



TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS PURUBORÁ, SURUÍ E APURINÃ EM UMA INSTITUIÇÃO AMAZÔNICA

*Shyrley de Almeida Alves*¹

*Maria Ivonete Barbosa Tamboril*²

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar aspectos da trajetória de escolarização de mulheres indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Ji-Paraná. Os objetivos específicos consistem em: a) descrever como as estudantes indígenas avaliam sua trajetória de escolarização; b) levantar as vivências/experiências acadêmicas das mulheres indígenas ingressantes no curso. O estudo se estrutura a partir das orientações teóricas de estudiosas/os da colonialidade/decolonialidade e da interculturalidade crítica. A metodologia está embasada nas pesquisas documental, bibliográfica e narrativa. Foi realizada entrevista narrativa com três acadêmicas e uma docente do curso. Entre os desafios levantados é possível inferir que o Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) se depara com a problemática do acolhimento das mães e das crianças indígenas na universidade. Através das narrativas, foi possível identificar a urgência de um espaço para atender às necessidades específicas das mulheres, acadêmicas, mães indígenas. Identificou-se, ainda, que as mães, por falta de opção, deixam as/os filhas/os na aldeia aos cuidados de parentes e convivem com a incomum distância, não vivenciada pela ancestralidade indígena. O desafio encontrado ainda é a permanência dessas/es estudantes no espaço universitário.

Palavras-chave: Colonialidade/ Decolonialidade. Licenciatura Intercultural. Mulheres Indígenas.

¹ Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/2022); servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); participa do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE); Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8942-3234>. E-mail: shyrley.alves@ifro.edu.br

² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2005) e pós-doutorado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2017); Professora Titular da Universidade Federal de Rondônia/Departamento de Psicologia; Participa do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE); Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9891-9004>. E-mail: ivonetetamboril@unir.br

ACADEMIC TRAJECTORIES OF INDIGENOUS PURUBORÁ, SURUÍ AND APURINÃ WOMEN IN AN AMAZONIAN INSTITUTION

ABSTRACT

This research aims to analyze aspects of the academic trajectories of indigenous women in the course of Graduation in Intercultural Basic Education at the Federal University of Rondônia (UNIR), campus of Ji-Paraná. The specific objectives consist of: a) describing how indigenous students evaluate their schooling trajectories; b) exploring the academic experiences of indigenous women who are starting the course. The study is structured from the theoretical orientations of scholars in the fields of coloniality/decoloniality and critical interculturality. The methodology relies on documental, bibliographical and narrative research. A narrative interview was conducted with three students and a professor of the course. Among the challenges identified is the issue of accommodating indigenous mothers and children within the university, a challenge faced by the Department of Intercultural Education (DEINTER). Through the narratives, it became evident that there is an urgent need for a space to address the specific needs of indigenous women who are both students and mothers. It was also noted that, due to a lack of options, mothers often leave their children in the village under the care of relatives, resulting in an unusual separation not experienced in indigenous ancestral practices. Another ongoing challenge is ensuring the retention of these students within the university space.

Keywords: Coloniality/ Decoloniality. Intercultural Graduation. Indigenous Women.

2

TRAYECTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN DE MUJERES INDÍGENAS PURUBORÁ, SURUÍ Y APURINÃ EN UNA INSTITUCIÓN AMAZÓNICA

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar aspectos de la trayectoria escolar de mujeres indígenas en la Licenciatura en Educación Básica Intercultural de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR), campus Ji-Paraná. Los objetivos específicos consisten en: a) describir cómo los estudiantes indígenas evalúan su trayectoria escolar; d) relevar las experiencias académicas de las mujeres indígenas que ingresan a la carrera. El estudio se estructura a partir de las orientaciones teóricas de estudiosos de la colonialidad/decolonialidad y la interculturalidad crítica. La metodología se basa en la investigación documental, bibliográfica y narrativa. Se realizó una entrevista narrativa con tres académicos y un profesor del curso. Entre los desafíos planteados, es posible inferir que el Departamento de Educación Intercultural (DEINTER) se enfrenta al problema de la acogida de madres e hijos indígenas en la universidad. A través de las narrativas, fue posible identificar la urgencia de un espacio para atender las necesidades específicas de mujeres, académicas, madres indígenas. También se identificó que las madres, por falta de opciones, dejan a sus hijas en la vereda al cuidado de familiares y viven con el distanciamiento insólito, no experimentado por la ascendencia indígena. El desafío encontrado sigue siendo la permanencia de estos estudiantes en el espacio universitario.

Palabras clave: Colonialidad/ Decolonialidad. Grado Intercultural. Mujeres Indígenas.

INTRODUÇÃO

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

O número crescente de mulheres indígenas nas universidades está intimamente ligado ao movimento por elas iniciado nos anos de 1980. Conforme Faustino, Novak e Rodrigues (2020), no início do século XX, além da manutenção de seu território, os povos indígenas passaram a incluir como pauta em seu movimento a reivindicação da educação escolar como estratégia de resistência. De acordo com Santos e Silva (2020), cada vez mais as mulheres indígenas têm buscado o fortalecimento feminino, no intuito de unir forças em prol da causa indígena, uma vez que a sua luta é por território e políticas públicas, dentro e fora de suas comunidades.

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

O presente trabalho tem como objetivo analisar a trajetória de escolarização de mulheres indígenas no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná. Nessa perspectiva, elencamos alguns questionamentos que

orientaram nossa caminhada: Como as mulheres indígenas avaliam sua presença/seu ingresso no curso de licenciatura básica intercultural? Quais suas expectativas? Como essas mulheres conciliam a maternidade, estudos e formação? É possível identificar mudanças e/ou transformações nas vivências escolares?

Na tentativa de buscar possíveis respostas para esses questionamentos, nosso trabalho se estruturou a partir das orientações teóricas de estudiosas/os da colonialidade/decolonialidade e da interculturalidade crítica. Para alcançar os objetivos propostos, pautamos este estudo na abordagem qualitativa, utilizando as pesquisas bibliográfica e documental, na forma impressa e digital, bem como a pesquisa narrativa. Realizamos entrevista narrativa com três cadêmicas da etnia Puruborá, Suruí e Apurinã e com a professora Josélia Gomes Neves.

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural, ofertada desde 2009, tem duração de cinco anos e objetiva habilitar professoras e professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio. O curso está organizado em Temas Contextuais, divididos em semestres e o ingresso é por meio de vestibular específico e diferenciado, com questões objetivas e dissertativas. Todo o processo é coordenado e executado integralmente pelo Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), com a colaboração de parcerias, desde a elaboração do edital e das avaliações, até a correção e publicação dos resultados.

NOS RASTROS DA COLONIZAÇÃO

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

colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor”.

Com a expansão colonial iniciada no século XVI, a América veio a ser “conquistada” e colonizada. Kambeba (2018, p. 27) denuncia em seu poema: “Colombo em meu solo desembarcou/E no desejo de às Índias chegar/Com o nome de ‘índio’ me apelidou”. Os colonizadores encontraram muitos povos com diferentes linguagens, cada um com sua própria história, produtos culturais, memória e identidade. Nessa intrusão, como nomeia Segato (2021), a chegada dos europeus reduziu os habitantes a uma única identidade: “índio”.

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

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

Em suma, o colonialismo está vinculado a uma estrutura de dominação-exploração por meio do domínio político e militar, para garantir o controle do trabalho e a usurpação das riquezas encontradas nas colônias. Igualmente, a colonialidade utiliza a dominação-exploração, empregando meios mais

complexos, utilizando-se de um padrão de poder eurocêntrico, por meio da colonialidade do saber. Essa matriz de pensamento

[...] refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes (Candau; Russo, 2010, p. 165).

Nesse processo de opressão colonial, relembramos as reflexões literárias de Kambeba (2018), que chama atenção para o genocídio da população indígena - de forma física ou simbólica - sob o padrão moderno eurocêntrico que referenciou a destruição de identidades e culturas locais, naturalizando-as historicamente como povos pertencentes a uma cultura inferior.

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

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

Nesse viés, a modernidade é um "mito" que oculta a colonialidade e traz consigo o lado obscuro desse "desenvolvimento". A ideia de modernidade é sustentada subjetivamente como a mais desenvolvida, portanto superior às demais, o que significa dever moral civilizar as demais, sob o julgamento de pertencerem a sociedades primitivas, bárbaras etc. Para o moderno, o bárbaro tem culpa por opor-se ao processo civilizador, sendo inevitável o sofrimento e o sacrifício dos povos atrasados por não aceitarem e

resistirem ao modelo hegemônico (Ballestrin, 2013). Constituída a partir da colonialidade, a modernidade produziu novas alternativas de imposição do poder.

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

Nessa busca, apontamos a interculturalidade como projeto político educacional, ligada a uma pedagogia crítica do conhecimento. Essa proposta tem como desafio questionar os processos de subjetivação, refletidos inclusive (mas não só) no sistema educacional.

Pensando em uma reviravolta, ou melhor, em uma reviravolta decolonial em torno do conhecimento e a educação requer levar a sério ambas contribuições e implicações de histórias locais e epistemologias negadas, marginalizadas e subalternizadas. Requer também uma atenção à formação de conexões dialógicas entre os dois. Mas talvez mais importante, atenção política e ética para nossas próprias práticas e lugares de enunciação em relação a essas histórias e epistemologias, às intervenções que vamos nos comprometer a construir e gerar consciências políticas, metodologias decolonializadoras e pedagogias críticas. Para confrontar a hegemonia e colonialidade do pensamento ocidental, é necessário, além disso, enfrentar e tornar visível nossas próprias subjetividades e práticas, incluindo nossas práticas pedagógicas (Walsh, 2007, p. 33).

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

[...] a variedade de povos europeus, somados a povos escravizados trazidos de diferentes territórios do continente africano se reúnem e se confrontam com a vasta e diversa gama de povos originários do continente, denominados genericamente de indígenas (Gonçalves, 2016, p. 400).

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

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

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

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

Trajétória de mulheres indígenas no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR

Apesar de movimentos em prol da garantia de uma educação pública específica e diferenciada para as populações indígenas, o acesso ao Ensino Superior carrega em sua estrutura o modelo capitalista e eurocêntrico de ser, desconsiderando as peculiaridades sociais e culturais desses povos. Outrossim, a entrada da mulher indígena na universidade ainda carrega a vivência desigual no espaço acadêmico, principalmente com a questão da maternidade, tornando necessárias, portanto, políticas de acolhimento e permanência para as estudantes indígenas que trazem filhas/os pequenas/os para a instituição.

Santos (2018) destaca a presença das mulheres indígenas em espaços interculturais como a escola e a universidade. A autora traz como eixo central

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

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

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

Como vimos, a atuação organizada de mulheres indígenas amazônidas possibilitou maior visibilidade e reivindicação de políticas públicas que atendessem suas demandas locais e nacionais, reivindicando seus territórios

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

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

Chegava o horário de ir para a cantina, que era o intervalo sempre dava no mesmo horário, aí descia tanto do prédio do DEINTER, quanto do prédio dos alunos não indígenas. E a gente ia para a cantina, e a gente não tinha medo, a gente via que eles olhavam diferente né! Mas a gente nunca se importou porque nós já estamos acostumados, né? Com esse tipo de acontecimento é... Não desistimos de jeito nenhum (Puruborá, 2021 - Em entrevista).

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

[...] porque eu queria estudar, mas não tinha ninguém para deixar meus filhos, como é que ficaria comigo? Eu disse: ‘meu Deus do céu agora eu estou sem saída, eu quero estudar, mas e a minha filha?’. Aí

fiquei frustrada, não vou querer estudar mais não! Falei para o meu marido, 'quem vai ficar com essa menina? Vai me atrapalhar!' (Apurinã, 2021 - Em entrevista).

Salientamos que o Decreto 7.234, de 19 de julho (BRASIL, 2010), dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como objetivo ampliar as condições de permanência de estudantes nas instituições federais de educação superior, cuja finalidade é: democratizar as condições de permanência, reduzir as desigualdades sociais e regionais, diminuir as taxas de evasão e retenção e contribuir para ascensão da inclusão social pela educação.

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

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

[...] eu cheguei na universidade, os professores e as professoras me parabenizaram porque eu era a primeira mulher SURUÍ que tinha entrado na UNIR. Aí ela até me falou: continua assim que as outras vão ver que você chegou e que elas também podem chegar. E eu vi realmente que aconteceu isso, aí depois que eu cheguei nessa universidade já tem duas mulheres Suruí que está dentro da universidade, mas antes não tinha (Suruí, 2021 - Em entrevista).

Lembra que sua grande dificuldade foi não saber escrever na língua materna, em razão de ter estudado sempre em escola não indígena. Como as/os professoras/es realizavam atividades de escrita de textos na língua materna e tradução na língua portuguesa, foi difícil. Porém, a licenciatura

oportunizou o conhecimento mais aprofundado sobre seu povo, através da pesquisa de campo com os mais velhos:

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

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

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

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

Esse modelo de academia seguiu/segue a ideologia nacional da educação brasileira, cumprindo a lógica padrão do poder capitalista, que, de acordo com Quijano (2007, p. 93), “[...] se funda na imposição de uma

classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder". Segundo Sanders (2017, p. 131-132),

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, importa repensar as atribuições das/os docentes, que “[...] precisam estar conscientes de seus papéis políticos e sociais, pois são responsáveis pela formação crítica dos estudantes indígenas para o exercício da cidadania dentro e fora de suas aldeias” (Storch; Tamboril, 2021b, p. 3). Também por isso destacamos a necessidade de dialogar sobre práticas étnico-raciais e de gênero vividas pelas mulheres indígenas na universidade, em uma perspectiva crítica. Segundo Walsh (2009, p. 26),

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

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

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

A acadêmica Apurinã conta que, no início, a criança chorava e era só dar de mamar, mas, quando começou a engatinhar, precisava levar brinquedos; enquanto ela brincava a mãe estudava. Também observou que, inicialmente, suas amigas de turma deixavam as/os filhas/os na aldeia porque

tinham vergonha de leva-las/os; entretanto, ao verem que uma estudante conseguia, logo começaram a perguntar como fazia e, no ano seguinte, outras mulheres passaram a trazer as crianças:

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

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

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

16

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

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

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

alguns professores enviavam trabalhos no período em que ela estava de licença maternidade.

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

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

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

17

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

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

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

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

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

A acadêmica Apurinã também conta que as estudantes que levavam as/os filhas/os iniciaram uma conversa com as/os professoras/es para ver a possibilidade de um espaço e relata a descoberta de uma sala com brinquedos; porém, o espaço chamado de brinquedoteca pertencia ao departamento de Pedagogia. Então, foi elaborado um documento, com o apoio de alguns professores do DEINTER, principalmente da professora Josélia, para que as estudantes pudessem deixar as crianças no período das aulas, considerando que:

[...] a nossa realidade às vezes é complicada, assim, porque quando a gente vai para cidade a gente não vai sozinho, a gente vai com filho e quem é homem leva a mulher e o filho. Então às vezes quando a gente vai procurar o apartamento, a gente não acha casa, a gente acha aquele apartamento pequenininho e quente na vida. E quando a gente chega lá na UNIR [...] tinha aquelas árvores lá e a gente ficava lá debaixo, pra pegar pelo menos um vento, que é diferente daquele apartamento que tá só o prédio e tá o quinturão (Apurinã, 2021 - Em entrevista).

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

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

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

A alternativa encontrada para que as acadêmicas indígenas/mães usufríssem do apoio institucional, com a cedência da brinquedoteca do curso de Pedagogia para deixarem as crianças enquanto estudavam funcionou de forma provisória e por um curto espaço de tempo. É importante ressaltar que o acesso dos povos indígenas à universidade requer reflexão sobre o modelo eurocêntrico que a academia ainda carrega, em que “[...] não suporta ver-se negra, não branca, indígena, contaminada pela aparência geral de nossas majorias, porque isso representa aos olhos da comunidade acadêmica mundial, a perda de prestígio” (Segato, 2021, p. 329).

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

reconhecimento de outros saberes e o diálogo com os diferentes conhecimentos, sendo necessário combater a desumanização.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após 12 anos de implantação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, o desafio encontrado ainda é a permanência dessas/es estudantes no espaço universitário, de forma mais aprofundada, verificamos

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

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

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

REFERÊNCIAS

ANDES. Acampamento da II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas reúne 5 mil mulheres indígenas. **ANDES** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 09 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/acampamento-da-il-marcha-nacional-das-mulheres-indigenas-reune-5-mil-mulheres-indigenas1>. Acesso em: 20 maio 2022.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online], n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

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

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; RODRIGUES, I. C. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Revista Tempo e Argumento.** Florianópolis, v. 12, n. 29, e0103, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0103>. Acesso em: 22 set. 2022.

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

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

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

GONÇALVES, B. S. A dupla consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada. **Psicol. polít.**, v.16, n. 37, p. 397-413, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2016000300011&lng=pt&nrm=i. Acesso em: 12 jan. 2023.

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

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

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistmica_mignolo.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade de poder e classificação social. In: SANTOS, B. S. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur; CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022. p. 107-130.

RUANO-IBARRA, E. D. S; GAMA, V. M. Mulheres indígenas, ensino superior e colonialidade de gênero. **Antropolítica**, n. 50, Niterói, p. 273-299, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/42048>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SÁNCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Decolonizar a nossa mente para interculturalizarnos: uma aproximação à formação de professores indígenas no Brasil. **Educ., Cult. Soc.**, v. 10, n. 3, p. 310-323, ed. spe., 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/recs/article/view/8728>. Acesso em: 15 set. 2022.

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

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

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

SANTOS, D. M.; SILVA, M. G. S. N. A luta das mulheres indígenas pela manutenção do território tradicional Arara. **Ciência Geográfica** - Bauru - XXIV – v. XXIV, n. 2, p. 489-499, jan./dez. 2020. Disponível em: https://twww.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_2/agb_xxiv_2_web/agb_xxiv_2-02.pdf. Acesso em :11 jan. 2023.

SEGATO, R. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos ces** [online], v. 18, p. 106-131, dez. 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 20 dez. 2022.

STORCH, C. A. A.; TAMBORIL, M. I. B. Formação de professoras indígenas na Amazônia: da maloca à sala de aula. In: LEMOS, F. C. S. *et al.* (org.). **Formação em Psicologia Social e sociologias insurgentes**: tramas históricas em educação libertária. Curitiba: CRV, 2021a. p. 369-386.

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

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Resolução 115/CONSAD, de 20 de dezembro de 2013**. Institui e regulamenta o Programa de Assistência Estudantil Indígena da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: https://deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/3286_115_115_resad_assistencia_estudantil_indigena_1587868833.pdf site. Acesso em: 02 jan. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html>. Acesso em: 28 jan. 2023. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidade de Antioquia, Facultad de Educación, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007. Disponível em:



ISSN 2237-9460

https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

Recebido em: 28 de maio de 2023.

Aprovado em: 05 de outubro de 2023.

Publicado em: 29 de novembro de 2023.

