, no ano de 2006, houve a criação de mais cinco novas instituições. Uma é pública; trata-se da Escola Agro-Técnica de Colorado do Oeste, federal criada em 02/02/2006, conforme Portaria MEC nº 387. Quanto a sua categoria acadêmica trata-se de uma Faculdade Tecnológica. As quatro novas instituições privadas são: FATESM, FAMA, Faculdade Metodista e FIOURO, criadas em setembro, outubro, novembro de 2004 e setembro de 2005, respectivamente (MEC/INEP, 2006, p. 62).

Observa-se nesses dados que em Rondônia, o processo de expansão no número de instituições particulares ultrapassou os índices identificados nas demais

regiões do país; enquanto no Brasil, no período pós LDB, o crescimento foi da ordem de 118%; a Região Norte cerca de 247%, Rondônia registrou 175% de crescimento do número de IES no estado, (QUINTANILHA, s/d). Porém, essa comprovação de crescimento não está relacionada com o ingresso e permanência na educação superior. O estudo que ora se apresenta não se aprofundou nesses dados, mas apresenta contribuições significativas no âmbito da educação superior indígena em Rondônia, conforme os parágrafos seguintes.

Consta em Venere (2011), que a educação escolar indígena e formação de professores indígenas ganharam visibilidade mediante o “I Encontro de Professores Indígenas do Estado de Rondônia”, realizado na cidade de Vilhena, em 1990. A partir dessa data, segundo o autor, o Governo do Estado reconhece os “professores indígenas como integrantes da Categoria profissional de docentes, deixam de ser ‘meros monitores’ bilíngues” (VENERE, 2011, p. 26).

A formação de professores para o magistério indígenas citada em Venere (2011) é realizada por intermédio de projetos pedagógicos de responsabilidade do estado e municípios, em virtude da transferência da responsabilidade pela educação indígena, antes da FUNAI, atualmente, o MEC. Este por sua vez, transferiu para estados e municípios o desenvolvimento e execução de propostas que atendessem os dispositivos legais previstos no (Decreto 26/91, Art. 1º e 2º).

Ainda segundo Venere (2011), uma série de ações se desenvolve no estado de Rondônia, em torno da política de educação escolar e a formação de professores indígenas, com várias frentes de representação, com o propósito de construção de um projeto pedagógico que atenderá as comunidades indígenas em suas especificidades. Dentro de um conjunto de propostas surge o “Projeto Açaí elaborado para o atendimento das séries iniciais do ensino fundamental em escolas situadas em terras indígenas”.²⁰ Sobre este projeto, o autor assevera que:

[...] devido aos apelos das lideranças e movimentos indígenas, discutiu-se a necessidade de formação de professores indígenas para atender às peculiaridades de cada povo. As discussões resultaram na criação do referido projeto, cabendo à SEDUC-RO, com a participação de representantes das comunidades, elaborarem as linhas básicas do projeto, sua estrutura, o projeto pedagógico e sua gestão. Toda a estrutura do Projeto foi discutida com as representações das comunidades indígenas de Rondônia, resultando em um projeto básico elaborado pela SEDUC. Uma das discussões que tomou tempo significativo foi com relação à carga horária, pois era preciso

²⁰ Projeto Açaí - Curso de Formação de Professores para o Magistério Indígena. In: (VENERE, 2011, p. 31)

estabelecer alguns critérios que estivessem de acordo com as disponibilidades dos professores indígenas, mas que atendessem aos critérios legais e normativos da legislação educacional brasileira (VENERE, 2011, p. 82).

A primeira fase foi executada no período de 1998 a 2004, com a formação de 120 professores, e foram esses professores que fizeram parte da demanda para a Construção do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, em 2009.

Ao pesquisar na área de Educação²¹ e buscar por definições e fundamentos, é importante destacar que estes repousam sobre um conjunto de abordagem de dimensões, disciplinas e áreas que possibilitam ou resultam na formação de um sistema cultural de um determinado povo (FREIRE, 2005). A educação representa também a possibilidade de construção de um processo de conhecimento, capaz de promover mudanças, visto que seu mecanismo dinâmico se articula com os demais sistemas sociais, tais como: economia, política, religião. Sendo assim, os sistemas educacionais têm como referência um conjunto de valores e tradições determinantes para a identidade de um povo (FREIRE, 2005).

Na obra do educador Paulo Freire, “Educação como prática da liberdade” (2011), a educação representa “um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”. Nesse sentido, o autor acrescenta a questão da conscientização; a liberdade de opressão; e a necessidade de autonomia. Somente a educação é capaz de enfrentar as mais diferentes batalhas para assegurar os direitos e a liberdade de uma nação. A educação leva ao debate. Nesta obra estão relatadas as diferentes concepções do homem com o mundo e seu desenvolvimento possibilitados pela educação. Nesse sentido, Paulo Freire ressalta a importância da participação do homem nos rumos da nação. Por isso, segundo o autor, a necessidade de uma “educação corajosa”, capaz de levar o homem comum à discussão de seus direitos (FREIRE, 2011, p. 122).

No aporte de Paulo Freire a educação também é um ato político. Senão, como entender as palavras proferidas na abertura de uma seção do livro *Pedagogia do Oprimido*: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam”. Trata-se de um ideal claro de luta de classes, aqui, situados como oprimidos em confronto com os

²¹ O conceito e a definição para Educação é manifestado de várias formas. Mas, com pontos em comuns. A educação pode ser restrita a um período; pode estar relacionada com a cultura de uma sociedade. Pode ser sistema de leis, a exemplo da LDB; ou como ato de liberdade na visão de Hegel. A autora partiu dessas manifestações para compor a seção III.

opressores. Observa-se o quão intenso e atual, esse trecho, pois, não se tem observado outra coisa, a não ser uma interminável luta de classes. Com essas palavras, o autor situa o homem sempre em busca da liberdade, sujeito de si e não como mero objeto (FREIRE, 2005, p. 23). Em consonância com o discurso de Paulo Freire se situa a questão da educação escolar indígena, em todos os níveis, que desde a invasão portuguesa, sofre interferências externas e se obriga a se adaptar aos moldes tradicionais de educação praticados pelos europeus (RIBEIRO, 2005). Os indígenas têm uma visão diferente de educação em relação à cultura de não indígenas. Enquanto a educação tradicional acontece no espaço escolar adequado; a educação para os indígenas acontece em todo ambiente; não necessariamente a escola. Todo o sistema é compreendido como um aprendizado. A responsabilidade de educar é de todos (LUCIANO, 2006). Tem-se observado avanços nessa direção, conforme a publicação da UNESCO (2006), e situada por Luciano, para quem a educação indígena está definida como:

Os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006, p. 129).

O autor acrescenta que durante muito tempo os indígenas conviveram com a ideia de que a educação escolar era um processo de aculturação e enraizamento cultural, portanto havia certa “desconfiança”, conforme relata o autor, em relação ao processo de escolarização. Mas esse posicionamento tem sinalizado mudanças, visto que o indígena também já vislumbrou o processo de globalização que impactou a sociedade como um todo. Diante disso, a educação superior acena como um caminho em direção ao atendimento de necessidades, e um “instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como um direito de acessos aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno” (LUCIANO, 2006, p. 129).

A educação institucionalizada pelo processo civilizatório foi evidenciando seus limites e defeitos. Um deles está no distanciamento entre a vida escolar e a vida fora da escola. A observação cuidadosa da educação na comunidade indígena permite repensar o processo.

No que tange a educação superior indígena, a sociedade atual vivencia

debates ressaltando sua importância, por entender que o acesso a ela, se constitui em uma força na construção do conhecimento, além de avanços em pesquisas e inovações, que se apresentam como melhorias para as sociedades indígenas. Convém ressaltar que, nesse sentido, o conhecimento construído na universidade pode retornar em projetos e aprendizado, sob a orientação de indígenas que podem compartilhar com as suas comunidades (UNESCO, 2009).

O quantitativo de acesso, segundo estimativa da FUNAI (2005) apud Luciano (2006), o número de indígenas na educação superior no Brasil ultrapassa a 2.000 estudantes. Mas trata-se de uma estimativa, visto que segundo o autor, os dados são “precários” (LUCIANO, 2006, p. 137).

O quadro 3, a seguir, ilustra os números de estudantes indígenas e as respectivas modalidades, evidenciando a concentração e ingressos no ensino fundamental. Também a atenção da notória diferença entre as séries iniciais do ensino fundamental para as últimas séries. Uma diferença que torna difícil sua explicação.

Quadro 3: Número de indígenas matriculados e as respectivas modalidades

Modalidades / níveis de ensino	Número de estudantes
Educação Infantil	18.583
Séries iniciais do Ensino Fundamental	104.573
Quatro últimas séries do Ensino Fundamental	24.251
Ensino Médio	4.749
Educação de Jovens e Adultos	11.862
Ensino Superior	2.000
Total	166.518

Fonte: FUNAI, 2005. In: (LUCIANO, 2006, p. 137)²²

²² Os dados apresentados pelo autor são estimativas nacionais publicadas pela FUNAI e apresentadas por ocasião do Seminário Nacional sobre Educação Superior Indígena no ano de 2005, em Brasília.

Do total de 2.000 estudantes indígenas que representam a educação superior; 1.068 estão cursando ou concluíram o curso de licenciatura intercultural. O quadro 4, a seguir, revela a distribuição de alunos e a universidade, à qual estão vinculados.

Os dados constantes ainda não consideraram os alunos indígenas vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, iniciado em 2009/2010, na Universidade Federal de Rondônia.

Quadro 4: Distribuição de alunos / universidade

Instituições	Nº de alunos	Situação
Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT	298	198 alunos formados e 100 iniciando
Universidade Federal de Roraima - UFRR	180	Em andamento
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	140	Em andamento
Universidade Estadual do Amazonas - UEA	250	Em andamento
Universidade de São Paulo - USP 80 Em andamento	80	Em andamento
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	60	Iniciando
Universidade Federal de Goiás - UFG e Universidade Federal de Tocantins - UFT	60	Iniciando
Total de alunos	1.068	

Fonte: FUNAI (2005). In: (LUCIANO, 2006, p. 138)

Observa-se que os estudantes indígenas inseridos no ensino superior estão concentrados no curso de licenciatura intercultural, cerca de mais de 50%, conforme aponta o autor, um dado que chama a atenção, visto que esse quadro vai demandar a ampliação da oferta de vagas para essa área de conhecimento e o conseqüente avanço em outras áreas, observados os critérios e ajustados às regras para o ingresso no ensino superior, não somente pela política de cotas, mas pela revisão do sistema e a modernização do processo de ingresso e a efetiva política de permanência.

Ainda, de acordo com os dados apresentados pela FUNAI e citados pelo

autor acima, o Ensino Fundamental foi a modalidade que apresentou a maior expansão entre as demais; de um total de 117 mil alunos em 2002, para 164 mil em 2005, dados relativos em nível nacional, sinalizando um percentual de acréscimo em 40%, em três anos, conforme ilustra o quadro 5. Para o autor, as populações indígenas “definitivamente entraram na era da escolarização”, essa constatação deve representar um avanço nos debates atuais sobre a oferta de educação, no Brasil em todas as modalidades (LUCIANO, 2006, p. 140).

Quadro 5: Crescimento do acesso à Educação básica

	Nº de Alunos em 2002	Nº de Alunos em 2005	Crescimento de Matrícula
Educação Básica	111.171	164.018	40%

Fonte: FUNAI, 2005. In: (LUCIANO, 2006, p. 140)²³

O número de indígenas inseridos na educação superior em Rondônia é concernente ao Projeto de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, ministrado na Universidade Federal de Rondônia, no campus de Ji-Paraná e estão expostos na Seção 5. Esta seção analisa com maiores detalhes este exemplo ou possibilidade de ensino superior. Nesta seção também estão apresentados dados obtidos em outras instituições de ensino privado e nos contatos com a FUNAI, buscando compreender um universo menos inserido no contexto mais amplo que até aqui foi demonstrado.

Em Porto Velho, capital do Estado, Ferreira (2011) apresentou um levantamento realizado junto a quatro Instituições de Educação Superior. Neste estudo são encontrados os seguintes resultados: havia 14 indígenas presentes na educação superior, distribuídos em oito cursos. Desse total, 11 alunos são beneficiários com bolsa integral do PROUNI; dois alunos não possuem nenhum tipo de auxílio com bolsa de estudo e um aluno tem 30% de bolsa, não identificada à origem desse auxílio. Nota-se, portanto, a prevalência do PROUNI, como uma fonte de acesso recorrida por esses universitários. O quadro 6, a seguir, ilustra a presença de indígenas na educação superior, de etnias que têm sua representação administrativa nas cidades de Porto Velho, Cacoal e no Estado do Acre.

²³ Os dados levantados pelo autor são relativos ao Brasil.

QUADRO 6: Presença de indígenas na Educação Superior em Porto Velho - RO

Etnia	Curso	Faculdade	Bolsa	Administração (FUNAI)
Surui	Administração	São Lucas	PROUNI	Cacoal
Surui	Biologia	São Lucas	PROUNI	Cacoal
Surui	Turismo	São Lucas	PROUNI	Cacoal
Surui	Direito	FARO	PROUNI	Cacoal
Surui	Administração	São Lucas	PROUNI	Cacoal
Kaxinawá	Enfermagem	FARO	PROUNI	Acre
Cassupá	Farmácia	FIMCA	PROUNI	Porto Velho
Cassupá	Enfermagem	São Lucas	PROUNI	Porto Velho
Cassupá	Ed.Física	FIMCA	Sem Bolsa	Porto Velho
Cassupá	Administração	FIMCA	Sem Bolsa	Porto Velho
Karitiana	Eng ^o Florestal	FARO	PROUNI	Porto Velho
Karitiana	Enfermagem	FARO	PROUNI	Porto Velho
Karitiana	Administração	FARO	PROUNI	Porto Velho
Paritintin	Ed.Física	ULBRA	30% de bolsa	Porto Velho

Fonte: Ferreira (2011)²⁴

O Estado de Rondônia tem pela frente um grande desafio que se inicia pela dificuldade de coletar informações precisas sobre o acesso e permanência dos povos indígenas no espaço universitário. As informações se limitam às publicações de pesquisas em sites da FUNAI e institutos ligados ao meio ambiente, como é o caso do Instituto Socioambiental. A questão territorial também deve ser considerada, em função de alguns povos estarem isolados e com o acesso restrito (LUCIANO, 2006). Com a publicação dos dados do Censo Indígena, publicado recentemente é possível que haja uma identificação mais rápida da localização dos povos indígenas presentes em Rondônia.

O quadro 7 apresenta como se compõem os povos habitantes em Rondônia e estados vizinhos da região Norte e Centro-oeste. Nota-se que o levantamento revela a presença de dezoito nações indígenas. Importante o avanço da pesquisa no sentido de identificar o tamanho desses povos, com vistas ao desenvolvimento e ações educacionais oportunas, pois conforme enfatiza Luciano (2006), os grupos populacionais com menos de 200 pessoas estão entre os povos ameaçados de extinção.

²⁴ FERREIRA, Leidiane da Silva. **A inserção do Indígena no Ensino Superior em Porto Velho - RO.** Disponível em <http://www.webartigos.com>. Acesso em 20/05/2011.

QUADRO 7: Povos indígenas presentes em Rondônia

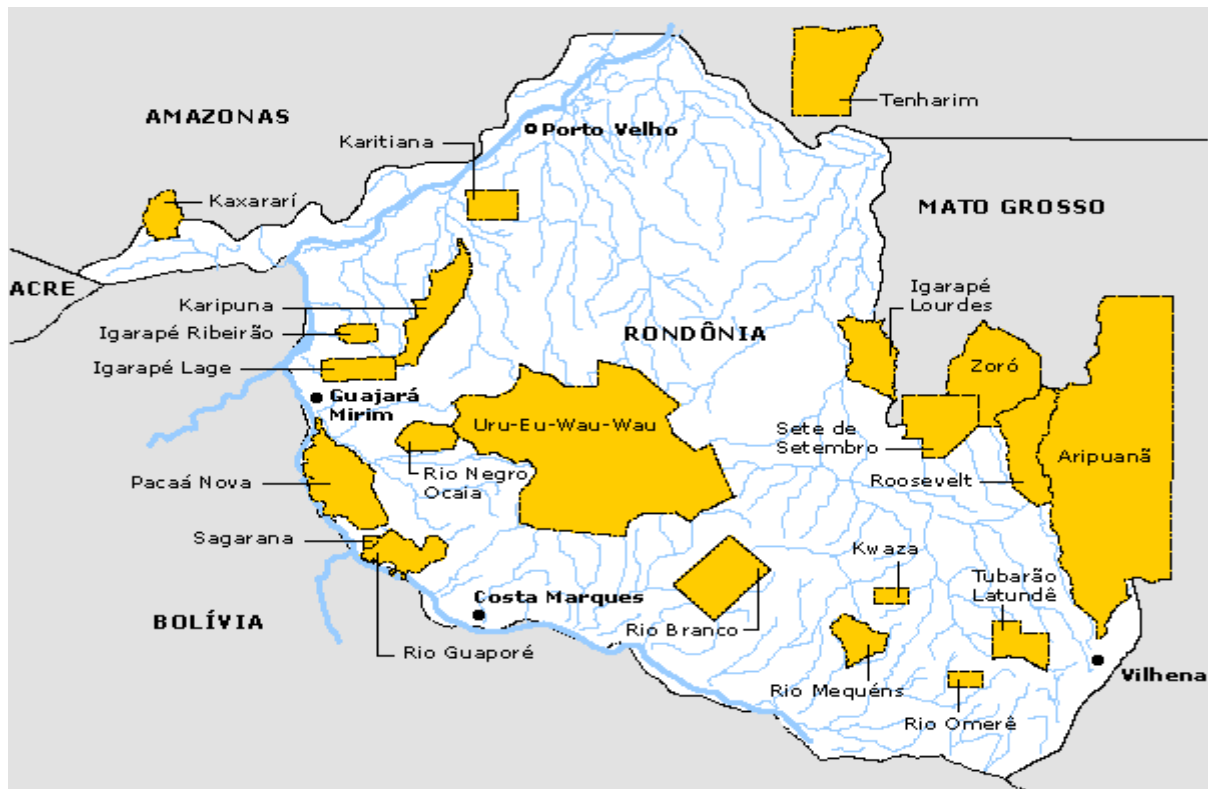
Nome do povo (em português)	Família ao qual pertence ou Tronco Linguístico	Estados brasileiros onde habitam
Ajurus	Tupari	Rondônia
Aruás	Língua aruá	Rondônia
Cintas-largas	Tupi Mondé	Rondônia e Mato Grosso
Gavião Mondé	Mondé	Rondônia
Jabutis	Jaboti	Rondônia
Canoês	Kanoê	Rondônia
Karipuna	Tupi-Guarani	Rondônia
Caritianas	Arikem	Rondônia
Araras-caros	Ramarama	Rondônia
Kaxarari	Pano	Amazonas e Rondônia
Kwazá	Kwazá	Rondônia
Macurap	Tupari	Rondônia
Nambiquaras	Nambikwara	Mato Grosso e Rondônia
Oro-uins	Txapakura	Rondônia
Paiter	Mondé	Rondônia
Sakurabiat	Tupari	Rondônia
Tuparis	Tupari	Rondônia
Amondauas	Tupi-Guarani	Rondônia

Fonte: Povos Indígenas do Brasil (2012)²⁵

A Figura 1 abaixo apresenta a ocupação das terras indígenas no Estado de Rondônia, além das divisas com os Estados do Amazonas e de Mato Grosso. Os povos indígenas do Brasil reivindicam para si as terras que 'lhes foram tomadas' durante o processo de colonização do país. A questão territorial se insere no contexto político entre as mais urgentes, até para que se evitem tragédias, como foi o caso recente do conflito entre garimpeiros e os índios Cintas-Largas, na reserva Roosevelt de Rondônia, no ano de 2004.

²⁵ http://www.suapesquisa.com/musicacultura/povos_indigenas.htm. Acesso em 12/01/2012.

FIGURA 1: Mapa de localização de Terras Indígenas no Estado de Rondônia



Fonte: CESIR, 2004²⁶

Para o indígena, a terra não é somente um espaço destinado a plantar e colher; a terra é vista como um ecossistema com vida e alma. Em sua cosmovisão a terra é o espaço para as manifestações, os rituais, local sagrado onde estão os seus ancestrais, fonte de inspiração e sabedoria (CARVALHO, 2008).

Considerando que o Estado de Rondônia vivenciou na década de 70, um processo de expansão demográfica em dimensões da ordem de mais de 300%, conforme afirmam alguns autores, pressupõe que as terras indígenas foram destinadas a migrantes atraídos, com propagandas e frases de efeito, como: “integrar para não entregar” e ainda “terras sem homens para homens sem terra”. Essas campanhas lançadas pelo governo militar da época pode ter agravado os conflitos e o controle pelas propriedades, fato que se estende até os dias atuais.

Os fatores de acesso e permanência em IES particulares de Rondônia estão descritos no parágrafo a seguir.

O ingresso na educação ocorre geralmente entre a idade de 18 a 24 anos.

²⁶ Imagem indexada em dissertação: VENERE, Mário Roberto. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo sentido da diferença.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) UNIR, 2005.

Em Rondônia, segundo dados publicados pelo (IBGE-PNAD-2004, apud QUINTANILHA, sd), de um número identificado em idade de cursar a universidade, cerca de 210.334; apenas 7,6%, ou seja, 14.723 estavam nesse nível de ensino. Os dados relativos ao quantitativo de demanda indígena aptos ao ingresso na educação superior não estão disponíveis, mas as mobilizações por parte de algumas IES estão acontecendo, fato confirmado em pesquisa realizada junto a algumas IES particulares presentes no estado.

Com base em dados publicados pelo INEP (2006) Rondônia tem 27 instituições particulares de ensino superior. Dessa forma, para a elaboração da escolha da amostra, utilizou-se dessa referência.

O estado conta com a presença da Universidade Federal de Rondônia, em seu campus e sede principal na capital, Porto Velho e seis *campi*, no interior do estado, nas cidades de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Rolim de Moura, Vilhena e subcampus de Presidente Médici extensão do campus de Cacoal. Também a instalação do Instituto Federal, com a reitoria na capital, Porto Velho e cinco *campi*, nos municípios de Colorado do Oeste, Ariquemes, Ji-Paraná, Vilhena, Porto Velho e Guajará Mirim (em fase de implantação).

Em Rondônia estão presentes instituições que operam na modalidade EAD, e que não foram consideradas na pesquisa, visto que suas sedes estão fora do estado.

Para tanto, os dados apresentados apontam avanços na direção do acesso ao ensino superior, contudo não garante a permanência, fator decisivo para a continuidade do processo de conhecimento.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O problema proposto remete a questões de cultura, interculturalidade e multiculturalismo e os desafios enfrentados pela educação e pelo ensino universitário no início do século XXI, no contexto da Amazônia brasileira, relacionados com a atenção à diversidade e a comunidade indígena.

A compreensão da temática exigiu uma reflexão sobre os conceitos anunciados e sobre as políticas públicas, reflexões sistematizadas nas seções anteriores. Do macro universo focalizado principalmente no Ensino Superior para as comunidades indígenas, o olhar da pesquisadora volta-se para o curso de Licenciatura oferecido no campus de Ji-Paraná.

Para alcançar os objetivos da presente pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico, mediante leitura e interpretação de teorias em autores que dissertam sobre a educação, cultura, interculturalidade e multiculturalismo; e levantamento documental sobre a temática.

Também foi elaborada uma pesquisa descritiva-exploratória, na UNIR, Campus de Ji-Paraná, no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, para analisar esta política pública; para investigar os avanços e desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) em efetivar as políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas nos cursos superiores em Rondônia.

Para embasar o referencial sobre as políticas públicas de educação superior indígena foram consultados documentos relativos a planos e ações governamentais nacionais e internacionais. Também buscou da mesma forma a consulta às publicações de leis concernentes e publicações atuais recorrentes em artigos, dissertações e teses. Além de pesquisa em páginas eletrônicas da internet, onde está disponível um vasto material para consulta e que o pesquisador deve lançar mão, para manter-se atualizado, em virtude da velocidade da mudança em que ocorrem os registros dos fatos.

Em termos de classificação, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, visto que o resultado do estudo pode ser útil para a construção de conhecimento e visa à ampliação do conhecimento na área.

O estudo proposto tem característica descritiva, segundo Cervo e Bervian (1983), pressupõe a observação, análise e descrição de fatos e fenômenos, sem a

interferência do pesquisador e utiliza-se de instrumentos de coleta, como o questionário e observação sistemática, na forma de levantamento.

Para a efetivação do tema objetivo de estudo, foi necessário recorrer, em um primeiro momento a um levantamento bibliográfico, em autores que dissertam sobre o recorte temático da educação para a presente pesquisa, possibilitados pelo acesso à leitura em obras publicadas; dissertações e teses; artigos e demais literaturas disponíveis em sítios eletrônicos. Em consonância com a fundamentação teórica, a leitura se estendeu a consulta em Leis concernentes, Documentos aprovados em instâncias federais; Documentos constituídos a partir de assinatura de acordos em Encontros Internacionais e Fóruns mundiais de Educação Superior; Projeto Pedagógico de Curso, com isso constitui-se a primeira fase da pesquisa, em que se previa o levantamento bibliográfico e documental.

A pesquisa se estendeu em IES pública e privada, órgãos de representação indígena, na esfera federal e estadual para o levantamento de dados sobre o acesso e permanência no ensino superior para indígenas em Rondônia. Foi identificada a presença de indígenas no ensino superior, tendo como destaque uma IES do setor privado, estabelecida na cidade de Vilhena, e a realização de vestibular específico direcionado a comunidade indígena presente na região.

Tanto para a coleta de dados nas IES particulares, quanto nos órgãos de representatividade indígena, foi feita consultas às páginas eletrônicas das IES, elaboração de entrevista dirigida, questionário, diálogos por telefone e por e-mail.

Quanto aos procedimentos metodológicos estabelecidos foi necessária à construção de quatro instrumentos de coletas de dados, isto porque, a proposta principal do estudo de campo está centrada na análise da execução de um projeto de licenciatura em educação básica intercultural, associada à proposta de levantamento de um quadro sobre o acesso e permanência de indígenas na educação superior em Rondônia. Em assim sendo, a descrição dos instrumentos de coleta de dados está exposta a seguir.

Inicialmente a elaboração de um instrumento de coleta de dados, para aplicação em IES particulares de Rondônia, restrito a seis questões, sendo três fechadas e três abertas, cuja pretensão era a identificação de indígena na respectiva IES e os meios de acesso e permanência para a conclusão do curso. Para a realização desta pesquisa foram acessadas as páginas eletrônicas de algumas IES

presentes em Rondônia, objetivando a identificação de edital específico para vestibular indígena. A indisponibilidade desta informação precipitou o contato via telefone com as instituições e para as IES que aceitaram participar da pesquisa foi encaminhado o instrumento de coleta de dados. Também foi visitada a Representação Estadual de Ensino, na cidade de Porto Velho, em caráter informal e contato realizado via telefone com órgãos de representatividade indígenas, presentes em cidades do interior de Rondônia e que foram indicados pela Representação Estadual de Ensino, por ocasião da visita.

Para compor os procedimentos metodológicos foi elaborado um segundo instrumento, com dez questões norteadoras, com espaço para considerações livres, que foi aplicado em forma de entrevista dirigida, em que procurou conhecer o processo de construção e as ações determinantes para a implantação do projeto de curso em educação intercultural direcionado aos povos indígenas da região de Ji-Paraná. A entrevista foi realizada no departamento de educação intercultural, com a coordenação do curso em Licenciatura Básica Intercultural, ministrado na Universidade Federal de Rondônia - Campus de Ji-Paraná.

Para obter as informações relacionadas às questões de infraestrutura em que se constituem em políticas de acesso e permanência foi elaborado um instrumento complementar semiestruturado com questões desenvolvidas a partir de categorias; tais como: **questões de ordem social**; um bloco com nove perguntas e duas opções de respostas, abordando a infraestrutura física e didática para a realização do curso; **questões de ordem econômico-financeira**; um bloco com três questões com duas opções de respostas, abordando a parte de convênios com órgãos indígenas e órgãos vinculados ao Governo Federal; **questões relacionadas à permanência do indígena na universidade**; um conjunto com 11 questões sobre o formato de execução do curso, no que tange ao trabalho presencial e na aldeia indígena; e o último bloco com **questões relacionadas ao perfil**, quanto ao gênero e faixa etária.

A necessidade de desenvolver um quarto instrumento de coleta de dados, deve-se à identificação de uma IES particular em Vilhena, vir a ser a única, entre as instituições pesquisadas, a manter um financiamento privado de educação superior indígena em Rondônia. O instrumento foi construído, considerando as questões de acesso e os fatores que motivaram a IES, a realizar um vestibular próprio

direcionado a uma determinada comunidade indígena da região. Assim o instrumento de coleta compõe-se de 12 questões; sendo: dez questões semiabertas, **relacionadas à política de acesso**; um bloco relacionado às **questões de infraestrutura e política de permanência** e um bloco com três **questões relativas aos fatores econômico-financeiros**. As fases percorridas para alcançar os objetivos propostos serão apresentadas nos subitens desta seção.

4.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA FASE DE CAMPO

O professor-orientador elaborou um documento de apresentação de pesquisador, (Apêndice A) para ser encaminhado às IES solicitando o atendimento à pesquisadora, com as informações expressas no instrumento de coleta e dados. O roteiro de questões para entrevista com as IES, (Apêndice B), compôs-se de seis questões, semiabertas, com o objetivo de facilitar ao entrevistado a alternativa de resposta. Foi contatada também a Representação Estadual de Ensino da SEDUC, em Porto Velho - divisão indígena, que indicou a regional da Representação Estadual de Ensino e Representação administrativa da FUNAI, em cidades do interior, com o objetivo de acrescentar dados referentes ao acesso de indígenas na educação superior, em IES particulares e os resultados estão agrupados a partir da seção **4.2**.

A pesquisadora foi a campo para colher informações que pudessem compor o objeto de pesquisa, incluindo a visita ao campus universitário onde é realizado o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, voltado aos povos indígenas de Rondônia.

Para a fase de campo, o estudo utilizou-se de entrevista dirigida estruturada, (Apêndices C e C-A), com perguntas norteadoras, aplicadas à coordenação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, da Universidade Federal de Rondônia, no campus de Ji-Paraná, com o objetivo de identificar as vias de acesso e permanência dos povos indígenas na universidade e os desafios que se apresentam. O resultado da entrevista em Apêndice C está inserido na forma de Apêndice **F**.

Também foi elaborado um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, (Apêndice D), aplicado à Faculdade da Amazônia (FAMA), na

cidade de Vilhena e o resultado consta na seção **4.3**

Ressalta-se que a escolha pelos instrumentos apresentados foi definida considerando os seguintes fatores: primeiramente o questionário com perguntas abertas e fechadas, de acordo com Gil (1989), se constitui em uma importante técnica de coleta e obtenção de dados em pesquisas de caráter social. Ainda segundo o mesmo autor, a escolha desse instrumento apresenta uma série de vantagens, entre as quais a abrangência do maior número de pessoas, independente dos limites geográficos, agilidade, menor custo.

Quanto à entrevista dirigida trata-se de uma técnica que permite a obtenção dos dados em profundidade, visto que o entrevistado detém conhecimento sobre o assunto tratado e sua participação contribui para a explicação e o entendimento dos fatos.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Nesta seção serão apresentados os processos de execução do estudo assumido nos procedimentos metodológicos.

4.2.1 Presença de indígenas na educação superior em Rondônia

Com base em consulta realizada em algumas IES particulares e públicas do estado foi possível fazer uma leitura de como se encontra o processo de inclusão de indígenas na educação superior em Rondônia. Em assim sendo, tem-se o resultado descrito na sequência.

Os dados coletados mostram que em **Ariquemes**, não há indígenas matriculados, o processo seletivo para o vestibular é comum a todos e as instituições adotam o ENEM como critério de seleção para o PROUNI como política de acesso e permanência, com base nas normas descritas pelo programa de ação afirmativa do Governo Federal. Todo o processo é realizado com base na nota do ENEM e pelas informações que o candidato presta no momento de se inscrever no PROUNI. No Instituto Federal de Rondônia (IFRO) a presença de um indígena no curso técnico agrícola - nível médio.

Em uma IES particular de **Ji-Paraná**, obteve-se os seguintes resultados: a

IES possui no momento, três acadêmicos indígenas declarados, com matrículas ativas em 2012/1. Os meios de acesso foram os mesmos adotados no processo seletivo normal, para os demais não indígenas e a instituição, no momento, não dispõe de política de permanência declarada.

Os dados coletados na Representação Estadual de ensino-divisão indígena, na cidade de **Colorado do Oeste**, indicaram a formação de três indígenas e dois em fase de formação no curso de Pedagogia de uma instituição particular na cidade de Ji-Paraná, todos da etnia Cintas-Largas. Também identificou a presença de indígenas da mesma etnia, no curso Intercultural da UNIR, em Ji-Paraná.

Na representação da FUNAI na cidade de **Guajará-Mirim**, obteve-se os seguintes resultados: dois indígenas; um no curso de Gestão Ambiental, da UNIR; outro no curso de Direito em uma instituição particular; e uma indígena no curso de Medicina, na cidade de Santa Cruz de La Sierra (Bolívia), com recursos próprios da aluna. Foi observado pela representação da FUNAI que os recursos do PROUNI não são suficientes para atender a crescente demanda, visto que a política atual não permite o aumento da oferta de bolsas, somente a transferência no momento de conclusão do curso, para outro indígena que estiver iniciando.

A UNIR oferece em Guarajá-Mirim o Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, com uma linha de pesquisa em Etnolinguística Indígena, segundo dados coletados não há indígenas inseridos neste programa.

Com a coleta de dados obtidos na Representação da FUNAI em **Cacoal**, têm-se os seguintes resultados: dois indígenas da etnia Suruí em uma IES na cidade de **Pimenta Bueno**, nos cursos de Enfermagem e Pedagogia. Outro indígena da etnia Terena, na mesma IES, no curso de Administração. Na cidade de **Rolim de Moura**, um indígena da etnia Suruí no curso de Sistema de Informação e em uma IES particular da cidade de **Cacoal** dois indígenas: um da etnia Tucha, cursando Biomedicina e outro no curso de Nutrição. Em outra IES da mesma cidade, um indígena da etnia Surui cursando Biologia.

Na cidade de **Cacoal**, em uma IES particular obteve-se o seguinte resultado: de acordo com os dados informados pela coordenação pedagógica, a IES possui 1 indígena declarado no curso de Biologia, também identificou indígena formado pela instituição. A IES possui política de permanência, mediante bolsa de estudo e apontou como dificuldade as questões culturais. Esses dados reforçam a informação

da representante da FUNAI-regional de Cacoal.

Foi citado pela representação da FUNAI em Cacoal, que dois indígenas representando o povo Suruí, da administração regional de **Cacoal** estão em cursos fora do Estado de Rondônia, sendo: um na UnB, no Distrito Federal, cursando Agronomia e outro no interior de São Paulo, na cidade de São Carlos, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), no curso de Engenharia Florestal.

Na cidade de **Porto Velho**, realizou-se o contato com duas instituições particulares, onde foi informado pela supervisão de processos de uma IES, a presença de dois indígenas; um no curso de Direito e outro no curso de Engenharia Florestal. A IES informou também que consta em seus registros um indígena formado no curso de Enfermagem. A IES possui, segundo a supervisão uma política de permanência, mediante convênio com a FUNASA e esses acadêmicos indígenas são beneficiados com bolsas de estudo.

Em outra IES obteve-se o seguinte resultado: no momento, a instituição não possui nenhum indígena matriculado, mas já receberam, alunos indígenas no passado, para os cursos de Pedagogia e Informática. Foi relatado pela coordenação de curso que a maior dificuldade que a instituição tinha era com a aceitação das diferenças, por parte dos professores no momento da correção das provas, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa. Os acadêmicos indígenas tiveram dificuldades com os conteúdos ministrados e abandonaram os cursos.

No município de **Rolim de Moura** foi informado a presença de quatro indígenas declarados em uma IES. Obteve-se também que no momento a IES não possui nenhuma política de permanência e que entre as dificuldades apontadas, a questão dos recursos didáticos foi indicado como um fator que dificulta a acessibilidade do indígena à IES. A Instituição declara também não ter aplicado questionário socioeconômico e nem publicado edital específico para o vestibular.

Foram coletados dados na cidade de **Vilhena**, de que uma IES particular realizou o vestibular específico para 15 indígenas da comunidade Sabanês. Consta também que, enquanto os recursos de convênio, órgão de representação indígena não for disponibilizado, a instituição assumirá 100% da manutenção prevista para a política de permanência dos indígenas nos cursos para os quais foram selecionados.

Para o aprofundamento do estudo e com base nestas informações foi

possível levantar dados que identificam tratar-se de uma política diferenciada de acesso e permanência de indígena na educação superior, em uma IES do sistema privado em Rondônia. Os dados foram obtidos na coordenação pedagógica, em que procurou identificar quais os fatores que motivaram a IES a implementar uma política diferenciada de acesso e permanência a indígenas da região. O resultado obtido nesta IES está descrito na subseção seguinte.

4.3 APRESENTAÇÃO EM RECORTE DOS DADOS OBTIDOS NA FACULDADE DA AMAZÔNIA (FAMA)

A partir da constatação publicada na página eletrônica da IES, sobre a realização do vestibular indígena em uma aldeia da região e depoimento de organizadores, justificando a importância do fato, tanto para a instituição quanto para os povos da etnia atendida, houve a necessidade de buscar por informações que substanciassem as pretensões elencadas na pesquisa.

Sendo assim, no questionário encaminhado a IES, levantou-se em primeira instância, questões relacionadas à política de acesso, em que indagou sobre o pressuposto para o surgimento do vestibular indígena. Para tanto, a IES se posiciona, conforme declarado “como uma instituição que tem por filosofia a inclusão mediada pela educação superior”. Por estar na região amazônica, a IES considera uma região indígena por excelência. Fator que segundo declarado pela coordenação “por si só sustentou o eixo de interesse da IES na oferta de vagas para todos, inclusive e de modo especial ao indígena”. Ainda segundo a IES, as regiões do entorno localizam-se várias tribos, incluindo os índios SABANÊS.

Sobre a divulgação da proposta, a via de informação utilizada pela instituição foi mediante publicação de edital, imprensa local e na própria aldeia indígena.

Também buscou-se conhecer como essa proposta de educação foi recebida pela mantenedora e pelo seu colegiado de curso e se houve alguma manifestação de resistência. Para tanto, obteve como resultado, a manutenção do posicionamento da IES, no tocante a sua postura de educação inclusiva, visto que também não houve nenhuma resistência em relação a essa nova proposta, por parte de seu colegiado, pelo contrário, segundo a IES assegurando que os colegiados de cursos “soaram uníssonos nessa proposta”.

Quanto ao número de vagas e a demanda para cursos específicos. De

acordo com o parecer da IES, a identificação da demanda foi observada *in loco*. A partir desse momento, o próximo passo foi o retorno à aldeia para a aplicação das provas do vestibular. A IES oferece cursos na área de agronomia, zootecnia, serviço social e psicologia e segundo consta, houve inscrição e aprovação para todos os cursos.

Perguntado também sobre os fatores que motivaram a IES a elaborar a proposta do vestibular indígena. Para o qual a resposta obtida foi descrita como uma “filosofia da instituição - EDUCAÇÃO INCLUSIVA”.

Foi questionado se no período de elaboração da resposta, os indígenas foram ouvidos para identificarem sua área de interesse. A resposta foi afirmativa. Assegurando que durante a visita a aldeia, os indígenas foram ouvidos e que as áreas de interesses foram identificadas.

No tocante à expectativa para a consolidação da proposta em vigor, a Instituição espera que o Poder Público se integre com a proposta de educação inclusiva e passe a assegurar de forma integral as condições estruturais, incluindo o transporte entre a aldeia e a cidade, onde o curso é ofertado. A IES oferece um sistema de bolsa integral para seis indígenas selecionados em seu vestibular.

A pesquisa se aprofundou no sentido de explorar um pouco mais sobre o olhar da IES, em relação às expectativas da comunidade indígena com o ingresso na educação superior. Para a instituição, a comunidade indígena da tribo dos Sabanês, a oportunidade de ingressar-se na educação superior se constituiu em “objeto de desejo”, visto que na qualidade de seres humanos, a busca por conhecimento se faz necessária. Nesse sentido, os índios acadêmicos inseridos nos cursos de agronomia e zootecnia, segundo a IES “aproveitarão a aprendizagem científica, diretamente na aldeia, com o cultivo adequado das culturas respectivas”. Para os índios acadêmicos dos cursos de psicologia e serviço social, o conhecimento científico adquirido na faculdade poderão ser aplicados “tanto dentro como fora da aldeia, inclusive abrindo-se para eles a possibilidade de trabalho fora da aldeia”.

A segunda parte do instrumento de coleta restringiu-se à **política de permanência**, agrupadas em um quadro em que constaram questões de ordem estrutural para viabilizar a proposta. Os questionamentos foram direcionados às necessidades de ampliação da estrutura física; aquisição de equipamentos

específicos; mobiliários; material diático-pedagógico; ampliação do acervo; mudança na estrutura física da instituição; contratação de profissional específico para o suporte pedagógico, que se fizerem necessário, bem como a contratação de docentes com formação específica. Assim, para esse conjunto de questões, a resposta foi negativa. A IES não teve que proceder qualquer ação em nenhum desses pontos. Somente na questão sobre o transporte dos indígenas é que a instituição manifestou de forma afirmativa. Sendo necessária a viabilização do transporte, por parte da instituição.

No item direcionado às questões de ordem econômico-financeira, foi perguntado sobre a concessão de bolsas de estudo em caráter parcial e integral. Para as quais, a IES informa que foram concedidas seis bolsas em caráter integral.

Também foi perguntado sobre a firmação de convênio com órgãos de representatividade indígena, vinculados aos Governo Federal. A resposta foi negativa, mas justificada. Não houve nenhuma assinatura de acordo, visto que, segundo a IES, na região de Vilhena, local de sua sede, não há representação indígena. As comunidades são atendidas pela representação do estado de Mato Grosso, na capital Cuiabá. Mas, a IES afirma que está em fase inicial das “tratativas visando o estabelecimento de convênio com órgãos de representatividade indígena em Cuiabá”.

No espaço reservado para a instituição expressar suas considerações, a IES descreveu que o enriquecimento decorrente da relação do indígena com a instituição “é extraordinário, não apenas do ponto de vista da CONCRETIZAÇÃO DA INCLUSÃO em si, mas principalmente, pela TROCA que essa relação envolve”. Ainda, conforme declarado pela Instituição, o índio traz para a sala de aula, “toda a riqueza da sua cultura embricada com a cultura dos não índios, faz nascer um alargamento de visão de mundo e uma sensação incontida de convivência pacífica numa terra que é de todos e para todos. Onde a diversidade cultural na ambiência acadêmica é que faz a grande diferença”.

O quantitativo apresentado são concernentes às Instituições particulares que se disponibilizaram a responder a pesquisa, mediante contatos iniciados nos sites da internet, para a identificação de edital específico para a oferta de educação indígena. A não constatação dessa informação ocasionou o contato junto às instituições via telefone, excetuando-se a IES de Vilhena, cujo Edital específico para o vestibular

indígena, consta em sua página eletrônica na internet; o que motivou o aprofundamento dos dados.

4.4 APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DO ESTUDO REALIZADO EM JI-PARANÁ

O estudo foi realizado no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, ofertado no campus da UNIR em Ji-Paraná. Assim, na subseção seguinte será apresentado o perfil característico desse município e nas demais seções subsequentes, os resultados obtidos na entrevista dirigida.

4.4.1 Perfil característico do município de Ji-Paraná

Segundo dados do IBGE (2010), o município de Ji-Paraná tem cerca de 120 mil habitantes, considerada como a segunda maior cidade do estado de Rondônia. Sua posição geográfica está localizada na região central do estado e este fator favoreceu para seu crescimento, bem como da região do entorno, visto que ao redor estão cerca de 25 municípios circunvizinhos. Presentes nesta região uma diversidade sociocultural e diversas etnias indígenas, como os Arara, Gavião, Suruí, Cintas-Largas e oito etnias da Terra Indígena Rio Branco. A região também abrange alguns povos ameaçados de extinção, tais como: Kwazá e Sakurabiat, além de povos ressurgidos como os Porubá e Miguelenos (UNIR - PPC, 2008).

A base econômica está concentrada na indústria madeireira, laticínios e pecuária. O nome do município tem origem indígena, onde o prefixo *Ji* - tem o significado de machado e o sufixo *Paraná*, o grande rio. A cidade atraiu migrantes de várias regiões por se destacar em um grande centro econômico do estado. O setor educacional está representado por nove escolas particulares e 36 escolas públicas de ensino fundamental e médio. A Figura 2 apresenta a vista aérea do centro urbano de Ji-Paraná.

Figura 2 - Fotografia aérea do centro urbano de Ji-Paraná



Fonte: <www.googleimagens.com.br>. Acesso em 07/08/2011.

4.4.1.1 Presença da UNIR em Ji-Paraná

A Universidade Federal de Rondônia foi criada pela Lei nº. 7011, de 08 de julho de 1982, é instituição oficial que integra o Sistema Federal de Ensino, nos termos da Lei 9.939/96. Com sede na capital Porto Velho e atuação em todo o Estado de Rondônia. Regendo-se pela legislação vigente, por Estatuto, pelo Regimento Geral e pelas resoluções e normas emanadas dos Conselhos Universitários (CONSUN), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEA) e o Conselho de Administração (CONSAD). A UNIR tem como função pública o livre exercício da docência, pesquisa e da extensão, que deve ser mantida dentro do contexto das exigências da comunidade, tendo sempre como foco o desenvolvimento regional.²⁷

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), consta a missão da UNIR:

A UNIR é uma instituição pública e gratuita cuja missão é a de produzir conhecimento humanístico, tecnológico e científico, articulando ensino, pesquisa e extensão, considerando as peculiaridades regionais, promovendo o desenvolvimento humano e integral e contribuindo para a transformação social (PDI/PE-UNIR, 2003).

A Instituição oferece 52 cursos de graduação, sete cursos de mestrado e um

²⁷ Dados colhidos na íntegra do Relatório de Acompanhamento do REUNI/UNIR.

de doutorado.

O campus da Universidade Federal de Rondônia está presente em Ji-Paraná, com os cursos de Engenharia Ambiental, Pedagogia, Física, Matemática e Licenciatura em Educação Básica Intercultural. O campus dispõe de três laboratórios; sendo: laboratório de física e química; com área construída de 52,36 m², e atende em média 280 alunos. Também um laboratório de informática, com 52,56 m², com atendimento médio de 350 alunos e um laboratório de estudos ambientais, com área construída de 52,36m² com atendimento médio de 120 alunos. (UNIR, 2008).²⁸ O quadro 8 abaixo expõe os dados sobre os cursos ofertados com o número de vagas disponíveis anualmente, pela UNIR-Campus de Ji-Paraná, excetuando-se o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, que será especificado a seguir.

QUADRO 8 - Dados sobre cursos ofertados e vagas disponíveis - UNIR - Campus de Ji-Paraná

CAMPUS DE JI-PARANÁ											
Deptº	Curso	Turno	VAGAS OFERECIDAS NO VESTIBULAR								
			2007	2008	2009	2010	2011	2012	VN	Total/ano	
DA de Pedagogia	Pedagogia	Vespertino	40	40	45	45	45	45	45	05	45
DA de Matemática	Matemática	Noturno	40	40	45	45	45	45	45	05	45
DA de Física	Física	Vespertino	40	40	45	45	45	45	45	05	45
DA de Eng ^a Ambiental	Eng ^a Amb.	Integral	40	40	45	45	45	45	45	05	45
			160	160	180	180	180	180	180	20	180

Fonte: Adaptado do original: Plano de Providências - REUNI/UNIR, em PDF.
 Legenda: VN: vaga nova.

²⁸ UNIR em números. Catálogo de Informações Institucionais. Disponível em: <<http://www.unir.br.>>. Acesso em 07/07/2012.

4.5 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural está implantado na Universidade Federal de Rondônia, em seu Campus localizado na cidade de Ji-Paraná. A universidade tornou público à abertura do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, com a realização do 1º vestibular realizado no ano de 2010. Em Edital de nº 009, publicado em 11 de agosto de 2009, a Universidade Federal de Rondônia, passa a ofertar, a partir do 2º Semestre de 2010, 50 vagas para professoras e professores indígenas, oriundos do Projeto Açaí.²⁹ De acordo com o Edital, o curso será ofertado em regime de turno integral. No ano seguinte, a Universidade Federal publicou o Edital nº 021, de 23 de julho de 2010. Novamente a oferta de 50 vagas para professoras e professores indígenas.

As considerações apresentadas pela universidade relatam que essa proposta considera as seguintes instâncias: a Constituição Federal de 1988; a LDB 9394/96; o Plano Nacional de Educação de nº 10.172/2001; Pareceres e Resoluções decorrentes.

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural tem como proposta pedagógica as seguintes habilitações: Professor (a) multidisciplinar no Ensino Fundamental e Professor (a) para atuarem no Ensino Médio; com as devidas opções: 1. Educação escolar intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; 2. Ciências da linguagem intercultural; 3. Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; e 4. Ciências da Sociedade Intercultural. Além dessa estrutura curricular, o curso se compõe ainda de atividades de prática de ensino e estágio supervisionado, totalizando 4200 horas, distribuído em: 2500 horas para a Formação básica; 1700 horas para a Formação específica e 400 horas para a Prática de Ensino.

No histórico de construção do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no Campus da Universidade Federal de Rondônia, localizado no município de Ji-Paraná, consta como propósito a ampliação do

²⁹ Programa de Formação de Professores Indígenas, denominado Projeto Açaí. Esta formação ocorreu entre os anos de 1998 e 2004, dividida em onze etapas sendo que uma destas realizou-se nas comunidades - "Açaí nas Aldeias". Este projeto habilitou aproximadamente 120 professores em Magistério Indígena para atuarem com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. (UNIR - PPC, 2008, p. 5). A segunda etapa está em vigência desde o ano de 2009 e se encerra em 2013.

Programa de Formação de Professores indígenas iniciado com o Projeto Açaí, considerado um marco de realização da educação escolar indígena executado pela SEDUC.

Sobre esse projeto tem-se a seguinte consideração:

Em 2004 os professores concluíram o Açaí e apenas em 2007 receberam a certificação oficial. Durante esses anos as discussões sobre a continuidade da formação destes professores já era tema de seminários e mesas redondas. Configura-se, então, um momento de luta por um espaço dentro da Universidade para um curso específico, destinado a professores indígenas, numa perspectiva intercultural (UNIR - PPC, 2008, pp. 17-18).

Dessa forma, conforme consta do projeto original do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, os professores indígenas reivindicavam a continuação de seus estudos. Cria-se nesse momento uma demanda legítima para a construção de um projeto pedagógico que contemple esses professores que queriam ampliar o campo de conhecimento.

Para a consolidação da proposta apresentada, o curso tem como objetivo geral formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e atender as comunidades indígenas.

A justificativa para a implantação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural está assim descrita no projeto pedagógico:

Justifica-se a criação do curso: Como uma proposta do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do *Campus* de Ji-Paraná, por compreender que uma sociedade que se pretende justa e cidadã deve considerar necessariamente a inclusão dos povos indígenas, e isto subverte o acesso ao ensino superior. O Perfil do Egresso: Propõe competência para exercer as funções de Magistério nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como, a depender da Formação Específica escolhida exercer cargos de gestão no âmbito da educação (UNIR - PPC, 2008, p.22).

A proposta de implantação do Projeto atende a convocação do Ministério da Educação e Cultura, que articula políticas educacionais voltadas para a graduação e pós-graduação.

Para cumprir as diretrizes, estabelecidas pelo Ministério da Educação, as universidades têm que atender aos dispositivos publicados em Edital e aprovados pela Comissão Especial, criada pela Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004, para elaborar políticas de educação superior indígena - CESI/SESU/MEC. Ainda seguir as normas descritas na Lei nº 11.514, de 13 de agosto de 2007, o Decreto nº 6170,

de 2007, a Portaria Interministerial nº 127, de 2008 e as demais normas que regulam o programa.

As propostas descritas acima e o texto na íntegra consta do Processo: 23118.001886/2008-52, que discute também a adesão da UNIR às determinações do sistema de planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - (REUNI); do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - (PROLIND) e da Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade - (SECAD).³⁰

Também consta no histórico de construção do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, a ampliação do Programa de Formação de Professores indígenas iniciado com o Projeto Açaí, considerado um marco de realização da educação escolar indígena executado pela SEDUC, no ano de 1998 e que habilitou 120 profissionais índios para atuarem nas séries iniciais. Embora, a primeira fase desse projeto tenha sido encerrada no ano de 2004, no ano de 2006 é que os professores indígenas foram legalmente habilitados.

No projeto consta ainda que serão abertas para cada processo seletivo 40 vagas anuais, visto que, conforme descrição, o espaço físico das salas de aula comporta esse número de alunos, para que o trabalho seja executado de forma confortável e satisfatória, do ponto de vista pedagógico. O colegiado de curso, de acordo com o projeto está vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Unir-Campus de Ji-Paraná.

Para que a efetivação da proposta pedagógica e o cumprimento da matriz curricular são necessários, de acordo com a descrição do PPC, a aquisição de 500 (quinhentos) títulos que compõem as referências bibliográficas constantes no ementário dos componentes curriculares.

Em relação à infraestrutura básica, o campus de Ji-Paraná, dispõe de laboratório de informática e grupos de estudos amazônicos em funcionamento. Consta também a necessidade de construção de um prédio próprio para o pleno funcionamento do curso.

³⁰ Consta no Plano de Providências - REUNI, item E. Do Compromisso Social da Instituição e no item E.1. Políticas de Inclusão, que a universidade pretende executar, entre seus planos de metas a serem alcançadas, a criação do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Básica para professores indígenas.

4.6 APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL

A entrevista compôs de questões abertas, as quais foram esboçadas objetivando conhecer os fundamentos em que foram alicerçados o curso em estudo.

Os dados coletados apontaram que o surgimento da proposta de realização do curso foi a partir de demandas identificadas, em virtude de alunos indígenas egressos do Projeto Açaí que reivindicam da universidade a formação continuada de seus estudos, para o pleno exercício da docência, junto às suas comunidades indígenas. Ainda conforme observado, esses grupos estavam organizados politicamente, fator decisivo para suas reivindicações, pois este aporte político estava embasado em suas necessidades e se sustentou até o fim, com a concepção do projeto.

A princípio, um curso com essa proposta de formação diferenciada, gera resistências, fato observado durante a entrevista, principalmente as resistências de natureza política. Por se tratar de uma universidade pública, o projeto é levado a um Conselho; e é este Conselho que delibera deferindo ou não o projeto. A resistência gerada era em função de que, enquanto proposta ainda não havia a certeza de que curso pudesse, uma vez implantado formar demandas que justificassem o investimento prévio. Mas, conforme os dados da entrevista, com a implantação do curso, as demandas foram aumentando e, de acordo com a observação da entrevista, o curso deve gerar uma demanda para os próximos vinte anos. Ainda de acordo com a observação da entrevista, em um primeiro momento, o curso contempla as necessidades identificadas, mas a oferta deve ser ampliada para outras áreas.

Por tratar-se de um projeto que está em processo de construção é possível que seja identificada necessidade de ajustes, que serão implementados a partir de seu Reconhecimento pelo MEC.

Observou-se também que há uma expectativa em relação a consolidação do curso, essa expectativa gira em torno do fortalecimento de sua proposta. “Trata-se de uma conquista coletiva, assim, o que se espera é que as políticas públicas avancem cada vez mais na direção de assegurar o acesso e a permanência de indígenas na educação superior, com aplicação da oferta de bolsas e convênios com Órgãos de representatividade indígena e Órgãos do Governo Federal”.

Assim a leitura do primeiro instrumento de pesquisa, constituído pela entrevista, encerrou com a abordagem sobre a expectativa dos alunos indígenas com a aplicação do conhecimento adquirido no decorrer do curso em benefício de suas comunidades.

O dados coletados em Apêndice C-A que foram direcionados às políticas de acesso e permanência; infraestrutura e viabilidade econômica-financeira; convênios, entre outras ações.

Dessa forma, no que tange às questões de ordem estrutural, para a viabilidade da proposta do projeto foram agrupadas em um quadro, em que se procurou identificar a estrutura básica inicial para a implantação do curso em estudo. Nesse sentido questionou-se sobre a necessidade de ampliação da estrutura física para a oferta do curso; aquisição de equipamentos específicos; mobiliários material didático-pedagógico; abertura de processo público para contratação de docentes com formação específicas e disponibilidade de transporte para os alunos indígenas. Para os primeiros itens ora citados, o resultado foi afirmativo. Quanto ao questionamento sobre a abertura de processo público para contratação de pessoal especializado para o suporte pedagógico, o resultado foi negativo. Com relação a ampliação do acervo da biblioteca, está em processo de compra. Também foi questionado ainda nesse item, sobre se há suporte e apoio na língua indígena, em que se obteve o seguinte resultado: “Há uma preocupação no próprio ambiente de sala de aula para que se contemplem as línguas maternas nas discussões. Ou seja, à medida da necessidade há alguém que traduz na língua materna o conteúdo. Há uma preocupação em se discutir a política linguística no curso e o apoio aos estudos das línguas por meio de projetos de extensão, oficinas em grupos menores de cada língua”.

Em relação às questões de ordem econômico-financeira, e sobre a firmação de convênios com órgãos de representativa indígena; órgão de educação superior vinculados ao Governo Federal, bem como outros programas, o resultado foi apresentado de forma negativa. Não houve nenhuma assinatura de convênio com órgãos de representatividade indígena. Da mesma forma, em relação aos órgãos de educação superior vinculados ao Governo Federal. Neste caso, a justificativa está na ausência de “aprofundamento de diálogo com a FUNAI”, mas foi firmado convênio com outros programas do Governo Federal, como o Programa de

Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

Os dados coletados indicaram que há necessidade do estudante indígena permanecer no campus da universidade para os estudos iniciais. O objetivo dessa permanência consiste no desenvolvimento de etapas presenciais que acontecem duas vezes ao ano e a manutenção durante esse período é da universidade. Para o trabalho realizado na aldeia a via de acesso é o PROLIND. Consta que a “universidade não disponibilizou recursos de seu orçamento para a realização deste trabalho”. Ainda nesse bloco está a questão relacionada ao custeio: caso aconteça na cidade ou aldeia; o resultado foi expresso da seguinte forma: “não há recursos na universidade para o desenvolvimento dos trabalhos na aldeia; na cidade, os alunos recebem auxílio transporte e alimentação”.

Quanto aos dados sobre o processo de ensino-aprendizagem foram levantados questionamentos sobre o contexto das aulas na aldeia e como a cultura é preservada entre os alunos indígenas; qual a abordagem educacional, social e antropológica para não discriminar ou inferiorizar a cultura indígena; a assiduidade do aluno indígena e os problemas que dificultam o acesso e a permanência. Para esses questionamentos os resultados foram expressos de que não há aulas na aldeia. Na aldeia somente o desenvolvimento de trabalhos e projetos que são desenvolvidos nas etapas presenciais. Em relação ao item preservação, a pesquisa procurou-se identificar como ocorre o encontro intercultural e como é sustentada a identidade indígena para não haver nenhuma apropriação. Para este item não se obteve resposta.

Observou-se também que não há problemas quanto à assiduidade dos alunos indígenas, mas há problemas que dificultam o acesso e a permanência. Os dados coletados quanto à origem, ao gênero e a faixa etária do estudante indígena, indicaram que o curso contempla 23 etnias; sendo: 104 do gênero masculino e 23 do gênero feminino e a idade não foi sistematizada na base de dados do curso.

Ainda de acordo com os instrumentos de coletas de dados, aplicado com a coordenação do curso, serão necessários também à abertura de processo público para contratação de docentes com formação específica.

5 ANÁLISE DE ACESSO DE PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RONDÔNIA

Para a análise dos dados foram dimensionadas quatro pontos; sendo: 1, Acesso; 2, Permanência; 3, Exclusão e 4, Interculturalidade. Esses pontos foram elegidos, considerando a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, e pesquisa exploratória, confrontando sua relação com o objetivo geral em que se levantou como propósito: investigar os avanços e desafios das Instituições de Ensino Superior para efetivar as políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas nos cursos superiores em Rondônia.

No tocante ao **ACESSO e PERMANÊNCIA** de indígenas na educação superior em Rondônia, em IES particulares foi constatado em pesquisa realizada na cidade de Vilhena, que embora não conste em seu edital, o atendimento a algum pressuposto legal de política de acesso e permanência, a Instituição assegura que está exercendo uma política de educação inclusiva, visto que mantém seis estudantes indígenas em regime de bolsa integral, os quais, estão inseridos nos cursos ofertados pela instituição. Consta também em sua página eletrônica, a adesão ao ENEM e PROUNI.

Nas demais IES particulares procuradas, a constatação em algumas, da presença do sistema de crédito educativo mediado pelo PROUNI.

No campus da UNIR em Ji-Paraná foi observado que a estrutura proposta pelo curso de licenciatura em educação básica intercultural, em vigência na Universidade Federal de Rondônia, segue tanto os pressupostos nacionais, no âmbito da Constituição Federal, da LDB, do Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001, e do Programa REUNI; quanto ao pressuposto internacional, segue os pressupostos da Convenção 169 - OIT, em que está assegurado aos povos indígenas o direito a uma educação em todos os níveis em igualdade com o resto da comunidade nacional.

Em relação aos resultados apontados acima, observa-se que os desafios se apresentam em uma dimensão maior que os avanços. Fato constatado no momento que sucederam as tentativas de levantar os indicadores de acesso e permanência de indígenas na educação superior em Rondônia e a aplicação de políticas como instrumento, por parte das IES sediadas no estado, em que a falta de respostas para nossas consultas corroboram com essa nossa inferência.

Dessa forma, como **problema da pesquisa** suscitava os **avanços alcançados** e desafios identificados para a consolidação de políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior pelos povos indígenas presentes em Rondônia, notou-se no decorrer do estudo que houve avanço, visto que há discussões por parte dos setores de educação, porém, de forma isolada. E as ações são manifestadas no interior dos núcleos indígenas, fato observado durante a entrevista realizada com a coordenação do curso de licenciatura intercultural, visto que o movimento em busca da educação continuada surgiu entre os alunos indígenas oriundos do Projeto “Açai nas Aldeias”.

Observou-se também que as IES particulares presentes no Estado de Rondônia, desempenham um importante papel social frente às demandas por educação superior. Ao constatar a presença de povos indígenas representantes de várias etnias, frequentando as salas de aulas de diversos cursos ofertados por essas IES. Enquanto avanço, sinaliza-se a utilização de políticas de acesso e permanência, manifestadas em algumas IES.

Quanto aos **desafios**, o relato da representação regional da FUNAI em Guarará-Mirim sobre a política pública de permanência e os critérios estabelecidos no PROUNI precisam ser revistos para favorecer o ingresso e garantir a permanência de indígenas na educação superior em Rondônia. Este parecer traduz a urgência de ampliação da oferta no estado, que passa por um processo de transição, principalmente de expansão econômica, fato que põe em risco os povos indígenas de Rondônia e o sistema público de oferta de educação superior está restrito a UNIR e ao Instituto Federal, este último, recém chegado ao estado e sua concentração educacional está direcionada para as áreas técnicas de formação profissional.

Ainda em relação aos desafios, outro fato identificado é com relação a presença de indígenas no espaço acadêmico relatado por uma IES particular na capital, Porto Velho. A dificuldade na assimilação dos conteúdos impactou de forma definitiva no abandono do curso. Nesse sentido, a relevância de ação integradora de convivência e respeito pela diversidade e limitações desse público, pode ser um mecanismo de apoio, tanto para o professor, quanto para o indígena.

No tocante aos **desafios**, a entrevista realizada com a coordenação do curso em Educação Intercultural, observou-se que se não houvesse determinação

por parte da comissão organizadora do projeto e “saúde” para o enfrentamento das resistências encontradas no espaço da universidade, o projeto correria um sério risco de “não sair do papel”. Foi preciso uma ação conjugada de esforços entre os que acreditavam na mudança e na ação inovadora decorrente e os grandes interessados que clamavam por mais educação - os professores indígenas. Nesse sentido, conforme observado por parte da coordenação, o aporte político presente nessas comunidades foi o insumo determinante para que o projeto tomasse forma e sua implantação, uma realidade.

Outro fato apontado é em relação à política de recursos para a manutenção da permanência dos alunos indígenas no espaço universitário. Trata-se de uma etapa que necessita de investimentos em infraestrutura básica. Alojamento, alimentação, transporte, segurança, além de investimento em material didático. Esses itens garantem o dia a dia de acesso e permanência, com a certeza de que os demais componentes ficam por conta do interesse pessoal de cada um.

Foram identificadas a implantação de políticas públicas de acesso, bem como a utilização do ENEM como critério de seleção para o ingresso na educação superior em IES particulares e públicas de Rondônia e, no caso da política de permanência, a adesão ao PROUNI, presente nas IES particulares consultadas. Observou-se também a adoção de políticas públicas para a educação superior, decorrentes de leis, diretrizes e demais manifestações de caráter nacional e internacional, como a Convenção 169 da OIT; Conferências e Encontros internacionais sobre a educação superior, promovidos por Organismos Internacionais, dos quais o Brasil é um país-membro. A visualização do acesso a documentos e leis pertinentes ao tema proposto podem ser observado em APÊNDICE E.

Quanto aos **objetivos**, foram observados que as opções oferecidas pelas IES particulares asseguram ao indígena, o direito de participar do processo de seleção, conforme os editais para o vestibular, publicados pelas IES e utilizar o ENEM como critério de seleção para o ingresso e consequente direito ao PROUNI, desde que evidenciada as condições constantes nos dispositivos legais. Também em algumas instituições foi identificado convênio com a FUNAI e FUNASA, assegurando, assim além do ingresso, a permanência do indígena.

Em relação ao ingresso na UNIR, somente o resultado obtido no ENEM

assegura uma classificação, desde de que o postulante tenha conseguido a pontuação exigida, como critério de ingresso na universidade. Para o curso de licenciatura em educação básica intercultural, a IES tem vestibular específico.

Considerando que no campo das hipóteses suscitou que, uma vez implantada, as políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior se constituem em ações de fortalecimento e melhorias para as comunidades indígenas, bem como para a preservação e manutenção de suas culturas e identidade.

Sendo assim, considera-se que ao buscar, inicialmente pela formação continuada, fato exposto no decorrer deste estudo e a constatação de indígenas articulando-se politicamente, para reivindicarem seus direitos expressos nos dispositivos constitucionais e a constatação de indígenas presentes em IES particulares em diversos cursos de graduação; não obstante, o relato na obra de Luciano (2006), em que o autor menciona a existência de indígenas em programas de mestrado e doutorado no exterior, financiados pela Fundação Ford, denota que todo este movimento articulado segue na direção de melhorias.

Ainda quanto à permanência, foram analisados dois pontos; no campo social são apontados os fatores de infraestrutura básica, para as condições de permanência do estudante indígena na universidade e a decorrência dessa permanência e a respectiva conclusão do curso, se converteria em fatores de melhorias nas condições de vida, junto aos seus povos. O ponto relacionado à política pública, está no contexto dos documentos, a firmação de convênios, a adoção de medidas por parte do Governo que venham ao encontro das necessidades identificadas para a execução de projetos direcionados à educação superior indígena.

Quanto à **EXCLUSÃO** foram apontados os fatores de violência, opressão, processo de dominação e aculturação. Questões presentes nos referenciais de Darci Ribeiro (2009) e Paulo Freire (2005; 2011).

No que se refere a **INTERCULTURALIDADE** analisou-se duas questões: a primeira faz referência ao processo de adaptação, ligado aos fatores da linguagem e compreensão dos conteúdos, levando a aprendizagem, visto que nesse processo, o sistema educacional indígena é ministrado por professores indígenas. A segunda identificada como ação afirmativa, decorrente da proposta de interculturalidade são atribuídas uma série de quesitos, que ressaltam as questões do diálogo e a manutenção das culturas indígenas, discutidos por autores como Candau (2008);

Luciano (2006); o desenvolvimento humano presente nos fatores de interculturalidade, a questão da liberdade e o encontro de culturas, mediados pelo diálogo intercultural, bem como o fortalecimento da cultura e da identidade indígena.

A presença de indígenas no espaço da universidade é positiva, pela diversidade cultural compartilhada e pelo despertar de novas possibilidades de convivência. Porém, ressalta que essa presença pode vir acompanhada de resquícios de um passado marcado por conflitos, assim, ambos os lados podem se confrontar e colocar em risco os direitos conquistados. Ainda as questões envolvendo preconceito e rejeição por parte da comunidade acadêmica, o que pode impactar no desempenho de suas atividades escolares, e um possível rompimento com o aprendizado.

Mas, por outro lado, pode haver uma troca de experiências fortalecendo e estreitando os laços de amizade. Aspecto destacado, nas considerações com a coordenadora do curso ao referir-se que “a universidade ficou mais próxima das comunidades”. Esse é o papel social que a educação superior representa; de resgate, de cidadania e de conquista, acima de tudo e para o indígena, uma conquista coletiva.

Outro fator importante observado foi em relação a possibilidade de novas demandas para a educação superior. Constata-se que o diálogo intercultural possibilitou a discussão e abriu portas para as grandes áreas de conhecimento, que notadamente serão reivindicadas pelos povos indígenas. O Estado de Rondônia deve sair na frente nessa questão. Para tanto é necessária uma conjugação de esforços direcionados ao combate do preconceito presente em nossa sociedade, que desde os primeiros períodos de sua colonização esteve submissa ao poder do capital estrangeiro e esperando que este sinalizasse em que direção a educação iria caminhar.

Observou-se que as pretensões iniciais elencadas no problema exposto ficaram no âmbito legal. Na análise documental a questão educacional indígena está assegurada; os instrumentos garantem legitimidade, porém os condicionantes para sua execução esbarram em resistências que nem sempre estão disponíveis e abertas para o diálogo.

O avanço em direção à educação escolar indígena e a conseqüente demanda para a educação superior vem exigindo políticas públicas específicas, visto

que os povos indígenas não têm um modelo de educação pré-definido, como é o caso do nosso sistema de ensino, em que as fases iniciais e subsequentes são formatadas para acontecerem em períodos determinados.

As leis estão bem posicionadas e definidas, mas enquanto ficarem somente nas intenções, conforme apontou Saviani (2008), corre-se um risco do país continuar à mercê de determinações do capital estrangeiro e por consequência, submissos e omissos em razão da falta de vontade política em solucionar os problemas consequentes de uma política pública, que ignorou ao longo do tempo as classes menos favorecidas, excluindo-as com violência, a exemplo do que aconteceu com os povos indígenas.

Com base na cultura, é possível reconhecer as características e a riqueza de um povo. Os aspectos culturais, preservados ao longo da história determinam o quanto avançou “aquela” sociedade pertencente a uma determinada cultura. Assim, o homem diferencia-se das outras espécies pela sua imensa capacidade de sobreviver, preservar-se e diferenciar-se de outras culturas, visto que seu conhecimento e habilidades são passados de geração para geração.

Independente de sua localização geográfica, a educação para os povos indígenas se apresenta como um grande desafio, visto que o acesso ao ensino superior está limitado às condições semelhantes à população não indígena, pois ao alcançar a idade de ir para a faculdade, o indígena enfrenta o desafio de ser aprovado no processo de seleção dos vestibulares das universidades e/ou no Enem. As condições de concorrência, em sua maioria são as mesmas exceto pela política de cotas raciais, vigentes em algumas universidades brasileiras. E mais recentemente com a adesão ao ENEM por universidades públicas, como é o caso da UNIR que aderiu ao sistema, como critério de ingresso à educação superior. Mas, caso o postulante a uma vaga na universidade pública não tenha o sucesso esperado, terá que optar pela universidade privada. Nesse caso, terão que considerar os valores praticados em IES do sistema privado para as mensalidades, que nem sempre estão em consonância com seus rendimentos, na questão indígena, esses rendimentos podem estar vinculados a um sistema de agricultura coletiva, impossibilitando a garantia de renda.

O estudante indígena, bem como os demais pode recorrer ao sistema de crédito educativo. Uma política pública do Governo Federal que dispõe recursos

para subsidiar o custeio de manutenção dos alunos no sistema de ensino privado. No Brasil há dois programas de concessão de crédito educativo: o PROUNI, criado em 2004, e regulamentado pela Lei 11.096/2005 e o FIES, mantido com recursos da Caixa Econômica Federal. O ingresso ao ensino superior por essas vias de acesso seguem critérios específicos. No caso do PROUNI, de acordo com os parâmetros dispostos na Lei 11.096/2005. Para o FIES, o acesso se dá por convênio firmado entre a instituição de ensino e a Caixa Econômica Federal.

A prerrogativa de ingresso na universidade pelo sistema de ensino no Brasil é concedida após a conclusão das etapas preliminares, constantes nas séries iniciais do ensino fundamental, que tem a duração de nove anos, e em seguida, o ensino médio. Essas etapas, pelo atual sistema de ensino têm a duração total de doze anos. Isso significa que o momento de ingressar na universidade pode ocorrer por volta dos dezoito anos.

A concentração de matrículas no ensino fundamental e na etapa subsequente vai demandar a ampliação de vagas para ao ensino superior, porém as regras para o ingresso necessitam de mudanças.

A leitura apontou avanços em direção aos direitos conquistados, mas ainda são localizados focos de resistência à causa indígena. Ressalta-se o quanto a sociedade brasileira guarda os ranços do passado, que insiste em permanecer no presente. Também do ponto de vista pessoal, o ingresso no mestrado acadêmico em Educação trouxe uma contribuição valiosa, visto que permitiu a discussão sobre a educação em várias perspectivas e constatou-se que em nenhuma há uma verdade absoluta pronta e acabada. Lembrando as palavras de Paulo Freire: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a investigar as políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia, tendo como tema foco, a licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná, por meio de um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Em que se levantou como **problema de pesquisa**: quais avanços alcançados e quais desafios podem ser identificados para a efetivação das políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas no Ensino Superior em Rondônia, em que suscitou como **hipótese** que, uma vez implantada as políticas públicas de acesso e permanência ao Ensino Superior pode se constituir em estratégias de fortalecimento e melhorias para as comunidades indígenas. Com o estudo, tanto o problema quanto as hipóteses levantadas foram respondidas, obtendo dessa forma um êxito na pesquisa, mesmo considerando os fatores limitadores no decorrer do estudo.

O fato de Rondônia ser um Estado novo, com apenas 30 anos de emancipação política é razoável que ainda esteja à procura de sua verdadeira vocação. Mas a questão que envolve a educação terá que permear em todos os âmbitos, visto que no Estado de Rondônia, se faz presente uma concentração de terras e povos indígenas que resistiram para manter sua cultura e identidade até o presente momento.

No decorrer da realização deste estudo, de acordo com as literaturas consultadas constatou-se que os povos indígenas foram alvos de massacre, desde a presença dos colonizadores portugueses até o momento atual. Recentes conflitos ocorridos em alguns Estados da Região Norte denunciam que as determinações legais, dispostas em nossa Carta Magna, estão longe de serem cumpridas e a voz indígena longe de ser ouvida.

Foi observado que as IES particulares têm papel social importante, assim, em seus espaços, podem promover ações para mitigar os problemas socioeconômicos dos povos indígenas, visto que existem lacunas que as Instituições Públicas presentes no Estado ainda não alcançaram.

A implantação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, apontou um avanço na direção das necessidades por educação superior para os povos indígenas, e também pelo caráter social que a educação intercultural promove

entre os povos, a superação dos obstáculos, quebra de paradigmas.

Foi observado que as ações que sucederam na direção de reconhecer e garantir a identidade indígena, em sua maioria, são originárias de pressões de organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, além do Banco Mundial, que promovem encontros e conferências internacionais em torno do assunto.

Uma pesquisa por si só nunca é suficiente. Necessário se torna a sua continuidade. Assim, recomenda-se para futuros trabalhos: verificar a efetivação das políticas públicas de educação superior indígena, manifestadas nas IES do Estado de Rondônia; identificar e estudar as transformações ocorridas em aldeias indígenas, a partir do conhecimento aprendido na universidade.

Espero ter contribuído de alguma forma para um processo de expansão das oportunidades de acesso e permanência ao ensino superior, bem como a oportunidade de discutir a questão da educação superior indígena em Rondônia, por acreditar que a educação superior é capaz de promover mudanças em muitas frentes e dimensões.

É um equívoco pressupor que o indígena não tem educação. Ao contrário, o indígena tem seu próprio sistema de educação, conforme demonstrado na figura 3 abaixo. A preservação de seus valores passados de geração a geração é o que compõe sua integridade intelectual. As manifestações, as crenças, os ritos, tudo isso se constitui em um amplo sistema educacional, em que todos fazem parte. Nesse sistema não há exclusão.

FIGURA 3 - A educação indígena passada de geração a geração



Fonte: Foto indexada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Homem e menino Tucano, AM (Piotr Jaxa/ISA - 1993, p. 19). **Arquivo em PDF. Disponível em:** [Http://www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em: 18/03/2012.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa (1988). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <<http://www.portalme.gov.br>>. Acesso em 20/09/2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei 10.639/2003**. PDF. Brasília - DF, 2004.

_____. **Resolução nº 1, de 17 de julho de 2003**.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Lei 10.172/2001**.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de educação. V. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CARVALHO, Joêmia Batista de. **Terra Indígena Raposa Serra do Sol**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em 20/03/2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Alcino Pedro. **Metodologia Científica**. 3ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSAE, Consultoria em assuntos educacionais. **Educação e identidade dos povos**. Disponível em <<http://www.clippingeducacional.com.br>>. Publicado em 18/06/2011.

CONVENÇÃO nº 169 **sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT** / Organização Internacional do Trabalho. Brasília, 2011.

COLLET Leticia Gouvêa Célia. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico**. In: Grupioni Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repesando trajetórias. Brasília, 2006.

DESAFIOS para uma educação superior para povos indígenas no Brasil. **Projeto Trilhas de Conhecimentos**. Disponível em: <<http://www.pathwaystohighereducation.org>>. Acesso em maio/2011.

DÍVIDA externa e gestão Educacional: **as formas de intervenção do Banco Mundial**. Projeto Nordeste. Linhas críticas. Revista da Faculdade de Educação - UnB. Disponível em: <<http://linhascriticas.com.br>>. Acesso em 05/02/2011.

EDUCAÇÃO Escolar Indígena. **Dados da educação indígena**. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_indigena.pdf>. Acesso em fevereiro/2010.

ENTENDA o sistema de cotas na UnB. <<http://www.unb.br>>. Acesso em 20/03/2012.

ESTATÍSTICAS do Século XX. IBGE. Arquivo em PDF. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 20/02/2012.

FERREIRA, Leidiane da Silva. **A inserção do Indígena no Ensino Superior em Porto Velho - RO**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 20/05/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR. **Projeto Pedagógico de Curso**. Ji-Paraná-RO, 2008.

FURTADO, Celso. **Estatísticas do Século XX**. Arquivo em PDF. IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 20/02/2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. _____. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GRAY, Andrew. O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.) **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008.

GRUPIONI Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: represando trajetórias. Brasília, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XXI**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC**. Fundamentos filosóficos e políticos. 2ª edição. João Pessoa: UFPB, 2008.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE. Cidades@Ji-Paraná. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/01/2012.

JANUÁRIO, Elias. **Ensino Superior para índios: um novo paradigma da educação**. Cadernos de Educação Escola Indígena. 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n.1, 2002.

LICENCIATURA Intercultural Indígena: **educação e identidade dos povos**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br>>. Acesso em 18/06/2011.

LIMA, Antonio Carlos de Sousa; BARROSO-HOFMANN, Maria. **Universidade e povos Indígenas no Brasil**. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas.

Seminário. Trilhas do Conhecimento. RJ, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos, v. 12. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MONTE, Lindenberg Nietta. **Educação e sociedades indígenas no Brasil**. Sociedade Brasileira de História da Educação. Coleção Memória da educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Lindenberg Nietta. **O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Coleção Educação para todos, v. 8. MEC/UNESCO, 2006.

OLIVEIRA e COSTA, João Paulo; LACERDA, Teresa. **Interculturalidade na expansão portuguesa (Séculos XV-XVIII)**. E-Book. ISBN: 978-989-8000-31-6.

PAULINO, Marcos Moreira. Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná. (Dissertação, 162p.) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2008.

POLÍTICAS, gestão e financiamento da educação escolar indígena e diversidade cultural. Disponível em: <<http://www.coneei.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/03/2012.

PROJETO de Educação Escolar Indígena de Rondônia. **Educação Indígena**. Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. Disponível em: <www.seduc.ro.gov.br>. Acesso em 20/03/2012.

QUINTANILHA, Andreia da Silva e Sousa. **A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE RONDÔNIA: 1991-2004**.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **O processo civilizatório**. Etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Cia. da Letras, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**. A Organização escolar. 19ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os direitos dos indígenas no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete B., (Orgs.) A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira. Estrutura e Sistema**. 9ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A nova lei da educação. LDB trajetória, limites e perspectivas**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENADO notícias. Disponível em: <<http://www.senado.gov/noticias>>. Acesso em 16 de agosto/2011.

SILVA Jr. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. Reforma do Estado e mudanças na produção. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.) **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008.

UNIVERSIDADE Federal de Rondônia. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. **Projeto Pedagógico do Curso**: Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Ji-Paraná: RO, 2008.

VASCONCELOS, Luciana Machado. **Interculturalidade**. Mais definições em trânsito. Artigo. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br>>. Acesso em 30/08/2011.

VENERE, Mario Roberto. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia**: o duplo desafio da diferença (Dissertação) Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Universidade Federal de Rondônia:Porto Velho, 2005.

_____. **PROJETO AÇAÍ**: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. Tese (Doutorado). UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* de Araraquara - SP, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, Privatização e Política Educacional**. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

UNESCO **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social (Paris, julho de 2009). Disponível em: <<http://www.aplicweb.feevale.br>>. Acesso em março de 2012.

APÊNDICE A- Carta de Apresentação de Pesquisador



Serviço Público Federal
Universidade Federal de Rondônia
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

Carta de Apresentação de Pesquisador

ÀS

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE RONDÔNIA

RONDÔNIA - RO

Por meio desta, apresentamos a aluna e pesquisadora **Regina Aparecida Costa** do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (Mestrado Acadêmico em Educação), que realiza a pesquisa intitulada: **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EM RONDÔNIA: UM DEBATE ATUAL SOBRE AVANÇOS E DESAFIOS”**, com o objetivo de: analisar os avanços e desafios manifestados nas IES - Instituições de Ensino Superior, decorrentes de políticas públicas de acesso e permanência ao nível superior para os povos indígenas de Rondônia, para levantamento de dados na referida instituição.

Solicitamos a gentileza de atendê-la, cedendo-lhe informações e dados a serem tabulados para análise e discussões da referida pesquisa.

Cientes de vossa colaboração, manifestamos nosso apreço e consideração,

Porto Velho, 10 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Orientador

APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA APLICAÇÃO DE ENTREVISTA COM AS IES

1. Têm alunos indígenas na IES.

() Sim () Não

Em caso afirmativo quantos?

2. Tem alunos formados.

() Sim () Não

Em caso afirmativo quantos? Ano de conclusão

_____/_____

3. A IES possui alguma política de permanência?

() Sim () Não

Em caso afirmativo qual?

4. Principais dificuldades apontadas pelo gestor das IES quanto à acessibilidade dada ao indígena, tais como:

- Documentação ()
- Convivência ()
- Transporte ()
- Culturas diferentes ()
- Recursos didáticos ()
- Linguagem ()

5. Foi aplicado questionário socioeconômico?

() Sim () Não

Em caso positivo, qual o perfil identificado.

6. Foi publicado edital específico?

() Sim () Não

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

Instrumento de coleta de dados para a realização do procedimento de pesquisa, tendo como propósito analisar a inclusão dos povos indígenas ao Ensino Superior, mediada pela Lei 10.639/2003 e demais ações afirmativas.

Este documento é parte integrante da Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, de autoria de Regina Aparecida Costa, RA nº201011752 e é direcionado ao coordenador do curso.

Professor-orientador: Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

Qualificação do coordenador (a)		
IDADE	GÊNERO Fem () Masc ()	Área de conhecimento
FORMAÇÃO ACADÊMICA:		() Ciências humanas () Ciências Sociais () Outras
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR		
() Pós-Graduação - Lato Sensu () Stricto Sensu () Doutorado		

Questões que nortearam a entrevista dirigida

1. Como essa proposta foi divulgada?

2. Qual foi a sua participação?

3. A Instituição apoiou a proposta?

4. Houve resistência.

() Sim () Não

Em caso afirmativo, de qual natureza?

5. Qual o critério de escolha dos participantes do curso?

6. A proposta contempla as necessidades da população identificada?

7. Qual a sua expectativa em relação a consolidação dessa proposta já em vigor?

8. O que você acha que a comunidade indígena espera com esse curso?

APÊNDICE C-A - Complemento da entrevista encaminhado via email eletrônico, para a professora Edineia Aparecida Isidoro - coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, no *Campus* da UNIR, em Ji-Paraná.

Questões relacionadas à Política de permanência

9. Quanto às questões de ordem estrutural para viabilizar a proposta:

Aspectos abordados:	Sim	Não
Houve necessidade de ampliação da estrutura física		
Aquisição de equipamentos específicos		
Aquisição de mobiliários		
Há material didático-pedagógico específico		
Ampliação do acervo da biblioteca		
Abertura de Processo Público para contratação de pessoal especializado para suporte pedagógico		
Abertura de Processo Público para Contratação de docentes com formação específica		
Viabilização de transporte para os alunos indígenas		
Há suporte e apoio na língua indígena		

10. Quanto às questões de ordem econômico-financeira:

10.1 Foi firmado convênio com órgãos de representatividade indígena, vinculados ao Governo Federal?

() Sim, com quais? _____

() Não. Justifique: _____

10.1.1 Foi firmado convênio com órgãos de Educação Superior, vinculados ao Governo Federal?

() Sim, com quais? _____

() Não. Justifique: _____

10.1.2 Outros programas do Governo Federal?

() Sim, com quais? _____

() Não. Justifique: _____

10.2 Quanto ao tempo de permanência do estudante indígena na universidade:

10.2.1 Há necessidade de o estudante indígena permanecer na universidade para os

estudos iniciais?

() Sim () Não

10.2.2 Com qual objetivo?

10.2.3 De quem é a responsabilidade de manutenção durante este período?

10.2.4 E quanto ao acompanhamento na aldeia: Como é feito esse trabalho?

10.2.5 E quanto ao custeio: Se for na aldeia, ou se for na cidade?

10.2.6 Qual a periodicidade de ocorrência?

11 Questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem:

11.1.1 Como são as aulas na aldeia?

11.1.2 Como é preservada a cultura dos alunos indígenas?

11.1.3 Qual a abordagem educacional, social e antropológica para não discriminar ou inferiorizar a cultura indígena?

11.1.4 Os alunos são assíduos e frequentes?

Sim Não

11.1.5 Enfrentam problemas que dificultam o acesso e a permanência?

Sim Não

12 Questões relacionadas à origem, gênero e a faixa etária dos estudantes, respectivamente:

12.1 Etnias:

12.1.1 Masculino: quantos _____

12.1.2 Feminino: quantas _____

12.2 Idade:

até 20 anos;

de 20 a 25;

de 25 a 30;

de 30 a 35;

acima de 35 anos.

Espaço disponível para expressar suas considerações.

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista encaminhada via e-mail eletrônico em 16 de maio de 2012, com a coordenação pedagógica da Faculdade da Amazônia - FAMA.

Instrumento de coleta de dados para a realização do procedimento de pesquisa, tendo como propósito investigar a política de inclusão e permanência de indígena ao Ensino Superior, na Faculdade da Amazônia - FAMA, situada na cidade de Vilhena-RO.

Este documento é parte integrante da Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, de autoria de Regina Aparecida Costa, RA nº201011752 e é direcionado ao coordenador do curso.

Professor-orientador: Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

Parte 1 - Questões relacionadas à Política de acesso

1. Como surgiu a proposta do vestibular para indígenas?

2. Como foi divulgada essa proposta?

- edital
 meios de comunicação (imprensa local)
 na própria aldeia indígena
 outros _____

3. Como essa proposta foi recebida pela mantenedora e colegiado de cursos?

4. Houve resistência.

- Sim Não
 Em caso afirmativo, de qual natureza?

5. Quantas vagas foram oferecidas? _____

6. Houve procura para cursos específicos?

- Sim Não
 Em caso afirmativo, qual (is):

7. O que motivou a IES a elaborar a proposta do vestibular indígena?

8. No período de elaboração da proposta, os indígenas foram ouvidos para identificar sua área de interesse?

9. Qual a sua expectativa em relação a consolidação dessa proposta já em vigor?

10. O que você acha que a comunidade indígena espera com esse curso?

Parte 2 - questões relacionadas à Política de permanência

11. Quanto às questões de ordem estrutural para viabilizar a proposta:

Aspectos abordados:	Sim	Não
Houve necessidade de ampliação da estrutura física		
Aquisição de equipamentos específicos		
Aquisição de mobiliários		
Material didático-pedagógico específico		
Ampliação do acervo da biblioteca		
Foi necessário mudar alguma coisa na estrutura da faculdade		
Foi necessário contratar algum profissional específico para suporte pedagógico		
Contração de docentes com formação específica		
Viabilização de transporte para os alunos indígenas		

12. Quanto às questões de ordem econômico-financeira:

a. Foram concedidas bolsas de estudo em caráter parcial?

() Sim, quantas? _____ () Não

b. Foram concedidas bolsas de estudo em caráter integral?

() Sim, quantas? _____ () Não

c. Foi firmado convênio com órgãos de representatividade indígena, vinculados ao Governo Federal?

() Sim, com quais? _____

() Não. Justifique: _____
Espaço disponível para expressar suas considerações.

APÊNDICE E- Quadro com a exposição de leis e documentos consultados para a realização da pesquisa.

DOCUMENTOS NACIONAIS CONSULTADOS	CONTEÚDO	
<p>Constituição Federal da República do Brasil 1988</p>	Artº 5º	Princípio de igualdade
	Artº 6º	Direito social à educação, entre outros previstos neste artigo.
	Artº 205	Direito à Educação, como base para o desenvolvimento da pessoa e seu exercício de cidadania, bem como, sua inserção no mercado de trabalho.
	Artº 206	<p>Aspectos condicionantes para a realização do ensino, entre os quais:</p> <p>I: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.</p> <p>III: “Pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.</p>
	Artº 215	<p>Preservação da cultura e suas manifestações, com destaque para:</p> <p>§1º “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.</p>
	Artº 231- <i>Caput</i>	<p>“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, linguagem, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.</p> <p>§ 1º “São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”.</p>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB/9394/96 Art. 78	O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: 1. 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; 2. 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.
	Art. 79	Art. 1º O art. 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte: § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.
Referencial Curricular para as Escolas Indígenas - RCNEI		O RCNEI/Indígena pretende servir como: Um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: 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.
Lei 10.172/2001	PNE	O Plano Nacional de Educação segundo relatado representa “um conceito de vontades e não um documento isolado”.
Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008		. Diretrizes norteadoras para a educação das relações étnico-raciais. . Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
PROUNI Lei 11.096/2005		Programa Universidade para todos.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS CONSULTADOS	CONTEÚDO	
<p>Organização Internacional do Trabalho / OIT</p>	<p>Resolução 169</p>	<p>Termos revistos por ocasião da 76ª Conferência, realizada na sede da UNESCO em Paris, no ano de 1988-1989.</p> <p>ARTIGO 26 <i>Caput</i> Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos Interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional.</p> <p>ARTIGO 27 § 1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.</p> <p>ARTIGO 28 § 1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as autoridades competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo (CONVEÇÃO 169, 2011, pp. 45-46).</p>

Fonte: a autora

APÊNDICE F - RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EM RONDÔNIA

A seguir a transcrição da entrevista realizada com a coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, no dia 02 de março de 2012, no *Campus* da Universidade Federal de Rondônia. A coordenadora participou da construção inicial do projeto pedagógico, juntamente com outros professores.

A coordenação do curso respondeu a primeira questão sobre o surgimento da proposta de realização do curso de licenciatura intercultural.

- Inicialmente, o projeto do curso foi decorrente de uma demanda surgida em função dos alunos egressos do Projeto Açaí. Havia uma reivindicação por parte desses alunos na continuação de seus estudos. “Uma certa pressão”. Os alunos reuniam-se para debater sobre o tipo de curso que eles precisavam. Vinham até a coordenação e perguntavam: “cadê o nosso curso?”. Esses encontros foram se tornando cada vez mais frequentes e com isso a ideia em torno da construção de um curso que os atendessem foi aos poucos se fortalecendo, ganhando representatividade, inclusive política, característica determinante para trazer o curso de Porto Velho para Ji-Paraná. Foi esse aporte político que sustentou até o fim e culminou com a autorização do curso. A princípio, o curso não teve apoio, sofreu resistência por parte dos Conselheiros da Universidade Federal que não conheciam sua real necessidade e “achavam” que não se formaria demanda capaz de justificar o investimento inicial. Mas foi um erro de análise. Prevê-se uma demanda para os próximos 20 anos. Mas os indígenas estavam articulados o suficiente e promoveram debates em torno dessa questão até que a reitoria autorizou a publicação do Edital, com a oferta de 50 vagas. Todas preenchidas e com três desistências, desde sua implantação.

O segundo questionamento foi em relação a divulgação da proposta.

- Os indígenas estavam articulados. O tempo todo se falava nesse curso. Na reunião as questões eram debatidas. Tudo foi muito conversado com os indígenas. Questionava-se qual era as necessidades deles e alguém escrevia e apresentava, até que ficou a nossa proposta, depois da

execução, o curso foi aos poucos sendo ajustado .

A ideia inicial era a construção de um curso que atendesse todos os indígenas de Rondônia e um curso específico para atender a cidade de Ji-Paraná, mas para isso tem que ter uma Gestão que apoie. Tem que ter gente de dentro da universidade que acredita na proposta política de ação afirmativa. Tinha conselheiro que não entendia o porquê da presença de indígena na universidade. Dessa forma, Ji-Paraná saiu na frente e a divulgação ficou entre eles mesmos, mas a oferta do curso e as demais informações foram publicadas em edital específico.

A professora falou também sobre sua participação no projeto pedagógico do curso.

- Em função de experiência anterior com o Projeto Açai e a atuação na formação dos arara-gavião, fui tomando conhecimento do projeto, por intermédio da professora Josélia que me convidou para participar e contribuir com sugestões em seu formato curricular. Participei de seminários e discussões em torno da proposta. Assim desde o ano de 2009 faço parte da equipe de licenciatura básica intercultural. Ressalta-se que, quem não tiver afinidade não fica.

Perguntou-se sobre o apoio da universidade em torno da questão.

- De certa forma sim. Na proposta institucional. O reitor (referindo-se ao senhor Januário) assumiu o curso como se fosse dele, caso contrário não seria aprovado pelos conselheiros.

Perguntou-se quanto à resistência, e qual a sua natureza.

- Sim. Sofreu resistências. De natureza política. Embates políticos entre conselheiros, pela falta de conhecimento. Além de preconceito.

Também foi perguntado sobre o critério de escolha dos participantes.

- O primeiro critério foi para os professores formados pelo Projeto Açai. Mas, o curso deve atender às demandas reprimidas. Nesse sentido, além de professores, o curso pode estender-se para quem terminar o ensino médio para indígenas.

A proposta contemplou as necessidades da população identificada.

- Não. Tentou contemplar. Mas deve ser ofertado em grandes áreas. O indígena não quer ser somente professor. Que é a proposta intercultural. Tem outras

áreas de interesse, como Direito, Saúde, etc.

Como as ações e as possíveis mudanças são (serão) acompanhadas e avaliadas? esse foi o questionamento seguinte.

- O projeto está em construção, sendo assim é possível promover os ajustes que vão se apresentando e implementar as mudanças necessárias. O curso está se preparando para o processo de Reconhecimento junto ao MEC, o que provavelmente virão sugestões para serem avaliadas e implantadas, se for o caso.

A professora falou sobre sua expectativa em relação a consolidação do curso que está em vigor.

- Fortalecer cada vez mais. Não tem jeito de voltar. Um grande passo foi dado em direção à realização de um sonho distante. As políticas públicas têm que avançar e pensar em outros cursos. Também é importante pensar, além do acesso, a permanência, para que o indígena possa concluir o curso com o apoio necessário, sem risco de interrupção. No momento, graças ao programa PIBID é possível garantir a permanência na etapa inicial do curso que prevê um período de 45 dias presenciais. Para tanto, a universidade tem que se mobilizar na infraestrutura básica para acolher o indígena no espaço universitário. É importante também trazer a universidade mais perto da comunidade com recursos e estrutura para fazer o trabalho mais complicado.

Também foi perguntado sobre o que a comunidade indígena espera com esse curso. Nesse sentido, procurou-se conhecer a percepção da professora em relação a aplicação na prática desse projeto.

- Mais conquistas. A impressão que se tem é que a universidade na visão indígena, é um projeto coletivo. A universidade é vista em uma perspectiva coletiva. A conquista é de todos!
- ✓ **Considerações da entrevistada** Toda contribuição de pesquisa para compreender essas manifestações é muito mais importante para a universidade ganhar visibilidade, desenvolver nos demais *campi*. Sentir-se na amazônia de verdade, os professores acabam ganhando e contribuindo. O curso abriu espaços para outras demandas. Enfim, foi uma experiência boa, em que todos têm consciência de seu papel, o espaço universitário fica mais

rico com essa diversidade cultural. Estou muito feliz por fazer parte desta história. “Se morresse agora estaria realizada”.