

Para além das demarcações territoriais: a inserção e permanência da/o estudante Kaingang na Universidade Federal do Pampa

Beyond territorial demarcations: the insertion and permanence of the student Kaingang at the Federal University of Pampa

Tatiane Motta da Costa e Silva¹

Suzana Cavalheiro de Jesus¹

Renata Colbeich da Silva²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i42.690>

Resumo: Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo etnográfico, realizado com estudantes indígenas ingressantes no ano de 2017, na Universidade Federal do Pampa, *campus* Uruguaiana. Para tanto, utilizamo-nos 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, buscamos tecer reflexões acerca dos avanços históricos conquistados pelos povos indígenas no que se refere ao acesso ao ensino superior em universidades públicas, bem como trazemos uma breve apresentação do percurso das/os estudantes Kaingang até o ingresso na universidade. Buscamos, ainda, compreender os aspectos que dificultam a permanência na universidade e ressaltamos as contribuições dos espaços de estudo e de convivência em grupo para o fortalecimento individual e coletivo das/os estudantes.

Palavras-chave: etnografia; ensino superior; indígenas Kaingang.

Abstract: This research is characterized as an ethnographic study, carried out with indigenous students entering the year 2017 at the Federal University of Pampa, Uruguaiana *campus*. For this purpose, we use participant observation and the records in the field diaries to reflect, from the time of entry, the process of permanence of indigenous students in that context. Throughout the text, we seek to reflect on the historical advances achieved by indigenous concerning access to higher education in public universities, as well as bring a brief

¹ Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

presentation of the Kaingang students' journey to university. During the text, we also seek to understand the aspects that hinder their stay at the university, and we emphasize the contributions of spaces for study and collective coexistence for the individual and collective strengthening of students.

Keywords: ethnography; higher education; Kaingang indigenous people.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente texto remete a reflexões etnográficas desenvolvidas no ano de 2017, a respeito da permanência de estudantes indígenas da etnia Kaingang na Universidade Federal do Pampa, *campus* Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Estas/es, matriculadas/os nos cursos de Enfermagem, Farmácia, Educação Física e Tecnologia em Aquicultura, ingressaram no primeiro semestre de 2017 e pertencem a comunidades originárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A problemática central de pesquisa partiu das formas como foram sendo construídos os espaços de estudo e de convivência coletiva. Questionou-se, ainda, o lugar dos saberes indígenas no contexto universitário, considerando as particularidades impostas pela Instituição de Ensino Superior (IES). O desejo de investigação, iniciado em diferentes formas de inserção na temática, deu-se dentro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi)³, onde foi possível aprofundar debates sobre questões étnico-raciais. A partir de então, iniciou-se um processo de desconstrução de percepções e conjecturas, ampliando reflexões sobre os estudantes indígenas enquanto sujeitos políticos dentro da universidade.

Neste artigo, apresentamos, inicialmente, o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento da etnografia e seus desdobramentos. Em um segundo momento, pontuamos alguns avanços históricos conquistados pelos povos indígenas, no que se refere ao acesso ao ensino superior em universidades públicas e, ainda, no que diz respeito ao ingresso na Unipampa. Na sequência, organizamos uma breve apresentação das/dos estudantes, caracterizando suas comunidades

³ O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (Neabi) foi fundado em 2010, a partir da necessidade de instituir na Unipampa – *Campus* de Uruguaiana um núcleo de pesquisa que proporcionasse discussões e reflexões no âmbito acadêmico, à luz das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, indo 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.

originárias e diferentes vivências no espaço universitário. Por fim, analisamos o processo de permanência na universidade e a valorização dos saberes indígenas no âmbito da IES.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para a construção etnográfica, a utilização da tríade “olhar, ouvir e escrever”, descrita por Roberto Cardoso de Oliveira (2000), fez-se como um dos primeiros passos da pesquisa que originou este texto. Neste sentido, o estudo etnográfico partiu 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-á da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas à 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 à 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 em diário de campo, traçado a partir das contribuições de Tim Ingold (2015) sobre o engajamento pessoa-mundo, tendo em vista caminhar a pequenos passos para um processo de formação, não possuindo visão de totalidade, nem pressuposto de como será seu fim. É estado contínuo de atenção e alerta para todos os elementos presentes no percurso. É uma forma de aprender o mundo em que se está inserido, por meio da experiência (INGOLD, 2015).

Os trabalhos de campo estiveram estruturados em diversos espaços de estudo, de lazer e de convivência coletiva: a biblioteca, o *hall* do prédio principal da universidade, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e o Grupo de Pesquisa Tuna⁴– Gênero, Educação e Diferença. A pesquisa desenvolveu-se,

⁴ O grupo inspira-se no simbolismo da cactácea *Opuntia*, a tuna, planta nativa do Pampa gaúcho, extremamente resistente, nascida nas brechas dos solos rochosos, protegida por espinhos e

ainda, em ambientes externos à universidade, como restaurantes e lanchonetes da cidade de Uruguaiana; e uma visita de estudos⁵ à Terra Indígena Guarita⁶, RS.

Em seu caráter multissituado, essa investigação permitiu acompanhar diferentes faces das vivências universitárias “experenciadas” pelas/os Kaingang. Foram sucessões de experiências, desenvolvendo estratégias, que consideraram os indivíduos e seus símbolos, ultrapassando lugares e fronteiras, estabelecendo conexões ao longo de várias escalas etnográficas (MARCUS, 1995).

A região onde a maior parte do estudo se desenvolveu caracteriza-se como a Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. O município de Uruguaiana, que abriga o *campus* onde os estudantes estão matriculados, conta com uma população estimada de 129.580 pessoas (IBGE, 2014), sendo 93,6% residentes 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 tem 10.883 estudantes matriculadas/os nos cursos de graduação. Destas/es, até a data de realização do estudo (dez/2017), oito ingressaram por meio do processo seletivo para indígenas e estão distribuídas/os em três campi (Uruguaiana, Santana do Livramento e São Borja⁷).

embelezada por flores peculiares. Visa produzir conhecimentos sobre temas áridos na paisagem das universidades brasileiras, sobretudo no contexto da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Reúne pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar transitando por temáticas como diferença, gênero, sexualidade, processos de socialização, sociedade, poder, currículo, gestão e políticas e que compreendem os espaços sociais como territórios em disputas, constituídos por alianças discursivas, sobre as quais se debruçam na busca de produção e socialização do conhecimento. Informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/245223>.

⁵ A visita à Terra Indígena Guarita, RS, foi instigada a partir das discussões durante a componente curricular “Educação e Cultura Indígena” do curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal do Pampa, sendo organizada em parceria com a professora e alunas/os da componente curricular. O curso de Especialização foi criado a partir da Comissão Especial de Estudos sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” – HiCABI/Unipampa, constituída na universidade por meio da Portaria n. 1356, de 3 de agosto de 2010.

⁶ A Terra Indígena Guarita, RS, está localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, entre os municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco, dos quais é pertencente. Sua extensão é de 23.406,87 hectares, com uma população de aproximadamente 5.320 indígenas Kaingang, divididos em dezesseis setores.

⁷ O estudante ingressou em 2012, no curso de Engenharia de *Software*, alocado no *campus*

O estudo seguiu as orientações do código de ética da Associação Brasileira de Antropologia, tendo as/os interlocutoras/es de pesquisa o direito de preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais. Assim, a colaboração prestada à investigação lhes garante o direito de acesso aos resultados e a premissa de que o grupo não venha a ser prejudicado em nenhuma etapa da pesquisa.

Dessa forma, a proposta de etnografia foi apresentada às/aos estudantes, antes de ser iniciada, tendo recebido o consentimento livre e esclarecido de forma oral. O texto ainda preserva a identidade das/os estudantes, de modo que nomes fictícios foram empregados às cenas etnográficas.

3 O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Tendo em vista a história dos povos indígenas no Brasil, Paiva (2015) afirma que, ao longo de mais de 500 anos de colonização, esses sujeitos padeceram de repressão física e cultural, sendo forçados a reprimir suas culturas e identidades. É pensando nesses entraves que se faz possível afirmar que o cenário violento, mesmo que em diferentes formas e contextos, persiste. As/os indígenas, de modo geral, adoraram estratégias de sobrevivência nos contornos eurocêntricos dados de maneira hegemônica na construção do que é aceito como sociedade no Brasil:

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).

Essas questões tiveram forte influência quanto ao processo de escolarização indígena. 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 Baniwa⁸ (2006, p. 107), “os povos

Alegrete; posteriormente, migrou para o curso de Relações Públicas, *campus* São Borja, no qual, formou-se em 2017. O estudante será identificado no estudo pelo nome fictício de Daniel. Daniel é Kaingang e pertence à Terra Indígena de Serrinha.

⁸ 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).

indígenas do Brasil iniciaram um período de recuperação demográfica e de autoestima identitária”.

Essa reviravolta histórica ocorreu por ganhos sociais na esfera internacional e nacional, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2003. Isso assegurou o direito das/os indígenas serem reconhecidas/os como povos, em consonância com o disposto na Constituição Federal de 1988, que garante o reconhecimento dos seus direitos sociais (BANIWA, 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. (BANIWA, 2006, p. 38).

As identidades indígenas, rejeitadas e escondidas historicamente como “estratégia de sobrevivência, são atualmente reafirmadas e muitas vezes recriadas por esses povos” (BANIWA, 2006, p. 42). A recriação tange, inclusive, à necessidade de acesso ao ensino superior e à valorização do conhecimento dos povos originários.

A história do ingresso dos povos indígenas ao ensino superior teve início ainda na década de 1990, a partir das propostas de políticas de ações afirmativas⁹ adotadas pelos governos, pelas instituições de ensino e pelas iniciativas privadas (BANIWA, 2006). Segundo o estudo de Antônio Carlos de Souza Lima (2018, p. 390), em 2001 teve início o Projeto Trilhas de Conhecimento, com a demanda de formação de professoras/es para atuar nas escolas indígenas. O projeto foi desenhado conforme a política específica de educação escolar indígena, intercultural, bilíngue e diferenciada, bem como a reivindicação de participação política dessas populações. O objetivo foi acessar conhecimentos e espaços de escolarização, 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

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.

⁹ Conforme Cajueiro (2007), as ações afirmativas reconfiguram as políticas de educação superior no Brasil, a partir de ações voltadas para o acesso e permanência de grupos socialmente desfavorecidos nas IESs.

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).

Melo (2013) afirma que, a partir desse processo, houve um movimento de valorização das experiências de licenciaturas interculturais indígenas. A autora explica que essas surgem como mecanismo de acesso e possibilidade de trânsito entre realidades distintas, bem como de valorização dos saberes indígenas. Problematicam-se possibilidades de diálogo entre diferentes saberes e conexões de saberes. O indígena passa a ver-se como o protagonista de seu próprio conhecimento, em um espaço historicamente negado para seu povo.

Os anos de 2001 e 2002 foram importantes para se colocar em prática planos elaborados durante a década de 1990, convergindo para medidas e debates que se seguiram. Inserem-se aí marcos históricos nas políticas de ações afirmativas, como a implementação das leis estaduais n. 3.524/2000 e n. 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 (SOUZA LIMA, 2018, p. 428).

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 ao de matriculadas/os em instituições privadas. De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

no ano de 2015, estavam matriculadas/os no ensino superior 32.147 indígenas, sendo 9.810¹⁰ em instituições públicas e 22.337 em instituições privadas (INEP, 2016). Porém esses dados representam a expansão do ensino superior no país, “se o ensino público federal cresceu, ainda mais substancialmente o ensino privado” (SOUZA LIMA, 2018, p. 428). Esse fator se dá, ainda, pela proximidade¹¹ de universidades privadas às terras indígenas, favorecendo a mobilidade entre terra originária e instituição de ensino superior.

Diante desses dados, é perceptível que a educação se tornou um objeto de desejo e interesse entre as/os indígenas, sendo, como se refere Souza Lima, “indicativo das grandes transformações na vida social dos povos indígenas nas mais variadas regiões do país” (SOUZA LIMA, 2018, p. 428). Ao mesmo tempo, esse movimento possibilitou inovações importantes no espaço universitário: a partir do ingresso desses povos no ensino superior, passou-se a ampliar as discussões quanto às políticas de ações afirmativas e programas de permanência.

Quanto às políticas de ações afirmativas, sua implementação ainda é recente, apesar da importante jornada já traçada. Tais discussões foram iniciadas, no Brasil, na década de 1980, a partir do desencadeamento do processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2002). Sabrina Moehlecke 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. 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, p. 203).

Apesar disso, um projeto de lei que instituísse políticas de ações afirmativas, nas instituições federais de ensino superior, foi criado somente em 2008. Com isso, é apenas em 2012, quando aprovada a lei n. 12.711, de 29 de agosto, é que

¹⁰ Das/os 9.810 estudantes indígenas matriculadas/os em universidades públicas, 7.392 estão em instituições federais, 2.268 em instituições estaduais e 150 em instituições municipais.

¹¹ A exemplo da Terra Indígena Guarita (Divisa NE pelo Rio Guarita [mg esquerda]. Municípios de Tenente Portela, Miraguaí e Redentora), no Rio Grande do Sul, que está rodeada por cidades onde há Universidades Privadas, como a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

o Brasil tem uma legislação específica, relacionada ao ingresso de povos historicamente subjugados ao ensino superior federal – a denominada Lei de Cotas.

As políticas de ações afirmativas ainda enfrentam o desafio de conhecer a realidade da educação escolar indígena e ignoram as especificidades de cada um desses povos. O foco das políticas tem sido construções de trajetórias acadêmicas individuais: acesso ao ensino superior para compensação histórica da desigualdade. Tal perspectiva não contempla a diferença histórica e cultural que marca a relação entre indígenas, descendentes de conquistadores e de populações por eles transmigradas – por isso, constitui-se ameaçada de reproduzir as mesmas marcas de preconceito (SOUZA LIMA; BARROSO, 2013, p. 58).

No que tange ao acesso ao Ensino Superior na Unipampa, por meio de dados etnográficos, foi perceptível que esse instaurou-se em longo prazo. No ano de 2011, a Unipampa realizou o I Encontro com Líderes Indígenas, em sua reitoria, na cidade de Bagé, RS. Na ocasião, líderes indígenas e gestoras/es da universidade debateram formas de ingresso no Ensino Superior. Com o levantamento de demandas, pretendia-se encontrar soluções adequadas, do ponto de vista institucional, para o atendimento dos anseios das populações indígenas. Foram discutidas, também, as possibilidades de implantação de assistência estudantil. O ponto de maior debate levantado pelas lideranças indígenas foi em relação às dificuldades de convivência entre jovens de culturas diferentes, sendo propostos mecanismos para que as/os estudantes ameríndias/os não ingressassem isoladas/os nos cursos, mantendo as/os estudantes conectadas/os a sua cultura.

As lideranças demonstraram-se insatisfeitas com a forma de ingresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pois colocava no mesmo patamar negros, pardos e indígenas – não considerando características socioculturais de seus povos, especialmente aqueles oriundos do Rio Grande do Sul. Na época, a Unipampa reservava 1.554 vagas (50% do total) para as políticas de ações afirmativas, destinadas a alunos afrodescendentes, pardos, indígenas, oriundos de escolas públicas e com deficiência, sem distinções socioculturais, conforme as especificações na Lei Federal 12.711/2012.

Por meio dos acordos com as lideranças em 2011, foi instituído o Programa Anauê¹², tendo como objetivo inserir indígenas, residentes em aldeias, no universo

¹² Anauê, expressão que vem do Tupi e significa “você é bem-vindo”, parte do pressuposto que a

estudantil da universidade, buscando garantir a sua permanência e autonomia. Em sua constituição, o Anauê (hoje extinto) colocava-se como um programa de valorização da cultura indígena, que auxiliaria as/os estudantes na familiarização dos espaços acadêmicos, para que não acontecessem casos de evasão. Entendia-se que, deste modo, a universidade conseguiria garantir a efetivação e valorização de direitos dos estudantes indígenas e suas inserções em processos coletivos de construção de conhecimentos.

A partir de então, o processo seletivo para indígenas aldeados¹³ passou a constituir-se em uma prova de redação, na modalidade dissertativa. Os critérios de avaliação se dividem em: atendimento ao tema; progressão temática; predomínio da tipologia dissertativa e adequação à norma culta do português brasileiro. No ato da prova, a/o candidata/o deve apresentar uma (auto)declaração de indígena aldeado, um documento contendo a nomenclatura da terra indígena a que pertence e assinatura de lideranças, bem como uma declaração de pertencimento étnico.

No primeiro semestre de 2012, as/os primeiras/os estudantes indígenas ingressaram na Unipampa. O ingresso esteve amparado pelo programa de assistência estudantil especial, com suporte financeiro por meio do Programa de Bolsas Desenvolvimento Indígena (Pbdai) e Programa de Bolsas Permanência (PBP). Esses estudantes passaram a ter apoio pedagógico e social e, ainda, monitoramento de professoras/es-tutoras/es e colegas de curso.

Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Bolsas Permanência, buscando viabilizar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, entre os quais indígenas, nas universidades federais (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018). Conforme as autoras, desde então, as/os estudantes indígenas passaram a ter direito a uma bolsa diferenciada, com valor superior ao da bolsa das/os demais estudantes, o que se justifica em decorrência de suas especificidades (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Já em 2014, foi aprovada a Resolução n. 84, que dispõe sobre a Política de

Unipampa deve conhecer, a partir das/os indígenas inseridas/os no contexto do ensino superior, os diversos modos de ser indígena, mediante trocas de experiência e diálogo entre a universidade e suas comunidades originárias.

¹³ Compreendemos que o termo “indígenas aldeados” é inadequado, no entanto utilizamos, neste momento do texto, pois é o termo que a instituição utiliza.

Assistência Estudantil na Unipampa. A resolução visa criar condições para garantir o acesso e a permanência das/os estudantes, de forma a atender a comunidade universitária multicampi, 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 por: Programa de Alimentação Subsidiada; Programa de Moradia Estudantil; Programa de Apoio ao Transporte; e Programa de Auxílio-Creche. Os beneficiários do Plano de Permanência são as/os estudantes regularmente matriculadas/os nos cursos de graduação que apresentem comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Com esse suporte, no ano de 2017, o processo seletivo específico para indígenas ofertou 21 vagas, em quatro campi (Uruguaiana, São Gabriel, Santana do Livramento e Jaguarão), totalizando 12 cursos de graduação. O *campus* Uruguaiana ofertou oito vagas em cinco cursos. Foram preenchidas sete vagas, com a desistência¹⁴ de uma estudante. Permaneceram então seis estudantes, todos Kaingang, nos seguintes cursos: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Licenciatura em Educação Física.

4 A/O ESTUDANTE KAINGANG

Antes de adentrarmos na temática da inserção e permanência das/os estudantes na Unipampa, é preciso situar alguns percursos “experenciados” por elas/es. Oriundas/os de diferentes terras indígenas¹⁵, do Rio Grande de Sul e Santa Catarina, três das/os seis estudantes indígenas transitaram por diferentes terras Kaingang, residindo, na época da pesquisa, nas localidades indicadas no Quadro 1. Os motivos de mudança variam desde conflitos internos, até oportunidades de trabalho em outros municípios. Logo, o território ao qual estas/es estudantes

¹⁴ A desistência de uma das estudantes foi motivada a sua aprovação no curso de Direito na Universidade Federal do Rio Grande (Furg), em Rio Grande, RS; e, como era sua primeira opção, preferiu desistir do curso de Licenciatura em Educação Física e optou por cursar Direito na Furg.

¹⁵ 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, 1988).

pertencem não é fixo, sendo importante destacar que as dinâmicas culturais e o processo de escolarização antecedem a chegada na universidade.

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

Nome	Terra Indígena de Origem	Terra Indígena Atual	População Kaingang ¹⁶	Área Territorial ¹⁷
Carlos	Ligeiro, RS	Ligeiro, RS	1.604	4.565,8
Daniela	Xaçecó, SC	Xaçecó, SC	4.000	15.623
Fernando	Guarita, RS ¹⁸	Cacique Doble, RS	820	4.426
Patrícia	Cacique Doble, RS	Cacique Doble, RS	820	4.426
Pedro	Guarita, RS	Monte Caseros, RS	544	1.112,41
Sara	Guarita, RS	Pó NãnhMág, RS ¹⁹		

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

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 Sul²⁰. Do ponto de vista linguístico, os Kaingang²¹

[...] 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 à organização da sociedade, os Kaingang se organizam por meio do sistema dualista. Para os Kaingang, o dualismo é representado por intermédio de duas metades, sendo elas *Kamě* e *Kainru*, por meio do qual compreende-se que todos os seres, objetos e fenômenos naturais são divididos em duas categorias cosmológicas, uma ligada ao gêmeo ancestral *Kamě*, e a outra vinculada ao gêmeo ancestral *Kainru* (SILVA, 2002).

Sergio Baptista da 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, em que as relações humanas se dão por meio de pares antagônicos. Estes se caracterizam por uma bipolarização contrastante, opositora e complementar, modo como se apresenta, também, o sistema de representações visuais Kaingang (SILVA, 2002).

Para as/os estudantes indígenas, explicar que a organização social e cosmológica Kaingang é organizada pelas metades Kamẽ e Kairu é uma forma de valorização e reconhecimento de sua cultura. Conforme Diário de Campo (06/12/2017): *Pedro explica que as metades Kamẽ e Kairu estão associadas ao Sol e a Lua, sendo Kamẽ ao Sol e Kairu à 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. Também Fernando, logo na primeira reunião do Grupo de Pesquisa “Tuna – 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* (Diário de Campo, 23/08/2017).

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 performances em eventos e nos rituais, podendo também serem vistas em artesanatos feitos pelos artesãos do povo Kaingang (CANDIDO, 2014).

Entre os diferentes espaços etnográficos construídos nesta pesquisa, a visita de estudo à Terra Indígena Guarita, RS, fez-se como um importante componente de entendimento sobre as relações estabelecidas por estudantes indígenas dentro da Unipampa. Estivemos na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Mukej e, ao chegarmos, fomos convidadas e convidados a participar de uma performance (LANGDON, 2008), desenvolvida pelas/os alunas/os da escola. Após, o professor de Educação Física Kaingang, da escola Mukej, 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 *Kamẽ* e *Kairu*.

Esses espaços que fortalecem o pertencimento dos estudantes remetem às considerações de Gersem José dos Santos Luciano Baniwa (2006), sobre modos indígenas de colocar-se no mundo:

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 indí-

gena 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. (BANIWA, 2006, p. 46).

Os discursos dualistas permeiam a vida em comunidade e na universidade. Questões de personalidade são explicadas em cima de um ideal de ser *Kamẽ*, e outro ideal de ser *Kairu*. Essas demarcam possibilidades de lideranças, alianças e, ainda, conflitos. A/O estudante Kaingang leva consigo u Assim, entendemos que ocupar espaços dentro da universidade é uma forma de manutenção de fronteiras étnicas. Para Frederick Barth (2000), essas são criadas pelas diferenças culturais, que distinguem quem está do lado de fora e quem está do lado do pertencimento. Pertencer está para além do sentido organizacional, mas perpassa a identificação dos atores, que aqui são estudantes indígenas, e suas subjetividades representadas em formas de simbolismos e os sinais diacríticos. Esses estudantes, por sua vez, podem até mesmo se sentir à vontade para conversar em Kaingang num espaço em que há uma construção de mecanismo para o reconhecer como também seu. De maneira geral, as subjetividades são manifestadas pelas/os estudantes indígenas como uma possibilidade de amenizar os percalços do permanecer. m modo de ser de acordo com a sua metade, autoafirma-se como tal, acionando processos de identificação e pertencimento.

Assim, entendemos que ocupar espaços dentro da universidade é uma forma de manutenção de fronteiras étnicas. Para Frederick Barth (2000), essas são criadas pelas diferenças culturais, que distinguem quem está do lado de fora e quem está do lado do pertencimento. Pertencer está para além do sentido organizacional, mas perpassa a identificação dos atores, que aqui são estudantes indígenas, e suas subjetividades representadas em formas de simbolismos e os sinais diacríticos. Esses estudantes, por sua vez, podem até mesmo se sentir à vontade para conversar em Kaingang num espaço em que há uma construção de mecanismo para o reconhecer como também seu. De maneira geral, as subjetividades são manifestadas pelas/os estudantes indígenas como uma possibilidade de amenizar os percalços do permanecer.

Da quadra de esportes onde foi realizada a performance, visualizamos uma igreja, fato frisado pelo professor de Educação Física. Ele ressalta que as igrejas evan-

gênicas são muito presentes nas Terras Indígenas e interferem no cotidiano da escola. Cita o exemplo de alunas e alunos Kaingang que participavam daquele mesmo grupo que havia desenvolvido a performance, mas que, em função da igreja, deixaram de participar. A dança e as vestimentas rituais eram consideradas, pela instituição religiosa, como impuras. Em sua fala, Leandro ressalta a importância de professoras/es indígenas atuando nas escolas indígenas. Isso possibilita, segundo ele, a valorização da cultura e a continuidade de práticas Kaingang, além do ensino diferenciado.

O relato de Leandro vai ao encontro dos motivos, elencados pelos estudantes Kaingang do *campus* Uruguaiana, de se buscar um curso superior. Todos mencionam a necessidade de profissionais de seu povo atuando nas terras indígenas. Justificam, assim, a busca pelos cursos da área da saúde durante o processo seletivo: das/os 19 candidatas/os classificadas/os, 11 buscaram os cursos da área da saúde, como Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia. Com exceção de Sara²², as/os demais estudantes ingressaram nos cursos que escolheram como primeira opção durante o processo seletivo. *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 – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 05/07/2017).

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

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 1996) e no Plano Nacional de Educação (2014). 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,

²² A estudante escolheu o curso de graduação em Direito como primeira opção, porém ficou de 1ª suplente, optando por matricular-se no curso de Tecnologia em Aquicultura, sua segunda opção.

Alfabetização e Diversidade (Secad)²³ 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).

Embora essa organização esteja, hoje, bastante alterada, a educação escolar indígena segue sendo planejada enquanto modalidade da educação básica. Entre as diretrizes norteadoras, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, as quais são responsáveis por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Estas incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999), organizadoras do ensino bilíngue e intercultural.

Sueli Krengre Candido, que atua como docente de língua Kaingang e de anos iniciais na Escola Bento Pi Góg, na TI Guarita, setor Pedra Lisa, enfatiza esses aspectos, ao nos receber durante a visita de estudos. A professora revisitava suas lembranças enquanto acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), compartilhando também suas vivências enquanto professora Kaingang. Destacou o estranhamento inicial da universidade, as dificuldades e a importância de as/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 a/o docente não indígena costuma limitar as expressões das/dos estudantes. Cita o exemplo de alunas e alunos que não ficam sentadas/os nas cadeiras, que gostam de ficar em pé, enquanto desenham ou escrevem, ou seja, que têm 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. Ela conta sobre o cotidiano na escola indígena, a organização, as refeições, os momentos de lazer,

²³ Em 2011, a Secad foi incorporada à Secretaria de Educação Especial (Seesp) e transformou-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

as relações pessoais entre colegas e a dinâmica do ensino bilíngue no processo de alfabetização das crianças.

Sueli explica que o ensino da língua Kaingang na escola justifica-se para que o idioma não se perca. Junto à questão linguística, estão os costumes, as brincadeiras, os mitos, enfim, o modo de ser Kaingang. Isac²⁴ contribui com Sueli ao ressaltar o desafio e enfatiza que a educação caminha com a cultura local daquela comunidade, devendo ser valorizados os saberes indígenas. 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 universidade, Patrícia e Carlos conversam em Kaingang quando estão na sala do Neabi, bem como quando atendem o celular. Na TI Guarita, durante a visita de estudos, Carlos, Patrícia e Isac se comunicavam em Kaingang com as/os moradoras/es. Patrícia e Isac eram conhecidos na comunidade e Carlos fez várias amizades.

No âmbito da escola indígena, a escolarização de povos Kaingang, citada por Benjamim Perokag Crespo (2015), esteve vinculada ao ensino bilíngue. O empoderamento da língua serve como modo de valorização da cultura e da manutenção de uma educação diferenciada. O autor menciona que no projeto pedagógico da escola indígena em que leciona todas as disciplinas devem ser trabalhadas com base no ensino bilíngue e intercultural, inclusive disciplinas vinculadas às ciências naturais e exatas, como a matemática.

²⁴ Isac é o companheiro de Patrícia, também Kaingang e estudante do curso de Direito na Unipampa, *campus* Santana do Livramento. Durante a viagem de estudo, ele nos acompanhou e conquistou a todas/os com seu conhecimento. Isac tem graduação em Pedagogia e trabalhou com Sueli no Projeto Rede de Saberes Indígenas na Escola.

Diante do exposto por Benjamim Perokag Crespo (2015), unindo as falas e reflexões de Sueli Krengre Candido, compreende-se que, para a garantia de uma educação escolar indígena plena, a escola indígena precisa estar alicerçada em uma política 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).

Juliana Schneider Medeiros (2012), ao investigar processos de escolarização em território indígena, constatou que a escola tinha uma organização que pouco colaborava para afirmação da identidade étnica. Ainda, segundo a autora, essa escola reproduz uma educação que “uniformiza as pessoas, que impõe verdades únicas e que perpetua preconceitos” (MEDEIROS, 2012, p. 121). 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).

Diante do exposto, a autora constata que as/os Kaingang enfrentaram e ainda enfrentam um duro processo de ocidentalização. Ainda busca-se civilizá-los e formá-los para o trabalho produtivo e a geração de renda na lógica capitalista (MEDEIROS, 2012). Para a autora, desconsideram-se as diferenças culturais e demais formas de ser e sentir, instituindo um modelo ocidental de comportamento. A universidade, no que lhe concerne, sendo parte da sociedade, acaba por impor esse modelo único no processo de formação, culminando na formação de profissionais pouco preparados para o trato com as diferenças.

Entendemos que tanto a instituição escolar quanto a universidade são expressão de uma cultura eurocêntrica. Desta maneira, a/o estudante indígena, ao chegar a um contexto universitário, depara-se com modos de ser e de compreender o mundo que muitas vezes não correspondem ao seu cotidiano, resultando em diversas dificuldades. São apontados como entraves principais: a estrutura da universidade; a construção das relações e comunicação com professoras/es e colegas; as dificuldades de compreensão de conteúdo, leitura, escrita; e o domínio na utilização de equipamentos eletrônicos. Tais aspectos nos convidam a analisar com mais atenção os processos de ensino e aprendizagem no ambiente universitário e os diálogos possíveis com os saberes indígenas.

5 DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO À VALORIZAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS

Vindas/os de diferentes terras indígenas do Rio Grande de Sul e Santa Catarina, como já relatado anteriormente, 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.

Por meio 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. O terceiro andar é separado em dois apartamentos, sendo um alugado por uma família e o outro pelos estudantes. O apartamento tem três quartos, um banheiro, 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. Cerca de cinco quadras da república, residem Daniela e Patrícia, em um apartamento aos fundos de uma casa que 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, perceberam que era somente o início da jornada. Ao longo do primeiro e segundo semestres, os desafios para a 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. Elas/es 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. Esse fato preocupou o monitor de Pedro: *Jeferson²⁵ 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 concentração e, por vezes, relata sentir tontura* (Diário de Campo – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 26/08/2017).

Além do restaurante universitário e da distância do centro da cidade para o *campus*, a Unipampa também não oferece, no *campus* Uruguiana, 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 por meio de comportamentos e relatos, como o registrado no seguinte extrato de Diário de Campo:

[...] encontro com Sara²⁶ 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 às vezes a aula é até as 14h30min e depois só às 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 – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 21/09/2017).

Patrícia, Daniela, Pedro e Fernando, entre o intervalo de uma aula e outra, costumam ir para a sala do Neabi – um espaço de convivência coletiva para as/os estudantes. Em diversos relatos de diário de campo, constam observações de

²⁵ Jeferson é estudante do curso de graduação em Farmácia e monitor de Pedro e Daniela, participou da visita de estudo à Terra Indígena Guarita, RS.

²⁶ Ao final do semestre letivo de 2017, Sara desistiu do curso de Tecnologia em Aquicultura, os motivos que levaram a sua desistência não foram revelados. Ao recorrermos à coordenação do curso buscando informações, esses ao menos tinham conhecimento sobre a desistência.

Pedro, de Patrícia e de Daniela chegando ao Neabi após as aulas. Carlos²⁷, por estudar à noite, tende a frequentar a sala do Neabi geralmente no fim 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 individualmente os trabalhos que deveriam ser em grupo.

Ao analisar os percursos das/os acadêmicas/os indígenas no ensino superior, Wagner Roberto do Amaral (2010) destaca os preconceitos cotidianos vivenciados por esses sujeitos, enquanto 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 às/aos estudantes indígenas várias situações de conflito, em que o estranhamento, a falta de pertencimento e a presença quase silenciosa fazem 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 à Terra Indígena 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 – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 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 (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 Antônio²⁸ na cantoria. Fica evidente o quão acolhidos e familiarizados com o local os estudantes indígenas estavam se sentindo naquele momento. (Diário de Campo – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 13/10/2017).

²⁷ 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.

²⁸ Antônio reside no município de Tenente Portela, RS, e tem amizade com Fernando. A convite de Fernando, Antônio, com seu violão, acompanhou a visita de estudo à Terra Indígena Guarita, RS.

Em decorrência das demandas que surgiam diante de tantos conflitos, o Grupo de Pesquisa “Tuna²⁹– Gênero, Educação e Diferença” propôs um espaço de estudo acerca das culturas indígenas, caracterizando-se como um momento de discussão, de fortalecimento e de valorização dos saberes indígenas. Ao longo do segundo semestre, o Grupo de Pesquisa Tuna passou a ser frequentado por todas/os as/os estudantes indígenas, com exceção de Carlos, que tinha aula durante o horário do grupo.

As discussões realizadas eram fomentadas por leituras de artigos relacionados à 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 à universidade e os desafios encontrados diariamente, tanto no que se refere ao entendimento dos conteúdos como às 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, ouviu de uma colega que o trabalho tinha sido mal elaborado e apresentado, que havia faltado esforço e que suas dificuldades justificavam-se por ser indígena. Não bastasse isso, a professora que estava presente em aula concordou com a “análise” da aluna e reforçou que Patrícia estava se vitimizando diante da situação. A exposição do ocorrido levou o grupo a refletir e concluir que a universidade, com seu modo de avaliação pautado na meritocracia liberal, não contempla as especificidades de suas/seus estudantes e, por consequência, acaba os inferiorizando e excluindo.

Destacamos o quanto o debate sobre a ideia de mérito é, ainda, incipiente no espaço acadêmico. Do mesmo modo, percebemos que este é um tema que aos poucos avança, em função da consolidação de ações afirmativas. Concordamos com Luis Carlos de Freitas, quando este destaca que a meritocracia:

²⁹ Os encontros ofertados pelo grupo reuniam a coordenadora e mediadora das discussões, as/os estudantes indígenas, bem como suas e seus monitoras/es e demais interessadas/os no estudo da temática. A dinâmica dos encontros consistia na leitura coletiva dos textos, em que uma ou um participante por vez lia uma parte do texto e, quando necessário, a leitura era interrompida e o debate coletivo era iniciado.

[...] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383).

Assim, discutir meritocracia no ensino superior implica também evidenciar que práticas discriminatórias não se configuram como problema a ser enfrentado exclusivamente por pessoas indígenas ou de grupos subalternos: trata-se de uma construção que atravessa um modelo de sociedade e que atinge toda a população brasileira. Logo, não faz sentido buscar fortalecer a identidade da/o estudante indígena se não educar o não indígena no combate à discriminação. Daniela menciona, em um de seus relatos, dificuldades de interação com colegas para fazer um trabalho e falta de sensibilidade de uma 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 – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 22/09/2017).

Diante dessas situações, novamente as palavras de 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 viven-

ciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletirem sobre sua identidade étnica. (AMARAL, 2010, p. 358).

Conforme mencionamos anteriormente, com vistas a contribuir com o processo de aprendizagem das/os estudantes indígenas, foi disponibilizado um monitor para cada curso que tenha indígenas matriculados. Sendo assim, o *campus* Uruguaiana tem cinco estudantes de graduação que atuam como monitoras/es. Há um processo seletivo específico de acompanhamento à/ao estudante indígena, realizado pelo próprio programa de ações afirmativas. Para ocupar uma dessas vagas, alunos e alunas dos cursos de graduação em que as/os indígenas estão regularmente matriculadas/os se inscrevem e concorrem à bolsa de monitoria no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, numa carga horária de 12 horas semanais. 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 depararem com os conteúdos e com a exigência das/os professoras/es, sendo a monitoria, por vezes, insuficiente nesse processo. Conforme conta Arthur³⁰, monitor de Fernando: “[...] *no início foi difícil, porque eu não consegui entender que o que era óbvio 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 – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 23/08/2017). Izabel³¹, 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 tá sempre ajudando ela*” relata Izabel, monitora de Patrícia (Diário de Campo – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 23/08/2017).

A partir do relato de Arthur e de Izabel, percebemos a complexidade do processo educacional em que estamos inseridas/os, no qual a universidade, com

³⁰ Arthur é estudante do curso de graduação em Enfermagem e monitor de Fernando, participa dos encontros do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença e das atividades promovidas pelo Neabi.

³¹ Izabel é estudante do curso de graduação em Fisioterapia e monitora de Patrícia, participa dos encontros do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença e das atividades promovidas pelo Neabi. Ela acompanhou a visita de estudo à Terra Indígena Guarita, RS.

seu modo de avaliação pautado na meritocracia liberal e eurocêntrica, não dialoga com saberes indígenas. As/os monitoras/es, por sua vez, sendo fruto desse 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 exigidas 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, de *nós brasileiros*, provoca a *vergonha* da diferença inferiorizada frente a *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, retomamos a reflexão sobre em que medida a universidade consegue incorporar referências culturais trazidas pelas/os estudantes indígenas. No caso das/os estudantes Kaingang, além de serem ignoradas as suas referências culturais, ainda são impostos padrões e costumes não indígenas que não condizem com os seus.

Em novembro de 2017, a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) promoveu uma reunião do Fórum dos Neabis que ocorreu durante o 9º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (Siepe) da Unipampa, em Santana do Livramento. Os estudantes Isac e Daniel apresentaram uma carta de reivindicações e propostas. A carta foi escrita em conjunto com todas/os os estudantes indígenas da Unipampa; nela, constava uma proposta de recepção às/aos novas/os estudantes indígenas que ingressariam nos próximos semestres. Propunha-se, ainda, a expansão do debate sobre as vagas disponibilizadas no processo seletivo específico para Indígenas de 2018; a reivindicação do direito à moradia estudantil; e a criação de um Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena, a partir do modelo estabelecido por outras universidades federais. Durante a apresentação da carta, Daniel fez uma breve explanação, sendo interrompido em alguns momentos: *Daniel, lê algumas partes da carta, ressalta que a maioria das propostas*

não necessita de recursos financeiros, possibilitando a execução das mesmas. Ele entrega a carta ao reitor da universidade, o mesmo salienta que irá levar a proposta para discussão e em breve dará um retorno (Diário de Campo – Tatiane Motta da Costa e Silva, dia 22/11/2017).

Não foi possível acessar os desdobramentos das demandas, mas gostaríamos de destacar a organização dos estudantes em prol de pautas comuns. Tais articulações mostram-se de acordo com o que Maria Aparecida Bergamaschi, Michele Barcelos Doebber e Patricia Oliveira Brito (2018) defenderam sobre a mobilização da instituição de ensino superior e seus múltiplos atores. Com a carta entregue ao então Reitor, os estudantes denunciam, de certa forma, a inexistência de um planejamento eficaz de acesso e permanência dos indígenas na instituição, ressaltando a urgência de estratégias e discussões que perpassem os auxílios financeiros, bolsas acadêmicas e programas de orientação e monitoria. Torna-se evidente que não basta garantir o acesso ao sistema de ensino, é necessário dar condições para continuidade dos estudos. Entende-se, com isso, que, se o acesso está sendo realizado de forma diferenciada, as condições de permanência também devem ser, adequando-se às demandas das/os estudantes indígenas.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Figura 1 – Terra Indígena Guarita, RS, setor de Pedra Lisa



Fonte: Fotografia de Tatiane Motta da Costa e Silva, 11/10/2017.

A Figura 1 foi registrada durante a visita de estudos à Terra Indígena Guarita, RS, no setor de Pedra Lisa. A placa indicava que estávamos em território indígena, demarcando um espaço geográfico pertencente aos povos Kaingang daquela região. Ao transgredir essas limitações territoriais e ocupar seus outros espaços, a/o indígena enfrenta, muitas vezes, diversas formas de discriminação e preconceito, tendo que, em alguns casos, retornar, de forma forçada, à terra onde se sentem “protegidos”.

A escolha da imagem, acompanhada desta reflexão, demarca as considerações finais deste texto. Esta imagem representa o primeiro contato com uma terra indígena, é a primeira coisa que quem chega consegue ver. Em meio a tantos outros elementos, simboliza o início de uma reflexão acerca da territorialidade e do sentimento de pertencimento expressado pelas/os estudantes indígenas enquanto visitávamos a TI Guarita.

A mudança de comportamento foi visível, elas/es demonstraram estar se sentindo seguras/os, diríamos que, além de seguras/os, estavam à vontade naqueles espaços. Expressando-se mais com o corpo, riam alto e estavam mais falantes. Mostravam-se muito diferentes do comportamento expresso no ambiente universitário, onde geralmente falam pouco e em tom de voz mais baixo, mantendo uma expressão mais séria no rosto.

Quanto aos espaços ocupados pelas/os estudantes dentro da universidade, destacava-se a convivência na sala do Neabi, local onde elas/es ficavam entre as aulas e onde faziam a monitoria. Lá podiam conversar em Kaingang, fazer suas refeições, estudar e conversar de forma descontraída uns com os outros. A sala do Neabi caracterizou-se como um espaço de convivência coletiva e de acolhimento, um lugar, dentro da Universidade, que é tomado como movimento de territorialização, nos termos do que Michel de Certeau (2008) denomina de lugar praticado. A existência da sala, por si só, não consolida espaços indígenas na universidade, mas a presença dos estudantes Kaingang e das práticas criadas, cotidianamente, transforma a sala do Neabi em um espaço indígena.

Espaços de convivência coletiva e de acolhimento, como a sala do Neabi, bem como 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 no que tange à questão financeira quanto às relações pessoais com colegas e professoras/es. Nesse sentido, compreende-se que o processo de ingresso e permanência da/o indígena no ensino superior é muito mais complexo e merece mais importância do que vem recebendo. Não basta garantir o ingresso, é necessário dar condições para a sua permanência: condições integrais, como o apoio financeiro, estrutura institucional, de moradia, alimentação e transporte; apoio pedagógico; lugares de acolhimento; e espaços de discussão sobre ser indígena na universidade.

Por fim, cabe destacar que o ingresso dessas e desses estudantes na Unipampa, *campus* Uruguaiana, contribuiu para iniciar uma discussão acerca das culturas indígenas, antes não visibilizadas na instituição. Suas presenças trazem a necessidade de se falar sobre dualismo, território, bilinguismo e interculturalidade. Mas, mais que isso, marcam a necessidade de uma atenção maior, por parte do ensino superior, à multiplicidade de identidades, línguas, culturas e conflitos vividos pelos povos indígenas, em nosso país.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner R. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *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.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas* (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018.

BONDIM, Renata Gérard. Educação superior indígena: de que estamos falando? In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (Org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 119-32.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília-DF, 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, Dicesi, 2013.

CÂNDIDO, Sueli Krenge. *Histórias Kaingang*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do Antropólogo*. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas

interculturais. *Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2007.

CRESPO, Benjamin Perokag. *As práticas de ensino bilíngue na Escola Estadual Indígena de Fundamental Davi Rygjo Fernandes*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingang: questões de língua e identidade. *Liames: Línguas Indígenas Americanas*, v. 2, n. 1, p. 105-28, 2002.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2014*. IBGE, 2014. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=432240&search=riogrande-do-sul|uruguaiana|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 25 ago. 2018.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação superior 2015*. Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip. Acesso em: 1º out. 2018.

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.

INGOLD, Tim. That's enough about ethnography! *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, v. 4, p. 383-95, 2015.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. *Revista Ilha*, v. 8, n. 1, p. 163-83, 2008.

MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, v. 24, p. 95-117, 1995.

MATOS, Kleber Gesteira. Ensino superior e povos indígenas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO; Maria Macedo (Org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 207-39.

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

MELO, Clarissa Rocha. A experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. *Século XXI - Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n. 1, p. 120-48, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, 2002.

PAIVA, Eliane Bezerra. A construção da identidade indígena em fontes de informação. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 16., João Pessoa, 2015. *Anais [...]*. João Pessoa: ENANCIB, 2015.

PORTAL KAINGANG. *População Kaingang* (por áreas e por estados). [S.l.], 2013. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, Sergio Baptista. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 189-209, 2002.

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

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. *Resolução n. 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). Bagé: Unipampa, 2014.

Sobre as autoras:

Tatiane Motta da Costa e Silva: Doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pelo Unipampa. Especialista em Saúde Mental Coletiva pelo Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde; e em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena pela Unipampa. Licenciada em Educação Física pela Unipampa. Professora da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana, RS. **E-mail:** tati_mcs@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-7232-2357>

Suzana Cavalheiro de Jesus: Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduação em Educação Especial e em Sociologia; especialização em Gestão Educacional; e mestrado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *Campus* Dom Pedrito. **E-mail:** suzanacavalheiro@yahoo.com.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-5218-9816>

Renata Colbeich da Silva: Doutoranda e mestra em Ciências Sociais e licenciada em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem experiência com Antropologia da Educação, entre os temas de narrativas (auto)biográficas, processo de escolarização e epistemologias oriundas de saberes tradicionais. **E-mail:** rcolbeich@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-2293-5451>

Recebido em 29 de março de 2020.

Aprovado para publicação em 5 de junho de 2020.