

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

**PARA ALÉM DAS DEMARCAÇÕES TERRITORIAIS: A INSERÇÃO E
PERMANÊNCIA DA/O ESTUDANTE KAINGANG NA UNIVERSIDADE**

Uruguiana

2018

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

**PARA ALÉM DAS DEMARCAÇÕES TERRITORIAIS: A INSERÇÃO E
PERMANÊNCIA DA/O ESTUDANTE KAINGANG NA UNIVERSIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus

Uruguiana

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S586p Silva, Tatiane Motta da Costa e
Para além das demarcações territoriais: a inserção e
permanência da/o estudante Kaingang na universidade / Tatiane
Motta da Costa e Silva.
25 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização)--
Universidade Federal do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E
CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA, 2018.
"Orientação: Suzana Cavalheiro de Jesus".

1. Etnografia. 2. Ensino Superior . 3. Indígenas Kaingang .
I. Título.

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

**PARA ALÉM DAS DEMARCAÇÕES TERRITORIAIS: A INSERÇÃO E
PERMANÊNCIA DA/O ESTUDANTE KAINGANG NA UNIVERSIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 23 de outubro de 2018.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus
(Unipampa)
Orientadora

Profa. Dra. Alinne de Lima Bonetti
(Unipampa)

Profa. Ma. Renata Colbeich da Silva
(UFSM)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha tia Dirce Candia Viana e ao meu tio Elbio Silva Viana, que não medem esforços diariamente para que meus objetivos profissionais se concretizem. A vocês, meus mais sinceros agradecimentos, a finalização desta escrita só foi possível, graças ao amor, ao carinho, a paciência, e sobretudo, ao apoio que recebo de vocês.

AGRADECIMENTOS

Para escrever estes agradecimentos, faço o exercício de reflexão acerca da rede de apoio que possibilitou a construção deste trabalho. Um exercício que despertou em mim sentimentos positivos, pois, me fez recordar o quanto tracei parcerias ao longo deste percurso.

Início, assim, agradecendo, a todas/os estudantes indígenas que ocupam os espaços da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, pessoas pelo qual tenho imenso carinho e que durante a realização deste estudo me presentearam com os seus saberes. Graças a vocês a realização deste trabalho foi possível, meu muito obrigada.

Agradeço a minha querida orientadora Professora Suzana Cavalheiro de Jesus, por ter me apresentado a possibilidade do estudo acerca da cultura indígena e por ter me instigado a realização desta pesquisa. Agradeço sua atenção disponibilizada as contribuições na escrita deste trabalho.

Agradeço a Professora Alinne de Lima Bonetti e a Renata Colbeich da Silva pela leitura e contribuições a esta pesquisa. A Professora Alinne, em especial, pela dedicação ao TUNA e a nossa formação e a Renata por iniciar sua participação no TUNA e não excitar em compartilhar seu conhecimento.

Agradeço a Professora Marta Iris Camargo Messias da Silveira, pessoa pela qual tenho imenso sentimento de gratidão e que devido a sua incansável luta possibilitou a realização desta especialização.

Agradeço ao Professor Paulo Roberto Cardoso da Silveira e demais professoras e professores desta especialização pela dedicação e pelas significativas contribuições durante as aulas.

Agradeço aos amigos Diego de Matos Noronha e Augusto Juvenal Correa Fidelis e a amiga Cristiane Barbosa Sores pela parceria incansável e pelas belas conversas e reflexões.

Agradeço as/aos colegas de especialização, pelos debates e pelos momentos compartilhados.

E finalizo agradecendo ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que desafiando a história implantou nesta região uma universidade pública, que sem ela, eu jamais teria uma trajetória acadêmica para contar e as parcerias citadas acima para agradecer.

[...] apesar de todos os alertas da imprensa internacional de esquerda, de centro, de direita só não vê quem não quer a tragédia anunciada divulgada não como boato mas escancaradamente enquanto empoderados pelo discurso de ódio de horror e ódio seus eleitores já saem pelas ruas dando tiros e gritos enxurradas de fakes suásticas nazistas gravadas com canivete na pele da menina que usava “ele não” estampado na blusa e a promessa de violência desmedida se concretizando antes mesmo de começar o segundo turno e nem um centímetro de terra para os índios e nem um pingo de direitos civis ou humanos e a volta da censura e o ódio, o ódio, o horror e o ódio pra encerrar de vez o sonho de uma nação que tem a chance de dar ao mundo sua contribuição original agora fadada a repetir o que de pior já houve na história sem história agora sem Museu Nacional nem cultura nem educação abolir filosofia e arte em seu lugar: moral e cívica escola militar religião geografia dos lucros e dividendos massacre das minorias horror e ódio e ódio e horror[...] (“Isto não é um poema” de Arnaldo Antunes).

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	9
2. MANUSCRITO	10
BREVE APRESENTAÇÃO	11
PERCURSO METODOLÓGICO	12
O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....	13
A/O ESTUDANTE KAINGANG	17
DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO A VALORIZAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS.....	24
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	29
REFERÊNCIAS	32

1. APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, apresenta-se sob a forma de manuscrito, o qual está de acordo com a formatação e composição atribuída pelo manual de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Pampa.

2. MANUSCRITO

Para além das demarcações territoriais: a inserção e permanência da/o estudante Kaingang na universidade

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo etnográfico, realizado com estudantes indígenas ingressantes no ano de 2017 na Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiiana. Para tanto, utilizo da observação participante e dos registros nos diários de campo para refletir a partir do ingresso, o processo de permanência das/os estudantes indígenas no referido contexto. Ao longo do texto, busco tecer reflexões acerca dos avanços históricos conquistados pelos povos indígenas no que se refere ao acesso ao ensino superior em universidades públicas, bem como, trago uma breve apresentação do percurso das/os estudantes Kaingang até o ingresso na universidade. Busco ainda durante o texto, compreender os aspectos que dificultam sua permanência na universidade e ressalto as contribuições dos espaços de estudo e de convivência coletiva para o fortalecimento individual e coletivo das/os estudantes. A partir desta compreensão elaboro algumas considerações para finalizar minha escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia; Ensino Superior; Indígenas Kaingang.

ABSTRACT

This research is characterized as an ethnographic study, carried out with native students entering the year 2017 at the Federal University of Pampa, Uruguaiiana campus. To do so, I use the participant observation and the records in the field journals to reflect from the entrance, the process of the stay of the indigenous students in that context. Throughout the text, I seek to provide reflections on the historical advances made by indigenous peoples regarding access to higher education in public universities, as well as a brief presentation of the course taken by the Kaingang students until they enter university. I also seek during the text to understand the aspects that make it difficult to stay in the university and emphasize the contributions of the spaces of study and collective coexistence for the individual and collective strengthening of the students. From this understanding I elaborate some considerations to finish my writing.

KEY WORDS: Ethnography; Higher education; Kaingang Indigenous people.

RESUMEN

Esta investigación se caracteriza como un estudio etnográfico, realizado con estudiantes indígenas ingresantes en el año 2017 en la Universidad Federal del Pampa, campus Uruguaiiana. Para ello, utilizo la observación participante y los registros en los diarios de campo para reflejar a partir del ingreso, el proceso de permanencia de los / las estudiantes indígenas en dicho contexto. A lo largo del texto, busco tejer reflexiones acerca de los avances históricos conquistados por los pueblos indígenas en lo que se refiere al acceso a la enseñanza superior en universidades públicas, así como, traigo una breve presentación del recorrido por los estudiantes Kaingang hasta el ingreso en la universidad. Busco también durante el texto, comprender los aspectos que dificultan su permanencia en la universidad y resaltar las contribuciones de los espacios de estudio y de convivencia colectiva para el fortalecimiento individual y colectivo de las / los estudiantes. A partir de esta comprensión elaboro algunas consideraciones para finalizar mi escritura.

PALABRAS CLAVE: Etnografía; Enseñanza superior; Indígenas Kaingang.

Uma breve apresentação

Esta pesquisa expõe os resultados de um estudo etnográfico realizado com estudantes indígenas, pertencente aos povos Kaingang do Rio Grande do Sul e Santa Catarina ingressantes na Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiiana, no ano de 2017. Para tanto, busco no estudo, refletir a partir do ingresso, o processo de permanência das/os estudantes indígenas na Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiiana. A intenção é refletir acerca das contribuições dos espaços de estudo e de convivência coletiva para a valorização dos saberes indígenas no contexto universitário.

Meu desejo em investigar o ingresso das/os estudantes indígenas surgiu durante a aula inaugural do curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, no ano de 2017, quando fui apresentada pela Profa. Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus orientadora deste trabalho, a *Presença Indígena no Sul do Brasil – Histórias, Culturas e Resistências*. Inicialmente a ideia era a realização de entrevistas com as/os estudantes, ao relatar minha intenção de pesquisa a professora Suzana fui instigada a trabalhar com etnografia, a primeira reação foi de insegurança, por transitar em uma metodologia de pesquisa desconhecida, após as primeiras leituras, culminando na elaboração deste artigo.

O interesse pelo estudo da história e cultura Africana e Afro-brasileira antecedeu ao meu interesse pela cultura indígena, iniciou em 2011, quando recém formada no ensino médio, ingressei na Universidade Federal do Pampa em 2011, no curso de Licenciatura em Educação Física. Logo no segundo semestre de 2011 comecei a participar do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI¹). As discussões vivenciadas durante as reuniões do núcleo, a participação em eventos e a elaboração de trabalhos acadêmicos, me apresentaram às questões étnico-raciais, desconstruindo alguns conceitos e refletindo sobre minha postura enquanto sujeito político dentro da universidade e enquanto futura professora.

Ainda durante a graduação enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busquei estudar sobre a implementação da Lei 10.639/03 na escola através das práticas corporais ofertadas pela Educação Física, ampliando meu conhecimento sobre a temática. Ao concluir a graduação em 2015, ingressei na Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva, conclui a residência em 2017, durante

¹ O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena – NEABI foi fundado em 2010, a partir da necessidade de instituir na UNIPAMPA – Campus de Uruguaiiana um núcleo de pesquisa que proporcionasse discussões e reflexões no âmbito acadêmico a luz das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e que vai ao encontro da necessidade de promover projetos de pesquisa, extensão e discussões sobre a questão da discriminação racial e a implementação das ações afirmativas no ensino superior.

este período, devido as 60 horas semanais estive afastada das discussões propostas pelo NEABI, no entanto, sempre atenta as problemáticas sociais e aos seus desdobramentos.

Em março de 2017 finalizo a residência em saúde mental e retomo os estudos relacionadas as questões étnicos-raciais, durante a especialização, a partir do ingresso na especialização fui apresentada ao Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença. O Tuna teve e ainda está tendo uma importante contribuição em minha formação, pois, me proporcionou o estudo sobre a temática indígena, contribui para instigar minhas reflexões quanto às relações de gênero, seus marcadores sociais e relações de poder, temática não havia me aproximado antes da especialização e que agora não consigo e nem quero deixar fora de minhas reflexões.

Desta forma, apresento essa pesquisa no formato de artigo, estruturando o texto em quatro subtítulos, além desta apresentação e das considerações finais. Inicialmente abordo o percurso metodológico traçado e as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. A segunda parte tece reflexões acerca dos avanços históricos conquistados pelos povos indígenas no que se refere ao acesso ao ensino superior em universidades públicas. Na sequência, com A/o estudante Kaingang busca apresentar brevemente as/os estudantes. No quarto subtítulo trago fragmentos dos diários de campo, a fim, de refletir sobre o processo de permanência na universidade e a valorização dos saberes indígenas. Finalizo trazendo breves considerações acerca das discussões que apresento ao longo do texto.

Percurso Metodológico

A fim de alcançar o objetivo proposto, já mencionado na apresentação do artigo, utilizo a tríade “olhar, ouvir e escrever” descrita por Roberto Cardoso de Oliveira (2000). Caracterizando a pesquisa como um estudo etnográfico, no qual, busquei a realização da observação participante e da convivência diária com os/as interlocutores/as de pesquisa.

[...] enquanto no olhar e no ouvir "disciplinados" - a saber, disciplinados pela disciplina - realiza-se nossa percepção, será no escrever que o nosso pensamento exercitar-se-a da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas a construção da teoria social [...] Se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar [...] Nesse sentido, os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar - isto é, peculiar a antropologia -, por meio

da qual o pesquisador busca interpretar - ou compreender - a sociedade e a cultura do outro "de dentro", em sua verdadeira interioridade. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 18, 31 e 34).

As observações foram registradas no diário de campo, através de uma *descrição densa* (GEERTZ 1989), não só das/os interlocutoras/es da pesquisa, mas dos acontecimentos, das conversas, das reflexões e ideias explanadas por essas/es sujeitos. As observações diárias ocorreram durante o segundo semestre de 2017, em turnos variados, nos espaços de estudo, de lazer e de convivência coletiva, como a biblioteca, o hall do prédio principal, o Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) e o Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença, bem como, espaços externos a universidade, como restaurantes e lanchonetes. Com o propósito de complementar a pesquisa, realizamos, em conjunto com as/os estudantes indígenas, uma visita à Terra Indígena de Guarita²/RS.

A região onde o estudo se desenvolveu, caracteriza-se como a Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. O município de Uruguaiana conta com uma população estimada de 129.580 (IBGE, 2014), sendo 93,6% residente na área urbana. Em 2008, o município recebeu a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que tem como finalidade promover e fortalecer o desenvolvimento social e econômico da região a partir da oferta de uma educação superior gratuita e de qualidade. Nesse sentido, a UNIPAMPA, faz parte do programa de expansão das universidades federais no Brasil e atualmente possui aproximadamente 10883 estudantes matriculados nos cursos de graduação, destes, até a data de realização do estudo (dez/2017), oito ingressaram através do processo seletivo para indígenas e estão distribuídos em três *campi* (Uruguaiana, Santana do Livramento e São Borja³).

O processo seletivo específico para Indígenas 2017 da UNIPAMPA, realizado pelas/os estudantes, ofertou 21 vagas, em quatro *campi* (Uruguaiana, São Gabriel, Santana do Livramento e Jaguarão), distribuídas em 12 cursos de graduação. A UNIPAMPA, no campus Uruguaiana, ofertou oito vagas em cinco cursos, foram preenchidas sete vagas, porém com a desistência de uma acadêmica⁴, permaneceram três acadêmicas e três acadêmicos, nos seguintes

² A Terra Indígena Guarita está localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul entre os municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco das quais é pertencente. Sua extensão é de 23.406,87 hectares, com uma população de aproximadamente de 5320 indígenas Kaingang, dividido em dezesseis setores.

³ O estudante do campus São Borja, ingressou na UNIPAMPA em 2013, no curso de Bacharelado em Relações Públicas.

⁴ A desistência da acadêmica teve como motivo a sua aprovação no curso de direito na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em Rio Grande – RS e como era sua primeira opção ela preferiu desistir do curso de Educação Física e ir para a FURG cursar direito.

cursos: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Licenciatura em Educação Física e Tecnologia em Aquicultura.

O estudo seguiu as orientações do código de ética da Associação Brasileira de Antropologia, no qual, garante as/os interlocutoras/es de pesquisa o direito de preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais, garantia de que a colaboração prestada à investigação não seja utilizada com o intuito de prejudicar o grupo investigado e o direito de acesso aos resultados da investigação.

Desta forma a proposta de pesquisa foi apresentada as/aos estudantes, tendo o consentimento livre e esclarecido sido expressado de forma oral. Para garantir o anonimato das/os interlocutores da pesquisa, as/os mesmas/os foram identificadas/os por nomes fictícios.

O acesso ao Ensino Superior em Universidades Públicas

“Os povos indígenas, ao longo de mais de 500 anos de colonização, padeceram de repressão física e cultural e foram forçados a reprimir suas culturas e identidades” (PAIVA, 2015, p. 2). Estratégia adotada pelos povos indígenas como modo de sobrevivência na sociedade.

Ao longo do século XX, as populações indígenas foram forçadas a ocupar espaços sociais e geográficos determinados pela política tutelar implementada pelo Estado brasileiro, por meio dos órgãos como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 e a Funai, criada em 1967, na sequência da extinção do SPI. Sob a atuação do SPI os grupos indígenas sofreram um processo de “territorialização” compulsória (MATOS, 2013, p. 216).

Quanto ao processo de escolarização, Kleber Gesteira Matos (2013, p. 217) relata que a “oferta da educação escolar às populações indígenas foi fortemente condicionada pela estratégia de “territorialização” imposta a estes povos”. Somente, a partir da década de 1970, de acordo com Gersem José dos Santos Luciano⁵ (2006, p. 107) "os povos indígenas do Brasil iniciaram um período de recuperação demográfica e de autoestima identitária".

Essa reviravolta histórica ocorreu em virtude de ganhos sociais na esfera internacional e nacional como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - (OIT), ratificada pelo Brasil em 2003, que lhes assegurou o direito dos indígenas serem reconhecidos como

⁵ Gersem José dos Santos Luciano é índio Baniwa e atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2006-2011), sendo o primeiro doutor indígena. Foi coordenador geral de educação escolar indígena.

povos, e a Constituição Federal de 1988, que garante a inclusão dos seus direitos coletivos (LUCIANO, 2006).

[...] o reconhecimento da cidadania indígena brasileira e, conseqüentemente, a valorização das culturas indígenas possibilitaram uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil. Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário (LUCIANO, 2006, p. 38).

No que tange ao acesso dos povos indígenas ao ensino superior, sua ampliação teve início ainda na década de 1990, a partir das propostas de políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, pelas instituições de ensino e pelas iniciativas privadas (LUCIANO, 2006). Segundo o estudo de Antônio Carlos de Souza Lima (2018, p. 390), em 2001 teve início o Projeto Trilhas de Conhecimento, o projeto surge a partir da demanda de formação de professoras/es para atuar nas escolas indígenas, conforme estabelecido pela política específica de educação escolar indígena, intercultural, bilingue e diferenciada e pela reivindicação da participação política, com o objetivo de obter conhecimentos de modo a não depender da mediação de não indígenas,

Em 1998–1999, uma comissão interinstitucional e paritária desenhou e redigiu o projeto do que veio a ser o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), hoje Faculdade Intercultural Indígena. O curso teve seu início efetivo em 2001, após um ano de negociações políticas e financeiras. Para lá afluíram professores indígenas das mais variadas partes do Brasil, em busca de um curso marcado pela estrutura modular e pela formação em serviço. Em 2006 a primeira turma concluiu o ciclo da formação, e nela formaram-se 186 indígenas (SOUZA LIMA, 2018, p. 390).

Clarissa Rocha de Melo valoriza as experiências de licenciaturas interculturais indígenas, explicando que estas surgem como “mecanismo de acesso e possibilidade de trânsito entre realidades distintas e valorização dos saberes indígenas” (MELO, 2013 p. 125). Ainda, de acordo com Souza Lima, os anos de 2001 e 2002 também foram importantes na medida em que ações em múltiplos planos durante a década de 1990 convergiram para medidas e debates que seguiram. Tendo avanços históricos nas políticas de ações afirmativas como a implementação das leis estaduais nº 3.524/2000 e nº 3.708/2001 no estado do Rio de Janeiro.

Os avanços continuaram, quando em 2003 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), começaram a ser realizados processos seletivos diferenciados para o ingresso de estudantes indígenas.

Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido as principais formas de acesso ao ensino superior juntamente com a reserva de vagas. Todavia, as Licenciaturas Interculturais se diferenciam pelo apoio e disponibilidade de financiamento, de alimentação, alojamento e transporte, fatores essenciais para a permanência dos estudantes. Ao tratarmos de políticas de inclusão, reserva de vagas e Ações Afirmativas, percebemos a dimensão e complexidade do tema, que envolve desde a necessidade de acesso diferenciado, apoio à permanência, e principalmente, embates epistemológicos (MELO, 2013, p. 125).

No entanto, mesmo diante dos avanços, já citados, o número de estudantes indígenas que estão matriculadas/os nas universidades públicas ainda é inferior aos matriculados em instituições privadas. De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2015 estavam matriculados no ensino superior 32,147 indígenas, sendo 9810⁶ em instituições públicas e 22337 em instituições privadas (INEP, 2016). Porém esses dados representam a expansão no ensino superior no país, “se o ensino público federal cresceu, cresceu ainda mais substancialmente o ensino privado” (SOUZA LIMA, 2018, pág. 428).

Frente a esses dados é perceptível que a educação se tornou um objeto de desejo e interesse entre os indígenas, sendo, como se refere Souza Lima “indicativos das grandes transformações na vida social dos povos indígenas nas mais variadas regiões do país” (SOUZA LIMA, 2018, p. 428). E vale ressaltar que, a partir do ingresso das/os indígenas no ensino superior, passou-se a ampliar as discussões quanto as políticas de ações afirmativas e programas de permanência.

Quanto as políticas de ações afirmativas, sua implementação ainda é recente, apesar da longa jornada já traçada, iniciando sua discussão, no Brasil, na década de 1980, a partir do desencadeamento do processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2002). Sabrina Moehleckke explica que

Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

⁶ Dos 9810 estudantes indígenas matriculados em universidades públicas, 7392 estão em instituições federais, 2268 em instituições estaduais, 150 em instituições municipais.

Somente a partir de 1990 as discussões relativas às políticas de ação afirmativa tomaram espaço. Minorias étnicas, raciais e sociais passam a reivindicar direito ao mercado de trabalho, à educação e à saúde diferenciada (MOEHLECKE, 2002). Os avanços são muitos, no entanto, ainda recentes, tendo o projeto de lei que institui as políticas de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior sido criado em 2008 e se tornado lei somente em 2012, quando aprovada a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas (SOUZA DE LIMA, 2018).

Em seu estudo *A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade* Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso afirmam que as políticas de ações afirmativas ainda enfrentam o desafio de conhecer a realidade da educação escolar indígena e ignoram as especificidades das questões indígenas.

O foco das políticas tem sido os indivíduos para que acessem o ensino superior como forma de compensação histórica pela desigualdade. Tal perspectiva não contempla a diferença histórica e cultural que marca a relação entre indígenas e descendentes de conquistadores e de populações por eles transmigradas e por isso ameaçada de reproduzir as mesmas marcas de preconceito (SOUZA LIMA & BARROSO, 2013, p. 58).

Porém não basta garantir o ingresso das/os mesmas/os no sistema de ensino é necessário dar condições para a sua permanência. E para isso faz-se necessário os além Programas de Assistência Estudantil das instituições de ensino.

Partindo para a realidade de nossa instituição, na UNIPAMPA, foi aprovada em 2014, a resolução nº 84 que dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil. A resolução visa criar condições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, de forma a atender a comunidade universitária multi campi em uma perspectiva inclusiva. As ações são norteadas pelos princípios da inclusão social, da isonomia nos processos de seleção, da garantia dos direitos da comunidade discente e da autonomia política nas instâncias consultivas e deliberativas da Universidade.

Quanto aos Programas de Assistência Estudantil apresentados no Art. 5º da resolução, destacamos o Plano de Permanência, composto pelos Programas de Alimentação Subsidiada, Programa de Moradia Estudantil, Programa de Apoio ao Transporte e Programa de Auxílio Creche e o Programa de Ações Afirmativa. Os beneficiários do Plano de Permanência são os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação que apresentem comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A partir do que foi explanado sobre o acesso ao ensino superior nas universidades públicas, trago no próximo subtítulo uma breve apresentação das/os estudantes Kaingang.

A/o estudante Kaingang

Antes de partirmos para a inserção e permanência das/os estudantes na UNIPAMPA é importante situar o local, ao qual, estas/es estudantes pertencem, a sua cultura e o processo de escolarização que antecede a chegada na universidade. Assim, apresento as terras indígenas, as quais, estas/es estudantes pertencem.

Oriundos/as de diferentes terras indígenas⁷ do Rio Grande de Sul e Santa Catarina, três das/os seis estudantes indígenas transitaram ao longo de seu percurso em diferentes terras indígenas Kaingang, residindo atualmente nas seguintes localidades, conforme quadro abaixo. Os motivos de mudança variam, sendo estes devidos a conflitos com o Cacique a oportunidade de trabalho.

Quadro 1. Apresenta as Terras Indígenas onde as/os estudantes residem.

Nome	Terra Indígena de Origem	Terra Indígena atual	População Kaingang	Área Territorial⁸
Carlos	Ligeiro/RS	Ligeiro/RS	1604	4565,8
Daniela	Xapecó/SC	Xapecó/SC	4000	15623
Fernando	Guarita/RS ⁹	Cacique Doble/RS	820	4426
Patrícia	Cacique Doble/RS	Cacique Doble/RS	820	4426
Pedro	Guarita/RS	Monte Caseros/RS	544	1112,41
Sara	Guarita/RS	Pó NãnhMág/RS ¹⁰		

Fonte: Diário de Campo e Portal Kaingang¹¹.

⁷ Optamos por padronizar a nomenclatura “Terra Indígena” para as atuais áreas indígenas, quer estejam ou não demarcadas, mesmo constando no artigo 231, da Constituição Federal Brasileira de 1988, que o termo “Terra Indígena” é atribuído a áreas demarcadas oficialmente pela União (BRASIL, Constituição de 1988).

⁸ Em hectares.

⁹ A terra indígena de Guarita possui uma população de 5320 indígenas Kaingangs e sua área territorial conta com 23406,87 hectares.

¹⁰ Não é uma área oficialmente demarcada.

¹¹ Os dados referentes a população e área territorial foram retirados do Portal Kaingang.

O povo Kaingang está entre os mais numerosos povos indígenas do Brasil, distribuindo-se na região sul e sudeste do país, ocupando os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul¹². Do ponto de vista linguístico os Kaingang¹³,

pertencem à Família Jê do Tronco Macro Jê, e, juntamente com os *Xokleng*, compõe o grupo de sociedades indígenas Jê meridionais. Culturalmente, os *Kaingang* estão vinculados às sociedades Jê-Bororo, especialmente aos Jê setentrionais e centrais: *Akwén*, *Apinayé*, *Kayapó*, *Kren-akarôre*, *Suyá* e *Timbira* (SILVA, 2002, p. 189).

No que tange a organização da sociedade, os Kaingang se organizam por meio do sistema de metades. Para os Kaingangs, o dualismo é representado através das duas metades, sendo elas *Kamê* e *Kainru*, onde, compreende-se que todos os seres, objetos e fenômenos naturais são divididos em duas categorias cosmológicas, uma ligada ao gêmeo ancestral *Kamê*, e a outra vinculada ao gêmeo ancestral *Kainru* (SILVA, 2002).

Sergio Baptista Silva (2002) explica ainda que o dualismo Kaingang engloba todo o cosmo, incluindo, entre outros, os elementos classificatórios no âmbito da natureza e de sua exploração



as relações entre os homens, a organização social e ritual do espaço, a cultura material, as representações sobre as características físicas, emocionais e psicológicas, as diferenciações de papéis sociais e os padrões gráficos representados em vários suportes. Estes pares opostos caracterizam-se por uma bipolarização contrastante, opositora e complementar, modo como se apresenta o sistema de representações visuais *Kaingang* (SILVA, 2002, p. 192).

Para as/os estudantes indígenas explicar que a organização social e cosmológica Kaingang é organizada pelas metades tribais *Kamê* e *Kairu* é uma forma de valorização e reconhecimento de sua cultura, visto que em diversos relatos do diário de campo, geralmente em momentos de apresentação é frisado por elas/es, conforme Diário de campo (06/12/2017) *Pedro explica que as metades Kamê e Kairu estão associadas ao Sol e a Lua, sendo Kamê ao sol e Kairu a lua. Patrícia complementa explicando que as metades passam de pai para filha/o, sendo sempre a metade do pai que vai passar para as/os filhas/os* e diário de campo (23/08/2017), assim como, Fernando, logo na primeira reunião do Grupo de Pesquisa TUNA –

¹²A nível Brasil, são 31 áreas, distribuídas entre Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, com uma população de 34.116 indígenas Kaingang. Entre os estados citados, o Rio Grande do Sul é o estado que possui a maior população e o maior número de áreas indígenas, tendo aproximadamente 17.231 indígenas pertencentes a 13 áreas.

¹³ Os Kaingang representam cerca de 45% de toda a população dos povos de língua jê, e estão entre os 5 povos indígenas mais populosos no Brasil (D'ANGELIS, 2002).

gênero, educação e diferença, explica que *Kamẽ não pode casar com Kamẽ e que Kairu não pode casar com Kairu, só podendo haver casamento de Kamẽ com Kairu, pois se casar Kamẽ com Kamẽ ou Kairu com Kairu ocorre o risco das/os filhas/os nascerem com má formação e do casamento não dar certo.*

As divisões *Kamẽ* e *Kairu* são representadas pelas marcas *rá téj* (comprida ) e *rá ror* (redonda ) , conforme exemplificado no estudo de Sueli Krengre Candido (2014). Essas representações das marcas são vistas em pinturas no rosto e no corpo para apresentações de eventos e nos rituais, também pode ser vista em artesanatos feitos pelos artesãos do povo Kaingang (CANDIDO, 2014).

Em visita a Terra indígena de Guarita/RS, no qual, fui acompanhada pelas/os estudantes indígenas, suas/es monitores e demais estudantes da especialização, fomos a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental *Mukej*, ao chegarmos na escola fomos convidadas e convidados a assistir uma apresentação de dança, após o indígena e professor de Educação Física, Leandro, convidou todas e todos para nos reunirmos no centro da quadra de esportes, onde, explicou a dança realizada, o grafismo expresso no corpo das/os alunas/os, falou sobre a organização social e cosmológica Kaingang e as metades tribais *Kamẽ* e *Kairu*.

Para tanto, busco, Gerssem José dos Santos Luciano novamente para compreender, estes relatos tão presentes ao longo dos meus diários de campo

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário. A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (LUCIANO, 2006, p. 46).

Em sua fala Leandro ressalta a importância de professores indígenas atuando nas escolas indígenas, para a valorização da cultura e para dar continuidade as expressões culturais, além do trato diferenciado com as alunas e alunos. O relato de Leandro vai ao encontro dos motivos para buscar os cursos de ensino superior relatados pelas/os estudantes indígenas, sendo, a necessidade de profissionais para atuar nas terras indígenas, o principal deles.

Justificando, assim, a busca pelos cursos da área da saúde durante o processo seletivo, sendo das/os 19 candidatas/os classificadas/os no processo seletivo, 11 buscam os cursos da área da saúde, como, enfermagem, farmácia e fisioterapia. Neste sentido, *Carlos afirma que*

quando concluir seu curso pretende retornar para Ligeiro e trabalhar na escola, pois o professor da escola não é indígena e ele percebe que o mesmo deixa de ensinar a cultura Kaingang, por falta de conhecimento sobre ela (Diário de Campo, 05/07/2017).

Quanto ao processo de escolarização os/as seis estudantes indígenas são egressos de escolas públicas, transitando entre escolas indígenas e não indígenas, durante a realização do ensino fundamental e médio. Em relação ao nível de formação, a estudante Daniela está em sua segunda graduação, concluindo o Curso de Graduação em Direito na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), no ano de 2014.

A educação escolar é hoje uma realidade na maioria das Terras Indígenas no Brasil. Só no Rio Grande do Sul são 6.327 estudantes em 78 escolas, sendo 54 Kaingang (MEDEIROS, 2012). Os Kaingang, foram os primeiros povos da região Sul a possuírem escolas.

Juliana Schneider Medeiros, ao realizar seu estudo em uma escola Kaingang na Terra Indígena de Guarita, constatou que a primeira escola construída na Terra Indígena de Guarita foi na década de 1940

[...] até a década de 1970 as escolas para os Kaingang tiveram por objetivo a integração dos indígenas à sociedade nacional, tornando-os trabalhadores “civilizados”, bem como o aniquilamento de suas diferenças culturais [...] em 1970 foi criada a primeira escola específica para índios Kaingang na Terra Indígena Guarita [...] o diferencial desta iniciativa era que não se buscava abolir as línguas (e cultura indígena), mas registrá-las e utilizá-las para ensinar os preceitos cristãos (MEDEIROS, 2012, p. 46 – 47).

O direito à educação escolar diferenciada é assegurado, na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 20.12.1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 09.01.2001). Renata Gérard Bondim, em seu estudo “Educação superior indígena: de que estamos falando?” cita que

Em julho de 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) onde está situada a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). A CGEEI que tem como missão planejar, orientar, coordenar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais voltadas para as comunidades indígenas, apoiando técnica e financeiramente a formação de professores indígenas e o desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos para as escolas indígenas, em harmonia com os projetos de futuro de cada povo (BONDIM, 2013, p. 126).

Entre as diretrizes norteadoras, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e

a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999).

Sueli Krengre Candido ao revisitar suas lembranças enquanto acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e relata suas vivências para nosso grupo, durante uma roda de conversa em nossa visita a Guarita, ela enfatiza o estranhamento inicial, as dificuldades e a importância das/os estudantes indígenas ocuparem os espaços universitários.

Sueli, assim, como Leandro ressalta a importância de profissionais indígenas atuando nas escolas das comunidades, tendo em vista que o indígena costuma limitar as expressões das alunas e dos alunos, ela cita o exemplo, de alunas e alunos que não ficam sentados na cadeira, que gostam de ficar em pé, enquanto desenham ou escrevem, tem um jeito diferente de se relacionar com o corpo e com o espaço onde estão, no entanto, as/os professoras/es não compreendem, exigindo das crianças um comportamento estático, sem movimento, causando um estranhamento na/o aluna/o. Sueli, conta sobre o cotidiano na escola indígena, a organização, as refeições, os momentos de lazer, as relações pessoais entre colegas indígenas e não indígenas e o ensino bilíngue no processo de alfabetização das crianças indígenas.

Sueli, ao defender o ensino da língua Kaingang na escola, argumenta que faz-se necessário para que a língua não se perca, bem como, os costumes, as brincadeiras, os mitos, enfim, o modo de ser Kaingang. Isac¹⁴, contribui com Sueli ao ressaltar o desafio e enfatiza que a educação caminha junto com a cultura local daquela comunidade, devendo valorizar os saberes indígenas próprios da comunidade. Renata Gérard Bondim aponta que

Com base na OIT, o reconhecimento efetivo da educação indígena diferenciada e de qualidade aponta inclusive para o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, possibilitando o ensino ministrado também na língua indígena, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades particulares, abrangendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais (BONDIM, 2013, p. 78)

Em relação ao domínio da língua Kaingang, apenas Carlos e Patrícia dominam a língua e conversam entre si, Pedro apenas compreende Kaingang, *não se arrisca a falar*. Na

¹⁴ Isac é o companheiro de Patrícia, também Kaingang e estudante do curso de Direito na UNIPAMPA, campus Santana do Livramento, durante a viagem nos acompanhou e conquistou a todas/os com seu conhecimento. Isac possui graduação em Pedagogia e trabalhou com Sueli no Projeto Rede de Saberes Indígenas na Escola. nos acompanhou durante a viagem.

universidade, Patrícia e Carlos conversam em Kaingang quando estão na sala do NEABI, pessoalmente, entre os dois, ou no celular com algum parente. Em Guarita, Carlos, Patrícia e Isac se comunicavam em Kaingang com as/os moradoras/es de Guarita, com o qual, fizeram amizade, como o caso de Carlos ou já conheciam, como caso de Patrícia e Isac.

No âmbito da escola indígena, a escolarização de povos Kaingang, citado por Benjamim Perokag Crespo (2015) defende o ensino bilíngue nas escolas indígenas, como modo de valorização da cultura materna e da manutenção de uma educação diferenciada, através do seguinte relato:

O português é uma segunda língua, nossos alunos precisam aprender primeiramente em Kaingang (oral e escrito). O bilinguismo somente faz sentido quando se aprende a falar e valorizar a nossa cultura (CRESPO, 2015, p. 30).

O autor menciona que no Projeto Pedagógico da escola indígena, em que leciona, está formulado que todas as disciplinas devem ser trabalhadas com base no ensino bilíngue e intercultural, salientando que atualmente a língua Kaingang também é trabalhada em outras disciplinas, como a matemática, de modo a reforçar a cultura.

Frente ao que é exposto por Benjamim Perokag Crespo (2015) e na fala de Sueli Krenge Candido compreendo que para a garantia de uma educação escolar indígena plena, a escola indígena precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure e valorize a prática do bilinguismo. Além da efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional (BRASIL, 2013).

Citando novamente o estudo realizado por Juliana Schneider Medeiros (2012), a pesquisadora constatou que a escola, onde, foi realizada sua pesquisa, na forma como está hoje organizada, contribui pouco para formar a pessoa Kaingang e para afirmar sua identidade étnica. Ainda, segundo a autora, está escola reproduz uma educação que “uniformiza as pessoas, que impõe verdades únicas e que perpetua preconceitos” (MEDEIROS, 2012, p. 121). E afirma que a escola está ajudando os Kaingang a “desaprenderem” a ser Kaingang, ressaltando que o grande número de crianças que entram na escola falando mais Kaingang, saem da escola falando mais português (MEDEIROS, 2012).

Frente ao que é exposto, a autora constata que os Kaingang enfrentaram e ainda enfrentam um duro processo de ocidentalização, no qual, ainda busca-se civilizá-los e formá-los para o trabalho produtivo e a geração de renda na lógica capitalista (MEDEIROS, 2012). Desconsiderando com isso as diferenças culturais e demais formas de ser e sentir, instituindo

um modelo ocidental de comportamento. A universidade, por sua vez, sendo parte da sociedade, acaba por impor este modelo único no processo de formação, culminando na formação de profissionais pouco preparados para o trato com as diferenças.

Desta maneira, a/o estudante indígena ao chegar em um contexto universitário depara-se com modos de ser e de compreender o mundo que muitas vezes não correspondem ao seu cotidiano, resultado em diversas dificuldades. Frente aos relatos das principais dificuldades, destaco os seguintes aspectos, a estrutura da universidade, a construção das relações e comunicação com professores/as e colegas e dificuldades de compreensão de conteúdo, leitura, escrita e domínio dos equipamentos eletrônicos. Busco, no próximo subtítulo, trazer fragmentos dos diários de campo, que expressam situações relatadas pelas/os estudantes a fim de tentar compreender o processo de permanência e valorização dos saberes indígenas neste contexto.

Da produção do conhecimento científico à valorização dos saberes indígenas

Os processos de implantação e o desenvolvimento da educação junto aos povos indígenas têm um largo percurso histórico. Da chegada dos jesuítas no século XVI, aos primeiros estudantes indígenas em cursos de mestrado e doutorado no fim do século XX, múltiplos caminhos foram trilhados (MATOS, 2013, p. 216).

Vindas/os de diferentes terras indígenas do Rio Grande de Sul e Santa Catarina, como já relatado no subtítulo anterior, as/os seis acadêmicas/os chegam ao município de Uruguaiana, no primeiro semestre de 2017, no início do mês de março.

Logo na chegada, as/os estudantes indígenas se deparam com a distância da universidade em relação ao centro da cidade. Após a realização da matrícula os primeiros desafios foram surgindo, como moradia, alimentação e transporte.

Através da articulação das/os membros do NEABI arrecadaram-se alimentos e organizou-se uma moradia provisória, com o passar de algumas semanas, as/os estudantes buscaram um novo local para residir, batizando-o como república indígena. A república indígena, local onde Sara, Carlos, Pedro e Fernando, residiam, no período da realização da pesquisa, está localizada no terceiro andar de uma casa. Nesta casa, os dois primeiros andares são destinados para a moradia da dona e de seu filho e o terceiro andar é separado em dois apartamentos, sendo um alugado por uma família e a outro pela e pelos estudantes. O apartamento possui três quartos, um banheiro e uma sala e cozinha conjugada. A casa está localizada, em um bairro periférico de Uruguaiana, porém não muito afastado do centro da cidade, próximo a supermercado, farmácia e parada de ônibus.

Aproximadamente cinco quadras da república residem Daniela e Patrícia, em um apartamento aos fundos de uma casa, o mesmo contém dois quartos, banheiro e cozinha. Daniela e Patrícia escolheram morar juntas em outra casa, devido ao espaço reduzido dos cômodos na república indígena. Passado o impacto da chegada ao município de Uruguaiana, ao longo do primeiro e segundo semestre, os desafios da inserção e da permanência no ensino superior foram aumentando.

Devido a uma reforma, a universidade, permaneceu durante o segundo semestre de 2017 sem o funcionamento do restaurante universitário, refletindo diretamente na alimentação das/os estudantes da instituição e em especial das/os estudantes indígenas, tendo em vista, que as/os mesmas/os, faziam as refeições diariamente no restaurante e sem o funcionamento, elas/es passaram a não se alimentar no horário do almoço ou fazer lanches, raras as exceções, em que traziam ou compravam comida. Fato que preocupou o monitor de Pedro, *Jeferson mostra-se preocupado com a situação de Pedro, que tem passado o dia na universidade e não está almoçando, no final do dia, geralmente quando ocorre a monitoria, Pedro demonstra dificuldade de concentra e, por vezes, relata sentir tontura* (Diário de Campo, 26/08/2017).

Além do restaurante universitário e da distância do centro da cidade para o campus, a UNIPAMPA também não oferece no campus Uruguaiana a moradia estudantil, o que contribui para aumentar as dificuldades de permanência, tendo em vista, os gastos mensais com alimentação, moradia e transporte. Por diversas vezes as/os estudantes relataram que quando foram realizar o processo seletivo, foi mencionado a elas e eles que a UNIPAMPA oferecia moradia estudantil, restaurante universitário e auxílios, no entanto, a realidade encontrada foi outra.

As dificuldades na construção de relações e comunicação com professoras/es e colegas são expressas através de comportamentos e relatos. Como é possível perceber no seguinte extrato do Diário de campo [...] *encontro com Sara na parada de ônibus, ela estava sentada com as pernas sobre o banco, me aproximo, a cumprimento e questiono se já está indo embora, ela relata que não, que ainda tem mais uma aula, continuo a conversa, questiono se no tempo de um intervalo e outro das aulas ela sempre fica na parada, ela diz que na maioria das vezes sim, que as vezes a aula é até as 14h30min e depois só as 15h ou 15h30min então ela fica ali, pergunto se ela gosta de estar no hall do prédio principal ou em outro local com os colegas, ela diz que não muito, pois está sempre cheio de gente e ali na parada ninguém a incomoda* (Diário de Campo, 21/09/2017). Patrícia, Daniela, Pedro e Fernando entre o intervalo de uma aula e outra costumam ir para a sala do NEABI. Tornando-se este um espaço de convivência coletiva para as/os estudantes.

Em diversos relatos do diário de campo constam observações de Pedro, de Patrícia e de Daniela chegando ao NEABI após as aulas, Carlos¹⁵ por estudar a noite, tende a frequentar a sala do NEABI geralmente no final da tarde, quando ocorre sua monitoria. Patrícia e Daniela costumam andar pela universidade e fazer os trabalhos em conjunto, mas, em caso de componentes curriculares que fazem sozinhas, Patrícia costuma realizar os trabalhos que deveriam ser em grupo, sozinha.

Ao analisar os percursos dos/as acadêmicos/as indígenas no ensino superior, Wagner Roberto do Amaral (2010) destaca os preconceitos cotidianos vivenciados por essas e esses sujeitos, sendo reflexo continuado das trajetórias trilhadas por elas/es nas escolas públicas. Maria José Guerra e Wagner Roberto do Amaral (2014) explicam que a realidade apresentada no espaço acadêmico, provoca as/aos estudantes indígenas várias situações de conflito, onde o estranhamento, a falta de pertencimento e presença quase silenciosa, faz com que a distância e o sentimento de inadequação as/os tornem cada vez mais estranhas/os.

Estranhamento que não é percebido ou não ocorre quando as/os estudantes estão em espaços familiares, que os fazem lembrar de “casa” como demonstra o comentário de Daniela ao chegarmos na Terra Indígena de Guarita/RS no setor de Pedra Lisa, *Como é bom estar em terra conhecida, estou me sentindo em casa, essa aldeia me lembra a minha, me sinto tão bem aqui* (Diário de Campo, 11/10/2017). Reação também expressada pelos estudantes, do gênero masculino, *após todas/os se acomodarem, nos reunimos no saguão da escola, enquanto, a janta estava sendo preparada. Antônio, (morador de Tenente Portela e amigo de Fernando) senta-se, pega o violão e começa a cantar. O repertório incluía músicas sertanejas. Aos poucos, Carlos, Pedro, Fernando, Daniel e Isac aproximam-se e sem esconder a expressão de felicidade no rosto, acompanham Antônio na cantoria, fazendo a segunda voz. Fica evidente o quão acolhidos e familiarizados com o local, os estudantes indígenas estavam se sentindo naquele momento* (Diário de campo, 13/10/2017).

Frente as demandas que surgiam diante de tantos conflitos, o Grupo de Pesquisa TUNA¹⁶ – Gênero, Educação e Diferença propôs um espaço de estudo acerca da cultura indígena, caracterizando-se como um momento de discussão, de fortalecimento e de

¹⁵ Carlos devido a um conflito em sua comunidade retornou a sua terra indígena no início do mês de agosto e permaneceu lá até o conflito ser parcialmente resolvido, retornou a Uruguaiana no início do mês de outubro.

¹⁶ Os encontros ofertados pelo grupo reuniam a coordenadora e mediadora das discussões, as/os estudantes indígenas, bem como, seus monitores e demais interessados no estudo da temática. A dinâmica dos encontros consistia na leitura coletiva dos textos, onde uma ou um participante por vez lia uma parte do texto, quando necessário a leitura era interrompida e o debate coletivo era iniciado.

valorização dos saberes indígenas. Ao longo do segundo semestre o TUNA passou a ser frequentado por todas/os estudantes indígenas, com exceção de Carlos que tinha aula durante o horário do grupo.

As discussões realizadas pelo grupo eram fomentadas por leituras de artigos relacionados a história dos povos indígenas, ao ingresso dos povos indígenas nas universidades brasileiras e aos desafios encontrados ao se propor uma universidade pluriétnica no Brasil. Ao longo dos encontros, diversos aspectos foram discutidos, as/os estudantes relatavam sobre as suas vivências nas comunidades indígenas, o estranhamento quando chegaram a universidade e os desafios encontrados diariamente, tanto no que se refere ao entendimento dos conteúdos, como, das relações interpessoais.

O relato de Patrícia sobre uma situação de discriminação sofrida marcou um dos encontros, a estudante conta que após apresentar um trabalho em sala de aula e ouvir de uma colega que o trabalho foi tinha sido mal elaborado e apresentado, tendo Patrícia não se esforçado o suficiente, justificando suas dificuldades por ser indígena, a professora que estava presente em aula concordou com a aluna e reforçou que Patrícia estava se vitimizando frente a situação. Levando o grupo a refletir e concluir que a universidade, com seu modo de avaliação pautada na meritocracia não contempla as especificidades de suas/es estudante e por consequência acaba os inferiorizando e excluindo. No entanto, este fato se caracteriza como um reflexo do que é reproduzido historicamente na sociedade. Diante disso, corroboramos com Paulo Roberto Cardoso da Silveira (2009) ao compreendermos que a discriminação racial não é exclusivamente problema de negras/os e/ou indígenas, ela é pertinente a toda população brasileira. Pois, não adianta fortalecermos a identidade da/o estudante indígena se não educarmos o não-indígena no combate à discriminação bem como o respeito às diversidades.

Daniela menciona em um de seus relatos dificuldades de interação com colegas para fazer um trabalho e falta de sensibilidade da professora em mediar a situação, [...] *Daniela conta que está fazendo uma componente curricular com o 8º semestre de um curso da área da saúde, a professora passou um texto para discussão e apresentação em grupo. A estudante sentiu dificuldade em compreender o texto, pois o mesmo abordava termos específicos daquela profissão, sendo este um conhecimento que ela ainda não possuía, pois, além de estar no 2º semestre, o curso era diferente do dela [...] Daniela frisa que as dificuldades foram inúmeras, iniciando pela falta de acolhimento da turma, “eles eram muito individualista”, ela ressalta. Durante a apresentação do trabalho, Daniela falou das dificuldades que teve com o texto, a professora contrapôs, argumentando que a dificuldade era de todas/os e não deveria ser uma desculpa ou motivo de queixa[...] (Diário de campo, dia 22/09/2017).*

Frente a estas situações trago novamente Wagner Roberto Amaral

As experiências de ensino superior revelaram que o conhecimento acadêmico produzido na universidade pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades. Contudo, o ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletirem sobre sua identidade étnica (AMARAL, 2010, p. 358).

A fim de contribuir com o processo de aprendizagem das/os estudantes indígenas, foi disponibilizado um monitor para cada curso, sendo assim, o campus Uruguaiana, possui 5 estudantes de graduação que atuam como monitoras/es. As atividades de monitoria, na sua maioria acontecem na sala do NEABI e/ou na biblioteca da universidade. No entanto, muitas são as dificuldades encontradas pelas/os indígenas ao se deparam com os conteúdos e com a exigência das/os professoras/es, sendo a monitoria, por vezes, insuficiente neste processo, como conta Arthur, monitor de Fernando “*[...] no início foi difícil, por que eu não consegui entender que o que era obvio para mim, não era para ele, eu ficava muito estressado durante as monitorias, sofria com tanta cobrança[...] os professores cobravam de mim, o desempenho do Fernando*” (Diário de Campo, 23/08/2017), Izabel, monitora de Patrícia também relata suas dificuldades “*Patrícia possui muitas dificuldades, ela fala pouco e nossa comunicação é difícil [...] a maior dificuldade é na compreensão dos textos, também não consegue mexer no computador, preciso ta sempre ajudando ela*” relata Izabel, monitora de Patrícia (Diário de Campo, 23/08/2017).

A partir do relato de Arthur e de Izabel percebemos a complexidade do processo educacional que estamos inseridas/os, no qual, a universidade, com seu modo de avaliação pautada na meritocracia não contempla as especificidades de suas/es estudante, as/os monitoras/es, por sua vez, sendo fruto deste contexto, também não estão preparadas/os para lidar com as particularidades das/os estudantes indígenas, gerando situações de estresse e desconforto para monitoras/es e monitorandas/os.

Maria José Guerra e Wagner Roberto Amaral (2014) afirmam que esse processo ocorre como reflexo da sociedade, os preconceitos contra os/as indígenas são manifestados no ambiente escolar e no espaço acadêmico, sendo por elas/es incorporados ou delas/es exigida/o

estratégias de sobrevivência ou resistência. A autora e o autor ressaltam que é neste momento que as relações tornam-se mais tensas e as paixões mais conflitantes.

A universidade, ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de uma nova identidade coletiva, do *nós brasileiros*, provoca a *vergonha* da diferença inferiorizada frente ao *nós brasileiros*; dessa forma, acaba por impor o *medo* e o retorno ao *ele* e à segregação (GUERRA; AMARAL, 2014, p. 66).

A partir desta discussão retomo a reflexão realizada ao final do subtítulo anterior, no qual, afirmo que a universidade, por vezes, trabalha de forma única, não contemplando o que é diverso, ignorando as referências culturais trazidas por suas e seus estudantes. No caso das/os estudantes indígenas além de ignorar as suas referências culturais, ainda são impostos padrões e costumes ocidentais que não condizem com os seus.

Algumas considerações



Foto: Tatiane Motta da Costa e Silva, 2017, Terra Indígena Guarita/RS.

A imagem foi registrada na terra indígena de Guarita/RS no setor de Pedra Lisa, a placa indica que estávamos em território indígena, demarcando um espaço geográfico pertencente as/aos povos indígenas daquela região. Ao transgredir estas limitações territoriais e ocupar seus outros espaços, a/o indígena enfrenta, muitas vezes, diversas formas de discriminação e preconceito, tendo que em alguns casos, não por escolha, retornar a terra onde sentem-se “protegidos”.

Escolhi está imagem, acompanhada desta reflexão, para iniciar as considerações finais do estudo. Esta imagem representa, para mim, o primeiro contato que tive com uma terra indígena, foi a primeira coisa que observei, ao meio de tantas outras, a partir dela, início minha reflexão acerca da territorialidade e do sentimento de pertencimento expressado pelas/os estudantes indígenas enquanto visitávamos Guarita.

A mudança de comportamento foi visível, elas/es demonstraram estar se sentindo seguras/os, diria que além de seguras/os, *à vontade* naqueles espaços, expressando-se mais com o corpo, riam alto e mais falantes. Diferente do comportamento expresso no ambiente universitário, onde, geralmente falam pouco e em tom de voz mais baixo e mantém uma expressão mais seria no rosto.

Quanto aos espaços ocupados pelas/os estudantes dentro da universidade, destaco a sala do NEABI, local onde eles ficavam entre as aulas e onde fazem a monitoria, na maioria das vezes, possui papel fundamental para as/os estudantes, visto que podem conversar, em Kaingang, quem domina a língua, podem fazer suas refeições, estudar e brincar uns com os outros. A sala do NEABI caracteriza-se como um espaço de convivência coletiva e de acolhimento.

Espaços de convivência coletiva e acolhimento como a sala do NEABI e espaços de estudo e discussão como o Grupo de Pesquisa – TUNA, foram e ainda estão sendo fundamentais para garantir a permanência das/os estudantes na UNIPAMPA, em meio a tantas dificuldades enfrentadas por elas/es, tanto em relação a questão financeira, quanto as relações pessoais com colegas e professoras/es. Neste sentido, compreendo, que o processo de ingresso e permanência da/o indígena no ensino superior é muito mais complexo e merece mais importância do que é destinado. Não basta garantir o ingresso é necessário dar condições para a sua permanência, e condições integrais, como o apoio financeiro, estrutura institucional, de moradia, alimentação e transporte, apoio pedagógico e espaços de discussão e acolhimento.

Além disso, o ingresso destas e destes estudantes na UNIPAMPA, campus Uruguaiiana (o campus da saúde) contribuiu para iniciar uma discussão acerca da cultura indígena antes esquecida e/ou pouco explorada, tendo, estas e estes dado o ponto de partida, ao relatar durante suas apresentações a organização social e cosmológica Kaingang, ao realizar suas danças, ao falar sua língua em espaços acadêmicos e ao expor suas vivências. Marcando, progressivamente, sua presença dentro da instituição.

Para finalizar, trago, algumas contribuições do estudo para minha vida pessoal, no qual, ao longo dos meses de convivência, enquanto realizava o estudo, aprendi na prática o que é coletividade, ao repartir tudo entre todas/os, por menor que seja a quantia, aprendi a escutar a/o

outra/o e a não a interromper, a rir e fazer graça de situações consideradas “difíceis”, tendo o humor conquistado um novo espaço em meu cotidiano, a valorizar os momentos de convivência familiar e a desfrutar de pequenos momentos de lazer durante o dia.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Wagner R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010, 586f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- BONDIM, Renata Gérard. Educação superior indígena: de que estamos falando? SOUZA LIMA, Antonio Carlos e BARROSO, Maria Macedo (orgs). Povos indígenas e universidade no Brasil : contextos e perspectivas, 2004-2008 .Rio de Janeiro : E-papers, 2013.
- BRASIL. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, **2011**.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei n.o 9394/96). 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CÂNDIDO, Sueli Krengre. **Histórias Kaingang**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do Antropólogo. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CRESPO, Benjamin Perokag. **As práticas de ensino Bilíngüe na Escola Estadual Indígena de Fundamental Davi Rygjo Fernandes**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, janeiro de 2015.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingang: Questões de Língua e Identidade. Liames 2. 105-128, Primavera, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.
- GUERRA, Maria José; AMARAL, Wagner Roberto. **A construção da identidade e os regimes de visibilidade dos povos indígenas na universidade**. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 53-68, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2014. Disponível em www.ibge.gov.br, <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=432240&search=riogrande-do-sul|uruguaiana|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 25/08/2018.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação superior 2015*. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip. Acesso em: 01/10/2018.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva, 2009. In: MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

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

MATOS, Kleber Gesteira. Ensino superior e povos indígenas. SOUZA LIMA, Antonio Carlos e BARROSO, Maria Macedo (orgs). Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008 .Rio de Janeiro : E-papers, 2013.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

MELO, Clarissa Rocha de. A experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.3, no 1, p.120-148, jan./jun. 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História E Debates No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002.

PAIVA, Eliane Bezerra. A Construção da Identidade Indígena em fontes de Informação. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (**XVI ENANCIB**). **João Pessoa. 2015**.

PORTAL KAINGANG. População Kaingang (por áreas e estado). Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm. Acesso em: 10/08/2017.

Resolução nº 84, de 30 de outubro de 2014. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e na Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, do MEC/SESU, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Universidade Federal do Pampa. 2014.

SANTOS, Silvio Coelho dos. Indigenismo e expansão capitalista faces da agonia Kaingang. **Cadernos de Ciências Sociais**, v 2, nº 2, p. 1 -73. 1981. In: Crépeau, Robert R. A contribuição de Sílvia Coelho dos Santos ao estudo dos Jê do Sul.

SILVA, Sergio Baptista. Dualismo e cosmologia Kaingang: o Xamã e o Domínio da Floresta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 189-209, dezembro de 2002.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. In: SOUZA LIMA, A. C. de; BARROSO, M. M. (Org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013b. p. 45-77.