

Estudantes indígenas na universidade periférica e seus desafios na educação superior: o caso da UNILA

Indigenous students at peripheral universities and their challenges in higher education: the case of UNILA

Enviado em: 28/11/2024

Aceito em: 12-01-2025

Cecilia Maria de Moraes Machado Angileli¹

Solange Bonomo Assumpção²

Alessandra Mawu Defendi Oliveira³

Resumo

Neste artigo apresentam-se desafios enfrentados por indígenas em seu ingresso em espaços de educação superior marcados pela colonialidade do saber. Como lócus de pesquisa, elegeu-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), concebida como parte de um conjunto de universidades públicas denominadas de periféricas. Na sua consecução, realizou-se revisão bibliográfica de perspectiva decolonial, análise documental de políticas públicas para o grupo em tela e entrevistas abertas e semiestruturadas, com vistas a reunir percepções cotidianas sobre processos que reforçam a atual condição multicultural da instituição e as barreiras à sua constituição como uma universidade intercultural. Ao final do estudo, verificou-se a necessidade de: (i) atenção à permanência estudantil; (ii) criação e/ou acompanhamento de mecanismos de denúncia e apuração de todas as formas (veladas ou não) de violência e preconceito; (iii) problematização do “não reconhecimento” desse coletivo discente no meio acadêmico. Em face disso, sugere-se uma agenda permanente para o reconhecimento da potência estudantil indígena na instituição.

Palavras-chave: indígenas na universidade; universidade periférica; UNILA.

Abstract

This paper examines the challenges Indigenous students face when entering higher education spaces shaped by the coloniality of knowledge. The study was conducted at the Federal University for Latin American Integration (UNILA), which is part of a group of public universities classified as peripheral. The research methodology involved a decolonial literature review, document analysis of public policies targeting the sample group, and open and semi-structured interviews to gather everyday perspectives on processes that reinforce the institution's current multicultural condition and the obstacles to its transformation into an intercultural university. The findings highlight the need to (i) ensure student retention, (ii) establish and/or monitor mechanisms for reporting and investigating all forms (explicit or subtle) of violence and prejudice, and (iii) critically address the “non belongingness” of this student collective within the

¹ Professora efetiva da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), pós-doutora em Planejamento e Gestão Territorial, doutora em Arquitetura e Urbanismo. E-mail: cecilia.angileli@unila.edu.br.

² Pedagoga do quadro técnico efetivo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), lotada no Instituto Mercosul de Estudos Avançados, doutora em Letras. E-mail: solange.assumpcao@unila.edu.br.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal do Paraná, bacharela em Antropologia - Diversidade Cultural Latino-Americana, bolsista CAPES. E-mail: alessandramawu@ufpr.br.

academic environment. The study proposes a permanent agenda for recognizing the potential of Indigenous students within the institution.

Keywords: indigenous students at the university; peripheral university; UNILA.

Introdução

O debate em torno das políticas públicas voltadas para os povos indígenas não é recente e contempla o direito constitucional de pertencimento étnico, territorial, histórico-cultural, de saúde pública, educação indígena, entre outros.

Nos limites deste artigo, pretende-se problematizar alguns aspectos implicados na política de ação afirmativa educacional brasileira para os povos indígenas, resultado de lutas históricas e fomentada por diferentes dispositivos legais, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e também pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como a *Lei de Cotas* (BRASIL, 2012). Essa política é aqui tomada como uma ação afirmativa em curso, uma vez que ainda há a necessidade de sua avaliação sistêmica e de seu ajustamento posterior, em face do que foi verificado no processo avaliativo.

Fato é que, em um tempo recente, dentro e fora do Brasil, verificou-se um aumento exponencial do número de discentes indígenas nas universidades. No caso da educação superior brasileira, de acordo com o estudo de Luciano e Amaral (2021), houve um salto de pouco mais de 7 mil estudantes, em 2010, para quase 60 mil, em 2018. Já no caso de outros países da América Latina, esse processo é anterior e mais consolidado, tendo como exemplo a criação de instituições denominadas interculturais e/ou indígenas que fizeram emergir novas configurações e metodologias para pensar a educação superior e “oferecem um quadro de experiências para progredir no direito à educação dos povos indígenas e na construção de sociedades multiculturais” (BRIGHENTI, 2024, p. 5).

A despeito da celebração desse crescimento, no contexto brasileiro, é preciso atentar para as ações voltadas à permanência desse grupo de estudantes em espaços de educação superior. Por vezes, essa permanência é comprometida pela morosidade no planejamento, na implementação e na avaliação de programas e atividades de acolhimento, de integração intercultural e de compreensão da dinâmica da vida acadêmica, o que significa, nesse caso, ir além da concessão de auxílios de assistência estudantil. Eles, sem sombra de dúvida, são essenciais, mas não o suficiente, pois há desafios de outras ordens que perpassam o cotidiano acadêmico-pedagógico dos universitários e das universitárias indígenas, a exemplo de barreiras linguísticas, do desencontro na relação docente-discente e/ou discente-discente, da inadequação na condução didática e na elaboração de propostas de estudo e de avaliação da aprendizagem, do distanciamento das matrizes curriculares da realidade escolar da

comunidade de origem, entre outros aspectos. Como nem sempre esses desafios são superados por quem ingressa, esse alunado de perfil popular passa a integrar as fileiras daqueles e daquelas que evadem (ou, segundo algumas perspectivas, são excluídos e excluídas⁴) ou a compor o grupo de reiterada retenção em sua jornada formativa acadêmica. Nisso reside o valor deste estudo: tornar evidentes esses desafios, apresentar novas demandas e conquistas já alcançadas, segundo a perspectiva do corpo estudantil indígena.

Nesse processo de superação, é imprescindível que sejam levadas a efeito um conjunto de ações internas nas universidades, em alinhamento e em extensão às atuais políticas públicas de atendimento às demandas indígenas, para o êxito da comunidade acadêmica indígena, sob pena de que, quando não efetivadas, conduzam e/ou reforcem movimentos não desejados: o de desconexão identitária, de insegurança alimentar, de moradia precarizada, de desterritorialização e de evasão/exclusão educacional.

Não se trata de uma tarefa simples, pois esse conjunto de ações não somente zela pela permanência e pelo êxito desse grupo de estudantes, mas também gera tensão nos espaços de educação superior que tem como pressupostos fundacionais a ideia de modernidade. Para Lander (2005, p. 12), o imaginário que impregna o ambiente intelectual se estrutura em quatro dimensões básicas: i) a visão universal da história associada à ideia de progresso; ii) a naturalização das relações sociais como da natureza humana e da sociedade liberal-capitalista; iii) a naturalização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; iv) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz em relação a todos os outros conhecimentos. Esse imaginário, estrutura relações de poder nos espaços de construção de conhecimento - a colonialidade do saber, na qual “as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p. 13).

Ainda a esse respeito, Grosfoguel (2013) esclarece que, de modo geral, as universidades têm se alicerçado no conhecimento produzido por homens de países como a Itália, a França, a Alemanha, a Inglaterra e os Estados Unidos, bem como na separação entre mente e corpo. Isso gerou o rechaçamento (ou, no mínimo, o descrédito) de debates em torno da subjetividade e da individualidade pelo cânone ocidental. Como consequência, o espaço acadêmico pode servir de instrumento colonial de poder para a manutenção de um sujeito

⁴Parece importante destacar os dois termos, ou seja, “evasão” e “exclusão” por não serem equivalentes. De acordo com Bueno (1993), corroborando com Gatti (1983), a evasão é sinônimo de uma tomada de decisão do estudante ou da estudante que, por decisão própria, assume a responsabilidade de cancelar seu vínculo com a instituição de ensino. Já a exclusão inclui a responsabilização, em alguma medida, da universidade pelas lacunas verificadas no processo de acolhimento e de acompanhamento do discente ou da discente em sua trajetória acadêmica, não restando alternativa a não ser o abandono dos estudos.

específico em seu interior, ou seja, um ser europocêntrico⁵, nas palavras de Monsony (2012), o que se entende ser uma violência.

Cabe ressaltar que a crescente inserção de estudantes indígenas nas universidades tem provocado fissuras na estrutura canônica ora mencionada. Exemplo disso é o fato de que diversos cursos clássicos de graduação passam a construir conhecimento com povos que historicamente foram seu “objeto de estudo”. Isso tem permitido transformar perspectivas coloniais em termos da própria história de cada comunidade, reivindicando novos olhares que rompem com as amarras ocidentais (SMITH, 1999). Em outras palavras, a presença indígena nas academias pode favorecer a ruptura com universalismos tradicionais e fomentar a diversidade epistêmica pelo debate de cosmovisões no ensino, na pesquisa e na extensão, impulsionando ações de descolonização de estruturas de conhecimento clássicas dessa universidade e a construção de um universo de possibilidades de saberes (GROSGOUEL, 2013).

Isso posto, pretende-se, nos limites deste artigo, lançar luzes sobre os desafios do enfrentamento à colonialidade do poder e do saber no espaço acadêmico⁶, a partir da análise do ingresso e das condições de permanência de estudantes indígenas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA, localizada em Foz do Iguaçu, na Região da Fronteira Trinacional do Iguaçu (Argentina-Brasil-Paraguai).

Nessa empreitada, eminentemente qualitativa, priorizou-se uma construção colaborativa de conhecimento, com destaque para o diálogo: (i) com docentes, técnicos e estudantes indígenas, por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas, sobre o ingresso e a permanência do público indígena nas instituições federais de educação superior; (ii) entre as autoras da investigação, agentes que estiveram imersas no cotidiano da universidade tomada como amostra de estudo, mas em condições de atuação diversas: a docência, a discência e o trabalho técnico-administrativo em educação, favorecendo um exercício reflexivo crítico sobre o tema desde diferentes lugares; (iii) com algumas das estruturas internas da universidade

⁵Grosso modo, Europocentrismo indica a forma como ontologicamente e epistemologicamente a Europa produziu um universalismo nas academias, destacando um público específico como o produtor de conhecimento científico: branco e europeu.

⁶ A esse respeito, Lander (2005) esclarece a existência de um discurso hegemônico de um modelo civilizatório, de base neoliberal, que se apresenta como ordem social universal ideal a ser observada (portanto, naturalizada), impondo determinados padrões no modo de vida em sociedade como sendo os mais modernos e avançados em termos histórico-culturais, relacionais, econômicos, ambientais, de produção de conhecimento, entre outros. Esse discurso, ancorado nos processos históricos de fragmentação dos saberes em relação ao mundo real e de articulação entre determinados saberes e as estruturas de poder, resulta na conformação de um mundo desigual e excludente, exigindo, para sua superação, um “esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal” (Lander, 2005, p. 8). Isto posto, para os propósitos deste estudo, não é possível desconsiderar o fato de que o alunado indígena, ao trazer seu modo de vida fundado em outras bases, faz emergir questionamentos e desconfortos na dinâmica institucional fortemente impactada pela lógica colonial.

investigada, reunindo informações qualificadas sobre o objeto de estudo; (iv) com autores e autoras do campo do pensamento decolonial, via pesquisa bibliográfica; (v) com alguns documentos balizadores de políticas públicas para a educação superior direcionadas à comunidade indígena, tomados como representação do direcionamento assumido pelo Estado brasileiro.

Tendo em mente essas escolhas, na organização deste artigo, após a primeira seção que trata da introdução propriamente dita, há outras cinco seções nas quais, em ordem sequencial, são abordados os seguintes tópicos: (i) metodologia adotada no estudo empreendido, de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com finalidade descritivo-analítica; (ii) aspectos do ingresso e da permanência estudantil na UNILA como universidade periférica e lócus de pesquisa; (iii) os desafios de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UNILA; (iv) a pertença identitária e a construção de conhecimento por parte de estudantes indígenas; (v) considerações finais das autoras sobre os desafios enfrentados por estudantes indígenas na universidade, considerando a perspectiva das pessoas envolvidas.

Escolhas metodológicas e técnicas de pesquisa empregadas

Ao longo da realização desta investigação, houve um esforço sistemático das autoras para que o objeto em estudo não fosse concebido fora do contexto em que acontece o fenômeno, buscando também considerar as variadas inter-relações entre fatos e pessoas para uma interpretação mais dinâmica e totalizante da realidade (SERRANO, 2011).

A despeito da opção por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009a), condizente com pesquisas de natureza aplicada e de finalidade descritivo-analítica, quando necessário, fez-se uso de procedimentos da abordagem quantitativa, como a quantificação e o tratamento das informações, por meio de técnicas estatísticas, oferecendo maior legibilidade ao que se pretende destacar no fenômeno investigado.

A pesquisa empreendida assume contornos de um *estudo de caso*. Essa escolha justifica-se pelo fato de que “a pesquisa qualitativa leva sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo. [...] o caso (sua história e complexidade) é importante para entender o que está sendo estudado” (FLICK, 2009b, p. 9). Nesse sentido, este trabalho pode ser concebido como parte importante da memória institucional da UNILA sobre os avanços e impasses do ingresso e processo formativo de acadêmicos e acadêmicas indígenas, fomentando novos estudos e novas análises, além de outras políticas estudantis que contemplem as demandas desse grupo.

Ressalte-se que as informações apresentadas neste trabalho investigativo procederam de fontes variadas, a depender da etapa do estudo, mas em estreita relação com seu

propósito, a saber:

- *pesquisa bibliográfica*, primando pela revisão de literatura científica já publicada e alinhada ao pensamento decolonial;
- *pesquisa documental*, privilegiando editais e normativas afeitas à política de ação afirmativa educacional para indígenas na educação superior, especialmente no âmbito da instituição em comento;
- *pesquisa de campo* na qual se objetivou reunir, por meio de entrevistas livres e semiestruturadas, as percepções das pessoas diretamente implicadas no estudo sobre o ingresso e a permanência indígena na universidade superior periférica. Sobre esse material procedeu-se à *análise de conteúdo* (BARDIN, 2016), como técnica adequada à abordagem qualitativa, pois “descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2014, p. 106).

A respeito desse último procedimento, deve-se ressaltar que, além dos participantes e das participantes das entrevistas, papel importante tiveram as autoras do estudo que, independentemente do lugar ocupado (docência, discência e trabalho técnico), puderam não somente observar o campo de estudo, mas – como integrantes da comunidade unileira, imersas em seu cotidiano –, puderam analisar e atuar no cotidiano institucional, a partir de suas memórias intersubjetivas construídas no tempo/espaço da UNILA, o que é característico de uma *observação participante* (ANGROSINO, 2009).

No estudo do campo, além da observação/participação da autoras do estudo, participaram diferentes atores da UNILA cuja identidade mantém-se preservada⁷: 2 docentes de cursos de graduação, do sexo masculino e do sexo feminino, que atuam em políticas educacionais junto a estudantes indígenas; 2 discentes de cursos de graduação, sendo 1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, autodeclarados indígenas, procedentes do povo *guarani*.

Além desse grupo de pessoas que tiveram interesse em contribuir com a pesquisa, após os devidos esclarecimentos sobre o objetivo do estudo e da assinatura do Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE), contribuíram com informações qualificadas as seguintes unidades administrativas da UNILA: a Coordenadoria de Informação e Regulação Institucionais (CIRI), setor responsável pelo levantamento de informações e de indicadores institucionais, mediante solicitação formal das pesquisadoras (UNILA, 2024a) e a Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade (Secafe), recém-criada na universidade, auxiliando por meio de

⁷ As menções às pessoas participantes serão feitas de modo genérico. Por exemplo: Participante 1, sexo feminino, estudante de graduação, etnia *Guarani*.

relatórios-base que estão sendo considerados para a formulação de políticas internas institucionais para o ingresso e acolhimento de estudantes indígenas (UNILA, 2024b).

No fechamento da investigação, houve um esforço de síntese do trabalho realizado e o registro de alguns aspectos observados no processo, colocando em relevo questões que emergiram no decorrer da investigação e de outras indagações que podem vir a orientar novas pesquisas.

Ingresso e permanência estudantil nos cursos de graduação da UNILA

Dadas as limitações impostas ao estudo do conjunto de estudantes indígenas na totalidade das universidades periféricas, o estudo por amostra revelou-se o mais viável e exequível para os fins pretendidos. Elegeu-se, então, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA, como representativa desse universo de universidades periféricas.

Universidade periférica é um conceito definido por Angileli e Assumpção (2021) e que compreende as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) implantadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Esses espaços de educação superior são determinados tanto pelo território no qual se inserem, ou seja, distantes dos centros tradicionais de construção do conhecimento, quanto pela identidade das pessoas que os compõem, isto é, por um perfil acadêmico popular e multicultural. Ademais, essas instituições públicas de educação superior:

- assumem uma função política e estratégica, pela via da construção de conhecimento, para a redução das desigualdades sociais locais, regionais, nacionais e, em alguns casos, internacionais;
- recebem estudantes com pouco ou nenhum recurso financeiro, instalando-se no espaço interiorano em que localizam essas instituições, muitas vezes distantes de sua rede de proteção;
- são forjadas por percursos de estudantes que sonham representar, pela primeira vez, seu grupo familiar ou comunitário nos espaços de educação superior;
- ingressam tanto pelas notas de corte mais compatíveis com as oportunidades escolares que tiveram, quanto por editais específicos para indígenas aldeados, pessoas refugiadas e portadoras de visto humanitário (ANGILELI; ASSUMPÇÃO, 2021).

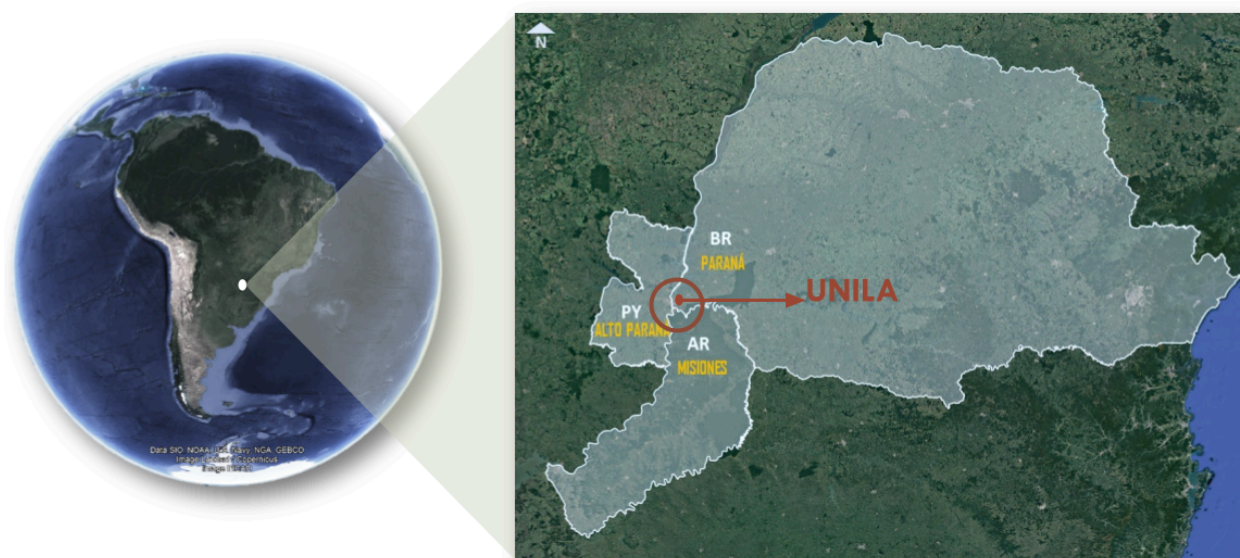
A UNILA, alinhada à caracterização ora apresentada, foi criada em 12 de janeiro de 2010 pela Lei nº 12.189/2010 (BRASIL, 2010). Com uma missão ambiciosa, seu eixo fundamental é o fortalecimento da integração latino-americana e o desenvolvimento regional, pelo intercâmbio cultural, científico e educacional dos países da América Latina e do Caribe. Em sua origem, teve como instituição tutora de sua implantação a Universidade Federal do

Paraná (UFPR) e como instituições de apoio à sua implantação a Itaipu Binacional/Parque Tecnológico de Itaipu e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Destaca-se o fato de que a urgência em promover o intercâmbio do conhecimento e da cultura latino-americana por meio de espaços universitários foi o ponto de partida que fomentou a criação da UNILA, desejo que se sobrepôs às necessidades de interiorizar e de expandir a rede de instituições federais brasileiras, “inclusive nas regiões da fronteira com os países vizinhos da América do Sul” (UNILA, 2009, p. 8).

O resultado dessa tentativa de superação de ambos os desafios estruturais postos – o da integração e o da interiorização – acabou por fazer emergir novos espaços de educação superior com características inovadoras/desafiadoras como a internacionalização do ensino, em territórios sem ou com pouca tradição acadêmica, como é o caso da UNILA e também da UNILAB.

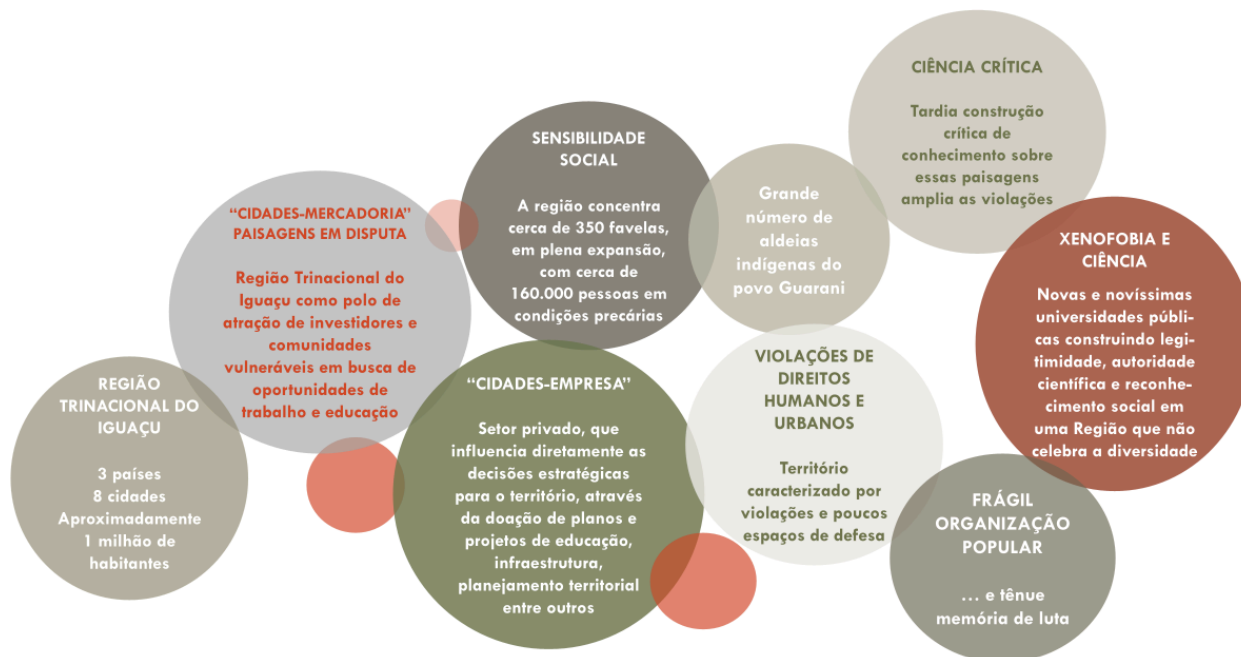
Figura 1 - Localização da UNILA em Foz do Iguaçu, compondo a conhecida Região Trinacional do Iguaçu: Província de Misiones (Argentina), Departamento de Alto Paraná (Paraguai) e Região Sudoeste do Paraná (Brasil)



Fonte: *Google Earth* (2022), modificado por Vargas (2022) e por Angileli (2024).

Nessa direção, se por um lado a UNILA, localizada em Foz do Iguaçu, na Região Trinacional do Iguaçu, contribui com o avanço da ciência no interior fronteiriço de três países – Brasil (Oeste Paraná), Paraguai (Departamento de Alto Paraná) e Argentina (Província de *Misiones*), reforçando a região como um polo educacional em região de fronteira, por outro lado, constitui foco de pressão sociocultural por atrair de estudantes de várias regiões brasileiras e países da América Latina e do Caribe para um território com profundos desafios sociais e de infraestrutura, como se apresenta a seguir.

Figura 2 - A UNILA e os desafios de sua localização interiorana e fronteiriça



Fonte: elaboração de Angileli (2024).

Os aspectos da Região Trinacional destacados na Figura 2 evidenciam o confronto existente entre a utopia do projeto da universidade e a sua realidade. A título de ilustração, toma-se um dos elementos desse cenário: a grande violação de direitos humanos registrada nos dados relativos aos homicídios (o ápice de múltiplas violências). Verifica-se que a universidade, ao oferecer vagas para candidatos e candidatas de diversos países e regiões do Brasil, tem atraído jovens para um território xenofóbico e historicamente marcado pelo alto índice de homicídios dessa mesma faixa etária, o que parece ser uma grande contradição⁸.

Entende-se que o território não se resume a essa e a outras problemáticas, mas, ignorá-las em meio à implantação de um projeto de educação internacional, sem a devida discussão dessa realidade, apenas pela leitura reduzida da Região Trinacional por seu potencial multicultural, como apresentado pela Comissão de Implantação da UNILA à época, é uma das violências colocadas aqui em relevo quando de sua constituição.

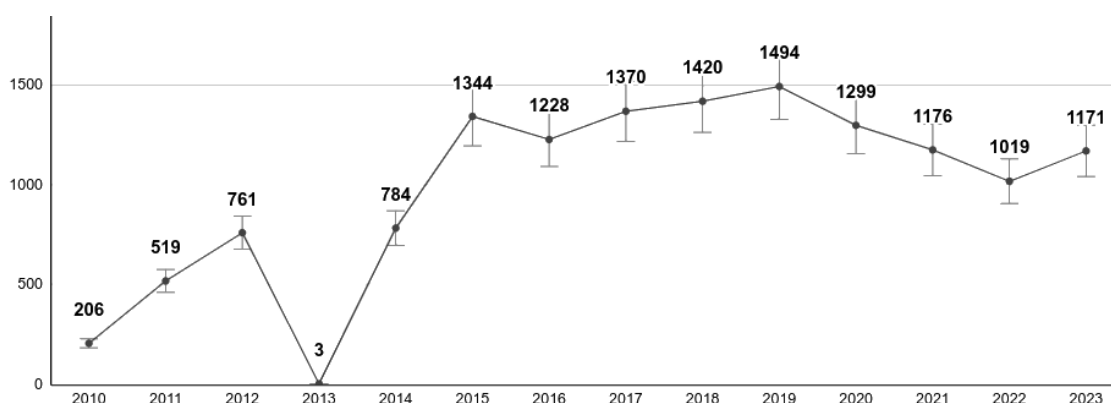
Nesse contexto inovador-desafiador, a UNILA, hoje, possui 5.709 discentes, entre graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, provenientes de 35 países, além do Brasil. São 3.703 estudantes de nacionalidade brasileira, 1.959 de outras nacionalidades e 47 sem nacionalidade cadastrada. Essas outras nacionalidades correspondem à: angolana, argentina,

⁸Temporalmente, de 2005 a 2007, Foz do Iguaçu [...] contava com o maior índice de homicídio de jovens no país, segundo o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), gerado pelo Programa de Redução da Violência Letal Contra Adolescentes e Jovens (PRVL), iniciativa do Observatório de Favelas em conjunto com o UNICEF e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República” (Angileli; Assumpção, 2021, p. 203).

belizenha, belinense, boliviana, chilena, colombiana, costarriquenha, cubana, dominicana, equatoriana, francesa, gabonesa, ganense, guatemalteca, guineense, haitiana, hondurenha, italiana, japonesa, libanesa, malinesa, mexicana, moçambicana, nicaraguense, norte-americana, panamenha, paquistanesa, paraguaia, peruana, salvadorenha, síria, surinamesa, uruguaia e venezuelana.

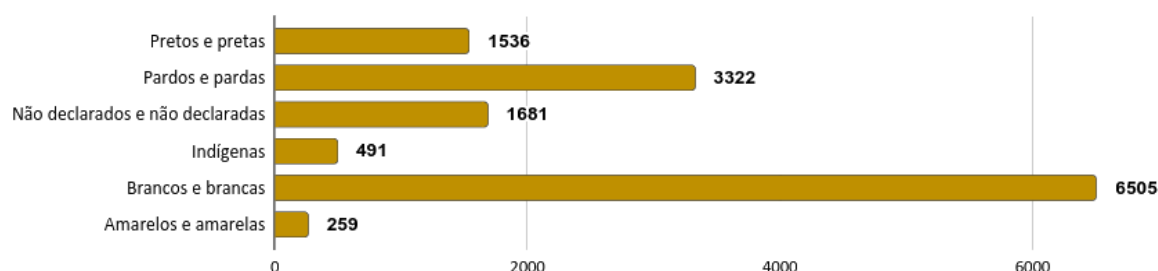
Desde o início de suas atividades, em agosto de 2010, houve o ingresso de 13.794⁹ estudantes, sendo 6.862 do sexo feminino e 6.932 do sexo masculino. No interior desse grande grupo, no ato de matrícula, 5.349 se auto identificaram como pretos, pretas, pardos, pardas ou indígenas, conforme detalhamento nas figuras que seguem.

Figura 3 - Ingressantes segundo sua autodeclaração étnico-racial no ato de ingresso nos cursos de graduação da UNILA, por ano - 2010 a 2023



Fonte: elaboração de Angileli (2024), com base nos dados informados pela CIRI (UNILA, 2024a).
Nota: em 2013, não houve ingresso regular.

Figura 4 - Ingressantes nos cursos de graduação da UNILA, segundo sua autodeclaração étnico-racial no ato de matrícula - 2010 a 2023



Fonte: elaboração de Angileli (2024), com base nos dados informados pela CIRI-UNILA (2024).
Notas: (a) Em 2013, não houve ingresso regular; (b) De acordo com a CIRI, para a organização das informações acima, optou-se pelo uso das categorias raça/cor/etnia utilizadas pelo Censo IBGE de 2022.

⁹As informações disponibilizadas pela CIRI (UNILA, 2024a) e apresentadas neste estudo foram coletadas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da universidades, na data de 06 de fevereiro de 2024, considerando a consolidação das informações acadêmicas até o final do primeiro semestre de 2023.

A Figura 3 sugere um crescimento significativo de estudantes que se autodeclararam pretos/as, pardos/as ou indígenas a partir de 2015. Levanta-se como hipóteses desse aumento o maior conhecimento dessa jovem universidade por meio da divulgação de suas ações nas mídias, dos projetos de extensão em diferentes comunidades e nas escolas de ensino médio (Souza; Mendes, 2020), somadas à acessibilidade das notas de corte à entrada na universidade pública, via SiSU.

Já na Figura 4, é possível comprovar que a maioria do grupo que ocupa os assentos da UNILA se autodeclara branca, a despeito dos números IBGE revelarem, pela primeira vez, um maior percentual populacional do país se autodeclarou como preto, preta, pardo ou parda (IBGE, 2023). Ainda em relação a essa imagem, cabe menção ao destaque feito pela Coordenadoria de Informações e Regulações Institucionais (CIRI) da UNILA: na base de dados há um significativo número de “Não declarações”, ou seja, estudantes que não reconhecem sua identidade e/ou a importância de sua história e cultura, comprometendo uma análise mais precisa sobre o perfil étnico-racial do conjunto de estudantes dos cursos de graduação dos quatro Institutos Latino-Americanos, isto é, as unidades acadêmicas da universidade¹⁰. Essa imprecisão pode constituir um obstáculo ao avanço de políticas públicas (no plano nacional e também no plano institucional) que garantam o ingresso e a permanência de grupos historicamente excluídos dos espaços de educação superior, inclusive para pautar o aumento dos recursos destinados aos auxílios de assistência estudantil¹¹.

Em face da vocação internacional da UNILA, oportuno é colocar em relevo o percentual de ingressantes internacionais nos cursos de graduação nos quatro Institutos Latino-Americanos: ILAACH, 25%; ILACVN, 30%; ILAESP, 33% e ILATIT, 35%.

Nessa seara, a UNILA tem mantido uma política educacional bilíngue (português-espanhol), que é inovadora para os padrões brasileiros, mas insuficiente frente à demanda discente que é multilíngue: guarani, francês, crioulo, quéchua, aimará, entre outras línguas (CARVALHO, 2018). Em relação a esse tópico, em entrevista, uma docente e pesquisadora da área de línguas destacou que a política bilíngue, limitada ao português-espanhol, também não se dá de maneira efetiva. Isso ocorre porque grande parte do corpo docente é de nacionalidade brasileira e suas práticas pedagógicas não respondem à diversidade linguística existente. Essa situação decorre de suas formações em universidades

¹⁰ Os Institutos da UNILA são: Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN), Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP) e Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT). São nesses espaços formativos que o corpo discente se encontra vinculado aos cursos de graduação e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* ofertados pela UNILA.

¹¹ De acordo com a CIRI-UNILA, em agosto de 2024, havia 1.306 estudantes recebendo auxílios de assistência estudantil e/ou bolsa, correspondendo a 23% do total de estudantes.

brasileiras e é reforçada pela redução a bibliografias em língua portuguesa em seus planos de ensino.

Importante frisar que essa política linguística foi estruturada a partir de um Ciclo Comum de Estudos (CCE), que se caracteriza por uma etapa formativa compartilhada pelos 29 cursos de graduação da UNILA. Ao longo dos primeiros semestres de suas matrizes curriculares, há disciplinas que versam sobre o Estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe; Epistemologia e Metodologia; e Línguas Portuguesa e Espanhola.

A ampliação e complexificação dessa diversidade (cultural, étnica, linguística e de nacionalidades) têm sido alimentadas na criação de políticas afirmativas de ingresso que potencializam a entrada de candidatos e candidatas internacionais, indígenas, pessoas negras, pessoas refugiadas e portadoras de Visto Humanitário, pessoas com deficiência, pessoas trans, quilombolas, entre outros (UNILA, 2024a). Entre 2010 e 2023, 36% dos discentes ingressaram pela reserva de vagas-cotas e 64% por ampla concorrência.

Tabela 1 - Total de ingressantes nos cursos de graduação, por Reserva de Vagas

| 2010 a 2023 | Ampla Concorrência | Cotas | Total |
|--------------|--------------------|-------------|--------|
| Total | 8.798 (64%) | 4.996 (36%) | 13.794 |

Fonte: informações fornecidas pela CIRI (UNILA, 2024a).

O ingresso de estudantes no perfil discente ora mencionado ocorre por meio de *Processos Seletivos Regulares Especiais*, reconhecidos por normativas próprias e editais de perfil humanitário e inclusivo. Assim, além do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), comum a outras IFES, há outras formas de ingresso: a) Processo Seletivo Internacional (PSI), pautado na análise do histórico escolar dos candidatos e das candidatas; b) Processo de Seleção de Refugiadas(os) e Portadoras(es) de Visto Humanitário (PSRH), mediante histórico escolar e apresentação de protocolo de visto humanitário ou refúgio; c) Processo de Seleção para Ingresso Indígena (PSIN), aberto a candidatos e candidatas indígenas residentes no Brasil e em outros países da América Latina, com base em seu histórico escolar e em Declaração de Pertencimento à Comunidade Indígena, condição que ressalta o reconhecimento da UNILA em relação à ancestralidade e à identidade desse grupo.

Tabela 2 – Comparativo do total de ingressantes por *Processos Seletivos Regulares Especiais* nos cursos de graduação – 2015 a 2023

| 2015 a 2023 | Pró-Haiti (2015 - 2018) | Processo Seletivo de Refugiados e Portadores de Visto Humanitário - PSRH (2019 - 2023) | Processo Seletivo de Indígenas - PSIN (2019 - 2023) | Total |
|--------------|----------------------------|---|---|-------|
| Total | 52 | 105 | 216 | 373 |

Fonte: informações fornecidas pela CIRI-UNILA (2024).

Na base de todos esses processos seletivos há o resgate de fundamentação jurídica que os justificam e que colaboram com o cumprimento da missão institucional da UNILA. Além desse arcabouço de justificativa comum, outras bases legais são apresentadas para a concepção e realização dos respectivos processos seletivos.

No caso do *Processo Seletivo Internacional* (PSI) de estudantes latino-americanos(as) e caribenhos(as), realizado desde o início da instituição, de acordo com o último edital publicado em 2024 (UNILA, 2024c), as legislações basilares são:

[...] a) Constituição Federal Brasileira 1988, parágrafo único, do artigo 4º, no qual a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações; b) no art. 3º da Lei nº 9.394 - LDB, de 20 de dezembro de 1996 que trata da Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e no art. 43 da mesma lei que trata do estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e no estímulo do conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade entre outras questões; c) o art. 2º, art. 3º, e inciso X, do art. 4º da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, trata da migração e dos direitos dos imigrantes no Brasil (UNILA, 2024c, p. 1).

Já em relação ao *Processo de seleção de Refugiados(as) e Portadores(as) de Visto Humanitário* (PSRH) em território brasileiro, o último edital publicado em 2024 (UNILA, 2024c), sua fundamentação, segundo o último edital publicado em 2024 (UNILA, 2024d), reside no seguinte:

[...] Constituição Federal de 1988 nos artigos: a) artigo 1º, inciso III que destaca que a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil; b) artigo 3º, incisos I e IV na compreensão de que uma sociedade livre, justa e solidária, e a promoção do bem de todas(os), sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação são objetivos da República Federativa do Brasil; c) artigo 4º, incisos II e IX, na prevalência dos direitos humanos e a construção de relações baseadas na cooperação entre os povos para o progresso da humanidade regem a República Federativa do Brasil em suas relações internacionais (UNILA, 2024d, p. 1-2).

Por fim, há o *Processo de Seleção para o Ingresso de Indígenas* (PSIN), iniciado em em 2018 para ingresso em 2019 (UNILA, 2024e), ancorado no que segue:

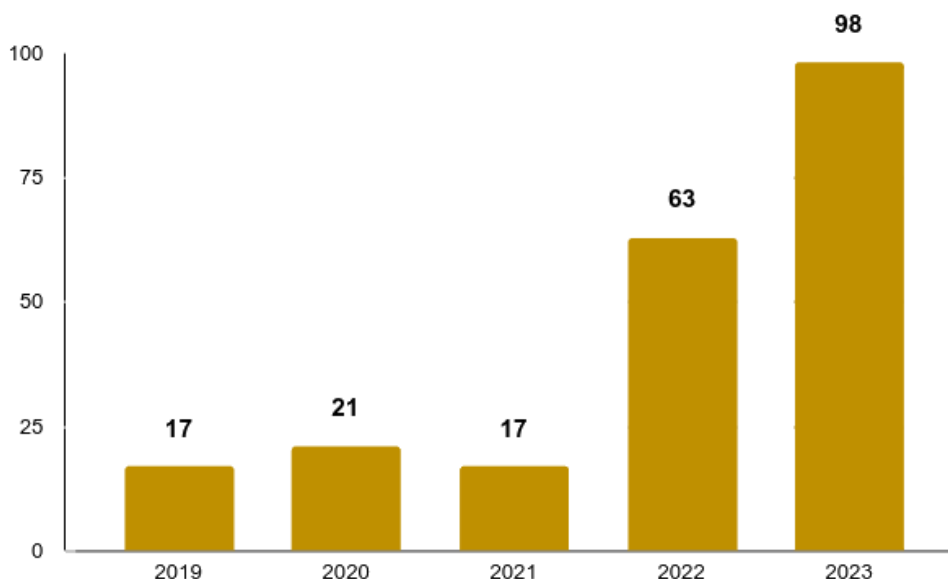
[...] a) Constituição Federal de 1988 se apoia no Art. 231 da Constituição Federal de 1988, que reconhece aos povos indígenas a organização social, costumes, línguas crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente

ocupam; b) a Lei nº 10.558/2002, que “Cria o Programa Diversidade na Universidade”, em conjunto com o Decreto nº 4.876/2003, que cria condições para a geração de programas, cursos, concessão de recursos, bolsas e outros estímulos às instituições que adotam políticas de ação afirmativa; c) Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que cobra a superação da discriminação étnica no acesso às instituições públicas e privadas; d) na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, ratificada pelo Brasil; e) na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil em 2003, nas quais está assegurado o direito do autorreconhecimento, o princípio da consulta livre, prévia e informada e a necessidade de adoção de políticas de ações afirmativas em instituições públicas e privadas; f) o Decreto nº 6.040/2007, que ratifica e instaura políticas públicas para o desenvolvimento sustentável e a inclusão cidadã de grupos e comunidades tradicionais; g) Lei nº 12.711/2012, (e a nova redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, bem como sua regulamentação pelo Decreto nº 7.824/2012; h) na Portaria Normativa MEC nº 18, de 11/10/2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711/2012 (e a nova redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023) e o Decreto nº 7.824/2012. Se apoia também em agendas internacionais como Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos na “A Agenda 2030: Um plano de ação global para um 2030 sustentável”, especificamente, em seu objetivo nº 4, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, e com foco especial também, no objetivo 5: “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”. Incluem-se também os ODS 1, 10, 16 e 17 (UNILA, 2024e, p.1).

O exercício de apresentação desse arcabouço jurídico neste artigo, mesmo com os limites postos, objetiva não somente materializar processos de resistência que se constituíram em uma base legal, mas também oferecer uma resposta a diversas críticas sobre o ingresso desse perfil estudantil popular e multicultural em espaços de educação superior, historicamente branco e elitizado.

Ademais, cumpre realçar que mesmo havendo a entrada de discentes indígenas nas três formas de ingresso apresentadas, no caso da UNILA, é a partir do PSIN que se verifica um aumento exponencial de indígenas aldeados e aldeadas, momento este em que os desafios da descolonização dos saberes se acirram. Isso ocorre porque o processo cotidiano de ensino-aprendizagem não contempla as demandas da complexidade multicultural envolvidas nesse processo.

Figura 5 - Ingresso de estudantes indígenas a partir do PSIN – 2019 a 2023



Fonte: Secretaria de Ações Afirmativas (SECAFE) da UNILA (2024b).

São acadêmicos e as acadêmicas que afluem, como assevera Carvalho (2018), de regiões e condições diversas, desde áreas rurais, andinas, amazônicas até espaços populosos e urbanizados; de regiões que fazem fronteira com áreas brasileiras, com alguma afinidade cultural, a outras mais distantes, que têm pouco ou nenhum diálogo com a cultura brasileira.

Frente aos desafios enfrentados por esse grupo no espaço universitário, a Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade (Secafe) está elaborando um *Programa Intercultural de Iniciação acadêmica de Estudantes Indígenas* com vistas à

criação de ambiente institucional para o fortalecimento da presença indígena a partir da garantia da formação de qualidade, bem-estar estudantil, acompanhamento pedagógico e relação Inter-relacional com as comunidades de origem (UNILA, 2024b).

O programa se constitui por várias ações estratégicas.

A primeira delas diz respeito à criação de um semestre inicial, antes dos período letivos convencionais, para garantir:

[...] ambientação e conhecimento da universidade, da linguagem acadêmica e para o fortalecimento dos próprios estudantes a fim de que ao ingressar nos cursos escolhidos e aprovados pelos mesmos, possam desempenhar com mais vigor nos conteúdos ministrados bem como posicionar-se sobre seus conhecimentos e práticas promovendo o diálogo intercultural (UNILA, 2024b).

De acordo com a Secafe (UNILA, 2024b), trata-se de uma ação comum a outras universidades, como ocorreu na:

- Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná, que aprovou a Resolução CEPE/CA nº 018/2022 para um *Projeto Pedagógico do Curso Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas*. Após aprovação em vestibular específico, por um ano, o grupo frequentou aulas no período noturno para conhecer a estrutura acadêmica e, depois disso, escolher um curso para sua formação;
- Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em Santarém (PA), via Resolução nº 194, de 24 de abril de 2017, aprovou o *Projeto de Formação Básica Indígena* da universidade. No projeto, a Formação Básica dura dois semestres e é destinada a indígenas aprovados no *Processo Seletivo Especial Indígena* nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Humanas, Tecnologias e Letras-Língua Portuguesa.

A segunda ação de destaque é o *Programa de Monitoria Acadêmica* cujo objetivo é a promoção da permanência dos estudantes e das estudantes indígenas, como também de pessoas em situação de refúgio e portadoras de Visto Humanitário, além do fortalecimento de duas comissões já existentes e ativas: a *Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas* (CAPPI) e a *Comissão de Acompanhamento de Estudantes Refugiados e Portadores de Visto Humanitário* (CAERH)¹².

Cabe observar que, na avaliação de professores e professoras atuantes nesta segunda frente, a despeito do reconhecimento de seu valor e potencial, há um descompasso entre o significativo ingresso de discentes indígenas e a revisão da didática docente para contemplar essa diversidade. Em outras palavras, o ingresso de indígenas na UNILA sem o avanço das políticas necessárias para a sua permanência pode desencadear uma série de violências dentro e fora do espaço universitário.

A esse respeito, cita-se o “não reconhecimento/identificação” desse grupo no meio acadêmico e nas salas de aula, mantendo-se práticas pedagógicas que não favorecem a aprendizagem, pois não oportunizam a criação de elos entre saberes. Essa realidade se agravada e ultrapassa os limites da universidade, onde as diferenças são acirradas devido a cultura xenofóbica, racista e aporofóbica local evidenciada no lado brasileiro em relação a corpos negros e indígenas. Isso porque, a Região Trinacional composta por três países Brasil, Argentina e Paraguai e oito cidades Foz do Iguaçu (BR), Santa Terezinha do Itaipu (BR), Ciudad Del Este (PY), Presidente Franco (PY), Los Cedrales (PY), Hernandarias (PY) Minga Guazu (PY) e Puerto Iguazu (AR), convive com um passivo histórico de disputas territoriais entre povos, o que reforça a ideia da diversidade não como um valor, mas como um risco.

¹² As citadas comissões foram criadas, respectivamente, pelas: (i) Portaria nº 664/2019/GR, de 30 de setembro de 2019, publicada no Boletim de Serviço, n. 484, 02/10/2019; (ii) Portaria nº 692/2019/GR, de 9 de outubro de 2019, publicada no Boletim de Serviço, n. 488, 11/10/2019b, p. 1.

Assim, estar na universidade e a caminho da universidade pode ser um processo violento. Por isso, parece razoável afirmar que o “direito à educação” deve ser estar acompanhado de ações que promovam o “direito à cidade”, pois os grupos estudantis precisam construir suas próprias redes e ter autonomia para construir espaços e sentidos no território onde vivem, ainda que de modo provisório, em seu período acadêmico (Lefebvre, 2010).

Desse modo, o direito à educação indígena universitária não pode ser entendido como um braço da política pública educacional se esta não se apresentar como ruptura em relação às desigualdades e às segregações socioespaciais historicamente estabelecidas nos territórios que acolhem esses espaços de educação superior. Esse é um desafio a ser superado e é ilustrado por um trecho do documento do Programa Intercultural de Iniciação acadêmica de estudantes Indígenas na UNILA:

[...] os estudantes Guaranis moradores na TI Ocoy, (Região Trinacional), fazem deslocamentos diários para cursos noturnos. Empresas de ônibus já se recusaram a transportá-los, preconceito dentro do transporte, caminhadas a pé diário por cerca de 6km para tomar o ônibus (UNILA, 2024b, p. 9).

Desafios de ser indígena e também *unileiro e unileira*

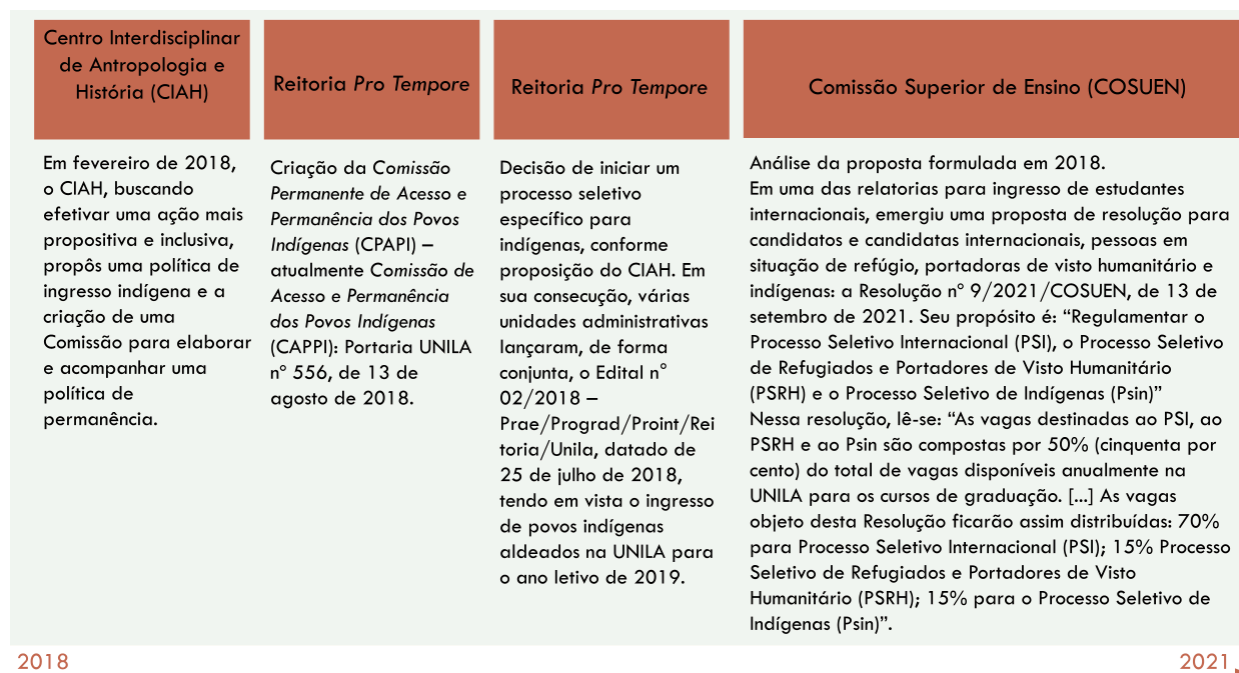
Na UNILA, em 2024, há um significativo número de discentes indígenas, porém, somente 384 estudantes, segundo a CIRI (UNILA, 2024a), se autodeclaram indígenas, o que corresponde a cerca de 7% do número total de ingressantes na graduação e pós-graduação.

O ingresso de indígenas na instituição, de acordo com a Secafe (UNILA, 2024b), ocorreu desde as primeiras turmas do ano de 2011. O histórico desse ingresso pode ser organizado em dois períodos: 1) Período de 2011 a 2018, no qual o ingresso não se dava a partir de editais para indígenas. Nesse período ingressaram 21 indígenas do Brasil e 138 de outros países latino-americanos; 2) Período a partir de 2019, momento em que o ingresso foi ampliado pelos editais especiais para indígenas aldeados. A título de ilustração, no primeiro ano dessa nova fase, a UNILA recebeu 196 inscrições e formalizou 17 novas matrículas.¹³

É importante reforçar que esse avanço no ingresso indígena deu-se a partir da movimentação dessa pauta dentro da universidade, como registra a linha do tempo a seguir:

¹³ Os editais lançados anualmente só não foram publicados em um dos anos da pandemia de Covid-19.

Figura 6 - Linha temporal de ações em prol de Processos Seletivos Regulares Especiais



Fonte: elaboração de Angileli (2024), com base nas informações da Secafe (UNILA, 2024b).

Vale destacar que esses tensionamentos e avanços para o ingresso indígena na UNILA resultaram em uma proposta inovadora já apresentada neste texto, o PSIN:

A inovação da UNILA, proposta pelo Centro Interdisciplinar de Antropologia e História (CIAH) foi aceitar os estudantes indígenas como categoria supranacional e incluí-los na UNILA como Indígenas, utilizando o país de origem e o pertencimento étnico apenas como critérios de ranqueamento. Dessa forma foi possível usar o histórico escolar como critério de ingresso - a média das notas do ensino médio. Foi estabelecida uma vaga por curso (UNILA, 2024b).

Esse processo de ingresso diferenciado permitiu um aumento considerável do número de indígenas e grupos étnicos de pertencimento: cerca de 27¹⁴ até 2023; a saber - por etnia e número de ingressantes, respectivamente: *Tikuna*, 114; *Guarani*, 10; *Nasa*, 9; *Kichwa*, 6; *Kuikuro*, 3; *Atikum-umã*, 2; *Borari*, 2; *Kaingang*, 2; *Kokama*, 2; *Pankará*, 2; *Yunga*, 1; *Aymarã*, 1; *Baniwa*, 1; *Baré*, 1; *Cubeo*, 1; *Desano*, 1; *Garifuna*, 1; *Jivi-baré-curripaco*, 1; *Macuxi*, 1; *Mapuche*, 1; *Maya*, 1; *Mayuruna*, 1; *Pastos*, 1; *Piaroa*¹⁵, 1; *Shuar*, 1; *Wayuu*, 1; *Xavente*, 1; *Xocó*, 1.

Da análise dessa diversidade de grupos étnicos indígenas, digno de nota é a presença do povo Tikuna do Amazonas. A esse respeito, técnicos administrativos em educação e docentes que militam pelo ingresso e pela qualidade de permanência de estudantes indígenas, quando

¹⁴ Confira: unila-conta-com-representantes-de-28-povos-indigenas-em-seu-corpo-estudantil.

¹⁵ Autodenominados *woʽtjuja*.

entrevistados, indicaram que a exigência do histórico escolar e da declaração de pertencimento à comunidade indígena para o ingresso na UNILA, via PSIN, tornou a universidade um polo de atração para os povos indígenas de áreas distantes da Região Trinacional, localizadas no Brasil ou fora dele, e que desconhecem a dinâmica da instituição (UNILA, 2024b), como ilustra o trecho de uma entrevista:

Um professor me ajudou a fazer o processo seletivo indígena, mas eu nem sabia que universidade era e nem onde ficava, mas como queria entrar na universidade eu topei, depois acabei pesquisando mais na internet para ver como era e quais cursos ofertavam (Estudante indígena guarani - Curso de Geografia).

Esse deslocamento forçado, segundo afirmaram discentes, técnicos e docentes que participaram das entrevistas, aciona sinais de alertas em razão de seus desdobramentos, por isso merecem atenção institucional, a saber:

- grande parte dos estudantes e das estudantes que ingressam na UNILA são provenientes de escolas indígenas nas quais a língua específica do povo também é priorizada. Isso não ocorre na universidade e gera estranhamento e desconforto;
- o início da vida acadêmica representa, para muitos desses e muitas dessas estudantes indígenas, a primeira viagem fora dos limites de sua terra e o afastamento de sua comunidade, sendo, então, uma experiência intensa (e única até o momento) no mundo não indígena;
- a maioria do grupo permanece de 4 a 5 anos distante de seus familiares, em razão da distância e do preço das passagens, ou seja, mantém-se fora de sua rede de proteção e acolhimento;
- boa parte desse alunado é jovem, entendendo haver distinção dessa categoria em relação ao que preconiza a concepção clássica ocidental. Ainda que tenham de 18 a 22 anos, considerando seus universos socioculturais, é comum que já tenham contraído matrimônio e sejam pais e mães.

Além desses pontos de tensão/atenção, técnicos, técnicas e docentes participantes do campo em estudo, em suas falas, consideraram oportuno mencionar:

- a contradição que observam entre a missão da instituição – intercultural e interdisciplinar – e a realidade cotidiana constituída por ideologias, culturas e práticas pouco inclusivas e que privilegiam o olhar disciplinar;
- a necessidade de maior suporte para indígenas aldeados ingressantes, pois, por vezes iniciam os estudos com pouca ou nenhuma familiaridade com a leitura e a escrita que se solicita de um estudante hegemônico urbano. Sem isso, reduz-se as chances de permanência e de êxito nos estudos;

- o crescimento da presença indígena nos cursos de graduação, a longo prazo, deve tensionar a universidade a debater suas atuais práticas pedagógicas e forjar novas formas de relação entre docentes e discentes no processo de construção de conhecimento. É necessária a promoção de um ensino intercultural e sua efetiva implantação, tanto no plano de ensino quanto na escolha de metodologias que permitam a integração de saberes;
- o processo de letramento acadêmico desses e dessas estudantes requer um trabalho intenso e continuado junto aos cursos de graduação, mas por parte do setor gestor responsável, a Pró-Reitoria de Graduação e não pelas comissões instituídas (CAPPI e CAERH), estas de natureza eminentemente consultiva. A distância existente entre o setor técnico administrativo e os cursos de graduação, na visão desses atores, é algo que precisa ser superado;
- a oportunidade de formação nem sempre é a motivação central e/ou única para o grupo de estudantes indígenas, pois entra em jogo a questão da mobilidade forçada devido à vulnerabilidade encontrada em seus territórios;
- o desencontro que se verifica entre a expectativa da universidade em relação aos saberes que são considerados essenciais e prévios ao ingresso nos estudos universitários e a realidade da bagagem acadêmico-cultural trazida da educação básica nas escolas indígenas;
- a discussão da problemática do bilinguismo e a da interculturalidade na instituição não pode ser adiada, pois parece pouco coerente forçar povos a aprender uma língua e não valorizar a sua própria;
- a falta de oferta de nivelamento nos cursos reduz as oportunidades de aprendizagem de conteúdos importantes que não foram vistos no processo de escolarização básica e coloca em risco a aprovação nos primeiros semestres de estudo;
- a supervalorização da língua escrita e a expectativa de uso da linguagem acadêmica, desde o início do curso, são obstáculos para os grupos de estudantes indígenas;
- a falta de formação e informação dos corpos docente e técnico dessas problemáticas levantadas, o que não contribui para o desenho de soluções conjuntas e a mudança de cultura institucional.

Apesar desse conjunto de aspectos que precisam de debate e ações concretas, deve-se mencionar a ampliação, ainda que recente, de apoio a esses discentes, como a política de segurança alimentar da UNILA, que tem como uma de suas ações, desde 2023, um restaurante universitário instalado em um de seus *campis*. No entanto, mesmo com esse avanço, discentes indígenas que estudam no período noturno na instituição declararam dificuldade em acessar o Restaurante Universitário devido ao horário de fechamento anterior à

sua chegada na instituição. Outros e outras ainda indicaram que esse recurso não é o suficiente, pois há vários casos de estudantes de cursos integrais, o que amplia o custo de permanência na instituição. Assim, essas políticas reduzem a situação de insegurança alimentar, mas não a eliminam, como se depreende do relato a seguir.

Não moro na cidade, mas todos os dias estou indo e voltando pra casa. Um pouco difícil pra mim a distância da casa, por causa do preconceito no transporte e o horário que chego em casa, indo do trabalho e direto para o estudo [...] de alimentação tenho algumas dificuldades. Eu me alimento se tiver dinheiro se não volto pra casa sem comer nada [...] de amizades é um pouco difícil, meus colegas são de outros países, não conseguimos conversar. Os moradores de Foz mesmo são todos preconceituosos, não querem nem conversar [...] o auxílio para pagar de transporte dá para se manter sim, mas para alimentação não dá mais (Estudante indígena *guarani* - Curso de Letras: Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras).

[...] já passamos vários preconceitos com o ônibus de vinda, que é fretado, até a UNILA, o ônibus é um valor bem alto e eu já passei fome na universidade (Estudante indígena *guarani*- Curso de Geografia)

Todos esses desafios se materializam também em dados da evasão discente indígena, conforme tabela seguinte.

Tabela 3 - Indígenas ingressantes pelo PSIN - Aprovados, Matriculados e Evadidos¹⁶

| Ano de ingresso | Inscrições homologadas | Aprovações em 1ª Chamada | Matriculas efetivas | Matriculas canceladas |
|-----------------|------------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------|
| 2019 | 196 | 29 | 17 | 10 |
| 2020 | 185 | 28 | 21 | 15 |
| 2021 | 248 | 28 | 17 | 10 |
| 2022 | 355 | 95 | 63 | 22 |
| 2023 | 369 | 114 | 98 | 39 |
| Totais | 1.353 | 294 | 216 | 95 |

Fonte: Secretaria de Ações Afirmativas (Secafe) da UNILA (2024b).

Essa evasão, de acordo com dados da Secafe (UNILA, 2024b), se manifesta diferentemente pelos cursos. Nos casos dos cursos de Medicina, Engenharia de Materiais e Desenvolvimento Rural, não há registro de evasão. Em Administração Pública, a taxa é de 12,5%; em Ciências Econômicas, de 16,7%; em Relações Internacionais, 12,1%; em Cinema e Audiovisual, 28,6%; em Arquitetura e Urbanismo, 33,3%; em Ciências Biológicas, 33,3%; em Antropologia, 36,4%. Nos demais cursos, a taxa de evasão indígena supera a casa dos 40%.

Ainda que tantos desafios se apresentem ao alunado indígena, é necessário que se enfatize as conquistas de vários deles e delas nesse espaço universitário, provocando a

¹⁶ A evasão na UNILA não é uma realidade somente do alunado indígena. Essa menção é importante para evitar que seja tomada como um fenômeno restrito a esse grupo, o que é uma inverdade. Os cancelamentos de matrícula podem ser consultados no endereço: [Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais](http://painelintegrado.deindicadores.einformacoes.institucionais).

instituição e as pessoas que nela trabalham a repensar suas práticas, políticas e epistemologias.

Pertença identitária e construção de conhecimento por parte de estudantes indígenas

Em estudos sobre o ingresso e letramento acadêmico indígena, Carvalho e Schlatter (2022), a partir de sua experiência docente constituída por uma escuta sensível, estabelece um diálogo provocativo com docentes, desvelando a sequência de violências instituídas na colonialidade do saber. Ela apresenta, apoiada em autores como Zavala (2019), que as instituições que se constituem pela interculturalidade deveriam ampliar o repertório desses e dessas discentes ao invés de condicioná-los e condicioná-las a um nivelamento ou mesmo à substituição de suas práticas e formas de construção conhecimento. Esse processo, segundo as autoras, conduz esse alunado a supor que “[...] ao ingressarem no ensino superior, deverão apagar, modificar ou corrigir suas práticas prévias, ou se homogeneizar em função de uma única forma aceita de ler e escrever” (CARVALHO; SCHLATTER, 2022, p. 4). Na prática, essa adequação força acaba por extrapolar o letramento e impõe moldes ao corpo, como se depreende do depoimento que segue:

[...] ter que gastar com roupas e vestimentas adequadas para entrar na universidade (Estudante indígena *guarani*- Curso de Geografia).

O que parece fazer sentido é outra direção, ou seja, envidar esforços institucionais em uma relação ensinar-aprender respeitosa e direcionada à ampliação de seus repertórios. De forma concreta, a meta é que estudantes indígenas passem a se apropriar do repertório acadêmico ao passo que o corpo docente, em seu cotidiano, considerem e valorizem os recursos linguísticos e culturais dos repertórios trazidos por esse grupo discente (CARVALHO; SCHLATTER, 2022). Essa troca de saberes se dá quando o educador e a educadora entendem que ensinar não é transferir conhecimento, mas “criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000).

Ao insistir na transferência e não promover a construção pela comunhão de saber, a universidade contribui para manter a estrutura de poder acadêmica que se revela, principalmente, pela linguagem e pela raça, reforçando esta última como parte do projeto colonial da modernidade (ROSA; FLORES, 2017). Isso não passa despercebido pela discência indígena:

Não sabia fazer fichamento, artigo e tive que aprender a lidar. Hoje em dia tem monitores, mas a gente que entrou na primeira turma foi difícil [...] a bolsa permanência me ajudou bastante [...] mas os professores precisam entender que os estudantes indígenas têm dificuldade para fazer seus seminários e falar o português ou espanhol, pois falamos nossa língua materna [...] então quando tem trabalhos, sempre tento trazer elementos da minha realidade, do povo indígena, compartilhar com meus colegas e professores [...] deveria ter na universidade um espaço cultural indígena para fazer seus cantos e danças para que todos participem e conheçam os indígenas e que não estamos apenas nos corredores. (Estudante indígena *guarani*- Curso de Geografia).

Esse cenário é complexo e sua superação não é algo fácil. Mas, cabe reforçar a necessidade de dar visibilidade a exercícios de resistência e de “retomada” do espaço de construção de conhecimento. São ações esperançosas e conscientes de entender que a realidade não está dada ou é somente imposta, mas que é preciso insistir na perspectiva de um outro futuro, “uma posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2000, p. 54). É assim que parte dos estudantes indígenas da UNILA, apoiados por um pequeno número de docentes, técnicos e técnicas que reconhecem a importância e responsabilidade da educação intercultural, abrem “brechas” no muro construído pela desigualdade social dentro da própria universidade, em suas múltiplas manifestações: socioeconômicas, culturais, políticas, linguísticas, religiosas e ideológicas. Isso tem ocorrido pela retomada de suas trajetórias de vida de maneira autoetnográfica, pela construção de respostas científicas às demandas de seus territórios de origem e ainda pela ênfase na reparação epistêmica, formas de resistência que precisam ser sublinhadas.

Parte desses processos podem ser observados nos *Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação* (TCC) de estudantes que se autodeclararam indígenas.

O grupo de concluintes totaliza 79 egressos e egressas (UNILA, 2024a), somente 5% pelo *Sistema de Seleção Unificada* (SiSU), demonstrando os desafios de ingresso indígena por esse último formato, o mais comum nas instituições públicas de educação superior.

Figura 7 - Perfil e cursos concluídos por estudantes autodeclarados indígenas - 2010 a 2023

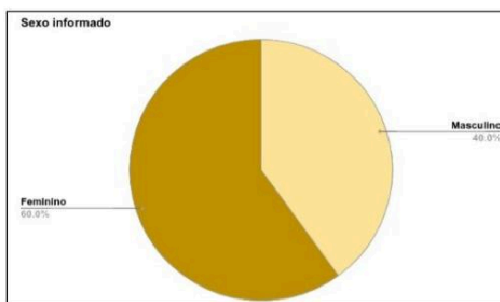


Figura 7a

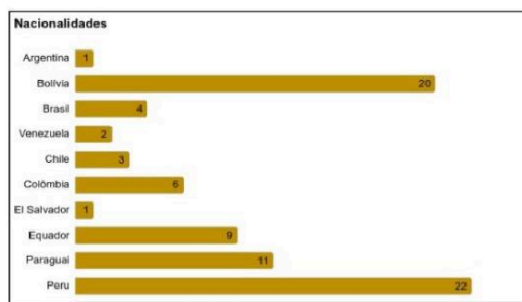


Figura 7b

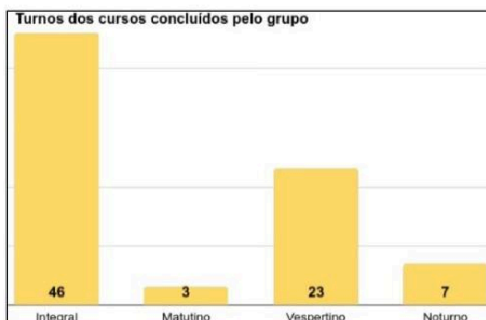


Figura 7c

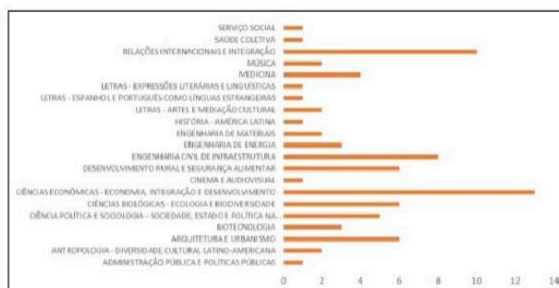


Figura 7d

Fonte: elaboração de Oliveira (2024) e Angileli (2024), com base nas informações fornecidas pela CIRI-UNILA (2024a).

Os temas tratados em alguns desses TCCs oferecem uma amostra do que ora se afirma e evidenciam a potência do alunado indígena no universo acadêmico, tanto pelas pautas de pesquisa escolhidas, quanto pelos modos de construção de conhecimento:

Tabela 4 - Conhecimento gerado por concluintes indígenas ao final de seus cursos

| Cursos concluídos | Título do Trabalho de Conclusão de Curso |
|---|--|
| Antropologia - Diversidade Cultural Latino-Americana | Conhecimento Ancestrais dos <i>Magüta</i> no Enfrentamento da Covid-19 através das Plantas Medicinais |
| | Estrategias Sanitarias Implementadas por los <i>Indigenas Misak</i> , durante la Pandemia de la Covid-19 |
| Arquitetura e Urbanismo | Valorização dos Conhecimentos Tradicionais da <i>População Kichwa</i> na Arquitetura |
| | El Buen Vivir en Mi Hogar: Evaluacion Pós Ocupacion y Protótipo de Vivienda en el Barrio Santa Lucia |
| | La Colonialidad del Poder, el <i>Sumak Kawsay</i> y la Asesoría Técnica para el Mejoramiento Habitacional en Viviendas de Adobe: el caso San Miguel de El Faique, Huancabamba - Piura |
| Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar | Fuentes de Ingreso en la Comunidad Rural de <i>Piquiñani</i> - Distrito Chijmuni - Provincia Aroma - La Paz - Bolivia |
| | Feria <i>Jakaru Porã Haguã</i> - Paraguay: los Desafios de la Agricultura Familiar |
| Letras - Artes e Mediação Cultural | <i>Ayvu Purahéi</i> : Traducción y Performance en los Discursos Chamánicos de <i>Tupã Ñevangaju</i> |
| | <i>Waman Puma de Ayala</i> - Genealogía de la Colonización de la Imagen |
| Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras | Falar por Si Mesmos(As): Português como Língua Adicional para Estudantes <i>Mbyá</i> da Fronteira |
| Relações Internacionais e Integração | La Diplomacia de los <i>Pueblos Una</i> : Alternativa Complementaria en La Política Exterior de Bolivia durante el Gobierno de Evo Morales (2006-2019) |
| Saúde Coletiva | Implementación del Programa Salud Familiar Comunitaria e Intercultural en la <i>Comunidad Indigena de Villa Tunari</i> en el Hospital San Francisco de Asís en Cochabamba, Bolivia (2012-2017) |

Fonte: elaboração de Angileli (2024), com base nas informações fornecidas pela CIRI-UNILA (UNILA, 2024a).

A partir da apresentação desses temas, é possível perceber como, de forma exponencial, esses povos têm se apropriado da linguagem acadêmica tão dificultosa e colonizadora, para alçar novas perspectivas sobre os saberes de suas comunidades. Importante também é assinalar que, na UNILA, conhecimentos ancestrais começam a ganhar espaço e há passos iniciais para a instauração de um diálogo entre saberes tradicionais e científicos¹⁷. Entretanto, convém ressaltar que de todos os Trabalhos de Conclusão de Cursos publicados, apenas os de cursos de Ciências Humanas, em geral, enfocaram temas indígenas e que tinham relação com a proposta da UNILA. Portanto, é preciso questionar e refletir sobre como pensar a descolonização dos saberes a partir dos cursos das áreas de Ciências Exatas e Ciências Naturais, tão caros a essa perspectiva.

¹⁷ Digno de nota também é a recente Resolução nº 21, de 09 de dezembro de 2024 (UNILA, 2024f), na qual o Conselho Universitário regulamenta a certificação ou titulação acadêmica de Notório Saber a mestras e mestres de conhecimentos, práticas e ofícios tradicionais e populares na UNILA, além da promoção de duas edições do *Seminário Internacional do IMEA* (Instituto Mercosul de Estudos Avançados) nas quais o foco incide sobre o diálogo de saberes, como se verifica em: <https://sig.unila.edu.br/eventos/public/evento/IMEASABERES/principal/view.jsessionid=3B525922B59FB6D314293AB35385A872> e <https://sig.unila.edu.br/eventos/public/evento/IIISemIMEA/pagina/apresentacao>.

Considerações finais sobre os desafios enfrentados por estudantes que se autodeclararam indígenas na UNILA

Neste artigo, buscou-se apresentar alguns dos desafios e dos avanços de políticas públicas de educação para o ingresso e a permanência de estudantes indígenas em Instituições de educação superior denominadas de periféricas (ANGILELI; ASSUMPÇÃO, 2021), tomando como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA, como campo de investigação.

Nesse processo de pesquisa de abordagem qualitativa, além do estudo de material bibliográfico e documental, diferentes vozes foram ouvidas: docentes, técnicos, técnicas, discentes indígenas, gestores de algumas unidades administrativas institucionais e, também, as autoras do trabalho, em face de participarem desde seu lugar na universidade, pesquisando-vivenciando seu cotidiano.

Ao final do trabalho, primando por uma leitura crítica da realidade que se procurou compreender e retratar, podem ser apontados os seguintes desafios, redigidos em termos mais gerais: (i) a necessidade de maior atenção à permanência estudantil indígena, especialmente no que diz respeito às condições básicas de existência (moradia, alimentação, transporte, relacionamentos, lazer e cultura); (ii) a urgência da criação e/ou acompanhamento de mecanismos eficazes de denúncia e apuração de todas as formas (veladas ou não) de violência e preconceito, incluindo não somente as que ocorrem nos espaços comuns de vivência, mas também nas salas de aula, nos laboratórios de pesquisa e ensino, nos campos de extensão etc.; (iii) a problematização com a comunidade acadêmica do “não reconhecimento” desse coletivo discente no meio acadêmico que se manifesta de diferentes formas e em variados momentos, a exemplo da valorização de uma política linguística sem a correspondente valorização da língua originária, o que requer formação do quadro efetivo de servidores e servidoras da universidade e a promoção de debates entre todas as categorias.

Os relatos e as denúncias ouvidos durante a pesquisa sinalizam que é preciso planejar e levar a efeito uma reforma metodológica e estrutural se se pretende garantir o êxito acadêmico do coletivo indígena, guardadas todas as suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas internas. Nesse sentido, vale a pena lançar questões para reflexão: como o pensamento decolonial pode constituir ferramenta potente e necessária para reestruturar a academia em administrativos e pedagógicos? Que percursos formativos e práticas institucionais e pedagógicas podem favorecer a construção de conhecimento, por parte de toda a comunidade acadêmica, de forma segura e acolhedora? O que pode ser incluído no planejamento e na gestão da universidade, quer seja no plano administrativo, quer seja no plano

acadêmico-pedagógico, para favorecer o sentimento de pertencimento do alunado indígena e a incorporação da sabedoria dos povos originários na consolidação de um espaço verdadeiramente intercultural e inclusivo?

Não obstante esses obstáculos, deve-se reconhecer os avanços institucionais no campo da educação indígena, como a regulamentação e implementação de um ingresso regular especial, a constituição de uma comissão assessora para o ingresso e permanência indígena e o desenho de ações de apoio acadêmico desde o ingresso na universidade.

Entende-se que, para a efetivação do direito à educação pública de qualidade, é necessária a descolonização do saber para que o potencial do popular e o sentido da interculturalidade promovam práticas de educação comprometidas com a justiça socioambiental, tão almejada pela humanidade. É preciso pensar a universidade a partir das territorialidades presentes, sendo este o desafio da UNILA, uma potente e jovem universidade que tem se disposto a caminhar nas trilhas da diversidade linguístico-cultural, como condição para a sua constituição, não se limitando a apenas “celebrá-la”. Isso exige coragem e muito trabalho intencional.

Isto posto, para o enfrentamento dos desafios ora apresentados, dentre outros não abordados, o que já anuncia a necessidade de novos estudos no campo e a ampliação da participação de tantas outras vozes, sugere-se uma agenda permanente para o reconhecimento da potência estudantil indígena na instituição, ao lado da ampliação de ações de apoio acadêmico ao grupo, da formação docente mais especializada na temática indígena e da avaliação e ajustamento das atuais políticas de ingresso e permanência indígena com vistas ao seu êxito acadêmico.

Referências bibliográficas

ANGILELI, C.; ASSUMPÇÃO, S. A UNILA e o papel da universidade periférica. In: CALDERARI, E.; FELIPE, J. (Org.). *Novos campi universitários brasileiros: processos e impactos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, p. 7, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, p. 1, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRIGHENTI, C. A. Presença indígena na pós-graduação: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ANTROPOLOGIA – ALA, 5., 2024, Rosario. *Anais eletrônicos [...]*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2024.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993.

CARVALHO, S. C. Políticas linguísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue para o ensino superior. *Sures – Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da UNILA*, Foz do Iguaçu, v. 11, p. 1-29, 2018.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Repertórios indígenas, voz e agência na escrita de relatórios de pesquisa de mestrado. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 61, p. 712-732, set./dez. 2022.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FLICK, U. (Coord.). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In: ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009b, p. 7-11.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. GATTI, B. A. (Coord.). *Educação e desenvolvimento social*. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação/Fundação Carlos Chagas, 1983. (Subprojeto 5).

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROSFUGUEL, R. Racismo/sexismo epistémico, universidades ocidentalizadas y los cuatro genocídios/epistemicídios del largo siglo XIV. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 19, p. 31-58, 2013.

IBGE. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. *Agência IBGE Notícias*, 22 dez. 2023.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 8-23.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2010.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010.

LUCIANO, G.; AMARAL, W. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, v. 10, n. 2, p. 13-37, 2021.

MOSONYI, E. *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte, 2012.

ROSA, J.; FLORES, N. Unsettling race and language: toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, v. 46, n. 5, p. 1-27, 2017.

SERRANO, F. P. *Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível*. São Paulo: Parábola, 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014.

SMITH, L. *Decolonizing methodologies: research and indigenous people*. Nova Iorque: Zed Books, 1999.

SOUZA, A. M.; BARBOSA, F. C. M. Extensão: o papel da universidade na intermediação com a comunidade. In: LIMA, M. C.; ASSUMPÇÃO, S. R. B.; PROLO, I.; VIEIRA, R. C. (Orgs.). *Narrando experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário: o caso da UNILA*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020, p. 45-61.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Instituto Mercosul de Estudos Avançados – IMEA. *A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Coordenadoria de Informação e Regulação Institucionais – CIRI. *Banco de dados selecionados*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2024a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade. *Programa Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas na UNILA*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2024b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Edital nº 04/2024/PROINT. Estabelece e regulamenta o processo seletivo internacional de estudantes latino-americanos(as) e caribenhos(as), exceto brasileiros(as), para ingresso na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, no ano letivo de 2025. Foz do Iguaçu, 2024c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Edital nº 05/2024/PROINT. Estabelece e regulamenta o processo de seleção de refugiadas(os) e portadoras(es) de visto humanitário (PSRH) em território brasileiro, para ingresso na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, para o ano letivo de 2025. Foz do Iguaçu, 2024d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Edital nº 6/2024/PROINT. Estabelece e regulamenta o processo de seleção para o ingresso de indígenas (PSIN) na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, no ano letivo de 2025. Foz do Iguaçu, 2024e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Resolução nº 21, de 09 de dezembro de 2024. Regulamenta a Certificação ou Titulação acadêmica de Notório Saber a Mestras e Mestres de Conhecimentos, Práticas e Ofícios Tradicionais e Populares no âmbito da [Revista Memória em Rede, Pelotas, v.17, n.32, Jan/Jun 2025 – ISSN- 2177-4129](http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria)
<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria>

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Foz do Iguaçu: UNILA, 2024f. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-21-2024-consun-16490>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ZAVALA, V. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 24, n. 2, p. 1-18, 2019.