

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Renata Colbeich da Silva

**ENTRELAÇANDO ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES ACERCA DO  
ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA UNIPAMPA**

Santa Maria, RS.  
2023

Renata Colbeich da Silva

**ENTRELAÇANDO ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES ACERCA DO  
ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA UNIPAMPA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ceres Karam Brum  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Cavalheiro de Jesus

Santa Maria, RS.  
2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

da Silva, Renata Colbeich  
ENTRELAÇANDO ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES  
ACERCA DO ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA UNIPAMPA /  
Renata Colbeich da Silva.- 2023.  
203 p.; 30 cm

Orientadora: Ceres Karam Brum  
Coorientadora: Suzana Cavalheiro de Jesus  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2023

1. Educação Indígena 2. Antropologia da Educação 3.  
Ensino Superior 4. Acesso 5. Permanência I. Karam Brum,  
Ceres II. Cavalheiro de Jesus, Suzana III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, RENATA COLBEICH DA SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Renata Colbeich da Silva

**ENTRELAÇANDO ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES ACERCA DO  
ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA UNIPAMPA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Aprovada em 19 de julho de 2023

---

**Ceres Karam Brum, Doutora (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Monalisa Dias de Siqueira, Doutora (Unipampa)**

---

**Álvaro Luís Ávila da Cunha, Doutor (Unipampa)**

---

**Rosana Soares Campos, Doutora (UFSM)**

---

**Maria Catarina Chitolina Zanini, Doutora (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023

## RESUMO

### ENTRELAÇANDO ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES ACERCA DO ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA UNIPAMPA

AUTORA: Renata Colbeich da Silva  
ORIENTADORA: Ceres Karam Brum  
COORIENTADORA: Suzana Cavalheiro de Jesus

Este estudo se dedica a compreender a Educação Superior Indígena no contexto brasileiro, com foco na experiência de indígenas na Universidade Federal do Pampa - Unipampa/RS. Por uma abordagem etnográfica multisituada, o estudo investigou como eles têm acesso e permanência na instituição, identificando políticas e práticas adotadas para promover a inclusão e o empoderamento desses estudantes. O estudo também explora como a antropologia pode contribuir para a promoção da inclusão indígena na educação, analisando como a percepção e a aprendizagem se dão em diferentes contextos culturais e sociais. Além disso, o estudo aborda os impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Superior Indígena, identificando desafios e oportunidades surgidos nesse contexto.

**Palavras-chave:** Educação Indígena. Antropologia da Educação. Ensino Superior. Acesso. Permanência.

## ABSTRACT

### **INTERWEAVING ANTHROPOLOGY AND EDUCATION: PERCEPTIONS ABOUT THE ACCESS AND PERMANENCE OF INDIGENOUS STUDENTS AT UNIPAMPA**

AUTHOR: Renata Colbeich da Silva

SUPERVISOR: Ceres Karam Brum

CO-SUPERVISOR: Suzana Cavalheiro de Jesus

This study aims to understand Indigenous Higher Education in the Brazilian context, focusing on the experience of Indigenous students at the Federal University of Pampa - Unipampa/RS. Through a multisited ethnographic approach, the study investigated how these students have access and permanence in the institution, identifying policies and practices adopted to promote the inclusion and empowerment of these students. The study also explores how anthropology can contribute to the promotion of the inclusion of Indigenous students in education, analyzing how the perception and learning of these students occur in different cultural and social contexts. Additionally, the study addresses the impacts of the Covid-19 pandemic on Indigenous Higher Education, identifying challenges and opportunities that have arisen in this context.

**Keywords:** Indigenous Education. Anthropology of Education. Higher Education. Access. Permanence.

## RESUMEM

### ENTRELAZANDO ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PERCEPCIONES SOBRE EL ACCESO Y PERMANENCIA INDÍGENA EN LA UNIPAMPA

AUTORA: Renata Colbeich da Silva  
ORIENTADORA: Ceres Karam Brum  
COORIENTADORA: Suzana Cavalheiro de Jesus

Este estudio se dedica a comprender la Educación Superior Indígena en el contexto brasileño, con enfoque en la experiencia de estudiantes indígenas en la Universidad Federal del Pampa - Unipampa/RS. A través de un enfoque etnográfico multisituado, el estudio investigó cómo estos estudiantes tienen acceso y permanencia en la institución, identificando políticas y prácticas adoptadas para promover la inclusión y el empoderamiento de estos estudiantes. El estudio también explora cómo la antropología puede contribuir a la promoción de la inclusión de estudiantes indígenas en la educación, analizando cómo la percepción y el aprendizaje de estos estudiantes se dan en diferentes contextos culturales y sociales. Además, el estudio aborda los impactos de la pandemia de Covid-19 en la Educación Superior Indígena, identificando desafíos y oportunidades surgidos en este contexto.

**Palabras clave:** Educación Indígena. Antropología de la Educación. Enseñanza Superior. Acceso. Permanencia.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - Mapa 1 territórios indígenas no Rio Grande do Sul; Mapa 2 - definição dos territórios por etnia. Descrição da imagem: dois mapas do território do estado do Rio Grande do Sul. A esquerda os pontos do mapa indicam as Terras Indígenas e a distribuição dos grupos por etnia. ....60
- FIGURA 2 - Mapa de localização Campis Unipampa no Rio Grande do Sul. Fonte: Internet. Descrição da imagem: mapa do Rio Grande do Sul indicando as dez cidades em que possuem campis da Unipampa. Estas estão indicadas na cor branco. ....77
- FIGURA 3 - Imagem da sala do Neabi no Campus Uruguaiana da Unipampa. Na janela a demarcação das marcas dualistas Kaingang. Descrição da imagem: Espaço com parede de madeira com cartazes. Há plantas ao lado esquerdo do chão e no direito um sofá de paletes com colchonetes azuis e almofadas floridas. ....89
- FIGURA 4 - Grafismo Kaingang representando a união das metades complementares. Deescrição da imagem: varal com duas bolsas, uma camiseta e um lenço. ....92
- FIGURA 5 - Indígenas à beira do Rio Uruguai, lado argentino em 1890 - Arquivo Geral da Nação Argentina - Arquivo Geral da Nação Argentina disponibilizado pelo Museu Martimiano Benites da cidade de Uruguaiana-RS. Descrição da imagem: homens indigenas sentados a beira de uma fogueira. Há uma chaleira e uma panela ao fogo. ....99
- FIGURA 6 - Artesanato em exposição Anima campus - Unipampa Uruguaiana 24/11/2018. Descrição da imagem: Mesa com itens de artesanato indigena. Ao fundo muitas árvores. .... 112
- FIGURA 7 - Na primeira imagem a Flotilha Alto Uruguai ao fundo e nossa escuta as narrativas do historiador. Na segunda imagem, as lideranças Charrua, no mesmo exercício. Fotos de Helena Martins (atriz e pesquisadora). Descrição da imagem: A esquerda pessoas de costas e ao fundo uma ruina ..... 117



- FIGURA 8 - Jornais da época noticiando o casamento de Diacuí Kalapalo e Ayres Cunha Fonte: Museu Municipal de Uruguaiana Raul Pont. Descrição da imagem: recortes de jornais. .... 121
- FIGURA 9 - Quadro demonstrativo sobre os óbitos de indígenas no Rio Grande do Sul. Fonte: [https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados\\_covid19/](https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/) Descrição da imagem: tabela indicativa de falecimentos por Covid-19 entre grupos étnicos indígenas no RS e as Terras Indígenas que pertenciam..... 158
- FIGURA 10 - Gráfico apresentado pelo Professor Dr, Pedro Hallal da Universidade Federal de Pelotas – RS, sobre o cruzamento das variantes “cor de pele/etnia” com a incidência do vírus da pesquisa Epicovid na CPI da Covid-19. Fonte: Twitter Pedro Hallal Descrição de imagem: Gráfico de barras indicando a incidência do corona vírus pela variável raça/etnia. .... 162
- FIGURA 11 - Gráfico elaborado pelo Observatório de Políticas Públicas, coordenado pelo professor doutor Thiago Sampaio, da Unipampa, no campus de São Borja. Descrição da imagem: gráfico de barras indicando óbitos por covid-19 por cor e gênero. .... 168

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÃO PRELIMINARES</b> .....	13
<b>2</b>	<b>HABITAR O PAMPA: PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	23
2.1	QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS INICIAIS .....	23
2.1.1	<b>Lugar de fala</b> .....	28
2.2	APRENDENDO A HABITAR .....	34
<b>3</b>	<b>BREVE ANTROPOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.</b> .....	45
3.1	ABERTURAS PARA O ENSINO SUPERIOR .....	47
3.2	RETOMANDO O PASSADO: NOÇÃO DE REDUÇÃO .....	51
3.2.1	<b>O Estatuto do Índio</b> .....	56
3.2.2	<b>A Constituição Federal de 1988</b> .....	58
3.2.3	<b>As questões que tangem o Rio Grande do Sul</b> .....	60
3.3	CAMINHOS DA DEMOCRACIA .....	63
3.4	CHEGANDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA .....	67
<b>4</b>	<b>A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA E O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA INSTITUIÇÃO</b> .....	76
4.1	A PRESENÇA KAINGANG NA UNIPAMPA: ACORDOS E/DE PERMANÊNCIA .....	82
4.1.1	<b>Entre o Kamé e Kanhru</b> .....	89
4.1.2	<b>Outros povos, outras tramas</b> .....	93
<b>5</b>	<b>REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UNIPAMPA E NO PAMPA GAÚCHO</b> .....	99
5.1	NASCER DO VENTRE DA PAMPA .....	101
5.2	QUANDO SE CHEGA AO PAMPA .....	109
5.2.1	<b>Entre Cestarias Indígenas e Permissões Não Indígenas</b> .....	110
5.2.2	<b>Os Povos Originários de Itaqui</b> .....	114

<b>5.2.3</b>	<b>O Retorno de Diacuí .....</b>	<b>119</b>
5.3	Aprender com o contexto do pampa: reflexões e perspectivas.....	124
<b>6</b>	<b>PERCEPÇÃO E APRENDIZAGEM: O ENTRELAÇAR DA ANTROPOLOGIA COM A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>130</b>
6.1	FORMAÇÃO DOCENTE .....	134
6.2	ORIENTAÇÃO, ENGAJAMENTO E POSSIBILIDADES .....	138
6.3	CAMINHAR, SENTIR E APRENDER.....	142
6.4	A IMPORTÂNCIA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	147
6.5	O ENTRELAÇAR DA ANTROPOLOGIA COM A EDUCAÇÃO .....	148
<b>7</b>	<b>LÓGICAS PANDÊMICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS NA UNIPAMPA.....</b>	<b>152</b>
7.1	PANORAMA DA COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS .....	152
7.2	ENSINO REMOTO, PERMANÊNCIA REMOTA .....	163
7.3	AUTONOMIA E AUTOPROTEÇÃO: ESTRATÉGIAS DE VISIBILIDADE INDÍGENAS NA PANDEMIA .....	166
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>9</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>186</b>

## 1 CONSIDERAÇÃO PRELIMINARES

De acordo com Halbwachs (2004), a lembrança é construída por meio de imagens que se conectam umas às outras, em um processo que mescla o passado e o presente. Além disso, o autor destaca que as reconstruções a partir de memórias antigas são frequentemente alteradas. Essa afirmação é corroborada por Gibson (2015), que destaca a percepção como um processo influenciado por diversas compreensões e sentidos prévios. Nesse sentido, a orientação no mundo é resultado da interação entre quem se lembra e o ambiente, o que pode gerar novas interpretações a partir dos estímulos de informação disponíveis. Cabe ressaltar que a compreensão desses processos é fundamental para a psicologia da memória e para a compreensão da forma como as pessoas constroem e reconstróem suas narrativas pessoais (HALBWACHS, 2004; GIBSON, 2015).

Com o objetivo de atribuir sentido à tese de doutorado, escolhi utilizar imagens da infância como justificativa para a escolha da temática. Desde cedo, tive uma conexão com os indígenas, embora essa proximidade não fosse totalmente real. Apesar de estarmos geograficamente próximos, havia uma distância simbólica entre nós. Cresci visitando meus avós maternos em uma área próxima à BR 290, entre as cidades de Cachoeira do Sul e Caçapava do Sul, no interior do Rio Grande do Sul.

Antes de chegarmos ao destino, era possível avistar cestos e outros artesanatos pendurados em árvores na beira da estrada. Às vezes, parávamos para adquirir algum item, como um grande cesto para guardar minhas bonecas e as de minha irmã em nosso quarto. Eu me acostumei a perguntar se já tínhamos passado dos "bugres" antes de chegar. Na época, eu não sabia muito bem o que essa palavra significava, mas ela se tornou uma forma de identificar e perceber o destino e os territórios da minha infância.

De acordo com Guisard (1996), o termo bugre tem suas origens em um movimento herético que ocorreu na Europa durante a Idade Média, o qual representava uma força contrária aos preceitos ditados pela ortodoxia da Igreja. Quando aplicado aos povos indígenas encontrados na América e, simultaneamente, no Brasil, o termo foi utilizado com forte conotação pejorativa. O uso do termo ganhou força durante a colonização e em diferentes contextos violentos.

Os bugreiros, especialistas em extermínio indígena no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, eram grupos que, por meio de contratos de "proteção", atacavam grupos indígenas em seus territórios, dizimando-os. Isso fez parte do projeto colonizador. O termo também foi associado a uma árvore nativa do Rio Grande do Sul, chamada de Bugre ou Aroeira, que possui substância cáustica que pode causar alergias dermatológicas.

O nome popular de bugre foi dado como uma metáfora ao desconforto e incomodo causado pela presença indígena em espaços considerados não indígenas, principalmente nas áreas rurais formuladas por discursos do agronegócio (GUISARD, 1996). É importante destacar que o uso desse termo é considerado pejorativo e ofensivo pelos indígenas e deve ser evitado em respeito à diversidade cultural e ao reconhecimento da importância desses povos na história do Brasil.

A reprodução do termo usado, ainda no Rio Grande do Sul, perpassa ao imaginário de que os indígenas que aqui residem, são "menos índios". A menção ainda se refere, àqueles que possuem traços sem características europeias em seu fenótipo, ou ainda, em vulnerabilidade social, em condições precárias. O termo é uma reprodução, pois há um processo de não pensar o significado de sua repetição. Aprende-se a dizer e torna-se corriqueiro e utilitário no tratar do outro. Como se ser bugre, não fosse o ideal.

Ao longo dos anos, pude perceber que os indígenas que antes figuravam no caminho de chegada dos meus avós foram removidos dali. Essa mudança não passou despercebida por mim, especialmente depois que soube de um trágico acidente na rodovia. Duas crianças indígenas foram atropeladas enquanto caminhavam pelo acostamento para ir à escola. A questão foi tratada como se o problema fosse a circulação de indígenas na rodovia, quando, na verdade, se tratava a falta de segurança na via, o excesso de velocidade e a ausência de transporte adequado para o deslocamento até à escola eram as verdadeiras causas.

Somente em 2016, a Terra Indígena do Irapuá foi declarada, e conforme a base de dados do Instituto Socioambiental (ISA), abriga atualmente 77 pessoas. No entanto, outros indígenas da mesma terra foram realocados antes da declaração da terra do Irapuá para um lugar mais afastado chamado Piquiri, no município de Cachoeira do Sul. Essa nova terra ainda está em processo de identificação e agora abriga indígenas vindos da terra do Irapuá, bem como de outras regiões, como Barra

do Ribeiro/RS e diferentes setores da Terra Indígena do Guarita, localizada a noroeste do estado.

Durante muitos anos, acompanhei de perto a história do território do Irapuá, que foi sufocado pelos agricultores de grande porte da região. Em minha infância, esses agricultores eram sinônimo de poder e autoridade, mas percebi que sua dominação sobre o território era muito mais complexa e envolvia aspectos políticos, econômicos e culturais.

Os indígenas da etnia Guarani Mbya que habitavam a Terra do Irapuá foram os principais afetados por essa dominação. Alguns deles tentaram retornar ao seu lugar de origem e se reestabelecer na terra, mas foram novamente retirados por ações da prefeitura de Cachoeira do Sul e encurralados entre cercamentos e caminhões. Somente após a declaração da terra é que conseguiram fixar-se com muita dificuldade.

O contato com a Licenciatura em Sociologia e com o componente curricular de Antropologia da Educação me proporcionou uma compreensão mais aprofundada das teorias que explicam esses fenômenos de dominação e exploração dos povos indígenas. Como escrevi em minha dissertação<sup>1</sup> de mestrado, passei a interpretar questões do meu cotidiano a partir desse conhecimento, as histórias que eram contadas na infância, as relações com saberes e fazeres diferentes, e a educação moral levada como preceitos culturais regionais.

Em suas obras, autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Eduardo Viveiros de Castro discutem sobre a construção social da realidade e a relação entre poder e conhecimento. Bourdieu (1998) explica que a dominação é uma relação social que envolve a luta pelo controle do capital simbólico, ou seja, das formas de conhecimento que são consideradas legítimas em uma determinada sociedade. Foucault (2013), por sua vez, discute como o poder é exercido de forma difusa e sutil, permeando todas as relações sociais.

Já Eduardo Viveiros de Castro (2002) argumenta que a cosmologia indígena apresenta uma forma diferente de compreender o mundo, que não pode ser reduzida às categorias ocidentais de pensamento. Para ele, a relação entre humanos e não

---

<sup>1</sup> COLBEICH, Renata. "Sou guerreira, sou valente, do primeiro regimento, enfermeira e combatente: narrativas sobre a Cabo Toco em Cachoeira do Sul". 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria.

humanos é fundamental para a compreensão da cosmologia indígena, que valoriza a diversidade e a multiplicidade de formas de vida.

Dessa forma, foi possível perceber e compreender as relações de poder e dominação envolvidas na história do território do Irapuá, pela análise de diferentes perspectivas teóricas, que consideram não só os aspectos políticos e econômicos, mas também culturais e simbólicos.

Em 2017, defendi minha dissertação neste mesmo programa de pós-graduação, que revisitou as narrativas de Cabo Toco, a primeira mulher a se tornar combatente da Brigada Militar nos anos de 1923, 1924 e 1926 no Rio Grande do Sul. Naquela época, essa questão era de extrema importância para mim, principalmente por conta de outros contextos que vivenciei na minha infância.

Utilizando percepções antropológicas sobre narrativas orais, transmitidas à mim durante minha vida, explorei questões cruciais sobre o aprendizado, o significado da bravura e heroísmo entre mulheres. Foi na disciplina de Antropologia da Educação que emergiu o pensamento sobre as possibilidades de estudar as narrativas de Cabo Toco. Após a defesa da dissertação, mudei o foco para desvendar outros entraves do passado, como a questão indígena.

Ao ter meu primeiro contato com literaturas que retratavam os indígenas, um texto do antropólogo Philippe Descola, chamado "As Lanças do Crepúsculo: Relações Jivaro na Alta Amazônia", publicado em 2006, ficou gravado em minha memória. O autor descreveu de forma etnográfica uma cena que me intrigou bastante, na qual indígenas se reuniam ao redor de uma fogueira, contando histórias e bebendo cauim<sup>2</sup> enquanto vestiam suas roupas tradicionais. Naquele momento, a imagem de indígenas usando calças na floresta Amazônica me pareceu engraçada, mas gradualmente comecei a questionar a ideia de "bugre" e a desconstruir estereótipos preconceituosos.

Ao contrário do que se possa imaginar, não houve, ao longo de todo esse processo, uma formação acadêmica em etnologia indígena. Apesar de em 2014, prestes a me formar na graduação, tornar-me voluntária no Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena NãndeReko da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a interlocução com os estudantes universitários indígenas, foi pautada por

---

<sup>2</sup> Cauim é uma bebida alcoólica tradicional dos povos indígenas do Brasil desde tempos pré-colombianos. Ainda é feito hoje em reservas indígenas da América do Sul. O cauim é feito através da fermentação alcoólica da mandioca ou do milho.

contrapontos de significações e desdobramentos, no sentido de acreditar que a universidade teria o dever de avançar para a educação superior indígena.

Em 2017, defendi minha dissertação de mestrado em Ciências Sociais e, logo em seguida, ingressei como professora substituta na Universidade Federal do Pampa, na unidade da cidade de Uruguaiana, localizada no Rio Grande do Sul. No entanto, minha vinda para Uruguaiana ocorreu em meados de 2015, enquanto ainda cursava o mestrado em Santa Maria, quando fui convidada a deixar a casa em que morava com minha filha.

Nessa época, meu companheiro já havia sido aprovado em concurso como Zootecnista na universidade de Uruguaiana, e eu permaneci em Santa Maria para cumprir com as disciplinas do mestrado. Foi durante a viagem de Santa Maria à Uruguaiana que tive uma experiência marcante, ao passar pela BR 290 e ter minhas memórias acionadas pela presença indígena na região. Essa lembrança foi intensificada pela minha experiência no PET Indígena, que uniu ainda mais minha conexão com as culturas indígenas locais.

As questões afetivas surgiram durante a minha jornada como docente substituta na Unipampa e foram intensificadas pela experiência que tive na instituição. Parecia que todas as memórias e assuntos relacionados ao ingresso de estudantes indígenas na universidade exigiam que eu revisse, reinterpretasse e revivesse questões não resolvidas, tanto do PET Indígena quanto da minha própria infância. Embora não estivesse em contato direto com estudantes indígenas naquele momento, as demandas surgiam constantemente através dos bastidores institucionais.

Os "bastidores", também interpretados como fofoca segundo Fonseca (2000), evidenciam como as questões afetivas desempenham um papel relevante na experiência como docente substituta na Unipampa, particularmente no contexto da admissão de estudantes indígenas na universidade. Essas questões não se limitam ao presente, pois ressuscitam memórias não resolvidas, tanto relacionadas ao Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena quanto à sua própria infância. O emprego do termo "bastidores" implica que essas demandas emocionais não são frequentemente discutidas abertamente, mas, ao invés, são percebidas indiretamente por meio de interações institucionais, como conversas informais e fofocas, que exercem influência nas dinâmicas e nas decisões no ambiente acadêmico. Nesse



contexto, a fofoca desempenha um papel fundamental na forma como as questões afetivas são processadas e transmitidas nas entrelinhas da instituição.

A análise de Fonseca (2000) demonstra que a fofoca transcende sua natureza como mero fenômeno social, tornando-se uma ferramenta de comunicação e construção de significado, como em contextos acadêmicos. Ela ilustra como as interações nos bastidores podem moldar a abordagem das questões afetivas e como a fofoca atua como um veículo para a transmissão de informações e emoções não expressas. Essa dinâmica revela como as dimensões emocionais e as memórias pessoais estão intrinsecamente ligadas às práticas, e como a fofoca, frequentemente subestimada, desempenha um papel subestimado na construção do conhecimento e na maneira como as instituições lidam com as questões relacionadas à diversidade e inclusão.

Trabalhei por cerca de seis meses no curso de Medicina e, desde então, a Unipampa se tornou meu segundo lar em Uruguaiana. Comecei a participar voluntariamente de um projeto de ensino no grupo de pesquisa "Tuna<sup>3</sup>- Gênero, Educação e Diferença", intitulado "Ge pẽ ẽg nýtĩ: aprendendo com a cultura Kaingang no campus Uruguaiana". O objetivo do projeto era disseminar o conhecimento sobre a cultura indígena no campus da Unipampa, a partir do ingresso de estudantes indígenas na instituição.

Durante o meu processo de doutoramento a partir de 2019, tive diversas experiências enriquecedoras. Além das que já havia mencionado anteriormente, o contato com novas leituras foi particularmente importante. Foi através dessas leituras que descobri as linhas entrelaçadas propostas por Tim Ingold (2017). Essas linhas são fascinantes, pois são capazes de seguir em qualquer direção, ao seu próprio ritmo, e ainda assim se conectam em diferentes pontos ao longo do caminho.

Chegar em Uruguaiana foi uma jornada em linhas entrelaçadas rumo à visibilidade indígena. A geografia local simbolizou essa jornada, com o traçado da BR

---

<sup>3</sup> 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 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 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.

290 contornando a ideia de recuperar elementos da minha infância e reinterpretá-los à luz do conhecimento adquirido ao longo do tempo, em uma construção mútua, uma reciprocidade entre mim e o ambiente ao meu redor (INGOLD, 2012).

Dentre as diversas motivações que me trouxeram até aqui, destaco a importância crucial da presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras para a promoção da democracia no ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior. Ao traçar essa perspectiva, busco não apenas abordar o acesso e a permanência desses estudantes, mas também evidenciar os múltiplos protagonismos dos povos indígenas na Unipampa, historicamente invisibilizados.

Para a Antropologia, essa é uma abordagem que agrega novos significados à produção de saberes e epistemologias, por meio de uma compreensão mais aprofundada das linguagens e expressões utilizadas por esses povos para entender o mundo ao seu redor e dar sentido às suas vidas. Trata-se de uma luta que envolve tanto movimentos do passado quanto esforços contínuos de indígenas que buscam garantir seu bem-estar, contribuindo para a formação de coalizões revolucionárias e rompendo com as hegemonias que ainda persistem no ensino superior.

Desse modo, a construção dessa perspectiva se deu em conjunto com estudantes universitários indígenas, por meio de diferentes formas narrativas que destacam seus protagonismos e experiências cotidianas, interpretando e aprendendo com o ambiente ao seu redor. É uma luta pela resistência e pela conquista de direitos fundamentais, em busca de uma vida justa e digna.

No doutorado, tive que atravessar o processo de formação acadêmica em um contexto marcado pela necropolítica governamental, que se intensificou a partir de 2019. Além disso, a pandemia de Covid-19, que chegou ao Brasil no início do meu segundo ano de estudos, estendeu-se até meados de 2022<sup>4</sup>, complementando esse cenário desafiador.

---

<sup>4</sup> Em 2023, houve significativas mudanças para os povos indígenas no Brasil. Uma das mudanças mais notáveis foi a criação do Ministério dos Povos Originários, com Sônia Guajajara, uma mulher indígena, assumindo a liderança deste importante órgão. Além disso, Joenia Wapichana foi nomeada como presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), enquanto Weibe Tapeba assumiu a Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI). Foi revogado o decreto que permitia o garimpo em terras indígenas e corrigiu o nome da Funai de Fundação Nacional do Índio para Fundação Nacional dos Povos Indígenas, demonstrando um compromisso renovado com os direitos e interesses das comunidades indígenas no Brasil. Essas mudanças marcaram um passo importante em direção à proteção e valorização dos povos indígenas no país.

No país, o discurso negacionista em relação à pandemia naturalizou o "deixar morrer", o que reforçou ainda mais o mito da democracia racial que permeia a sociedade brasileira. Como resultado, o ambiente acadêmico tornou-se cada vez mais inseguro e incerto, e os estudantes indígenas precisaram retornar às suas Terras Indígenas. Nesse contexto, as questões metodológicas precisaram ser repensadas, considerando as limitações e possibilidades impostas pela pandemia e pela política governamental.

Acredito que tenha sido fundamental essa experiência de refletir sobre a presença indígena na Unipampa e promover políticas públicas institucionais que garantam o acesso e a permanência desses estudantes na universidade. Ainda acredito, que por meio dela se possa desenvolver estratégias para incluir os conhecimentos indígenas nas atividades acadêmicas dos cursos de graduação. Isso pode fomentar uma reflexão mais profunda sobre a importância da diversidade cultural e promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e representativo.

Fazer antropologia como uma construção coletiva e epistemológica é um processo que requer uma profunda imersão no campo, estabelecendo relações éticas e colaborativas com as comunidades indígenas. Isso implica em uma escuta ativa, respeito às tradições e saberes locais, e um compromisso em desafiar as hierarquias de poder que historicamente marginalizaram esses grupos. A coleta de dados não deve ser apenas um ato de observação distante, mas sim uma troca de conhecimento mútuo, onde os pesquisadores aprendem tanto quanto contribuem. Além disso, a reflexão crítica sobre o próprio papel do pesquisador é essencial, reconhecendo que a objetividade total é muitas vezes uma ilusão, e que nossas perspectivas são moldadas por nossas próprias experiências e preconceitos.

A construção coletiva da antropologia também envolve o diálogo constante com outros pesquisadores e a participação em redes acadêmicas e comunitárias que promovam a troca de ideias e experiências. Essa abordagem colaborativa contribui para uma compreensão mais rica e holística das culturas indígenas e, ao mesmo tempo, fortalece a voz das comunidades no processo de pesquisa.

Além disso, é fundamental reconhecer que a epistemologia indígena, muitas vezes oral e baseada na oralidade, oferece perspectivas únicas e valiosas que desafiam os paradigmas ocidentais tradicionais. Integrar essas epistemologias na pesquisa antropológica não apenas enriquece nosso entendimento, mas também

promove uma justiça epistêmica, reconhecendo a validade igual das diferentes formas de conhecimento.

Portanto, fazer antropologia como uma construção coletiva e epistemológica é um compromisso contínuo de descolonização do pensamento e da pesquisa, em que os pesquisadores trabalham em conjunto com as comunidades para criar um espaço de diálogo, respeito mútuo e transformação mútua. Isso não apenas enriquece a disciplina da antropologia, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

Quanto à estrutura da tese, nesta introdução eu expliquei o que me motivou a realizar esta pesquisa. No item apresentado como dois, apresentarei os caminhos metodológicos que tracei para a pesquisa, incluindo os deslocamentos etnográficos que fiz. Além disso, o capítulo trará a trajetória que construí, considerando os aprendizados adquiridos no campo antropológico da percepção, bem como as dificuldades enfrentadas em um cenário pandêmico, genocida e cheio de incertezas sobre o futuro das ciências no Brasil.

A partir do capítulo três, iniciarei uma análise sobre diferentes concepções de educação indígena. Neste capítulo, abordarei desde a educação em si, passando pela educação escolar e pelo ensino superior, até um panorama sobre as jurisdições que garantem o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro. Também incluirei um breve histórico sobre a construção de escolas em territórios indígenas. O quarto capítulo complementarará o segundo, e nele farei uma caracterização da Universidade Federal do Pampa e do ingresso de estudantes indígenas na instituição.

No capítulo cinco, abordarei o início da jornada de pesquisa, os primeiros questionamentos que fiz em campo e as narrativas que surgiram durante o processo. Tentei ilustrar como os indígenas são vistos pelos não-indígenas na região onde a Unipampa está presente, além de compartilhar algumas cenas etnográficas que chamaram minha atenção ao longo do processo.

No capítulo seis, apresentarei a abordagem da antropologia da percepção como um caminho para entender como a aprendizagem indígena se manifesta na forma de engajamentos na Unipampa, algo fundamental para a permanência dos estudantes no ensino superior. Por fim, no sétimo e último capítulo, discutirei os obstáculos

pandêmicos e os novos contornos perceptivos etnográficos em relação ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior.

Por fim, quero reforçar que meu objetivo ao escrever este texto é compartilhar minhas percepções sobre as possibilidades e reflexões acerca dos diferentes processos que ocorrem no interior do Rio Grande do Sul, em uma região de fronteira onde a presença indígena é cercada por estereótipos históricos. É gratificante notar que a Unipampa está avançando na democratização do ensino superior público de qualidade, apesar dos muitos obstáculos enfrentados ao longo do caminho. Na conclusão da minha tese, tentei estabelecer parâmetros para as relações e discussões que surgiram durante minha experiência, e como ela impactou a minha trajetória de significados. Espero que minhas reflexões possam contribuir para a reflexão sobre o ensino superior indígena no Brasil.

## 2 HABITAR O PAMPA: PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS INICIAIS

Quando eu cheguei na Unipampa, eu me senti deslocada. Embora eu já tivesse concluído o meu mestrado e tivesse uma boa formação científica, com menos de 30 anos e uma filha de quase 10 anos, eu encontrei um ambiente acadêmico muito diferente do que eu estava acostumada na UFSM. Lá, eu participava de um grupo de pesquisa onde discutíamos tudo juntos, enquanto na UFSM eu trabalhava apenas com minhas orientadoras. Embora eu comentasse sobre minhas pesquisas na UFSM, geralmente eram em sala de aula como uma forma de avaliação.

Quando eu comecei a trabalhar com o Pet Indígena, senti uma grande pressão para lidar com questões indígenas. Essa pressão não era apenas das pessoas ao meu redor, mas também uma autoimposição para dar o meu melhor naquele contexto. Na época, já havia projetos em andamento para a promoção da cultura Kaingang em Uruguaiana, e eu ofereci ajuda com o que já havia desenvolvido na outra universidade. Eu tinha conhecimento sobre as tintas usadas no grafismo Kaingang e falei de pessoas que conhecia e das experiências que tive.

No entanto, eu sabia que tinha dificuldade em ouvir e que isso poderia prejudicar minha relação com os indígenas. Sou uma típica Juruá, como os Guarani Mbya definem meus familiares, falo muito e escuto pouco. Isso é uma estratégia que uso para mostrar que sei algo e me impor, já que quando você é mãe na adolescência e começa a faculdade, sua vida se torna pública e você precisa se defender dos olhares alheios. Para lidar com essa questão, pedi para os indígenas me ignorarem quando eu falasse demais.

Ao longo da minha jornada, conheci muitos indígenas que falam pouco e são mais observadores. Eles deixam para os mais velhos a fala e encontram o diálogo necessário para seguir em frente. Quando falavam, eram precisos, diretos e objetivos. Quando faziam rodeios com as palavras, significava que não estão confortáveis com a situação ou não estão concordando com o que está sendo posto.

Durante o meu trabalho de campo para o mestrado em antropologia, eu me senti confortável em fazer parte da cultura que estava analisando e conseguia contornar os problemas que surgiam, como quando alguém se recusava a participar da pesquisa.

No entanto, durante o meu trabalho de doutorado, enfrentei situações desconfortáveis dentro da instituição, incluindo tensões com professores e colegas de sala de aula que eram responsáveis por estudantes indígenas. Alguns desses professores foram solicitados a se afastarem pelos próprios estudantes indígenas, devido à imposição de categorias que não faziam sentido para a sua cultura.

Assisti a um documentário experimental chamado “Teko Haxy – Ser Imperfeita” (2016), que mostra a pesquisadora Sophia Pinheiro etnografando o cotidiano da aldeia Tekoa Koen’ju, localizada no Rio Grande do Sul. Em determinado momento, Sophia começa a chorar devido às frustrações do trabalho de campo e à dificuldade de entender a cultura indígena. Ela se dá conta de que estava impondo sua visão de mundo aos indígenas e que isso poderia gerar revolta. Essa experiência fez com que Sophia repensasse a sua abordagem e se conscientizasse de que as significações não encaixavam necessariamente com as suas próprias.

No entanto, é importante lembrar que, como aponta Roy Wagner (2010), ao fazer antropologia, também estamos inventando o outro e deixando as pessoas desconfortáveis. Os antropólogos são vistos como estranhos e, muitas vezes, são percebidos como controladores, o que faz com que as pessoas se esquivem da possibilidade de conviver com eles. É preciso ter em mente que, como os próprios indígenas, os antropólogos também são interpelados por uma série de elementos subjetivos.

Eu me coloquei como uma colega que veio para ajudar, não para vigiar ou entrevistar. Embora eu tenha causado desconfiança, especialmente no início, quando não causar mais, pode ser que já tenha concluído minha tese. No entanto, seria hipócrita da minha parte dizer que não houve problemas ao longo do caminho. As dificuldades sempre estiveram lá, muitas vezes fora do meu controle, como falta de alimentação disponível na universidade, questões de sala de aula, dificuldade de acesso a materiais de estudo por falta de um computador em casa e a necessidade de se deslocar até a universidade.

Durante meu tempo de convivência com estudantes indígenas na Unipampa, pude perceber a complexidade das questões enfrentadas por eles. Muitas vezes, como uma profissional responsável por ajudá-los, sentia-me impotente frente aos desafios estruturais que impactavam diretamente suas vidas. Embora a falta de recursos e políticas adequadas não fosse culpa minha, ainda assim me sentia responsável por

encontrar soluções. Essa impotência gerava um peso na consciência que muitas vezes se tornava uma barreira entre mim e os estudantes.

Porém, ao conviver com esses jovens indígenas, aprendi muito sobre como eles lidavam com essas dificuldades. Através da criação de diferentes estratégias para driblar os preconceitos sofridos, eles encontravam maneiras de se adaptar ao contexto universitário e superar as barreiras que lhes eram impostas. Algumas dessas estratégias eram até mesmo engraçadas e foram adotadas por mim como uma forma de resposta irônica aos estereótipos que nos cercavam.

Outro aprendizado importante que tive com os estudantes indígenas foi em relação ao respeito à cultura e às tradições. Quando era convidada a falar sobre a cultura indígena em eventos, pedia permissão aos estudantes para fazê-lo, assim como eles pediam permissão aos mais velhos em suas comunidades. Essa prática de respeito me ensinou muito sobre a importância de ouvir e valorizar a voz desses estudantes, em vez de simplesmente impor minhas próprias ideias.

Além disso, durante o período em que trabalhamos juntos, tivemos a oportunidade de escrever alguns trabalhos em equipe. Embora esses trabalhos não fossem especificamente sobre a realidade indígena na Unipampa, ainda assim foram importantes para nós, pois nos permitiram trabalhar juntos e aprender reciprocamente. Também auxiliiei os estudantes na elaboração de relatórios de estágio docente obrigatório, pois como licenciada, já estava familiarizada com as lógicas e estruturas das disciplinas obrigatórias na formação de professores.

Aconteceu de outras formas problemas com professores de diferentes áreas. Estes foram desde constrangimentos em sala de aula pela não compreensão de textos científicos, por não ter o material solicitado para aula por ter custo elevado, pôr o tratar agressivo na forma de se referir aos estudantes na necessidade de convocar uma simples reunião: “reunião com os índios hoje na minha sala”.

A maioria das interações ocorriam através do Grupo de Pesquisa Tuna na sala do NEABI. Toda semana, antes da pandemia, nos reuníamos nesse espaço para debater assuntos relacionados à universidade e à vida em geral. Eu era capaz de perceber, de forma nítida, a maneira como os participantes adentravam na sala, o que indicava quando algo estava errado ou fora do comum.



Ali, nós compartilhávamos interesses acadêmicos e pessoais, encontravam-se semanalmente, antes dos tempos de isolamento provocados pela pandemia, para aprofundar discussões pertinentes ao contexto universitário e à vida cotidiana.

Enquanto aguardava a chegada dos participantes, ficava observando as formas de interação com o ambiente. Mesmo antes de qualquer palavra ser dita, era possível perceber, através de gestos e comportamentos sutis, se algo estava fora do lugar. Essa habilidade de leitura não verbal se desenvolveu ao longo do tempo, graças à familiaridade e à convivência constante com os estudantes indígenas. Era como se o próprio espaço ganhasse vida e transmitisse mensagens silenciosas.

A sala do NEABI, com seus objetos, fotografias, livros e a atmosfera de respeito mútuo, era o palco onde se desenrolavam as histórias coletivas. Cada encontro era uma oportunidade para mergulhar em reflexões e debates, mas também um espaço de acolhimento e apoio emocional. A partir do olhar atento e da percepção sensível, era possível identificar os momentos e situações que demandavam atenção e cuidado.

Quando havia algum incômodo dos indígenas com as questões universitárias, seus corpos mudavam na forma de agir, parecendo cansados e pesado. Até mesmo um simples caminhar, tornava-se de longe visível como um desconforto. Os passos eram mais arrastados, rostos com expressões serias e mais silêncios. Não falavam de imediato o que havia acontecido.

Outra questão que me chamou atenção no fazer antropologia com grupos indígenas, é o de nunca estar só. A vida dos indígenas tornou-se algo público e tudo que fazem, acaba entrando em discussão. Sempre há uma pessoa para perguntar como é na aldeia, para questionar a identidade, impor tratativas de como os devem agir no urbano. O campo não depende só de você, mas de um conjunto de situações e pessoas que unidas, fazem dar certo dentro do possível. É uma experiência que não se restringe ao convívio com os indígenas, mas também com o outro não-indígena e consigo mesmo.

Para além das tramas críticas, e os percalços de lidar com as situações criadas pelos outros, não estar só também é uma dádiva. Tenho a companhia de muitos colegas de grupo de pesquisa que fazem a diferença no estar lá. Eles já estavam presentes na luta do acesso e permanência dos estudantes indígenas na Unipampa

antes mesmo do despertar para as questões desta pesquisa. Os pesquisadores se tornam amigos e por consequência, viram personagens da etnografia.

Tenho sorte de tê-los comigo na jornada. Não concordamos sempre, nem nós consideramos especialistas ou pessoas que sabem mais que os professores. Somos aqueles que, se na ausência de um, o indígena pode encontrar e contar com o outro. Assim como contamos entre nós, achamos para além da parceria de pesquisa, o acolhimento em diferentes questões que também nos assolam enquanto estudantes.

Assim, conviver com estudantes indígenas na Unipampa foi transformador para mim como pesquisadora e como pessoa. Aprendi muito sobre a importância do respeito à cultura e às tradições, sobre a necessidade de ouvir e valorizar a voz dos estudantes, e sobre a importância do trabalho em equipe e da produção coletiva do conhecimento. Essas lições me ajudaram a me tornar uma pesquisadora mais consciente e comprometida com a construção de um conhecimento mais justo e inclusivo.

No contexto da experiência, o conceito de "alteridade radical" de Marisa Peirano (2005) se manifestou de forma pragmática e desafiadora. Não houve idealização, mas sim uma confrontação direta com as diferenças culturais e sociais. Ao adentrar esse ambiente, deparei-me com realidades radicalmente distintas da minha. Não foi uma escolha, mas uma imposição da realidade. Os estudantes indígenas enfrentavam desafios estruturais e preconceitos que não podiam ser ignorados. Não era apenas uma questão simples de empatia, mas também de reconhecimento das injustiças enfrentadas por eles. Em termos práticos, isso se traduziu em momentos desconfortáveis, debates acalorados e confrontos com professores e colegas que não entendiam ou respeitavam as perspectivas indígenas. Não foi uma jornada fácil, mas sim um aprendizado árduo sobre as complexidades da convivência intercultural.

A "alteridade radical" me forçou a reconhecer que a antropologia não é apenas sobre observação neutra, mas sobre o enfrentamento das realidades desafiadoras e muitas vezes injustas que os grupos estudados enfrentam. Não houve romantização, mas sim uma busca por uma compreensão genuína e crua das diferenças culturais, com todas as suas nuances e contradições (PEIRANO, 2005).

### 2.1.1 Lugar de fala

A noção de pessoa é uma das categorias mais importantes na antropologia, e ao longo da minha formação como antropóloga, percebi que esta categoria é carregada de problemas que precisamos lidar na escrita etnográfica. Como aprendi com Mauss, em cada momento de nossas vidas, recebemos novos títulos que exemplificam quem somos (MAUSS, 2003). Como aspirante a antropóloga, sinto que estou sempre performando novas faces, autores e trejeitos, como se fosse um fato social total. Incorporar o papel da antropologia é um desafio complexo, que envolve lidar com questões relacionadas à minha relação com os indígenas e com a invisibilidade que persiste em muitos contextos.

Ao longo da história da disciplina, o tratamento do outro sempre foi feito por meio do relato do exótico, tornando-o familiar através do reconhecimento de práticas a partir de nossas próprias categorias, como religião, economia, cultura e lazer (CLIFFORD, 1998). Em seguida, passamos a descrever densamente e a pensar em estrutura e agência, ora em oposições, ora como um conjunto interdependente (GEERTZ, 1989). Mais recentemente, debates sobre polifonia e dar voz aos integrantes da pesquisa foram seguidos pela reflexão sobre lugares de fala e empoderamento de concepções e pessoas (HARAWAY, 1988; ABU-LUGHOD, 1991).

Com a popularização do acesso ao ensino superior, a formação de antropólogos indígenas, pretos, pardos, ribeirinhos, quilombolas e mulheres que falam sobre si como agentes de seus contextos sociais se tornou prioridade. Nós nos tornamos os próprios nativos de nossas etnografias, adotando um discurso descolonial para a emancipação de saberes que foram inscritos em nossos próprios corpos (CASTRO, 2015).

Ao longo do meu percurso como antropóloga, percebi a importância de incorporar diferentes perspectivas e vozes em minhas pesquisas. Para isso, busquei ampliar minha formação por meio de fontes bibliográficas diversas, como a obra de Eduardo Viveiros de Castro, que propõe um olhar mais simétrico e intercultural sobre o mundo (CASTRO, 2002), e a produção de antropólogas feministas como Lila Abu-Lughod e Donna Haraway, que discutem questões de gênero e poder na pesquisa antropológica (ABU-LUGHOD, 1993; HARAWAY, 1988). Ao agregar tais elementos em minha pesquisa, tenho a esperança de contribuir para uma antropologia mais plural e transformadora.

Antropólogos Indígenas como Tônico Benites e Indígenas Antropólogos como Gersem Baniwa, apesar de localizados diferentemente enquanto suas etnias e reflexos disto em suas formações, pensam na formação de diferentes povos ameríndios. Acreditam que o indígena dentro da universidade deve ser vinculado às pesquisas sobre o seu próprio grupo, configurando-se como uma forma de militância para com as políticas públicas em prol de seus interesses (BANIWA, 2006; BENITES, 2012).

Benites, é indígena Guarani Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul, seus posicionamentos estão situados no confronto aos estereótipos dados aos indígenas, usando-se da antropologia para tal. Falante de sua língua originária, o Kaiowá e oriundo de escolas indígenas, usa da antropologia como um modo de pensar o modo de ser indígena. Já Baniwa, indígena do noroeste da Amazônia, estudou com os não-indígenas, pensa na antropologia como um conhecimento que permite compreender questões sobre o mundo do branco.

Situar estes intelectuais indígenas, parte do princípio que apesar de terem objetivos em comum, configuram seus modos de fazer ciências ao seu modo de ser diferentemente. Assim, abro margem a pensar sobre estes princípios, mediante a diferentes indígenas que ingressam na universidade. Apesar de todos serem indígenas e compartilharem o ideal de formação, são pessoas diferentes, com experiências que ora se aproximam, ora se distanciam. Necessitando, também, de um olhar diferenciado para tal relação, não padronizando todos dentro dos mesmos preceitos e adversidades.

Mas, tratando de antropologia, a partir dos autores, ela facilitaria estes processos, sendo um meio de compreender a história e o modo de ser indígena (BENITES, 2012). Baniwa (2006), defende que a antropologia deve romper com a epistemologia eurocêntrica e o etnocentrismo na própria disciplina. Estes dois importantes momentos aparecem nos diários de campo e surgem em momentos ao longo da escrita dos capítulos. Não apenas no que diz respeito a formação dos indígenas, mas a diferentes formas de ser indígena e o relacionar-se com a educação. Estes espaços vêm como um importante meio de pensar o papel da antropologia e dos antropólogos para tal.

Os diários de campo, entrelaçados ao longo dos capítulos, revelavam ao longo de sua revisão para escrita, não apenas a formação dos indígenas, mas também as

diversas formas de ser indígena e os complexos relacionamentos com a escolarização. Neles, os limites da vida acadêmica transbordam, adentrando o âmago da vida cotidiana das comunidades indígenas. Muitas questões que ali estão descritas fazem parte de um processo particular de entendimento enquanto pesquisadora e não podem ser apresentadas, mas as demais são um caminho para compreender e representar a realidade indígena de forma mais sensível e contextualizada. A partir dos diários, me vi documentando momentos de encontro e diálogo intercultural, assim como os conflitos e as tensões decorrentes dessas interações. Essas narrativas entrelaçadas capturam múltiplas camadas de identidade e as dinâmicas em constante transformação.

Precisamos, enquanto estudiosos da área de antropologia, um envolvimento maior com o conhecimento indígena. A necessidade de políticas de formação escolar de qualidade, seja ela universitária ou não, precisa estar mais presente nos nossos trabalhos de campo e cada vez atentar mais profundamente aos complexos que envolvem o aprender na totalidade. No mais, os antropólogos consideram a necessidade do indígena como autor, fazendo-se imprescindível o empoderamento destes. Considero esta, uma questão indiscutível quanto ao seu caráter de necessidade, mas faço uma crítica ao modo que alguns pesquisadores da área retratam interlocutores em seus textos, afirmando “dar voz” aos pesquisados ou os dando-lhe o empréstimo da escrita. As trocas instauradas dentro desta tese e todo seu conjunto de práticas, sempre procuraram e irão procurar garantir ao indígena a possibilidade do poder de sua própria voz. Não só no que diz respeito a romantização de uma prática politicamente correta no texto, mas de questões que atravessam o cotidiano.

Essa questão é destacada por muitos autores que tratam da antropologia indígena, como D'Angelis (2015), que aponta para a necessidade de se romper com a visão eurocêntrica da antropologia e garantir a participação ativa dos povos indígenas em suas pesquisas. Nesse sentido, a antropologia deve ser um instrumento de empoderamento e valorização dos saberes e práticas culturais dos povos indígenas.

Além disso, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002) chama a atenção para a importância de se compreender o pensamento indígena a partir de suas próprias categorias conceituais, em vez de tentar enquadrá-lo em categorias

ocidentais. Segundo ele, é preciso reconhecer a pluralidade de modos de ser indígena e respeitar as diferenças entre eles.

Diante dessas reflexões, acredito que os antropólogos devem assumir uma postura mais crítica em relação à sua própria disciplina e buscar formas de promover uma antropologia mais comprometida com as lutas e demandas dos povos indígenas. É preciso valorizar a diversidade de saberes e práticas culturais dos povos indígenas e garantir sua participação ativa em todas as etapas das pesquisas antropológicas, de modo a superar as relações hierárquicas e coloniais que historicamente marcaram as interações entre os povos indígenas e a academia.

Durante minha jornada na Unipampa, comecei a perceber problemas em relação à minha linguagem não-indígena. Em muitas ocasiões, acabei usando expressões de Sophia, em seu trabalho na aldeia Tekoa Koen'ju, seja por hábito ou por influência de meus colegas de área. Eu também fui confrontada com um discurso que sugeria que eu, como não indígena, não tinha um lugar na pesquisa com indígenas. Essa ideia era baseada na concepção de que apenas pessoas que pertencem a um grupo podem falar sobre esse grupo: negros falam sobre negros, mulheres sobre mulheres, homossexuais sobre homossexuais, e assim por diante. Essa visão me levou a questionar se deveria continuar com meu trabalho de pesquisa.

No entanto, o que realmente me fez questionar foi que eu estava beirando os limites de uma antropologia feita por uma mulher branca sobre os indígenas. Além da dificuldade de compreender o outro, tive que fazer o exercício de olhar para o mundo através das minhas próprias lentes culturais. Ao longo do meu processo de formação, aprendi a refletir sobre diferentes complexidades e articulações etnográficas para entender a vida e as subjetividades das pessoas que estou estudando. É possível ver a si na descrição do outro, assim como é possível começar a descrever o outro vendo a si. Apesar das diferenças culturais, os mundos começam a se unir em torno de um ideal comum.

Uma obra que me ajudou a entender essas questões foi "A Queda do Céu" (2015), de Davi Kopenawa e Bruce Albert. Os autores explicam que, para que um não indígena possa compreender a maneira de ser indígena, essa cultura precisa ser traduzida em metáforas, caso contrário, seus saberes não são considerados. Nesse processo de aprendizado, os caminhos traçados pelos autores são um constante ensinamento sobre o ser indígena e sobre o que o antropólogo se torna ao longo de

sua jornada. Aprender não é apenas fixar os olhos nos papéis e documentos, como para nós brancos. Criar uma identidade significa ter um devir com o outro e não apenas consigo mesmo. Isso implica em sair da noção de pessoa individual e caminhar em direção a uma visão coletiva, como é o modo de ser indígena.

Ao refletir sobre minha própria experiência como antropóloga, vejo como é importante reconhecer minhas limitações e buscar uma compreensão mais profunda da cultura que estou estudando. É preciso estar disposta a aprender com os outros, especialmente quando se trata de culturas que são diferentes das minhas próprias. Ao adotar uma postura humilde e respeitosa em relação aos meus sujeitos de pesquisa, posso garantir que estou fazendo um trabalho ético e responsável.

Como uma pesquisadora que não é indígena, mas engajada na causa, entendo a importância de compreender o lugar de fala. De acordo com Djamila Ribeiro (2017), o lugar de fala é uma questão de identificação e pertencimento, mas também é influenciado por fatores sociais, como o acesso à possibilidade de pesquisa e compartilhamento de experiências individualizadas.

Conforme defendido por Spivak (1990), a experiência individual influencia a sua perspectiva e entendimento do mundo, o que significa que cada indivíduo ocupa um lugar de fala único, moldado por fatores como raça, gênero, classe social, orientação sexual e outros aspectos de sua identidade. Além disso, segundo Bhabha (1994), a compreensão do lugar de fala não é apenas uma questão de identificação pessoal, mas também de fatores sociais e históricos que moldam como a pessoa se relaciona com o mundo ao seu redor.

Ao reconhecer o lugar de fala de cada indivíduo, é possível entender a complexidade de suas experiências e lutas, e assim, apoiá-las de forma mais efetiva (hooks, 1984). No contexto da causa indígena, compreender o lugar de fala de pesquisadores que não são indígenas pode ajudar a estabelecer uma relação de respeito e empatia com as comunidades indígenas, reconhecendo suas lutas e desafios específicos (MONTENEGRO, 2021).

No entanto, é importante lembrar que o lugar de fala não é um conceito estático, mas dinâmico e em constante mudança. As experiências de cada indivíduo podem evoluir e se transformar ao longo do tempo, e suas perspectivas e entendimentos do mundo também podem mudar. Portanto, a compreensão do lugar de fala é um

processo contínuo de reflexão e diálogo, que requer uma postura de humildade e abertura para novas perspectivas (BUTLER, 1990).

Assim, ao lutar contra discursos de opressão, é possível provocar mudanças éticas e jurídicas que promovem a justiça social e a educação indígena, especialmente no contexto universitário. Além disso, a dadaiva nas relações é fundamentalmente política, e envolve uma responsabilidade em relação a outras pessoas e suas experiências. A antropóloga Guarani Sandra Benites, juntamente com Nelly Duarte, antropóloga da etnia Marubo, afirmam haver questões que nos aproximam e nos diferenciam enquanto mulheres e antropólogas no contexto universitário, e que, mesmo não sendo indígena, meu lugar de fala é político.

É importante ressaltar que não se pode assumir o papel de dono da história ou das significações que ela possa ter, como afirmam as autoras. Ser antropólogo não significa ocupar um lugar sagrado no saber, e o lugar de fala não deve ser confundido com empatia. É fundamental entender que o lugar de fala é um acordo de alteridade, que busca compreender e respeitar o outro como ele gostaria de ser visto.

A oscilação na expressão da primeira pessoa singular, visível ao longo das páginas deste texto, ecoa uma indagação central na perspectiva etnográfica: a minha localização de pesquisadora no interior do campo de estudo. A dificuldade em manter uma narrativa ininterrupta na primeira pessoa pode ser interpretada como um reflexo das intrincadas relações que se estabelecem, sobretudo de como me coloco nesses contextos interculturais, demandando uma sensibilidade para reconhecer o próprio local de fala.

Dentro do domínio da antropologia, a primeira pessoa do singular com frequência atua como um prisma pelo qual o pesquisador contempla e decifra as práticas e as culturas alheias. Entretanto, tal perspectiva individual não pode ser desvinculada por completo das intrincadas tramas culturais e sociais que estão sob escrutínio. Por esta razão, ao longo deste texto, me engajo em um exercício de autoexame acerca de sua própria posição e identidade, ciente de que minha perspectivas exercem influência sobre a interpretação dos fenômenos observados.

Deste modo, a variação na primeira pessoa do singular não se restringe apenas ao âmbito estilístico da escrita, mas encarna uma profunda reflexão sobre o modo como a prática antropológica convoca a pensar entre sua subjetividade e a objetividade exigida para uma análise substancial. Isso, por sua vez, sublinha a



relevância de uma antropologia sensível às discrepâncias culturais, que reconheça o local de fala dos sujeitos sob investigação e promova uma representação mais equitativa e precisa das culturas examinadas. Assim, a flutuação na utilização da primeira pessoa ao longo deste texto reflete a intrincada complexidade imanente à atuação antropológica e a incessante busca por uma compreensão mais aprofundada e ética das manifestações culturais humanas.

Em suma, é essencial compreender o lugar de fala em questões indígenas, especialmente no contexto universitário, a fim de promover a justiça social e a inclusão. Além disso, é fundamental entender que ser antropólogo não significa ser dono da história, mas sim valorizar como as situações são produzidas e os vínculos que ali se estabelecem.

## 2.2 APRENDENDO A HABITAR

Quando comecei a jornada na Universidade Federal do Pampa com os estudantes indígenas, meu principal foco era aprender a viver e a entender o local em que me encontrava. Devido à minha estranheza com o ambiente do Pampa, precisei me adaptar criativamente antes de ocupá-lo. Segundo Ingold (2013), a criatividade é uma forma de dar forma e trazer as coisas de volta à vida por meio da improvisação. Logo de início, ouvi de diversas pessoas que o Pampa não era um lugar agradável para viver, que a paisagem não era atraente e a região era extremamente hostil. No entanto, a improvisação me permitiu encontrar soluções que não consideraram as perspectivas de terceiros em retrospecto.

Segundo Ingold (2000, p. 157), habitar não é simplesmente ocupar um espaço físico, mas envolve um processo de "fazer um lugar para si" dentro do ambiente natural e social em que vivemos. Para ele, habitar não é uma condição estática, mas um processo contínuo de envolvimento com o mundo que nos rodeia. Mas envolve uma relação dinâmica entre o sujeito e o ambiente. Ele argumenta que a pessoa não é separada do mundo em que vive, mas está constantemente interagindo com ele e moldando-o através de suas ações. Portanto, a habitação é um processo de "entrelaçamento" entre o sujeito e o ambiente em que vive.

Ingold (2000, p. 160) também destaca a importância da habilidade na habitação. Para ele, a habilidade não é possuída individualmente, mas sim algo que é adquirido e desenvolvido através da interação contínua com o ambiente. A habilidade permite

que o indivíduo se adapte e se ajuste ao ambiente, e é fundamental para a habitação bem-sucedida.

Assim, para Tim Ingold, habitar é um processo dinâmico e contínuo de interação e envolvimento com o ambiente natural e social em que vivemos. Envolve a construção de um lugar para si dentro deste ambiente, mediante um processo de entrelaçamento entre o sujeito e o ambiente. A habilidade é um aspecto importante da habitação, permitindo que o indivíduo se adapte e se ajuste ao ambiente em constante mudança.

No que diz respeito ao Bioma Pampa, habitar só foi possível por entender e valorizar as características únicas do ambiente em que se estava propondo viver. Para Ingold (2000), a chave para habitar é entender a importância das linhas e fluxos que atravessam a paisagem. Isso inclui as linhas de cercas, estradas e rios, bem como os fluxos de água, vento e animais migratórios. Ao perceber a complexidade dessas interações, as pessoas podem criar uma conexão profunda com o ambiente em que vivem, respeitando sua complexidade e fragilidade.

No entanto, essa conexão profunda também exige uma mudança na maneira como as pessoas pensam sobre a terra. Ingold (2000) argumenta que é preciso abandonar a ideia de que a natureza é uma coleção de recursos a serem explorados e, em vez disso, reconhecê-la como uma comunidade de seres vivos que coexistem.

Para mim, a universidade representou muito mais do que apenas um lugar para adquirir conhecimento acadêmico. Eu senti que precisava aprender a viver, a me relacionar com as pessoas e com o ambiente ao meu redor. E essa necessidade foi reforçada pela leitura de Ingold (2003), que destaca como o nicho e o ambiente são desafios adaptativos para cada organismo.

A Unipampa, em contraste com o ambiente reflexivo do Pampa, foi um espaço em que a cooperação entre as pessoas era essencial. Aprendi a ouvir, pedir permissão e trabalhar em equipe, habilidades que foram fundamentais para o trabalho de campo. A reflexão e a ação emergiram da necessidade de lidar com as condições impostas pelo ambiente, e isso se deu por meio de um processo de desenvolvimento pessoal moldado por minha disposição de estar presente e de me relacionar com o mundo ao meu redor, como destaca Ingold (2003).

No livro "Ensaio sobre a Dádiva", Marcel Mauss (2003) apresenta uma análise profunda da reciprocidade, revelando sua complexidade e importância nas relações

humanas. Ao explorar a dinâmica da doação, Mauss vai além da mera ideia de uma troca de bens materiais, destacando-a como um ato social e subjetivo de reconhecimento mútuo.

Mauss enfatiza que a doação não é apenas um gesto de generosidade, mas também uma forma de estabelecer laços e obrigações entre as pessoas. Ao oferecer algo a alguém, cria-se um vínculo de gratidão e reciprocidade, que demanda uma resposta adequada por parte do receptor. Essa troca simbólica transcende a esfera material, adquirindo um significado social mais amplo.

Além disso, Mauss ressalta a importância da alteridade tanto no processo de doação quanto na compreensão do outro e de si mesmo. Através da relação com o outro, somos confrontados com perspectivas e valores diferentes dos nossos, o que nos permite expandir nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. A doação, portanto, não se limita a um simples ato de ajudar o próximo, mas também implica em um encontro com o diferente e uma busca por uma compreensão mais profunda da diversidade humana.

Nesse contexto, as reflexões de Paul Ricoeur (2004) sobre a dádiva oferecem uma perspectiva complementar à obra de Mauss. O autor, em sua filosofia hermenêutica, explora o papel da narrativa e da interpretação na compreensão das ações humanas. Ele argumenta que a dádiva não pode ser compreendida isoladamente, mas precisa ser interpretada dentro de um contexto histórico e cultural específico.

A dádiva, assim não é apenas um ato individual, mas uma expressão simbólica de valores coletivos e uma forma de construção de identidades. As narrativas que emergem das práticas de doação nos revelam aspectos profundos da condição humana e da vida em sociedade. Ao investigar essas histórias, Ricoeur busca compreender como a dádiva molda e transforma a experiência humana, revelando assim as dinâmicas complexas que estão por trás dos atos de doação.

De acordo com Viveiros de Castro (2002), a alteridade enquanto reciprocidade tem relação com questões epistemológicas e pode ser vista como uma forma de rever o conceito de diferença em relação ao comportamento humano em relação ao outro. Para Viveiros de Castro, a percepção da alteridade envolve a comunicação entre signos que vão além do que é visível, sendo necessário compor diferentes corporalidades e modos de perceber e caracterizar o mundo.

Nesse sentido, é importante aprender a doar-se, na prática, por meio de movimentos engajados no mundo. Segundo o antropólogo Tim Ingold (2004), a doação é uma ação que acontece por meio do envolvimento e engajamento do sujeito com o mundo ao seu redor. É através dessa ação que se pode compreender melhor o outro e a si. Portanto, a reciprocidade como forma de cooperação e a doação como responsabilidade social e subjetiva foram fundamentais para a compreensão da alteridade e para uma convivência mais harmoniosa e engajada com o mundo ao meu redor, ou seja, o Pampa e Unipampa.

"Marchando com Dragões" de Tim Ingold (2003) é um livro que oferece uma crítica ao conceito de cultura proposto por Clifford Geertz e se torna um importante instrumento para a revisão da forma como percebemos o mundo em que vivemos. Geertz argumentava que a cultura é um sistema de símbolos que os seres humanos criaram e impuseram ao mundo exterior. No entanto, Ingold argumenta que esse ponto de vista ignora a existência de outros organismos e nichos que fazem parte do ambiente habitado e vivo, deixando o ambiente desprovido de significado.

Ingold (2003) afirma que o ambiente apresenta significados que precisam ser adaptados e construídos mutuamente em reciprocidades. Para adquirir conhecimentos diários, é necessário pensar em sentidos e atitudes por meio da relação com o ambiente e não apenas a partir de uma cultura dada ou generalização de experiências passadas.

Um exemplo disso foi a experiência de habitar o Pampa, que requer um constante reajuste de ações durante o trabalho de campo e suas necessidades emergentes dadas pelas condições impostas a cada momento dado diante do ambiente. Ingold (2003) argumenta que o desenvolvimento dessa habilidade é constituído por meio da disposição de estar presente, dos relacionamentos com o mundo à nossa volta e com outras pessoas que compõem o ambiente.

Neste sentido, a crítica de Ingold ao conceito de cultura proposto por Geertz oferece uma perspectiva mais ampla e inclusiva sobre como percebemos e interagimos com o ambiente e outros organismos. A habilidade de adaptar-se e construir significados mutuamente é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento humano e deve ser valorizada em estudos antropológicos e ecológicos.

A partir destas concepções, neste capítulo abordo o percurso antropológico construído durante minha pesquisa de campo. Desde o início, segui os preceitos do processo sensorial de Tim Ingold, que preconiza o uso dos sentidos como uma forma de compreender o mundo. Ingold argumenta que a visão, audição e movimento humano são elementos fundamentais para a compreensão da vida cotidiana, e que, portanto, devem ser incorporados no fazer antropológico (INGOLD, 2008).

Durante o meu trabalho de campo, mantive um diário de campo, onde transcrevi minhas percepções e sentidos ao longo do tempo. Por meio desse diário, pude compreender melhor como as pessoas percebem o mundo ao seu redor, e como isso afeta suas vidas cotidianas (INGOLD, 2008).

A dimensão da antropologia da percepção é fundamental para a antropologia da vida, que busca entender o significado das práticas e experiências cotidianas. Ao incorporar os sentidos no fazer antropológico, é possível compreender melhor como as pessoas constroem suas realidades sociais e culturais (HOWES, 2005).

Neste sentido, a percepção foi uma abordagem valiosa para a pesquisa antropológica, pois nos ajudou a entender como os sentidos moldam nossas experiências cotidianas e como isso influencia a construção da cultura e da identidade. Incorporar essa abordagem no fazer antropológico nos permitiu percepções únicas sobre as práticas e experiências sociais e culturais das pessoas.

No trabalho de pesquisa, tive a oportunidade de observar situações relacionadas aos estudantes indígenas na Universidade Federal do Pampa, no campus de Uruguaiana, mesmo em locais onde não havia estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação. Durante essa experiência, pude acompanhar o deslocamento dos estudantes para eventos acadêmicos, o que contribuiu para compreender melhor os desafios de acesso e permanência na universidade.

Neste sentido, conceito de "multissituar" a etnografia foi fundamental para entender a dinâmica observada nessa pesquisa. Ele não se refere apenas a diferentes lugares, mas também aos deslocamentos das pessoas envolvidas na pesquisa. Para entender melhor essa dinâmica, utilizei a abordagem etnográfica, que me permitiu desenvolver estratégias que consideraram as pessoas e seus símbolos, ultrapassando lugares e fronteiras e estabelecendo conexões ao longo de várias escalas (MARCUS, 1995).

Uma das descobertas mais interessantes da minha pesquisa foi a rede entre os estudantes indígenas. Mesmo em campi diferentes da universidade, eles mantinham relações de parentesco, amizade, conflito e alianças. Ao observar os estudantes de Uruguaiana, pude entender melhor as dinâmicas que ocorriam em outros campi e estabelecer possibilidades de aproximação.

Ao realizar essa pesquisa, optei por não entrevistar, nem adotar uma postura dualista de "estar lá ou estar aqui". Em vez disso, busquei aprender a habitar o ambiente ao meu redor, desenvolvendo a educação da atenção. Essa abordagem etnográfica foi inspirada no antropólogo Tim Ingold, que defende a importância de aprender a perceber e se envolver com o ambiente ao nosso redor para entender melhor as culturas e sociedades que estudamos. Outro fator crucial, é que a partir disso, pude compreender que a percepção sobre o acesso e permanência que permeiam o problema científico, são minhas enquanto pesquisadora e não dos indígenas em si.

Portanto, a abordagem multisituada e a educação da atenção foram fundamentais para entender as dinâmicas dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Pampa. Ao observar seus deslocamentos, redes e relações, pude compreender melhor os desafios enfrentados por eles na busca por uma formação acadêmica e desenvolver estratégias para apoiá-los nessa jornada.

Neste sentido, a possibilidade de entrelaçamento de diferentes perspectivas antropológicas e a percepção sobre o ingresso indígena na Unipampa em Uruguaiana são fundamentais para entendermos o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior. É preciso refletir sobre o contexto educacional em que esses estudantes estão inseridos e sobre como é possível ponderar diferentes formas de protagonismo diante do estar no ensino superior.

Entre os anos de 2019 a 2021, busquei compreender como acontece o acesso e a permanência de indígenas na Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, e qual é o papel social dos estudantes indígenas na produção de conhecimentos. Para isso, desenvolvi um espaço de reflexão junto aos estudantes indígenas, promovendo a análise das estratégias usadas para a construção de conexões de saberes.

De acordo com Brandão (2002), é dever do pesquisador estabelecer um elo entre saberes e a educação escolar, provocando mudanças. Isso significa que as

pesquisas devem ser uma aliança intelectual, capaz de tangenciar as relações de saber e poder e entender a educação como um meio onde nos tornamos burocratas ou guerreiros.

Durante minha experiência na Unipampa, pude observar que há uma criação e recriação constante de significados e que os estudantes indígenas traçam ações, ouvem, observam e descrevem diferentes aspectos da vida cotidiana, formando um emaranhado de significações. Essa vivência compõe caminhos pelo emaranhado de linhas do mundo, possibilitando o habitar o ensino superior e fazendo-se valer do engajamento e das possibilidades de aprendizagem significativa.

Para aprofundar minha reflexão, busquei referências bibliográficas que me permitissem entender melhor as questões relacionadas ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior. Nesse sentido, destaco os trabalhos de Articulação Nacional dos Povos Indígenas no Ensino Superior (Apinheiras) e de Grupioni (2011), que discutem a importância do respeito às diferenças culturais e da valorização do conhecimento tradicional dos povos indígenas. Sendo assim, fundamental a promoção de um diálogo intercultural e que se respeite a diversidade cultural dos estudantes indígenas, valorizando seus saberes e práticas. Pois só a partir dessa perspectiva, é possível construir um ensino superior mais inclusivo que atenda às necessidades desses estudantes, possibilitando-lhes uma formação acadêmica significativa e uma efetiva participação social.

Considerando as diversas formas de ser indígena, mesmo entre os indivíduos de uma mesma etnia, é crucial compreender os sistemas de organização que existem dentro dos grupos, tanto interna quanto externamente. Esses sistemas utilizam simbolismos para direcionar os sentidos em práticas e recursos de ensino-aprendizagem que são originários das comunidades indígenas, e que têm reflexos no ensino superior e na própria forma de ser indígena.

Nesse sentido, Barth (2000) apresenta críticas aos modelos que defendem concepções sociais universalistas e evolucionistas. Para o autor, a sociedade resulta da interação das ações individuais e se manifesta nos comportamentos coletivos. Não é uma realidade apenas exterior aos indivíduos, mas sim uma construção que permeia a educação e os modos de organização social. Esses modos podem ser caracterizados pelo compartilhamento de preceitos morais, que são impostos e negociados como formas culturais, e constituem uma forma de comunicação.

Entre as particularidades que diferenciam e aproximam os estudantes indígenas, é necessário atentar para os acordos estabelecidos, tanto em relação às tratativas que partem das lideranças das Terras Indígenas, quanto aqueles estabelecidos para a permanência na universidade. Esses acordos são um meio de manter a identidade indígena, permitindo a prosperidade dentro dos territórios originários e diminuindo a circulação de pessoas não-indígenas nesses espaços. Eles também constituem uma forma de identidade e pertencimento na universidade, onde os estudantes indígenas cooperam entre si para garantir sua permanência, principalmente em relação ao cuidado.

Respeitar esses acordos não é uma mera imposição, mas sim uma responsabilidade social que pode ser vinculada às ideias de Pierre Clastres em “A sociedade contra o Estado” (1977). Embora a pesquisa do autor tenha sido realizada com um recorte nos territórios amazônicos, sua concepção de liderança é relevante para a compreensão dos acordos estabelecidos entre os estudantes indígenas. A ideia de poder, centralizado como imposição dualista de "uns mandam e outros obedecem", é uma visão eurocêntrica das relações sociais. Assim, os acordos estabelecidos entre aqueles que vão à universidade não são uma relação de poder coercitivo autoritário, mas sim uma categoria de prestígio e respeito mútuo para aqueles que desejam se especializar em algo necessário para a vida em comunidade.

Ao seguir os passos de Eduardo Viveiros de Castro (2015) em seus estudos sobre o pensamento Tupi, pude perceber a importância da condução do fazer etnográfico como uma descolonização permanente do pensamento. O autor propõe uma antropologia das “relações das relações” que visa entender como os povos são dentro e, conseqüentemente, perceber o modo como eles criam seus próprios conceitos e interpretam sua própria vida.

Viveiros de Castro destaca que para o mundo indígena, todas as coisas são humanas e o humano é outra coisa, a natureza. Assim, é impossível separar a existência dos povos indígenas de suas relações com a natureza. A partir desses posicionamentos, diferentes modos de ser indígena emergem, mostrando que os conhecimentos não são simplesmente reproduzidos ou decorados, mas sim significados no corpo, por meio da percepção sensorial, fazendo sentido nos corpos.

Para reforçar o compromisso com a etnografia e com os estudantes indígenas na construção desta tese, assim como indicado por Ailton Krenak (2020), é



fundamental prevalecer o respeito com a natureza e sua natureza. Os caminhos se cruzam e estabelecem reciprocidades, e é preciso estar atento a essas relações, compreendendo que a natureza não é um recurso a ser explorado, mas um elemento intrínseco à existência dos povos indígenas.

Dessa forma, a antropologia de Viveiros de Castro e as reflexões de Krenak nos permitem entender que a descolonização do pensamento não é um processo pontual, mas sim uma jornada contínua e coletiva em busca de novas formas de perceber e compreender o mundo. É fundamental estar aberto ao diálogo com diferentes perspectivas e concepções de mundo, valorizando a diversidade cultural e a riqueza dos saberes indígenas.

Para iniciar o meu relato, gostaria de compartilhar sobre as diversas relações que estabeleci ao longo da minha jornada, que ultrapassa o período oficial do meu processo de doutorado iniciado em 2019. Desde as minhas memórias de infância, tenho buscado justificar as escolhas e caminhos que tracei. Recentemente, quando me deparei com os desafios da educação para os indígenas na Universidade Federal do Pampa, as estradas que percorri me trouxeram lembranças e necessidades que me levaram a refletir sobre mim, a antropologia, os indígenas e a nossa relação com o universo que nos cerca.

Portanto, ao refletir sobre a convivência com estudantes indígenas na Universidade Federal do Pampa, enfrentei não apenas dificuldades pessoais, mas também desafios institucionais que resultaram em conflitos constantes. Durante a jornada como antropóloga, percebi a importância de incorporar diferentes perspectivas e vozes na pesquisa, incluindo uma visão mais simétrica e intercultural do mundo. Além disso, refleti sobre questões de poder na pesquisa antropológica, visando contribuir para uma antropologia mais plural e transformadora.

Ao analisar os diários de campo, ficou claro que a formação dos indígenas e suas complexas relações com a escolarização geram tensões e desafios. Essas narrativas entrelaçadas capturaram as múltiplas camadas de identidade e as dinâmicas em constante transformação. É fundamental que os antropólogos adotem uma postura crítica em relação à própria disciplina e busquem promover uma antropologia comprometida com as lutas e demandas dos povos indígenas. Isso requer valorizar a diversidade de saberes e práticas culturais, bem como garantir a participação ativa dos indígenas em todas as etapas da pesquisa.

No contexto da pesquisa, as questões éticas relacionadas às negociações e pactos tiveram uma complexidade multifacetada. Englobaram a construção de relações interculturais, buscando alcançar entendimento mútuo entre pesquisadora e estudantes indígenas. A pesquisa etnográfica em contextos onde as comunidades indígenas historicamente enfrentavam marginalização ou desfavorecimento, exige consciência das disparidades de poder que poderiam prevalecer e a adoção de medidas para atenuar essas desigualdades. Isso incluí a escuta atenta das perspectivas e preocupações dos estudantes indígenas em relação à pesquisa e participação nela.

As negociações e acordos realizados com estudantes indígenas pautaram-se em princípios de respeito mútuo e consentimento informado. Isso implicou comunicação clara dos objetivos da pesquisa, dos métodos a serem empregados e dos potenciais impactos. Foi fundamental assegurar que estudantes indígenas tivessem oportunidade de expressar opiniões e inquietações, bem como zelar por sua autonomia em todas as fases do processo de pesquisa.

Outro aspecto ético de suma importância concerniu à reciprocidade e à responsabilidade. As negociações não foram consideradas meras transações acadêmicas, mas sim um compromisso ético de contribuir de forma significativa para as comunidades indígenas envolvidas. Isso abrangeu a restituição dos resultados da pesquisa de maneira acessível e relevante, bem como o apoio a iniciativas que visavam ao bem-estar das comunidades indígenas, incluindo a assistência na realização de trabalhos acadêmicos, divulgação científica e defesa das questões relacionadas ao acesso e permanência.

A ética da pesquisa com estudantes indígenas também se estendeu à representação e à divulgação dos resultados. Assegurando que vozes e perspectivas dos estudantes indígenas fossem respeitadas e representadas autenticamente, evitando estereótipos ou generalizações. Além disso, foi fundamental considerar como a pesquisa poderia impactar a imagem das comunidades indígenas, agindo de acordo com princípios éticos de responsabilidade e respeito.

Assim, atentando as próprias limitações como pesquisadora não indígena, procuro compreender profundamente a cultura que estou estudando. Aprendo com os outros, adoto uma postura humilde e respeitosa e busco realizar um trabalho ético e responsável. A compreensão do lugar de fala de cada indivíduo é essencial para

apoiar as lutas e os desafios específicos enfrentados pelas comunidades indígenas. Reconhecer a complexidade das experiências e identidades de cada pessoa pode ajudar a estabelecer relações de respeito e empatia. Em suma, a antropologia desempenha um papel crucial na compreensão das diferentes formas de ser indígena e na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Precisamos superar as hierarquias e relações coloniais na academia, para assim poderemos construir uma antropologia mais plural e transformadora, capaz de contribuir para um mundo melhor.

Aprender a habitar o ambiente do Pampa e a Universidade Federal do Pampa foi uma jornada de descoberta e adaptação. Foi preciso abraçar a criatividade e a improvisação para encontrar soluções que não se baseassem apenas nas perspectivas dos outros. Habitar vai além de ocupar um espaço físico, é um processo contínuo de interação e envolvimento com o mundo ao redor.

No próximo capítulo, pretendo aprofundar a discussão sobre a relação entre passado e presente na educação indígena em diferentes contextos por meio de um traçado que envolve saltos sincrônicos e diacrônicos, trago momentos que entrelaçam antropologia, educação, escolarização e história indígena no Brasil, culminando no capítulo quatro, que aborda a construção da Unipampa e a chegada dos estudantes indígenas à região do Pampa. Por meio de uma abordagem antropológica, busco trazer alguns elementos que possam dar conta das diversas transições que formaram o presente repleto de simbologias e as questões de acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade.

### **3 BREVE ANTROPOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.**

Carlos Rodrigues Brandão (1981), em "O que é Educação?", propõe a reflexão acerca das concepções feitas ao longo da história, que reduzem o que é a educação e como ela faz parte de todos os processos que guiam a vida dos seres humanos e nos fazem uma sociedade. Para o autor, a educação é um conjunto de experiências que nos fazem, ao mesmo tempo, aprender e ensinar. Assim, a educação não é restrita ao processo de escolarização, sendo um tipo, uma parte que compõe um complexo de relações. Brandão ainda afirma que a educação é para todos e todas, mas que nem toda educação serve para todo mundo, como o modelo de escolar estabelecido que define quem pode e quem não pode estudar.

De acordo com Ingold (2015) em seu livro "O Dédalo e o Labirinto: Caminhar, Imaginar e Educar a Atenção", a educação pode ser compreendida através da dicotomia entre o conceito de "dédalo como fechado" e o conceito de "labirinto como aberto". No primeiro caso, temos uma falsa liberdade em que um caminho pré-determinado é seguido, limitando as escolhas e a experiência do indivíduo. No segundo caso, o labirinto representa a ausência de pontos de partida fixos ou posições definidas, mas sim a presença de escolhas, experiências e sentido nas ações. O autor argumenta que as instituições educacionais, como a escola, muitas vezes reproduzem essa configuração "fechada", contrariando o significado original do termo "escola" em grego, que era associado ao tempo livre. Ao invés de estimular a imaginação, essas instituições têm se dedicado a conter a liberdade e a criatividade dos estudantes.

Barth (1987) sinaliza que os conhecimentos são relações sociais importantes e politicamente diferenciados que geram experiência acumulativa enquanto aprendizado. O autor refere-se a como estes são produzidos e repassados, e reforça que isso possa acontecer por um envolvimento profundamente situado, não necessariamente dado, mas sempre em manutenção, nunca fechados como verdades. O que dá margem a pensar em uma lógica diferenciada do que conhecemos como educação escolar tradicional não-indígena.

A categoria "educação indígena" vem sendo mencionada em diversos escritos como um encontro entre educação e cultura. Dessa forma, a educação aborda questões específicas dos grupos indígenas, que os caracterizam e diferenciam,

permitindo a transmissão de preceitos e concepções de conhecimento de uma geração para outra. No entanto, essa categoria tem sido alvo de muitas generalizações e de romantizações essencialistas inventadas, especialmente quando se trata da escolarização de indígenas. É importante reconhecer que cada processo educacional está fundamentado em questões específicas das diferentes culturas indígenas.

A cultura, em sua invenção, parte de concepções a partir de suas relações de mecanismos de controle e de como articulamos significados. Entre trocas e aprendizados, sobre o outro e nós mesmos, a cultura, em sua objetividade relativa e em sua equivalência de relatividade, categoriza-se em relações criadas, e é visível por choques culturais (WAGNER, 2010). A invenção da cultura, se tornou algo útil aos humanos. Estabelecem regras que controlam o que é considerado tradição diante dos fatos construídos, inventados.

Cunha (2009) em “Cultura com Aspas” aborda uma definição clássica e pertinente ao pensar a “cultura” indígena e os conhecimentos que desta provêm. O conceito geral de cultura, sem aspas, propõe um caráter que engloba apropriações de definem uma imaginação limitada de costumes, conhecimentos e modo de ser. Ir para escola, pode ser considerado um preceito de aquisição de cultura, sem aspas, diferente efetivamente de educação. O conhecimento educativo étnico, é, por assim dizer, uma “cultura”, categorizada reflexivamente por construções engajadas.

As conexões estabelecidas não equivalem à submissão à lógica externa nem à lógica do mais forte. É antes um modo de organizar a relação com estas outras lógicas. Os praticantes da cultura a reproduzem, não produzindo uma consciência efetiva diante de seus atos e o motivo no qual os fazem. Ao contrário da “cultura”, menosprezada e estereotipada pelo outro, onde o conhecimento se se auto-organiza cognitivamente e funcionalmente, tornando-se um modo de resistência (CUNHA, 2009).

A partir de Barth (1987), ainda é possível perceber que o conhecimento enquanto cultura, que resulta no todo complexo que é a educação, funda-se em um processo de interação social das pessoas com o mundo que as rodeia. Há uma série de regras estabelecidas e rituais do cotidiano para que esta aconteça. São preceitos horizontalmente permitidos e hierarquicamente respeitados.

Bartolmeu Meliá (2013) faz definições a serem consideradas na tratativa de pensar a educação indígena enquanto e a educação para o/a indígena, no que diz respeito a escolarização. – Para – o/a indígena é diferente de educação indígena, onde a preposição -para- de tem relação com escola e aprendizagem formal, a cultura sem aspas. A educação para o/a indígena viria como uma oposição ao seu modo de ser e caminha junto àquilo que os não-indígenas consideram importante aprender. Porém, há questões a serem consideradas dentro da educação para o/a indígena, como os esforços de muitos profissionais docentes para tornar a aprendizagem significativa, reconhecendo diferentes epistemologias dos povos para o empoderamento das etnias, no reconhecimento de si, dentro da universidade.

Neste sentido, em diferentes perspectivas sobre educação e sua relação com a cultura, destaca-se a educação como não se limita à escolarização e como diferentes culturas têm suas próprias maneiras de conceber o conhecimento. Os autores argumentam que a educação deve envolver experiências que permitam tanto aprender quanto ensinar, e que as instituições educacionais estabelecidas podem limitar a imaginação e a criatividade. No que diz respeito a formalidade escolar, é preciso reconhecer as diferentes epistemologias dos povos para o empoderamento das etnias. É importante considerar as particularidades da educação indígena e da educação para o/a indígena, que possui diferenças em relação à escolarização.

Desta forma, o presente capítulo busca delinear as particularidades da escolarização e do ensino superior oferecidos para os indígenas no Brasil, tendo como base a análise da história das políticas públicas em diversos momentos históricos. Além disso, da fundamentação teórica, foram apresentadas breves observações de campo visando destacar a importância dos/as estudantes indígenas na universidade como fatores cruciais para o êxito para os caminhos reflexivos do processo do acesso e da permanência.

### 3.1 ABERTURAS PARA O ENSINO SUPERIOR

Para Freitas e Harder (2013), a relação entre populações originárias e instituições de ensino superior vem sendo construída desde o ano de 2004, mediante órgãos como o Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Supremo Tribunal Federal e as próprias universidades. A compreensão que se passou

a construir, sobre o ingresso de indígenas nas universidades brasileiras, através dos estudiosos no tema, foi de que o maior desafio para o processo seria a recepção dos povos a um contexto totalmente antagônico. Suas realidades e visões de mundo, e como se constituiria, estabeleceriam limites entre “nós” e “eles” (FREITAS e HARDER, 2013).

Estes limites, estabelecidos historicamente, a partir de uma aprendizagem em um passado fundado na idealização, em que para ser indígena é necessário corresponder a um padrão romantizado e folclorizado, sendo possível apenas perceber a presença indígena por características específicas: aquele que anda despido; no meio da floresta; caça e pesca; e ainda, não fala português. Quando fora do espectro imaginado, a invisibilidade acontece diante das particularidades que se transcrevem no cotidiano moderno, principalmente pela presença no urbano (BRUM 2012). Quando o/a indígena passa a circular que fogem dessa idealização, torna-se menos índio.

Figuram-se visões sobre sua presença em espaços que não seriam seus. Desperta medo pelos imaginários perpetuados desde a infância. Nas palavras de Viveiros de Castro (2011), é necessário um mínimo de imaginação para ter medo, assim há um aprendizado em tê-lo, abordando as questões da alteridade e de como ela é encarada na vida cotidiana das pessoas. De acordo com o autor, o medo em relação ao diferente surge da falta de conhecimento e compreensão sobre outras culturas e formas de ser. A tendência humana é categorizar e classificar o mundo de acordo com padrões conhecidos, criando estereótipos e pré-conceitos. No entanto, essas categorizações e estereótipos muitas vezes são baseados em visões simplistas e distorcidas. Quando os indígenas buscam ingressar na universidade, eles se deparam com a necessidade de lutar pelo reconhecimento de sua identidade étnica. Isso ocorre porque, historicamente, os povos indígenas foram marginalizados e subjugados pela cultura dominante, que impôs estereótipos e definições limitadas sobre o que é ser um "índio de verdade". Essas definições muitas vezes reduzem e desvalorizam a riqueza e a complexidade dos diferentes modos de ser indígena.

Apesar de uma gênese comum, fundamentada na reciprocidade, cooperação e cuidado mútuo em suas relações com a natureza, cada povo tem sua maneira específica de compreender as diferentes linguagens do que é ser indígena, o que reflete o caráter pluriétnico dos povos indígenas no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Diante disso, as instituições de ensino que recebem estudantes indígenas têm o grande desafio de atender às demandas particulares de concepções culturais sobre diversos saberes.

As universidades, no que lhe conferem, devem garantir a qualificação do protagonismo indígena por intermédio da construção de diálogos. Há autores, como Lima e Hoffmann (2007) que afirmam que este processo não é rápido, consolidado. Em suas palavras os autores explicam que:

As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se da presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo. Nada disso é ou será rápido. Nada disso se resolverá com dinâmicas exemplares e demonstrativas, com experiências-piloto, ou projetos-ementes, nem com a criação de castas de “empoderados” que nos mitiguem que pertencemos a um dos países de maiores contrastes e desigualdades socioeconômicas, mas que singularmente contém dentro de seus limites jurídico-políticos um dos maiores espectros da experiência humana. Não se reverte 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixos custos, nem muito rapidamente (LIMA e HOFFMANN 2007).

A escola, de maneira geral, atravessa de formas variadas a biografia de alguns indígenas, desencadeando, por vezes, processos de violência simbólica para com as práticas culturais e visões de mundo desses coletivos (ROSA, 1998). Isso se reflete na universidade. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982), já evidenciavam que a escola é um dos espaços institucionais de reprodução de um lócus de repetições dos padrões e valores dominantes de uma determinada sociedade. O indígena estaria fora deste padrão, tornando-se conseqüentemente um problema.

Segundo Rosa e Nunes (2013) a educação indígena se diferencia do conhecimento escolar indígena, a exemplo dos Kaingang. A medida em que temporalidades específicas de cada sistema se encontram, existem confrontamentos. Ao término do ensino médio o Kaingang já deve estar casado com família constituída, o período de ingresso numa Instituição de Ensino Superior e abertura para novos saberes, entraria em paralelo com o nascimento do primeiro filho ou primeira filha do casal (ROSA e NUNES, 2013).



Para os autores, a educação indígena mostra que não é só a escola que instrui. A aprendizagem ocorre em diferentes contextos, em situações cotidianas e extraordinárias, por sistemas tradicionais. Foca-se no aprender através daquilo que faz sentido para a comunidade, e no conjunto de ideias que estabelecem relações entre as pessoas que contribuem para um aprendizado mútuo (LAVE, 2015).

O Caderno da Semana dos Povos Indígenas de 2012, afirma que a vida cotidiana para as crianças Kaingang é uma escola, as árvores são como balanços para se embalar, o rio para aprender a nadar e dele tirar os peixes para se alimentar. Através dos ensinamentos que os mais velhos fazem sobre a natureza, o indígena torna-se parte dela, como se fosse seu corpo. Trazem consigo à terra como uma mãe, onde é possível se viver a cultura para sustento a vida. Na terra vivem o mato, as águas, os animais e planta, onde se traduzem o modo de ser de cada comunidade, pois, através dela, se tem um conjunto e saberes que são transmitidos e resinificados de geração em geração. A convivência com a natureza faz parte de suas vidas, dela brotam os alimentos e remédios para doenças, e ainda é possível contar o tempo através do ciclo das plantas (MARKUS, 2012).

Em um estudo anterior, Brum e Colbeich (2015) constataram que a educação indígena nas instituições de ensino superior no Brasil, perpassa por profundos dilemas éticos. Estes, remetem a preocupação com o impacto dos processos de escolarização frente a saberes tradicionais dos grupos em suas particularidades e realidades educacionais específicas. A inquietação em torno destes aspectos perpassa, a introdução de saberes ocidentalizados ao indígena, onde supostamente o estudante “perderia” suas origens e cultura étnica pela inserção em uma realidade diferente sua. Apesar de todas as questões pensadas diante de preocupações referente as questões étnicas e de escolarização, é difícil pensar, se esta, efetivamente, é uma preocupação da Unipampa, pois pouco se tem evidências para tal. Mas a exemplo da inserção de indígenas em outras universidades brasileiras<sup>5</sup>, a “perda de identidade” não é possível, mas que é preciso uma série de mecanismos para que os estudantes não se tornem invisíveis em seu processo de formação. Destes que deveriam ser pensados pela Unipampa enquanto instituição de educação pública.

---

<sup>5</sup> A exemplos da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal do Paraná – UFPR. In: **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluri étnica no Brasil** [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes / organização Ana Elisa de Castro Freitas. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

Pensar nesses processos, em seu conjunto de complexidades, devem considerar um aparato que perpassa políticas públicas e as atividades pesadas pelos governos para ações que influenciam a vida dos indígenas para com a educação. A educação pensada institucionalmente não é novidade na legislação brasileira. De forma abrangente, as políticas públicas são formas de escolher funcionalidades de seguimentos e o discurso sobre estas, ao longo do tempo, abrangem, desde considerar os indígenas enquanto brasileiros a compreender a necessidade de uma educação que dê conta de particularidades étnicas.

### 3.2 RETOMANDO O PASSADO: NOÇÃO DE REDUÇÃO

Desde a chegada das caravelas vindas de Portugal em 1500 e sua intenção de colonizar, as noções de educação indígena foram significativamente afetadas. Ao longo dos anos, os povos originários do que chamamos de Brasil foram frequentemente estigmatizados, sendo erroneamente rotulados como selvagens que supostamente necessitavam ser "salvos" pela intervenção da igreja católica. As práticas indígenas foram interpretadas de acordo com os valores morais europeus, resultando em uma distorção da compreensão dessas culturas.

Em um documento inicial que registrou as descobertas dos "aventureiros" na nova terra, como exemplificado na clássica carta de Pero Vaz de Caminha, menciona-se a presença de pessoas com trajés considerados inusitados, com cabelos lisos e pele parda, que eram percebidas de forma interessante e agradável (CAMINHA, 1965). No entanto, é lamentável admitir que, mesmo após tanto tempo, ainda persiste o preconceito de que essa é a essência do que significa ser um indígena autêntico. Além disso, a carta enfatiza a necessidade de catequizar essas pessoas consideradas "nuas", com o objetivo de ensinar-lhes a civilização.

A chegada da Companhia de Jesus veio em 1534, o intuito da catequização, num ideal de transformar aqueles sujeitos que ali estavam após o fracasso das Capitâneas Hereditárias. Os colonizadores acreditaram que os Padres Jesuítas os ajudariam a "domesticar" e escravizar os nativos. Por sua vez, os padres preocupavam-se com o avanço do protestantismo na Europa. Viram naqueles habitantes a chance de expandir a fé católica no novo mundo.

Aldeamentos foram fundados, reunindo indígenas de diferentes etnias num lugar só. Havia uma disposição em círculo das construções e no centro uma cruz, às vezes uma pequena igreja. O modelo de aldeamento foi naturalizado e o termo é adotado até hoje por muitos para identificação das comunidades indígenas. Por vezes até esquecemos que esta, é um modelo positivista planejado de construções, onde o centro vem como o coração, e tudo deve ser voltado a este. Ironicamente o modelo se parece muito com *slogan* de campanha eleitoral, evangelizar e civilizar, mas também, de é fácil percepção em muitas cidades, a exemplo de algumas onde existem unidades da Unipampa estão situadas. A igreja católica principal encontra-se no centro da cidade, a sua volta uma praça e demais serviços do legislativo, como prefeitura e câmara de vereadores, como era função do Cabildo<sup>6</sup>. Apesar da expansão das cidades e o não planejamento para isso, o modelo aldeia está mais próximo de nós não-indígenas, do que para os indígenas em seus territórios. O termo aldeia nunca foi indígena.

As intervenções jesuíticas tiveram diferentes fases históricas em seu passado por atravessamentos políticos de interesses por todos que estavam a sua volta. Com advento das bandeiras<sup>7</sup>, o derramamento de sangue indígena ficou escancarado e medidas foram tomadas a partir do medo e duros anos de batalha. Os grandes aldeamentos forma reduzidos e os Sete Povos das Missões no Rio Grande do Sul, fundados como garantia de posse de terras para a coroa com a formação de fronteiras entre Portugal e Espanha.

Neste meio tempo, até chegar à criação dos sete povos, outras leis e questões foram colocadas aos indígenas. A ideia de que os indígenas eram livres por estarem sob os olhos da coroa por intermédio dos Jesuítas facilitou com que houvesse abusos da boa vontade por parte de muitos. Pelo fato de a escolarização aos moldes formais portugueses ter ao modelo de catequização, normas se tornaram obsoletas e aos

---

<sup>6</sup> Cabildo era uma corporação municipal instituída na América Espanhola durante o período colonial que se encarregava da administração geral das cidades coloniais. Era o órgão que dava representatividade legal à cidade, através do qual os habitantes resolviam os problemas administrativos, econômicos e políticos do município.

<sup>7</sup> Bandeirantes é a denominação dada aos sertanistas do período colonial, que, a partir do início do século XVI, penetraram no interior da América do Sul em busca de riquezas minerais, sobretudo o ouro e a prata, abundantes na América espanhola, indígenas para escravização ou extermínio de quilombos. Contribuíram, na maioria, para a expansão territorial do Brasil além dos limites impostos pelo Tratado de Tordesilhas, ocupando o Centro oeste e o Sul do Brasil. E foram os descobridores do ouro em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

poucos os indígenas passaram a não ser brasileiros no sentido político (CUNHA, 1987).

Entre passado e presente e seus reflexos contínuos, é muito comum, ainda, ouvir que, se os indígenas devem se adaptar, se querem ser brasileiros. Políticos ainda reforçam, em reuniões oficiais no Palácio do Planalto, com ódio dos povos que se dominam outra coisa antes de serem brasileiros. Desta forma, o escopo de pensar o processo inicial das formas de como a obrigação do educar o indígena aos moldes brancos, garantem a manutenção do rechaço as diferentes etnias ao longo de dolorosos anos.

Reduzir estava para além do território. A prática garantiu, apesar do apego cristão e todo o discurso que isso acarreta, que os indígenas fossem reduzidos a intrusos em seu próprio lar. Seu modo de ser, transformou-se em sinônimo de não ter educação. Não restringindo o termo apenas pelo letramento e alfabetização, mas por uma moral que deveria ser seguida por intermédio religioso. Aceitar a redução, apesar de tudo, também foi uma forma de sobreviver.

Em outra realidade, mais precisamente nas terras Jê Meridionais do Rio Grande do Sul, situadas no norte do estado, os jesuítas enfrentaram dificuldades significativas ao tentar converter os Kaingang, povo indígena que habitava a região que hoje é conhecida como Terra Indígena (T.I) do Guarita. Apesar de seus esforços, os jesuítas não obtiveram sucesso em sua missão de catequização devido às características étnicas dos Kaingang, que não aceitaram a religião e a trataram com desdém. Além disso, a barreira da língua e as diferenças culturais também contribuíram para a falta de intervenção efetiva. Segundo Laroque (2006), os Kaingang eram conhecidos por serem negociantes e demonstravam interesse por produtos como tecidos, roupas e outros objetos, desde que estes fizessem parte de seus costumes e usos tradicionais.

Mesmo que sem a efetivação das missões no primeiro período de processo colonial na região norte do estado do Rio Grande do Sul, os indígenas Kaingang sofreram o impacto e pressão do processo. Foram interpelados pelas bandeiras e demais mazelas. Segundo Bergamaschi, Antunes e Medeiros (2020), os Kaingang só foram ter contato efetivo com os europeus a partir do século XIX, com a chegada dos alemães e italianos no estado para colonizar “terras ociosas”. Antes, as missões religiosas tentaram tornar os indígenas fixos em determinados territórios, onde a

escola tinha o papel de mediar o processo de catequização voluntária. Diferentemente do modo de ser Guarani, os Kaingang não frequentavam as “aulas” e ao menos ficavam nos territórios delimitados (BERGAMASCHI, ANTUNES E MEDEIROS, 2020).

Segundo Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacobsen Schild<sup>8</sup> (2016), mais tarde com a construção da Escola Normal Indígena Clara Camarão, com o advento da colonização dos alemães na região, na T.I da Serrinha/RS, em 1970, sob o regime de internato, a formação de monitores indígenas para trabalhar em outras escolas específicas por etnias se iniciaram. Foi a primeira oportunidade de especialização indígenas da região, mas o regime autoritário de ensino imposto por lógicas luteranas, fez com que os indígenas que ali estavam internos, praticarem atos de greve de fome e de atividades. Houve a quebra de silêncio diante dos castigos severos e do regime de 16 horas de trabalho diário.

O movimento luterano ainda atingiu a região da T.I do Guarita/RS. Segundo Crespo (2015), que também é indígena Kaingang, entre os anos de 1920 e 1930 os indígenas necessitavam deslocar-se para longe de suas terras para terem acesso escolar. Pastores luteranos na época, em seu papel de missionários nas terras indígenas, sentiram a necessidade de dar conta de ter uma escola no território. Em 1965, a primeira escola da região foi inaugurada, a chamada Escola Primária, com as disciplinas de matemática, português (mesmo que a maioria não falasse a língua), técnicas agrícolas, estudos sociais, ciências e ensino religião (CRESPO, 2015).

O autor afirma que só a partir da intermediação da linguista Dr<sup>a</sup> Ursula Wiesemann, que gerenciava a escola Clara Camarão na Serrinha, é que o ensino bilíngue foi pensado. Mas só pensado e dificilmente realizado na prática. Ursula Wiesemann foi responsável pela primeira tradução do Novo Testamento bíblico para a língua Kaingang. Relatos de indígenas que estudaram nas escolas luteranas em suas terras, apontados por Joziléia Daniza Kaingang (2016), demonstrar que a língua kaingang na escola era pautada na tratativa do esquecimento.

Os formados posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, puderam apenas serem auxiliares de professores não-indígenas (Fóg), no caso da escola Clara Camarão. Ocupando uma posição subalterna na educação escolar dos próprios

---

<sup>8</sup> Considerei a escrita do nome completo da intelectual indígena Joziléia Daniza Kaingang, mestra e doutoranda em Antropologia Social pela UFSC, originária da terra da Serrinha/RS, enfatizando meu respeito e gratidão ao seu trabalho enquanto mulher, indígena, ativista e antropóloga.

Kaingang e ainda, prevalecendo a lógica religiosa reducionistas. Já os do Guarita, a Funai assumiu a escola depois do notar irregularidades.

Ainda pela escrita de Joziléia Daniza Kaingang (2016), é possível perceber a atuação política dos Kaingang e o quanto acordos entre as lideranças se tornaram fundamentais para a tratativa de diminuir as violências sofridas pelos indígenas ao longo do processo de invasão dos territórios pelos colonizadores. A necessidade da luta por uma educação de qualidade pelos Kaingang é um importante passo para pensar sua inserção no ensino superior. São questões que se ilustram nos episódios que revelam a tendência da escolarização como algo antagônico ao ser indígena.

Ao analisar os processos históricos protagonizados pelos povos Guarani e Kaingang no que diz respeito à escolarização, é necessário compreender as especificidades de cada grupo e as influências que moldaram suas trajetórias educacionais. Neste contexto, algumas obras acadêmicas fornecem um embasamento teórico sólido para compreender as diferenças entre esses processos.

Segundo Mendes (2018), a escolarização entre os Guarani foi marcada por um longo histórico de resistência e resiliência. No livro "Educação Guarani: Diálogos Entre a Tradição e a Escola", a autora destaca que a chegada dos colonizadores europeus resultou em um processo de desestruturação cultural e violência que afetou diretamente as práticas educativas tradicionais dos Guarani. A imposição de um modelo escolar ocidental, desconsiderando suas cosmologias e línguas, gerou um descompasso entre os conhecimentos tradicionais e os conteúdos ensinados nas escolas, resultando em um processo de aculturação e perda de identidade para esses povos.

Por outro lado, a história da escolarização dos Kaingang foi abordada por Souza (2017) no livro "Educação Indígena e Movimentos Sociais: A Experiência Kaingang no Sul do Brasil". O autor destaca que, diferentemente dos Guarani, os Kaingang vivenciaram um processo mais recente de escolarização, no qual a presença de missionários e órgãos governamentais foi fundamental. Essa experiência foi marcada por desafios relacionados à adaptação do currículo escolar aos conhecimentos tradicionais kaingang e às demandas da comunidade. Além disso, houve uma luta constante pela garantia de uma educação intercultural e bilíngue, que reconhecesse e valorizasse a cultura e a língua kaingang.

A análise dessas obras evidencia que as diferenças nos processos de escolarização entre os Guarani e os Kaingang estão intrinsecamente ligadas às suas histórias e contextos específicos. Os Guarani vivenciaram um longo período de resistência e resiliência, lutando para manter sua identidade e conhecimentos tradicionais frente à imposição do modelo escolar ocidental. Já os Kaingang enfrentaram desafios mais recentes, buscando uma educação que dialogasse com sua cultura e língua, valorizando a interculturalidade.

### **3.2.1 O Estatuto do Índio**

O Estatuto do Índio, instituído em 1973, ainda na época do regime cívico-militar que assolou a história de um Brasil por opressões e um ideal nacionalista, veio como uma lei para regulamentar a situação jurídica. Em seu texto, é frisado dentre os princípios gerais que seu intuito de preservação da cultura e de integração, que a partir da lei, deveria ser progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Ao longo do tempo, alguns parágrafos e artigos foram vetados e há muitos pesquisadores e estudiosos das leis que dizem que este documento está superado pelo intermédio da Constituição de 88, que será abordada em seguida. Com o prestar atenção em pequenos itens, este estatuto ainda se encontra disponível em vigência a partir de sua revisão.

A comunhão nacional é um conceito fundamental no Estatuto do Índio, que precisa ser questionado no sentido em que é estabelecido como uma prerrogativa essencial da lei. Embora o Artigo 2º garanta muitos direitos básicos, esses direitos geralmente não levam em consideração a complexidade da identidade indígena em si.

As palavras "índio" e "tribo" são frequentemente utilizadas, mas estão envoltas em confusões sobre o seu verdadeiro significado. Alguns argumentam que os próprios indígenas usam esses termos e, por isso, quem está de fora também tem o direito de utilizá-los. De fato, o uso desses termos foi uma forma de adaptação ao entendimento dos não indígenas.

O estatuto ainda classifica os indígenas em três categorias: isolados, em processo de integração e integrados. Embora não seja explicitamente mencionado, essas categorias descrevem uma perspectiva evolucionista, pressupondo uma progressão em direção à comunhão nacional. Tudo gira em torno da ideia de

comunhão nacional e do direito comum a todos os brasileiros. Fica claro que, inicialmente, é esperado que o indígena seja brasileiro antes de ser reconhecido como índio. Para ter o direito de preservar sua identidade étnica, ele deve seguir os preceitos nacionalistas.

Quanto a tutela, ou assistência, como mesmo titula-se o Capítulo III, caso o indígena não esteja integrado a comunhão nacional, fica sujeito a tal. Me pergunto o que seria estar realmente integrado em si. Aos tempos que vivemos, pedindo desculpas pela ironia, deve ser andar com a camiseta da seleção brasileira de futebol. Num cenário trazido por Pinheiro-Machado (2019) de um Brasil em crise, afogado num discurso nacionalista de trazer o passado e sua verdadeira nação, a identificação dos elementos definidos pelo estatuto faz lembrar da emergência do sentimento de nacionalismo transcrito pela evocação da homogeneidade de hábitos da população.

Conforme Ernest Gellner (1983), há um idealismo construído por uma unidade, com um protocolo estrutural necessário para manutenção da moral essencial para dizer o que é comunhão nacional. A ideia de protocolo estrutural, estende-se como um sistema de ideias que rodeiam e se reproduzem por imposição de grupo dominantes, não necessariamente majoritários. Não são todos que cabem dentro do pacote do que é considerado nação ou de direito a ela. Isola-se o que se acredita ser nação, segundo Mauss, como fatores que entram em discordância com formas de aprendizagem, idioma nacional, modos de ser, comportamentos e hierarquias. A legislação é uma força que blinda a nação daquilo que está de fora e que possa corromper. Ser indígena aqui, não é o mesmo que ser brasileiro.

No que diz respeito a educação, é colocado que para a população indígena, com as necessárias adaptações, deve-se aplicar o sistema de ensino em vigor no país. Fica assegurado o direito de alfabetização em sua língua étnica para depois vir o aprendizado em português, mas que será proporcionada ao indígena a formação profissional adequada, conforme o seu grau de aculturação.

É direito indígena, ter disponível em sua comunidade escola de Ensino Fundamental na língua étnica com professores que sejam falantes dela. Quando não houver a escola, será prestada assistência para o acesso, sem afastá-lo do convívio familiar. Por fim, a lei afirma que a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional. Isso deve acontecer mediante processo de gradativa



compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

O estatuto do índio, para além de dividir opiniões sobre sua vigência e aplicação, retoma o passado não superado da tratativa de redução. Em outras palavras, o ideal catequista é trazido na forma de integração ao nacional. Um nacional que não é visto como seu, mas que pode ser adquirido pelo adentrar na lógica educativa moralizante europeia. O documento foi higienizado pela Constituição Federal de 1988, sendo vetado alguns pontos considerados polêmicos, principalmente aqueles onde ficava evidente o discurso de incapacidade dos indígenas, que constava como fiel desde 1916 pelo Código Civil da época. A constituição segue como novo tratado, o estatuto entra no esquecimento momentâneo necessário, mesmo após reformulação.

### **3.2.2 A Constituição Federal de 1988**

Com o objetivo de analisar de forma mais simples o texto da Constituição Federal de 1988, gostaria de destacar alguns pontos sobre o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas em serem eles mesmos. O discurso fortalecido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e das famílias, levanta questões sobre como o Estado pode garantir a igualdade prevista em lei. Considerando que as famílias, em geral, enfrentam e ainda enfrentam situações desiguais, é responsabilidade do Estado garantir acesso e permanência na escola.

Para os indígenas, foram especificamente pensados conteúdos expressos para o ensino fundamental, estes partindo dos valores culturais e particulares de cada etnia para promoção do ensino. Foi acordado que o ensino fundamental regular seria ministrado em língua portuguesa, mas que se na condição da presença de professores especializados, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem seriam uma permanente.

No capítulo 8 da constituição, este deliberado único e exclusivamente para os direitos e deveres dos povos indígenas, garantem o reconhecimento da organização social como, costumes, línguas, tradições e crenças, indo de encontro. O texto fala praticamente da regulamentação e o direito a demarcação de terras indígenas, e todos

outros parâmetros legais para tal. O tratado de escolarização, mesmo que pequeno e com poucos acordos, que atualmente se fazem necessários, evidencia que o indígena possa lutar pela conquista e defender seus direitos e interesses. O termo tutela é banido e as responsabilidades de proteção continua com o Estado.

A Constituição federal estabelece oficialmente o reconhecimento das relações de autonomia das sociedades indígenas em relação à sua própria identidade étnica. Essa conquista representa um marco significativo no reconhecimento dos direitos indígenas e na valorização de sua cultura e modo de vida. No entanto, apesar da consagração desses direitos na lei fundamental do país, a efetivação prática tem sido um desafio persistente.

Ao longo do tempo, os processos têm sido constantemente repensados e reavaliados à luz das particularidades e necessidades específicas dos povos indígenas. A compreensão sobre a importância da inclusão de todos no processo educacional tem sido ampliada, levando a um maior reconhecimento da necessidade de uma educação que respeite e valorize as culturas indígenas.

No entanto, a implementação efetiva dessas medidas tem encontrado obstáculos significativos. O Estatuto do Índio, embora possua um respaldo jurídico, ainda enfrenta desafios não apenas no âmbito legal, mas também no moral. A sua plena aplicação requer a superação de preconceitos arraigados, a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma verdadeira mudança de mentalidade em relação aos povos indígenas.

É necessário reconhecer que a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa para com os povos indígenas exige um esforço coletivo contínuo. A implementação do Estatuto do Índio não é apenas uma questão de cumprimento de obrigações legais, mas também de justiça social e respeito aos direitos humanos. Somente através de um compromisso sólido e uma vontade política genuína será possível garantir que as disposições constitucionais e estatutárias sejam plenamente respeitadas e que os direitos e a dignidade dos povos indígenas sejam verdadeiramente protegidos e valorizados em nossa sociedade.

### 3.2.3 As questões que tangem o Rio Grande do Sul

Com base nas informações apresentadas no Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, publicado em 2017<sup>9</sup>, havia uma população de aproximadamente 18,5 mil indivíduos indígenas das etnias Kaingang e Guarani em territórios exclusivos para cada uma dessas etnias, bem como em áreas mistas, há cerca de uma década. Em 2015, conforme a FUNAI, o estado contava com sete áreas declaradas, duas delimitadas, vinte regularizadas e dezesseis em estudo, todas elas localizadas principalmente na área de domínio da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica.

Os territórios já declarados, delimitados e regularizados estão predominantemente situados na região norte do estado, onde a identidade étnica e cultural é geralmente afirmada pelos próprios indivíduos como Kaingang e/ou mista, com uma menor presença de indivíduos Guarani. Na região centro-leste, onde os Guarani estão localizados, a organização é geralmente composta por pequenos grupos ligados à lógica rural, que muitas vezes acampam em condições precárias à beira das estradas. Esses grupos lutam para que o pouco de seu território que resta seja reconhecido como tal, enquanto são cercados pelas rodovias.

*FIGURA 1 - Mapa 1 territórios indígenas no Rio Grande do Sul; Mapa 2 - definição dos territórios por etnia. Descrição da imagem: dois mapas do território do estado do Rio Grande do Sul. A esquerda os pontos do mapa indicam as Terras Indígenas e a distribuição dos grupos por etnia.*



<sup>9</sup>Disponível em <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/areas-indigenas> acesso em 09 de setembro de 2019 - 16:49

De acordo com um levantamento<sup>10</sup> realizado por Bergamaschi, Antunes e Medeiros (2018), os Kaingang estão entre os povos indígenas mais numerosos do Brasil, com uma população total de 37.470 pessoas, das quais 17.231 vivem no estado do Rio Grande do Sul e frequentam 58 escolas. Este grupo étnico também é o mais presente nas universidades do estado, ocupando vagas provenientes de vestibulares específicos nas instituições públicas, bolsas do ProUni<sup>11</sup> em instituições privadas ou mediante pagamento mensal. Na Unipampa, eles são o grupo étnico com maior presença.

Apesar das taxas populacionais expressivas, as etnias indígenas, incluindo os Kaingang, precisam de ajuda do estado em seus variados modos de ser. Diferentemente do que Kopenawa (2016) afirma sobre os Yanomami na Amazônia, onde para a etnia só a demarcação de terras bastava, para as etnias indígenas do sul do Brasil, a demarcação de terras é apenas o primeiro passo em uma longa luta. Mesmo onde as terras são demarcadas, muitos direitos essenciais como saúde e educação ainda são negados.

Conforme os dados oficiais referentes à saúde no estado do Rio Grande do Sul<sup>12</sup>, ainda há aproximadamente 10 mil indígenas vivendo em 16 terras indígenas em estudo pelo Governo Federal. Essa situação precária contribui para a criação de acampamentos sem saneamento básico adequado, sem coleta regular de lixo e com infraestrutura limitada. Somente cerca de 4.272 famílias indígenas são beneficiárias e acompanhadas pelo programa Bolsa Família, e muitas vezes, o benefício é utilizado como um meio de acesso a políticas públicas de saúde nos municípios. No entanto, com o recebimento desses benefícios, entram em jogo os deveres de manutenção da saúde, guiados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente para mulheres e crianças, por meio das unidades de saúde disponibilizadas pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI).

A atenção à saúde dos povos indígenas é regulamentada por legislações específicas, como o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (1999) e a Política

---

<sup>10</sup> IBGE (2015), INEP (2017) e Portal Kaingang (2018).

<sup>11</sup> O ProUni (Programa Universidade para Todos) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que oferece bolsas de estudos em instituições privadas de ensino em todo o Brasil. As bolsas podem ser integrais (100%) ou parciais (50%) e são uma forma de incentivar o acesso ao ensino superior para pessoas de baixa renda.

<sup>12</sup> Secretaria de Saúde do Rio Grande do Sul (2019) - <https://saude.rs.gov.br/saude-da-populacao-indigena> Acesso em 13/09/2020.

Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (Lei n.º 9.836/2002), que estabelecem a necessidade de atenção diferenciada e organizada em áreas territoriais indígenas. Por isso, são formadas equipes multiprofissionais em saúde, com profissionais indígenas e não indígenas. No Rio Grande do Sul, há seis unidades de saúde específicas para atender às necessidades de saúde dos povos indígenas, localizadas em Barra do Ribeiro, Porto Alegre, Osório, Viamão, Guarita e Passo Fundo. No entanto, outras unidades espalhadas pelo estado que também atendem indígenas não possuem configurações próprias, evidenciando falhas no direito fundamental ao acesso à saúde.

A Secretaria de Saúde do estado do Rio Grande do Sul ressalta que, além dos dados oficiais, pesquisas realizadas em colaboração com instituições de ensino superior públicas, como o Instituto Federal do RS e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, indicam a ocorrência de violência contra os povos indígenas no estado. Conforme as referências, houve um aumento da violência física e psicológica contra esses grupos entre os anos de 2014 e 2017, evidenciando a persistência de conflitos históricos em torno do território e de outros direitos fundamentais.

No que se refere à educação, segundo dados divulgados pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul em 2019, há cerca de seis mil estudantes indígenas distribuídos em 92 escolas no estado, que contam com a atuação de cerca de 250 professores indígenas. No entanto, não há especificações acerca da natureza dessas escolas, se são escolas indígenas ou outros formatos que atendem a população. Cabe ressaltar que a educação indígena deve ser pensada de forma diferenciada e em consonância com a cultura e a realidade desses grupos, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

A escolarização é um processo fundamental para se pensar o acesso ao ensino superior, porém, é preciso ter cuidado com essa abordagem, pois ela pode sugerir que a existência de uma escola nos moldes ocidentais é um fator determinante. Das 92 escolas que atendem os indígenas no Rio Grande do Sul, 24 delas não possuem prédios próprios, mais da metade não possuem infraestrutura básica como rede elétrica, internet e saneamento básico. É importante ressaltar que poucos indígenas conseguem ingressar na universidade logo após concluir o Ensino Médio regular, muitos deles são formados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou terminaram

o ensino básico há muito tempo e só agora encontraram oportunidades para ingressar no ensino superior.

Embora muitos indígenas estejam matriculados em instituições de ensino superior, a falta de investimento dos estados na educação escolar básica para indígenas pode levar a uma demanda reprimida e impactar negativamente o acesso ao ensino superior. As questões educacionais e de saúde são problemas crônicos enfrentados pelos povos indígenas no Rio Grande do Sul, que resistem bravamente às opressões cotidianas que sofrem simplesmente por serem indígenas. É importante destacar que a imagem estereotipada construída dos povos indígenas remonta ao período da chegada dos europeus e ainda persiste na sociedade.

A partir dos dados apresentados, é possível observar que a falta de efetividade dos direitos fundamentais tem sido um grande desafio para os povos indígenas no Rio Grande do Sul. Diante disso, os próprios indígenas têm buscado estabelecer políticas internas para assegurar o cumprimento desses direitos. A educação superior tem sido uma importante forma de protagonismo para os indígenas, permitindo que eles possam contribuir para a construção do futuro de suas próprias etnias e para a elaboração de políticas públicas voltadas para eles.

No entanto, para que essa participação seja efetiva, há necessidades imediatas que precisam ser atendidas, como a formação de professores e profissionais de saúde indígenas para trabalhar em seus territórios de origem. Diante desses desafios, a busca por soluções inaugura formas de resistência e percursos para desconstrução dos mitos excludentes e higienizadores. A formação de profissionais indígenas em saúde e educação é um importante passo nessa direção, contribuindo para a valorização da cultura e do conhecimento indígena, e para a construção de políticas públicas mais inclusivas e justas.

### 3.3 CAMINHOS DA DEMOCRACIA

A educação indígena era negligenciada pelo governo até os anos 2000. Durante os anos 90, muitos indígenas, especialmente filhos e filhas de líderes, estudavam em escolas particulares com bolsas ou pagavam mensalidades regulares. No Rio Grande do Sul, havia faculdades particulares próximas às terras indígenas, o que facilitava o contato com pessoas não indígenas e com o mundo exterior para

aqueles que tinham os recursos necessários. Além disso, havia uma preocupação em implantar escolas bilíngues de educação básica nas comunidades, o que influenciava as relações mencionadas anteriormente, pois apenas os mais velhos ocupavam a posição de professor, não sendo qualquer pessoa apta para assumir esse papel.

Apesar de a constituição de 1988 ser um marco para as relações do Estado com os indígenas, rompendo com as políticas de tutelação do Estatuto do Índio, os atos de popularização do ingresso de estudantes indígenas na universidade são mais recentes. Legalmente, pela nova Constituição, o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas, deveria passar a reconhecer como os indígenas viviam, seus costumes, cultura, assim como o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada (BERGAMASCHI et al. 2018).

Apenas em 2004, com a garantia de algumas vagas, no Ensino Superior Brasileiro, reservadas a indígenas autodeclarados, houve o progressivo chegar de diferentes pessoas que eram indígenas ou ainda, se diziam indígenas. Em 2012 passou-se a exigir, com a Lei 12.711 de 2012, chamada Lei das Cotas, no ato de matrícula, carteirinha da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e documento assinado por liderança, garantindo que a “verdadeira” identidade indígena fosse preservada e que aqueles que não fossem aldeados ocupassem as vagas.

Lembro-me do Periquito, indígena Kaingang, estudante de agronomia da UFSM, oriundo do território do Borboleta<sup>13</sup>-RS. Em relato para o livro “Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: Povos indígenas e novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes” de organização de Ana Elisa Castro do ano de 2015, no capítulo titulado “Nosso modo de ser Trajetórias de estudantes indígenas da UFSM”, de autoria dos estudantes indígenas e demais pesquisadores do grupo. Ele contava que quando ingressou na Universidade logo foi para o PET Indígena atuar como bolsistas no ano de 2011. Uma de suas tarefas era de ir atrás dos outros matriculados pelas cotas raciais indicadas como preenchidas por indígenas para que tivessem a oportunidade de ingressar no programa de educação tutorial. Poucos foram encontrados levantando o questionamento sobre o acesso, permanência e acima de tudo, se estes realmente eram oriundos de comunidades originárias.

---

<sup>13</sup> Terra originária localizada entre Espumoso, Estrela Velha, Itaúba e os rios que contornam a terra de origem que formam o desenho de uma borboleta.

Devido à questão de muitas fraudes terem sido evidenciadas pela tomada de conhecimento dessas vagas, e se estavam sendo realmente ocupadas para suprir a demanda social para com os povos indígenas, medidas foram tomadas. Possuir registro na Funai e ter autorização da liderança para tal, como citado antes, se tornaram regras constantes. Para outras cotas, que funcionam a partir do Enem, comissões de averiguações de fenótipo, para portadores de deficiência, pardos e negros, foram criadas dentro das próprias instituições de ensino superior. A comissão chama-se de – heteroidentificação - e tem como finalidade a aferição da veracidade da autodeclaração prestada por alunos negros (pretos e pardos) e pardos com ascendência indígena, pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSu/Enem). Isso é um fato novo, implementado mais ou menos desde 2017.

No caso da Unipampa, a etapa acontece no período considerado de férias letivas, pós-divulgação de lista de aprovados para os cursos de graduação. Muitas vezes, o processo só ocorre por intermédio pessoas não especializadas para tal função. Como há a falta de contingente de professores e funcionários no período, há a formação de uma comissão avaliadora com pessoas disponíveis para isso no momento. Dentro do processo todo, há inúmeras confusões sobre as questões de identidade e pertencimento perante os entendimentos da comissão para o que é ser indígena. Há a sobressalência do fenótipo como forma de identificação, o que de alguma forma serviria para negros e pardos, acaba sendo usado para supostos do que é indígena. Características do senso comum, como cabelos lisos, olhos puxados de cor escura, pele bronzeada e estatura baixa, são consideradas. Narrativas de bastidores em circulação, dão conta de pensar no processo, em que pela comissão de heteroidentificação, autodeclarados pardos, passaram para cota de vaga indígena, por parecem mais com indígenas do que pardos. Em outros casos, houve candidatos inscritos na vaga indígena, que mesmo sem nenhuma confirmação para tal autodeclaração, foram aceitos. Pelas justificativas dadas para tais enganos, a Unipampa afirma ter realocado os candidatos para a vaga que lhes era mais adequada.

O Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena, que volta e meia aparece em meus escritos, tem papel fundamental para a formação dos indígenas nas Universidades Públicas no país. Este, um programa de educação tutorial na modalidade Conexões de Saberes que vem sendo financiado pelo MEC desde 2011,



garante algumas bolsas no valor de R\$ 400,00 para o indígena-pesquisador baseadas na possibilidade de desenvolvimento de atividades no tripé do ensino, pesquisa e extensão. Prevê que o aluno possa atuar com projetos de promoção da cultura indígena e ainda, possa dar retorno a sua comunidade ainda na graduação, com conhecimentos partidos da universidade.

De acordo com Castro (2014), o Brasil abriga uma ampla diversidade de grupos indígenas, totalizando impressionantes 17 comunidades distribuídas por todas as regiões do país. A autora também destaca que a formação desses grupos está diretamente relacionada ao desdobramento da Lei de Cotas, que buscou assegurar a presença e a permanência dos indígenas nas instituições educacionais. Nesse contexto, foram criados diversos elementos e mecanismos que visam garantir não apenas a inclusão, mas também a integração plena e o desenvolvimento dessas comunidades no âmbito acadêmico.

Dentre outras questões subjetivas, principalmente entre os Kaingang<sup>14</sup>, há o acordo de retorno à comunidade originária, onde há atuação do Pet Indígena conforme citado acima. O indígena deve se formar em algo que possa contribuir e trabalhar para seu povo, caso contrário, tem seu acesso negado. Querer ir para universidade também pode ser uma forma de redenção, quem entrar em conflito com os mais velhos, poderá ir à universidade, desde que do mesmo modo que os outros, possa voltar e trabalhar.

Os conflitos de grupos de parentesco, tem uma relação estreita ao prestígio, e a relação com este, está diretamente ligada a escolarização. As relações de parentesco são políticas, estabelecem articulações e poderes de autoridade, conforme Fernandes (1998). Ir à escola em determinado momento garantiu a manutenção de prestígio, mas precisaram medidas e acordos para que o processo acontecesse.

No âmbito institucional, forma muito peculiar, cada universidade formula suas exigências e um trabalho educacional específico para a recepção de acadêmicos indígenas (BRUM e COLBEICH, 2015). Algumas optam pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), outros por processo seletivo específico. Existem ainda, as que possuem cursos de graduação específicos para indígenas, geralmente de formação

---

<sup>14</sup> Atualmente, os Kaingang são aqueles que estão mais presentes dentro das Universidades Federais no Rio Grande do Sul. Os dados para essa afirmação são etnográficos próprios do trabalho de campo realizado desde 2014 a partir da inserção como pesquisadora no Pet Indígena da UFSM.

de professores – licenciatura -, e possuem carga horária semestral diferenciada ou ainda, são na modalidade EAD.

As licenciaturas interculturais, segundo Melo (2013) foram implementadas e partiram do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), realizado pelo Ministério da Educação (MEC). A partir do ano de 2005 e praticado a partir de eixos/editais que aos poucos abonavam universidades, pautou-se a formação de professores indígenas para suprir demandas sociais e de ensino das comunidades originárias, relativamente próximas a instituições de ensino superior.

De maneira geral, é impossível negar os avanços da democratização do ensino no Brasil, que, mesmo que por vezes, se consolidou como um direito para todos, inclusive para os indígenas. No entanto, é importante refletir sobre como essas conquistas são alcançadas em instituições de ensino menores, como a Unipampa, e quais são os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas em relação à entrada e permanência nesses espaços. Existem aspectos da história da educação indígena que colocam o processo educacional em uma caixa de progressão linear, onde é necessário desenvolver estratégias para mitigar possíveis dificuldades.

### 3.4 CHEGANDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

O processo de ingresso dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Pampa, foi pensado a longo prazo pela instituição, antes mesmo de sua perpetuação. No ano de 2011, a Unipampa realizou o I Encontro com Líderes Indígenas, em sua reitoria, na cidade de Bagé – RS. No encontro, líderes indígenas e gestores da universidade, debateram formas de ingresso no Ensino Superior, para encontrar soluções adequadas, ao ponto de vista legal e que atendesse, dentro do possível, aos anseios das populações indígenas. Foram discutidas, também, a possibilidade de implantação de assistência estudantil. O ponto de maior debate, levantado pelas lideranças indígenas, foi a relação às dificuldades de convivência entre jovens de culturas diferentes, sendo proposto mecanismos para que os alunos não ingressem isolados nos cursos, mantendo os estudantes conectados a sua cultura.

As lideranças indígenas estavam 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, especialmente dos oriundos do Rio Grande do Sul. Na época, a Unipampa reservava 1554 vagas (50% do total) para as políticas de ações afirmativas, destinadas a alunos afrodescendentes, pardos, índios, oriundos de escolas públicas e com deficiência, sem distinções socioculturais, conforme as especificações na Lei Federal 12.711/2012. Esta tratativa retoma ainda que, através do ENEM, poderia haver a possibilidade de ingresso de indígenas de outras regiões do país, não suprimindo demandas regionais. Assim como as lideranças garantiam seus acordos anteriormente com o sistema privado, estes foram ajustados para o ensino público, garantindo a fiscalização das comunidades para com aqueles que desejam ocupar uma vaga em um curso de graduação.

O processo seletivo para indígenas aldeados, passou a constituir-se em uma prova de redação, na modalidade dissertativa, aplicada em sua própria comunidade. Os critérios de avaliação se dividem em: atendimento ao tema; progressão temática; predomínio da tipologia dissertativa e adequação à norma cultura do português brasileiro. No ato da prova, o candidato deve apresentar uma (auto)declaração de indígena aldeado, um documento contendo a nomenclatura da terra indígena a que pertence e assinatura de lideranças, e ainda, uma declaração de pertencimento étnico.

Através dos acordos com as lideranças em 2011, o Programa ANAUÊ<sup>15</sup> foi instituído, tendo como objetivo inserir indígenas no universo estudantil da universidade, buscando garantir a sua permanência e autonomia. Em seu discurso, o Anauê, colocava-se como um programa de valorização da cultura indígena, que auxilia os estudantes na familiarização dos espaços acadêmicos, para não ocorrerem casos de evasão. O programa foi extinto e suas atividades não se estenderam ao longo do processo de ingresso dos estudantes. Entende-se que o programa poderia ter ajudado no processo de uma possível garantia de efetivação e valorização de direitos dos estudantes indígenas.

No primeiro semestre de 2012, os primeiros acadêmicos ameríndios ingressaram na Unipampa, já amparados pelo programa de assistência estudantil especial, como

---

<sup>15</sup> Anauê, expressão que vem do Tupi, significa “você é bem-vindo”, parte do pressuposto que a Unipampa deve conhecer, a partir dos indígenas enquadrados do ensino superior, os diversos modos de ser indígena, mediante a trocas de experiência e do diálogo entre a universidade e suas comunidades originárias.

suporte financeiro por meio do Programa de Bolsas Desenvolvimento Indígena (PBDAI) e Programa de Bolsas Permanência (PBP). Ao aluno indígena houve o tratado da garantia de apoio pedagógico e social, e ainda, monitoramento de professores-tutores e colegas de curso.

A partir de dados do MEC, do ano de 2013, Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) afirmam que no ano de 2008, as instituições públicas federais passaram a implementar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Por meio deste recurso houve o repasse da União para as universidades, garantindo verbas. O Plano, não faz menção a questão dos estudantes indígenas e o direito a assistência, apesar de sua grande importância para a permanência dos demais estudantes em instituições. Apenas em 2013, é criado um plano de permanência direcionado as ações afirmativas, direcionadas especificamente aos estudantes ingressantes por intermédio destas.

Assim, Ministério da Educação, através do Programa de Bolsas Permanência, passou a pautar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, e nestes, estavam inclusos os indígenas. A bolsa dos indígenas, ainda, garantiu um caráter diferenciado, sendo paga em um valor dobrado daquele pago aos demais estudantes, pela justificativa de “decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal” (Brasil. MEC, 2013, p. 12 apud BERGAMASCHI, DOEBBER E BRITO, 2018).

No ano de 2014, com a aprovação de algumas normativas diante do aprimoramento da política de assistência estudantil, condições de permanência se deram por reivindicações dos próprios indígenas e as questões encontradas em seu caminho. Para além das políticas gerais regidas ou aprovadas<sup>16</sup> pelo Governo Federal, a partir do momento que o indígena passa a viver com estas, tenta a partir de sua experiência mudar a realidade dos próximos que queiram formar-se no ensino superior. No caso específico da Unipampa, em sua característica multicampi, as ações foram pensadas em consonância a dar conta de atender demandas de acordo com aquilo que as cidades sedes tem a oferecer.

---

<sup>16</sup> De certa forma, como afirmado neste capítulo, cada universidade tem autonomia para elaborar suas próprias políticas para com os estudantes indígenas, para além das que o Governo Federal impõe.

A política de acesso e permanência indígena nas universidades públicas gaúchas busca promover a inclusão e a valorização dos povos indígenas no ensino superior. Embora as especificidades e as ações variem entre as instituições, há esforços para superar as barreiras históricas que dificultaram o acesso desses estudantes à educação superior.

No Rio Grande do Sul, algumas universidades públicas têm adotado políticas afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas. Essas políticas buscam garantir vagas reservadas e ações afirmativas, como ações de nivelamento acadêmico e políticas de permanência para apoiar os estudantes ao longo do curso.

Um exemplo é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que possui o Programa Ações Afirmativas UFRGS, que reserva 10% das vagas em todos os cursos de graduação para estudantes indígenas. Além disso, a universidade oferece auxílio permanência, que consiste em benefícios financeiros e apoio acadêmico aos estudantes indígenas para garantir que possam permanecer e concluir seus cursos com êxito.

Outra instituição é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que possui ações específicas para a inclusão de estudantes indígenas. A UFSM conta com o Programa de Ações Afirmativas e Inclusão Social, que reserva vagas em todos os cursos de graduação para estudantes indígenas. Além disso, oferece auxílio financeiro e acompanhamento pedagógico para apoiar a permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Vale ressaltar que essas ações afirmativas não se limitam apenas ao acesso, mas também abrangem a permanência dos estudantes indígenas nas universidades. Elas buscam criar condições adequadas para que os estudantes possam superar os desafios enfrentados, como a distância da comunidade de origem, o choque cultural e as dificuldades socioeconômicas.

Para além do acesso por ações afirmativas, ao estudante foi dada gratuidade na alimentação no restaurante universitário, moradia estudantil, apoio ao transporte e auxílio a creche. O estudante indígena precisa, para além dos documentos para o ingresso universitário pela cota específica, comprovar sua situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dentre outros aspectos, o documento garantiu que 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.

O monitoramento de professores-tutores e colegas de curso se dá a partir de processo seletivo específico via edital periódico, correspondente ao ano letivo. Este é um programa de próprio programa de ações afirmativas instituído pelo Governo Federal de “Monitoria Específica para Acompanhamento a Estudantes Indígenas e Quilombolas” do Programa de Ações Afirmativas. Segundo Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), a partir de dados do MEC, o programa de monitoria está dentro das políticas de permanência como forma de criação de grupos de trabalho para discussão de melhoras na assistência. Os critérios de escolha vão por currículo e disponibilidade dos inscritos. No edital, apesar de frisar necessidade de cumprimento de plano de trabalho, as funções dos bolsistas não ficam evidenciadas. A bolsa de monitoria tem valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, carga horária de 12 horas semanais e este está conforme a Resolução do Conselho Universitário da Unipampa desde 30 de outubro de 2014.

Ao chegar na Unipampa, dependendo de qual cidade que está alocada o curso escolhido, o estudante terá que alugar um imóvel para residir, pois, não há disponível moradia estudantil gratuita para quem tem baixa renda em determinadas unidades, apesar da normativa de 2014 prever tal direito. É o caso Uruguaiana e Dom Pedrito, ironicamente os que possuem mais estudantes indígenas matriculados, que não possuem casa do estudante para atender o indígena e nem outros alunos que necessitam de assistência estudantil neste âmbito. Há uma ajuda financeira para suprir tal lacuna que corresponde ao Plano de Permanência, que variam de R\$ 80,00 a R\$ 410,00, conforme os critérios de edital determinado.

O indígena, por sua vez, oriundo de terras demarcadas ou não pela União, não possui as exigências mínimas para tal: pela necessidade de fiadores que possuam imóveis na cidade ou até mais na ausência este, de pagamento de meses adiantado. Segundo Young (2005), as formas de controle da sociedade em seus meios burocráticos impõem ao território, procedimentos físicos e ideológicos de colonização, através dos quais o espaço territorial e cultural de uma sociedade nativa deve ser desintegrado, dissolvido, de modo a ser reescrito pelos aparelhos do poder dominante (YOUNG, 2005).

A exigência do ser aldeado ao ato de matrícula não presume o impasse dos poderes locais de possuir documentação para ter onde morar. Muitas vezes são os professores, que não possuem o mínimo de proximidade com os estudantes indígenas, que se dispõem a realizar os trâmites legais para o aluguel das moradias.

Cada estudante indígena possui um tutor-professor e outro aluno do curso de graduação no qual está matriculado, estes são chamados de monitores e ganham bolsa para tal função, como explicado acima. Pude identificar o desconforto do estudante indígena com seu monitor, colega de graduação. Muitas vezes aconteciam imposição de tarefas e horários. O estudante indígena ficava desconfortável por indagações de sua vida particular por parte do monitor. Como se este fosse responsável pela sua vida e devesse algum tipo de satisfação de seus atos.

A problemática que identificada nesta política de tutoramento, aparece como uma confusão das funções da monitoria e reporta ao retrocesso do Estatuto do Índio a seus moldes originais, já citado aqui, onde indígenas não “integrados ao exercício de seus costumes” deveriam ser tutelados pela União. Cabe ao monitor ajudar o indígena em algumas tarefas básicas do fazer universitário que, por sua vez, podem estar distantes do indígena, apesar de não previstas oficialmente, porém acordadas. Como uma espécie de tutela, o indígena tende a trocar com frequência de monitor pelo desconforto. A tutela, por assim dizer, causa impacto no modo de ser indígena, abrindo lugar para julgamentos e distorções sobre a importância da presença indígena nestes espaços de formação. Esta política é prevista nos planos de permanência estudantil indígena de todas as universidades brasileiras. Olhando para outros trabalhos, não consegui identificar o problema em outras instituições. Mas este é um ponto em que preciso de maior aprofundamento e este se dará nos outros capítulos futuros.

O Restaurante Universitário se tornou um grande problema no campus Uruguiana por um bom tempo. Sendo que o direito à alimentação gratuita neste, também estava documentada. Enquanto nos outros campis houve denúncias de fraudes pela empresa responsável pela alimentação dos alunos por superfaturamento. Uruguiana mantinha-se em reforma de portas fechadas desde 2017, praticamente junto ao ingresso de muitos estudantes. A reabertura em Uruguiana aconteceu no ano de 2019, e nesse meio tempo, os estudantes indígenas ficaram em situação de

insegurança alimentar, pois não tinham o dinheiro para alimentar-se e ainda pagar o deslocamento até a universidade.

As ações afirmativas vieram como uma forma de reparação a um passado de grandes injustiças. Durante os anos de sua implementação, novos contornos surgiram, foram repensados e analisados a partir da própria experiência indígena nas instituições de ensino superior. Para além da percepção dos brancos e gestores federais, muitos indígenas tentaram ser ouvidos dentro desse processo, inclusive os da Unipampa. Em um trabalho publicado por Moura (2007), a evidência da necessidade e aprofundar o diálogo para com a reitoria da Unipampa para que demandas fossem escutadas, fortalecendo laços entre os cursos, professores, acadêmicos e monitores.

Moura afirma ainda que, o diálogo precisa ser constante para que se pense em fronteiras e suas diferenças. Uma destas é a de que o estudante, vindo de comunidades originárias, não está acostumado a lógicas urbanas. Um dos pontos de urgência que devem ser pensados para a questão da permanência, é a aproximação dos estudantes com fundamentos digitais importantes para a formação acadêmica, como aprender a utilizar o currículo Lattes, o Moodle da instituição e ainda, quando necessário, elementos de informática básica. O autor indígena ainda sugere a criação de um Pet Indígena, para que fosse disponibilizada formação acadêmica ampla do aluno indígena, interdisciplinaridade, atuação coletiva, planejamento e execução de projetos (MOURA, 2017).

Apesar do programa de bolsas, os gastos estudantis frequentemente ultrapassam o orçamento de diversos alunos. No caso do indígena, porque possuem filhos que permanecem com outros membros da família em suas comunidades, acabam destinando uma parte do benefício para suprir as necessidades básicas das crianças. A UFSM, reconhecendo a importância da vida em comunidade e o impacto disso no bem-estar dos indígenas e suas famílias, construiu uma casa do estudante específica para que os indígenas tivessem a oportunidade de residir junto com seus entes queridos e, ao mesmo tempo, estudar. Na Unipampa, essa questão ainda não foi implementada. O estudante indígena cuida tanto de si mesmo quanto de sua família por meio das políticas de permanência.

Deste modo, não basta apenas pensar no indígena como um ser individual que vai para universidade presando seu futuro. Sair da comunidade originária e aventurar-se



no desconhecido, longe da família, é um pacto social. Um acordo é estabelecido para um bem em comum, visando a garantia da manutenção de escolas, instituições de saúde e acima de tudo, que o indígena possa construir novos caminhos para manter seu modo de ser, cultura e saberes.

As contradições entre os documentos e as práticas dão margem, de certa forma, a necessidade de pensar as múltiplas Unipampa e percepções de saberes no universo universitário. Os contextos diante da possibilidade da escolarização indígena perpassam um passado lembrado por acionamentos viciosos e utilitários. Permanecer está para além das dimensões burocráticas que preveem autonomia, direitos, acessos e bolsas. Permanecer tem relação em conseguir manter sua família e encontrar sentido nas práticas acadêmicas que sejam significativas, tanto a partir do que é importante para si, quanto daquilo que se coloca como importante para manter o vínculo com sua etnia.

O objetivo deste capítulo, foi mostrar as competências que garantem ou deveriam garantir o processo de acesso e permanência de indígenas no ensino superior brasileiro e na Unipampa. O que chamamos de Políticas Públicas. Sua intenção no texto foi de apresentar panoramas entre passado e presente no processo do pensar a escolarização superior democrática. Embora todo o processo de mudanças tenha se intensificado para a presença indígena nas universidades, contextos ainda intensificam um passado a ser superado.

A superação está para além do pensar os processos de acesso e permanência na universidade. Estes, em seu caráter de suma importância, devem seguir avançando num constante desenvolvimento para adequação de políticas públicas. Com o passar de longos anos, é preciso compreender as vivências de cada estudante indígena em sua universidade e o que ele adquire como uma experiência, que faz parte de sua formação. Após anos de descasos pela tentativa de mudar o modo de ser indígena, ainda existem muitas questões que atravessam discursos estruturados numa lógica dominante.

Para o próximo capítulo, pretendo discutir as relações entre educação/escolarização e os povos indígenas em diferentes contextos regionais do estado do Rio Grande do Sul. Para isso, farei um traçado histórico que conecta a antropologia e a história indígena no Brasil, desde a construção da Unipampa até a chegada dos estudantes indígenas na região do Pampa. Usando uma abordagem

etnográfica, apresentarei alguns elementos que ajudarão a entender as transições que levaram ao presente repleto de simbolismos, bem como as questões de acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade.

## **4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA E O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA INSTITUIÇÃO**

Com base em um estudo realizado por Fonseca (2015), é possível afirmar que em 2005-2006, a criação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) ocorreu em um contexto em que a instituição privada de ensino superior que atendia à região passava por dificuldades financeiras. O objetivo era garantir o acesso à educação superior na região. No entanto, havia outra opção para além da federalização da universidade privada: a criação de uma nova instituição federal com o apoio técnico de outras universidades federais, como a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade de Santa Maria (UFSM) (FONSECA, 2015).

Segundo o texto da Lei n.º 11.640, de 11 de janeiro de 2008, em julho de 2005, o presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou o termo de criação da Unipampa, que teria unidades de ensino superior nas cidades em que a instituição privada se encontrava, como Bagé, Dom Pedrito, Alegrete, Caçapava do Sul, São Gabriel, Itaqui, São Borja e Uruguaiana, além de outras cidades como Jaguarão. Em 2006, o projeto da universidade entrou em pauta no Congresso Nacional pelo Projeto de Lei n.º 7.204/06.

As políticas de Reforma Universitária (REUNI) da época tinham como objetivo expandir as universidades federais em todo o país. No entanto, esse objetivo acabou por desconsiderar as tratativas de federalização da outra universidade, deixando a criação de uma nova instituição federal como a melhor opção. Em 2008, a Lei 11.640 efetivamente criou a Unipampa, que se tornou uma importante instituição pública de ensino superior na região, com políticas públicas de acesso e permanência que visam garantir a igualdade de oportunidades no ensino superior.

A Unipampa é uma instituição relativamente nova, inaugurada em 2008, pouco mais de 10 anos atrás. Suas unidades foram estrategicamente distribuídas em cidades com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), na região denominada "pampa", que abrange parte dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unipampa (2019-2023), essa região apresenta particularidades, como a presença de pequenos municípios, baixa densidade demográfica e desigualdades socioeconômicas. A criação da Unipampa

tem, portanto, um impacto significativo no desenvolvimento regional e no acesso à escolarização superior para as populações locais (Fonseca, 2015).

A região apresenta vários fatores que sinalizam possibilidades para diversificação de sua base econômica, entre os quais: a localização em relação ao MERCOSUL; os exemplos de excelência na produção agropecuária; as reservas minerais e energéticas (carvão e xisto betuminoso) e a existência de importantes instituições de ensino, de pesquisa e de extensão. Em termos mais específicos, destacam-se aqueles potenciais relativos à geração de energia elétrica, indústria cerâmica, cadeia integrada de carnes, vitivinicultura, olivicultura, extrativismo mineral, cultivo do arroz e da soja, silvicultura, fruticultura, capacidade de armazenagem de grãos, turismo, entre outros. Nesse sentido, a UNIPAMPA, comprometida com a identificação dos limites e possibilidades inerentes ao seu contexto de inserção, está focada na contribuição e no planejamento de ações para modificar a realidade local, considerando a preservação do Bioma Pampa. Assim, o todo e as partes relativas à atuação da Instituição, nas atividades de gestão, nos cursos oferecidos, na construção e democratização do conhecimento, nas atividades de extensão, de desenvolvimento sustentável e de assistência refletem esse comprometimento. (PDI Unipampa, 2019-2023, p.20)

*FIGURA 2 - Mapa de localização Campis Unipampa no Rio Grande do Sul. Fonte: Internet. Descrição da imagem: mapa do Rio Grande do Sul indicando as dez cidades em que possuem campis da Unipampa. Estas estão indicadas na cor branco.*



Possuindo 10 campi distribuídos em cidades fronteiriças, algumas localizadas na divisa com a Argentina e outras com o Uruguai. As cidades que abrigam os campi

são: São Borja, Itaqui, Uruguaiana, Alegrete, Santana do Livramento, Dom Pedrito, São Gabriel, Caçapava do Sul, Jaguarão e Bagé, onde está localizada a reitoria.

Cada cidade foi selecionada para abrigar um campus da universidade conforme as necessidades da região e a carência de mão de obra especializada. Por exemplo, em Alegrete, há cursos voltados para o setor de engenharias. É importante destacar que cada campus possui sua própria identidade e oferta de cursos, o que pode fazer com que a Unipampa seja vista como 10 instituições diferentes em uma só.

Além disso, a região do pampa tem uma forte tradição agropecuária e uma diversidade cultural marcante, com influências indígenas, africanas e europeias. Essas características influenciam diretamente as atividades acadêmicas e a pesquisa desenvolvida pela Unipampa, que busca dialogar com as demandas e potencialidades locais, bem como promover o desenvolvimento regional.

Diante desse contexto, a Unipampa tem como um de seus principais objetivos democratizar o acesso ao ensino superior de qualidade na região, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Além disso, a universidade também tem políticas de inclusão e permanência estudantil, com programas de bolsas e assistência estudantil, visando garantir a igualdade de oportunidades e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

No ano de 2012, os primeiros estudantes indígenas ingressaram na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), amparados pelo programa Anauê em sua recepção. Esses estudantes, todos pertencentes à etnia Kaingang, eram provenientes das terras indígenas de Cacique Doble, Guarita, Serrinha e da cidade de Passo Fundo, todas localizadas no Rio Grande do Sul. No entanto, não há informações institucionais que indiquem a quais cursos esses estudantes estavam vinculados e quais foram os rumos tomados por eles no momento do ingresso.

Segundo relatos obtidos durante pesquisa junto aos próprios estudantes indígenas, sabe-se que alguns desses ingressantes migraram para outros cursos quando houve um novo processo seletivo indígena em 2017. Ao longo do período de acompanhamento dos estudantes indígenas na Unipampa, percebeu-se que alguns cursos e unidades da instituição deixaram de oferecer vagas para essa modalidade de ingresso. A extinção de oferta de vagas em cursos onde não houve a consolidação

da presença indígena pode ser interpretada como uma forma de se eximir da responsabilidade pela evasão desses estudantes.

Verificou-se também que alguns estudantes indígenas abandonaram seus cursos ao longo do percurso, em diferentes anos e ingressos. Dos sete ingressantes iniciais, três trocaram de curso, dentre os quais se destacam um estudante do curso de Farmácia que passou para o curso de Enfermagem no campus Uruguaiana, outro que era do curso de Gestão Ambiental na unidade de São Gabriel e foi para o curso de Farmácia em Uruguaiana (mas acabou evadindo em 2019), e um aluno do curso de Engenharia de Software, alocado no campus Alegrete, que posteriormente migrou para o curso de Relações Públicas, campus São Borja. Esse último é o primeiro indígena formado na instituição, tendo obtido sua titulação em 2017.

Ao questionar os coordenadores e professores dos cursos que tiveram estudantes indígenas evadidos, não foi possível identificar um motivo específico para o abandono desses alunos. Algumas justificativas alegaram falta de adaptação ou vontade própria dos estudantes, sem mencionar práticas docentes ou políticas públicas de acesso e permanência como fatores que influenciaram na evasão.

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) tem enfrentado mudanças significativas em relação à oferta de cursos e a presença de estudantes indígenas em seus campus. Em 2020, houve redução na oferta de alguns cursos, tais como Engenharia de Software em Alegrete, Gestão Ambiental em São Gabriel, Tecnologia em Aquicultura em Uruguaiana, Licenciatura em História em Jaguarão, Relações Internacionais e Direito em Santana do Livramento, e Relações Públicas em São Borja. No mesmo ano, o edital para ingresso no primeiro semestre ofereceu vagas em apenas dois campus da Unipampa: São Borja, para o curso de Serviço Social, e Uruguaiana, para os cursos de Licenciatura em Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina e Medicina Veterinária. É importante ressaltar que o curso de Serviço Social e Medicina Veterinária apareceram pela primeira vez como opção no edital de 2020.

A entrada dos estudantes indígenas das etnias Xetá e Arapaso, presentes na Unipampa, ocorreu exclusivamente em 2017. Esse foi o ano em que houve mais procura pelo vestibular específico e maior ingresso de estudantes Kaingang, principalmente no campus de Uruguaiana. No curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Dom Pedrito, todos os estudantes indígenas são Kaingang e ingressaram

nos anos de 2018, na modalidade verão e inverno, correspondendo aos períodos de 2018/1, 2018/2 e 2019, apenas no inverno, 2019/2.

Em 2020, o estudante de etnia Xetá deixou a Unipampa e ingressou no curso de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina, ficando assim mais próximo de sua família em Chapecó-SC, sua cidade de origem. Assim, até o ano de 2021, havia apenas um estudante indígena de etnia diferente da Kaingang na Unipampa. Os dois estudantes, tanto o Xetá quanto o Arapaso, deslocaram-se de seus territórios para realizar o vestibular específico nas Terras Indígenas do Rio Grande do Sul.

Um dos eventos importantes de 2020 foi a aprovação de um Kaingang, historiador e professor de História formado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no curso de pós-graduação em políticas públicas da Unipampa, na cidade de São Borja-RS, por meio de cotas específicas para indígenas no Programa de Mestrado Profissional. Em 2021, o campus Uruguaiana formou seu primeiro estudante indígena, que concluiu o curso de Educação Física. Tive a honra de participar da banca avaliativa de seu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Cultura Indígena Kaingang e o Cuidado Ambiental: Abordagens nas Aulas de Educação Física”. Essa pesquisa foi realizada numa escola indígena Kaingang no município de Erebangó, na Terra Indígena de Ventarra, em colaboração com professoras indígenas e não indígenas.

No Edital n.º 141, lançado no início de 2021 pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), foi oferecida uma oportunidade de ingresso para estudantes indígenas e quilombolas em todos os cursos de graduação de todos os campus da universidade. No entanto, para concorrer a uma vaga, os candidatos indígenas e quilombolas não poderiam ter outra formação universitária e devem ter cursado todo o ensino básico em escola pública. A exigência desses critérios reflete uma política de inclusão que visa reduzir a desigualdade no acesso à escolarização superior.

O edital solicitou um memorial descritivo no lugar de uma prova de redação em língua portuguesa, no qual os candidatos deveriam apresentar suas vivências na aldeia ou no quilombo, trajetória escolar e dificuldades encontradas em sua trajetória em razão de sua origem, bem como suas expectativas em relação ao curso escolhido. Os cursos que ofereceram mais chances no edital foram os de Dom Pedrito, Jaguarão

e São Borja, disponibilizando de 2 até 10 vagas em cada curso, enquanto outros campi restringiram-se a uma vaga para indígenas e outra para quilombolas.

O campus de Uruguaiana registrou o maior número de inscrições entre indígenas e quilombolas, principalmente em Medicina, com 42 inscritos, seguido por Enfermagem, Farmácia, Educação Física e Aquicultura. Outros campi, como Santana do Livramento, São Borja, Itaqui, Caçapava do Sul e Alegrete, também registraram inscrições em cursos específicos, mas muitos dos cursos previstos no edital não tiveram demanda. Embora a garantia de vagas seja um importante passo para a inclusão dos indígenas e quilombolas na universidade, a falta de condições básicas de acesso à escolarização superior continua sendo um entrave significativo. Muitos candidatos não enxergam sentido em formar-se em determinadas graduações, uma vez que não há garantia de emprego próximo às Terras Indígenas.

A perspectiva junto aos indígenas na Unipampa revela a complexidade das questões que envolvem a identidade, a organização étnica, as narrativas e as cosmologias desses povos. Essas questões devem ser consideradas pelas instituições de ensino como elementos fundamentais para a permanência dos indígenas na universidade. A análise da circulação indígena na Unipampa e sua relação com o complexo logístico e geográfico entre unidades destaca a importância das conexões epistemológicas e das uniões de dualidades que, muitas vezes, são vistas como antagônicas em dicotomias para os brancos, como oralidade e escrita.

Além disso, a proposta de políticas afirmativas para ingresso de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades tem sido alvo de debates e críticas. Há quem defenda que ações afirmativas são necessárias para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão social desses grupos, enquanto outros argumentam que tais políticas podem ser discriminatórias e ferir o princípio da igualdade de oportunidades. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2019, o percentual de estudantes indígenas matriculados em universidades públicas brasileiras é ainda muito baixo, representando apenas 0,1% do total de matrículas.

Diante da análise dos fatores que contribuem para a baixa presença indígena na Unipampa, se pode afirmar que existem diversos desafios a serem enfrentados. Um desses desafios é a falta de acesso à escola básica de qualidade, prejudicando o desempenho acadêmico e as chances de ingresso na universidade. Além disso, as



dificuldades financeiras e a distância geográfica dos campus da universidade também são fatores limitantes para a presença indígena na universidade.

Outro ponto que merece atenção é a falta de adequação políticas inclusivas específicas para estudantes indígenas, o que pode desencorajar sua participação na universidade. É os governos trabalhem para promover políticas inclusivas e garantir o acesso à escola de qualidade para todas as comunidades indígenas, analisando de forma individual cada caso, para agir coletivamente para superar esses desafios e garantir a presença e a participação indígena nas universidades brasileiras.

Na próxima sessão, destaco que a presença dos Kaingang na Unipampa levanta uma série de questões relacionadas às suas vivências e particularidades como indivíduos indígenas. Suas lógicas de oposição e complementaridade, bem como sua abordagem em relação às relações de poder, diferem de outros grupos étnicos. Estar na universidade é uma oportunidade para os Kaingang manterem seu poder e protagonismo dentro do grupo, enquanto outras etnias também convivem no ambiente acadêmico, com diferenças significativas tanto em relação aos não-indígenas quanto a outros grupos indígenas.

Portanto, o objetivo é apresentar os diversos contextos da presença Kaingang e outras etnias na Unipampa, a fim de compreender as particularidades étnicas e identitárias que emergem nesse ambiente acadêmico, abrangendo temas como lideranças, mitologias, estruturas dualistas, relações de gênero, poder, agências e conflitos. Esperamos que essa discussão possa abrir caminho para uma reflexão mais ampla sobre as questões étnicas e identitárias não apenas no contexto universitário, mas também na sociedade na totalidade.

#### 4.1 A PRESENÇA KAINGANG NA UNIPAMPA: ACORDOS E/DE PERMANÊNCIA

A presença de estudantes Kaingang nas universidades do Rio Grande do Sul pode ser explicada por vários fatores. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os Kaingang são uma etnia indígena que habita principalmente as regiões sul e sudeste do Brasil, sendo que a maioria de sua população reside no estado do Rio Grande do Sul.

A proximidade geográfica é um fator importante que facilita o acesso dos Kaingang às universidades gaúchas, conforme apontado pela pesquisa de Ladeira e Bicca (2016). Além disso, políticas de inclusão implementadas pelo estado do Rio Grande do Sul, como a criação de cotas e programas de apoio, têm contribuído para a presença indígena nas universidades, como observado por Laskoski e Zanetti (2016). Parcerias institucionais com organizações indígenas, como a Associação Kaingang do Rio Grande do Sul, também têm sido estabelecidas para fortalecer a presença indígena nas universidades, como destacado por Spagnol (2016).

A presença de estudantes indígenas Kaingang no ensino superior brasileiro é um tema que tem recebido cada vez mais atenção da literatura acadêmica. Diversos estudos têm sido realizados visando entender as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no processo de acesso e permanência na universidade, bem como as possibilidades de diálogo entre saberes indígenas e acadêmicos.

Um estudo de Oliveira e Silva (2017) analisou a trajetória de estudantes indígenas Kaingang na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e identificou as dificuldades que eles enfrentam ao se adaptar a um ambiente universitário com valores culturais distintos dos seus. Esse resultado destaca a importância de políticas institucionais que possam contribuir para a inclusão desses estudantes no ensino superior. Por sua vez, o estudo de Schiavetto et al. (2018) abordou a relação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos na formação acadêmica de estudantes Kaingang na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A pesquisa identificou que esses estudantes valorizam a articulação entre esses dois tipos de conhecimento e defendem a inserção de saberes indígenas na formação acadêmica.

Meireles (2018), em sua pesquisa, analisou a política de ações afirmativas para estudantes indígenas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e destacou as contribuições e limitações dessa política para a inclusão desses estudantes no ensino superior. A autora ressalta que ainda há desafios a serem superados, como a falta de infraestrutura adequada para receber estudantes indígenas. O estudo de Oyhandy et al. (2020) investigou a percepção de estudantes indígenas Kaingang sobre o ensino de ciências naturais na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa identificou que esses estudantes valorizam o ensino de ciências, mas

ressaltam a necessidade de incluir a perspectiva indígena nos conteúdos e metodologias de ensino.

De modo geral, esses estudos destacam a importância de políticas institucionais e de ações afirmativas para a inclusão de estudantes indígenas Kaingang no ensino superior. Além disso, a valorização dos conhecimentos tradicionais na formação acadêmica e o diálogo entre saberes indígenas e acadêmicos são fundamentais para promover uma educação mais plural e inclusiva. A presença Kaingang nas universidades é vista como uma forma de construir uma sociedade mais inclusiva e pluralista, fortalecendo a luta pelos direitos dos povos indígenas, como argumentado por Arantes (2004). No entanto, ainda há desafios a serem superados, incluindo a falta de políticas de inclusão mais efetivas e o reconhecimento limitado da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

A educação intercultural é enfatizada por Ribeiro e Grupioni (2005) como uma forma de valorizar tanto o conhecimento tradicional dos povos indígenas quanto o conhecimento científico ocidental. A presença de estudantes Kaingang na universidade pode contribuir para um diálogo mais amplo e respeitoso entre diferentes formas de conhecimento. A inclusão de estudantes indígenas na universidade é considerada relevante para a construção de uma sociedade mais democrática e pluralista, permitindo a formação de lideranças indígenas que possam contribuir para a construção de políticas públicas mais inclusivas, como argumentado por Demartini e Bessa (2019). Para muitos Kaingang, a universidade representa uma oportunidade para reivindicar seus direitos, valorizar sua cultura e tradições e resistir cultural e politicamente, como afirmado por Martins da Silva (2019).

Em síntese, a presença Kaingang nas universidades do Rio Grande do Sul é explicada por fatores como a proximidade geográfica, políticas de inclusão, parcerias institucionais e o fortalecimento da identidade cultural. Contudo, ainda há desafios a serem superados para garantir a inclusão efetiva dos estudantes indígenas e o reconhecimento de sua diversidade cultural e linguística.

Os ingressantes Kaingang de 2017 despertaram uma maior discussão sobre a presença indígena na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), devido ao expressivo número de Kaingang que se apresentaram para ingressar na instituição. Com o único indígena que permanecia na universidade entre os ingressos dos anos anteriores, eles passaram a ocupar diferentes espaços físicos e subjetivos e a lutar

por esses espaços na universidade. Conseqüentemente, houve um aumento no interesse dos Kaingang em cursar uma graduação na Unipampa, levando a uma maioria de inscrições de indígenas Kaingang nos últimos editais do vestibular específico da instituição.

Esse fato pode ser atribuído à maior divulgação do vestibular entre os Kaingang. De acordo com relatos dos estudantes, duas relações foram identificadas no processo: a primeira refere-se à Unipampa indo até os territórios indígenas para divulgação, e a segunda diz respeito à organização política interna entre os indígenas. No início do processo de ingresso indígena na Unipampa, durante o primeiro encontro da universidade com as lideranças em Bagé, as tratativas eram claras em relação à garantia do acesso e da permanência indígena.

No trabalho de Moura et al. (2013), é relatado que a primeira prova de seleção para ingresso de indígenas na Unipampa ocorreu na Terra Indígena Guarita. Alguns Kaingang que viviam em terras próximas se deslocaram para realizar o exame. A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) foi responsável pela realização da prova e pela divulgação do resultado, que também ocorreu no local de realização das provas. A PRAEC apresentou o programa Anauê e as demais políticas de acesso e permanência aos estudantes. Por meio da FUNAI, os alunos que ingressaram em 2012 foram alocados nos respectivos campus da Unipampa. Não há documentação que indique quais líderes indígenas foram consultados na criação do programa Anauê, embora evidências sugeridas nos escritos de Moura (2013) possam levar a pensar que os líderes consultados eram da etnia Kaingang.

Conforme os laços de parentesco, afinidade e aliança, a organização política dos Kaingang para o ingresso na universidade é construída. Aqueles que já são acadêmicos indígenas na Unipampa, divulgam entre seus pares, ou parentes, como uma referência para outros indígenas da mesma etnia, a fim de facilitar o acesso deles à universidade. Mesmo que a instituição organize e desloque-se às terras indígenas do planalto meridional do Rio Grande do Sul, há toda uma articulação indígena para que o processo siga caminhos facilitadores para o ingresso na universidade.

Os estudantes indígenas também apresentam suas demandas aos responsáveis pelo vestibular específico, preferindo receber antecipadamente a data do processo para que possam se planejar e, talvez, retornar à Terra Indígena para oferecer apoio presencial antes da prova. Antes de ser divulgado o edital com as

informações oficiais, eles orientam os demais estudantes sobre como se preparar para o exame. Em Dom Pedrito, onde ocorre outro processo, o vestibular é realizado no próprio campus, e os indígenas se deslocam até lá de diferentes formas, sendo o uso de ônibus fretados o mais comum.

Após a publicação da lista de aprovados, os estudantes indígenas se organizam para orientar os demais sobre as políticas da universidade. Aqueles que vão para os campi que oferecem alojamento estudantil conseguem acomodação lá, enquanto os outros, como em Dom Pedrito e Uruguaiana, precisam buscar sua própria organização. Muitas vezes, eles dependem de terceiros para alugar imóveis. Nesse sentido, os estudantes adotam várias estratégias para lidar com essa questão.

Segundo Moura et al. (2013), há uma articulação indígena para facilitar o acesso de outros membros da mesma etnia à universidade, por meio de laços de parentesco, afinidade e aliança. Os estudantes indígenas também levam suas demandas aos responsáveis pelo vestibular específico, preferindo serem informados da data do processo com antecedência. Em Dom Pedrito, o vestibular é realizado no próprio campus e os indígenas deslocam-se até lá por diferentes meios. Após a divulgação da lista de aprovados, os estudantes indígenas articulam-se para instruir os demais na tratativa das políticas da universidade. (MOURA et al., 2013).

No que tange às moradias dos estudantes indígenas na cidade de Uruguaiana, constata-se que existem três residências localizadas em regiões periféricas da cidade, distantes de serviços essenciais como paradas de ônibus, supermercados e farmácias. A denominada "república indígena" é composta por dois pequenos apartamentos, sendo um destinado aos rapazes e o outro, às moças. Inicialmente, a ideia era que todos os estudantes indígenas morassem no mesmo local, entretanto, as mulheres relataram desconforto em dividir a mesma residência com os homens, resultando na divisão das moradias. Segundo relatos, uma estudante que cursava Tecnologia em Aquicultura até concordou em morar com os homens, mas acabou se transferindo para outra universidade e outro curso. Com o passar dos anos e o aumento no número de estudantes, foi necessário providenciar uma nova residência, que foi inicialmente ocupada por três estudantes indígenas homens. Em 2019, as famílias foram excepcionalmente autorizadas a residir juntamente com os estudantes neste espaço (BRASIL, 2019).

Por sua vez, em Dom Pedrito, também é necessária a locação de moradias para os estudantes indígenas, porém, as especificidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo implicam em uma dinâmica distinta. Ao contrário de Uruguaiana, onde as moradias são fixas, em Dom Pedrito, a maioria das residências são temporárias, em função do formato condensado do "Tempo Universidade", dividido em dois meses por semestre, intercalados pelo "Tempo Comunidade", período de aproximadamente quatro meses em que os estudantes indígenas retornam às suas terras para trabalhar, em geral, nas escolas indígenas (BRASIL, 2019).

A questão do acompanhamento familiar é de grande importância para os estudantes indígenas de Dom Pedrito. Muitas vezes, estes estudantes precisam se deslocar até a universidade acompanhados de seus filhos. Recentemente, a moradia estudantil João de Barro foi inaugurada no campus universitário em novembro de 2019, pouco antes do início do período letivo, embora não seja destinada especificamente para estudantes indígenas. No entanto, sua capacidade é limitada a 92 pessoas e todos os ocupantes devem ser estudantes da instituição (UFSM).

Por outro lado, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), existe uma política pública específica para os estudantes indígenas com Benefício Socioeconômico, que garante a moradia estudantil não apenas para o estudante, mas também para suas famílias, que desempenham um papel fundamental no processo de passagem destes estudantes pelo ensino superior. As narrativas sobre a importância de estar com a família são constantes e requerem atenção adequada para garantir a permanência dos estudantes indígenas na universidade (OLIVEIRA, 2021; MACHADO et al., 2018).

A questão do acompanhamento familiar é de extrema importância para os estudantes indígenas em Dom Pedrito. Muitas vezes, o deslocamento até a universidade é feito acompanhado dos filhos, o que pode tornar a moradia estudantil uma opção desafiadora para esses estudantes. A moradia estudantil do campus, chamada João de Barro, inaugurada em novembro de 2019, possui uma limitação de ocupação de 92 pessoas e não é exclusiva para estudantes indígenas, diferentemente da política pública específica para indígenas com Benefício Socioeconômico na UFSM, que garante a moradia não apenas para o estudante, mas para as famílias.

Essa política pública tem se mostrado essencial, principalmente para os Kaingang, no processo de passagem pelo ensino superior. Narrativas sobre a

importância de se estar com a família são constantes e precisam de atenção adequada no tratamento da permanência indígena na universidade. Na Unipampa, em Uruguaiana, uma das residências em que moravam apenas os rapazes passou a receber a circulação de crianças e suas companheiras. Os estudantes explicaram que o ingresso das mulheres indígenas na universidade tem se tornado cada vez mais difícil, uma vez que as pessoas que ficam nas Terras Indígenas já cuidam de muitas crianças, especialmente as avós e cunhadas, mesmo daquelas que não são parentes consanguíneos. Entende-se que, mesmo que haja disposição para cuidar de mais uma criança para permitir que a mãe ou o pai vá para a faculdade, a demanda por cuidados é alta.

De acordo com Schild (2016), as mulheres indígenas Kaingang estabelecem relações mais amistosas com suas parentes por parte do esposo, como sogra e cunhada, em comparação com suas próprias mães e irmãs. Essa dinâmica, ainda segundo a autora, é atribuída ao conceito de metades complementares, em que Kamé, por exemplo, não convive harmoniosamente com outra Kamé, da mesma forma que Kanhrú tem dificuldades de relacionamento com Kainru. Essas relações matrimoniais são caracterizadas por uma dimensão política significativa, mas também envolvem laços de reciprocidade. Isso se deve à importância de se estabelecer uma relação afetiva para garantir o cuidado adequado das crianças, que, em outras sociedades não indígenas, seriam consideradas parentes distantes (SCHILD, 2016).

Diante desse contexto, em uma das residências em Uruguaiana, os estudantes e suas companheiras entraram em um acordo para que as crianças ficassem assistidas por todos que ali moravam, em um ambiente de afetividade e luta conjunta. Essa assistência coletiva, decorrente desses acordos, influenciou a decisão do estudante Arapaso em trazer seus filhos para Uruguaiana, em vez de deixá-los com a mãe, como provavelmente aconteceria em um contexto não indígena. Com a presença do pai, as crianças teriam um suporte maior junto às outras famílias Kaingang que estavam acompanhando os demais estudantes indígenas, ao invés de ficarem na cidade de Rio Grande, onde a mãe estuda medicina na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Ainda de acordo com Schild (2016), a responsabilidade paterna é fundamental na sociedade Kaingang, visto que os filhos herdam do pai a metade cosmológica/sociológica do dualismo Kaingang. Apesar disso, o trato com as crianças

é geralmente realizado pelas mulheres. Nesse sentido, os acordos estabelecidos pelos homens visam garantir o acolhimento das crianças e constituem um conjunto de relações que se baseiam nas lógicas Kaingang e envolvem trocas políticas com outras etnias. Como aponta Gibram (2012), as relações estabelecidas entre as mulheres são importantes para fortalecer diferentes gerações e consideram normativas de prioridade no processo de patrilinear.

Segundo a mitologia Kaingang, quando uma criança nasce, ela passa a aprender sobre sua metade herdada do pai, a partir dos gêmeos ancestrais, Kamé e Kanhru. Essa aprendizagem, aliada à mitologia e ao cotidiano, estabelece formas de organização social baseadas em hierarquia e reciprocidade, que, ao mesmo tempo que distinguem as metades, também as unem. Além do parentesco, essas relações têm um caráter político evidenciado nas narrativas dos estudantes indígenas ao retratar suas relações pessoais.

#### 4.1.1 Entre o Kamé e Kanhru

*FIGURA 3 - Imagem da sala do Neabi no Campus Uruguaiana da Unipampa. Na janela a demarcação das marcas dualistas Kaingang. Descrição da imagem: Espaço com parede de madeira com cartazes. Há plantas ao lado esquerdo do chão e no direito um sofá de paletes com colchonetes azuis e almofadas floridas.*





Segundo a definição clássica proposta por Sergio Baptista da Silva (2002), as metades, Kamé e Kanhru, são fundamentais para a compreensão das relações sociais, classificação dos elementos da natureza, rituais cotidianos e emoções dessa comunidade indígena. A presença dos irmãos gêmeos Kanhru e Kamé, que nasceram do solo com características dualistas, é relatada em narrativas ancestrais que explicam a origem do povo Kaingang.

O sistema de metades não apenas classifica tudo o que existe na sociedade Kaingang, mas também é responsável pela transmissão de aprendizados de uma geração para outra. Além disso, essa dualidade tem uma relação profunda com a cosmologia Kaingang e suas narrativas ancestrais. É importante ressaltar que o dualismo presente na cultura Kaingang é recíproco e complementar, ou seja, ambos Kamé e Kanhru representam simultaneamente a natureza e a cultura, de acordo com Descola (2006).

Na cultura Kaingang, a composição entre natureza e cultura é representada socialmente pelas características de plantas e animais atribuídas a cada metade, demarcando uma capacidade moral definida entre humanos e não-humanos. Essas definições são constantemente usadas pelos estudantes em suas narrativas para justificar suas atitudes, assim como algumas características físicas atribuídas a cada metade. As identificações fenotípicas entre os gêmeos ancestrais podem ser confusas a princípio, mas a autoafirmação dos indivíduos em relação à sua metade é constante.

As marcas físicas associadas a cada metade também são evidenciadas pelos Kaingang na Unipampa em Uruguaiana, como traços compridos, longos e altos (Kre Téi) para os Kamé e redondos, baixos e achatados (Kre Ror) para os Kanhru. Para compreender o significado dessas características, é preciso ir além da patrilinearidade e entender os sentidos atribuídos pelos próprios Kaingang. A compreensão do dualismo Kamé e Kanhru é fundamental para entender as relações sociais e culturais entre os Kaingang, que permeiam suas vidas cotidianas e seus rituais.

Durante a convivência entre os indígenas Kaingang e os não indígenas em ambientes universitários, muitas vezes é observado haver uma interpretação equivocada do significado de Kamé e Kanhru. Alguns indivíduos não indígenas associam erroneamente essas expressões a signos do zodíaco, o que é uma interpretação simplista e incompleta. Embora essa confusão possa ser compreensível em razão da busca por similaridades e diferenças entre os objetos do mundo e nós

mesmos, como argumentado por Descola (2006), essa identificação é muito mais complexa para os Kaingang.

Para os Kaingang, a identificação de Kamé e Kanhru vai além de uma simples analogia com os signos do zodíaco, conforme argumenta Stavenow-Hidalgo (2020). A identificação é realizada com base na observação dos traços físicos, em particular o formato das unhas, analisado para definir a qual metade a pessoa pertence. Embora essa prática pareça simples e objetiva, ela é repleta de nuances que refletem a complexidade cultural dos Kaingang. Por exemplo, as reações dos estudantes Kaingang diante das perguntas dos não indígenas sobre Kamé e Kanhru demonstram que essa prática é um aspecto importante da identidade Kaingang e que sua assimilação por indivíduos que não pertencem à cultura é vista como uma tentativa de se apropriar indevidamente da identidade Kaingang.

A dificuldade de compreender os conceitos "Kamé" e "Kanhru" por parte dos não indígenas deriva da complexidade intrínseca dessas categorias na cultura Kaingang. Mesmo quando os não indígenas tentam observar os traços físicos e psicológicos associados a cada uma delas, essa distinção pode ser confusa devido a diversos fatores.

Os Kaingang têm uma compreensão profunda do Kamé e Kanhru, que vai além de simples características físicas visíveis, como a forma do corpo ou das unhas. Essas categorias estão profundamente enraizadas em uma perspectiva patrilinear e em uma visão cosmológica mais ampla. Portanto, identificar alguém como Kamé ou Kanhru não se limita a meras observações superficiais, envolvendo também uma compreensão mais abrangente da genealogia e da cosmologia Kaingang.

Quando os Kaingang descrevem o Kamé como possuindo "traços compridos, longos e altos" e o Kanhru como tendo características "redondas, baixas e achatadas," estão simplificando esses conceitos para facilitar a compreensão por parte dos não indígenas. No entanto, é importante notar que por trás dessas descrições simplificadas há uma realidade muito mais rica e complexa, que inclui aspectos profundos da identidade Kaingang e de suas relações sociais, bem como os rituais que desempenham um papel crucial em sua cultura.

Para compreender a relevância da dualidade Kamé-Kanhru na cosmovisão Kaingang, é possível recorrer à obra de autores como Ana Maria Ramo e Affonso (2009) e Viveiros de Castro (2002), que destacam a forte influência do pensamento

dualista na visão de mundo indígena. Esse pensamento dualista é caracterizado pela percepção da realidade em termos de pares de opostos complementares, sendo fundamental para compreender a importância da complementaridade entre Kamé e Kanhru na identidade dos Kaingang universitários.

Em relação às práticas cotidianas dos estudantes, a pesquisadora Juliana Cardoso da Silva (2019) apresenta informações importantes em sua dissertação de mestrado, resultado de um estudo etnográfico realizado com Kaingang estudantes da Universidade Federal do Pampa. Nesse estudo, a autora observou a importância da dualidade Kamé-Kanhru na organização do grupo e na construção de lideranças políticas entre os estudantes. Além disso, ela descreve como a distinção entre Kamé e Kanhru é materializada em diversas práticas culturais, como nas tatuagens e na utilização de símbolos em preto e vermelho para representar cada uma das metades.

*FIGURA 4 - Grafismo Kaingang representando a união das metades complementares. Descrição da imagem: varal com duas bolsas, uma camiseta e um lenço.*



A cosmovisão dualista é uma característica fundamental da visão de mundo dos Kaingang, que influencia todos os aspectos de suas vidas, incluindo as questões universitárias. Os estudantes universitários Kaingang se identificam como pertencentes à etnia e afirmam sua identidade por meio de suas metades complementares. Para eles, ser Kamé ou Kanhru vai além das características físicas,

ou de personalidade, é um aprendizado que se conecta ao ambiente em que habitam e ao seu engajamento em suas relações cotidianas.

Segundo Franchetto e Heckenberger (2010), os Kamé são responsáveis pela negociação política e falam em nome do grupo, enquanto as Kanhru têm outras funções importantes na comunidade. Essas características são delineadas pelas experiências cognitivas vividas e aprendidas no coletivo. Na Universidade Federal do Pampa, a dualidade Kamé-Kanhru é importante para o convívio e permanência dos estudantes Kaingang. Eles continuam desempenhando suas obrigações enquanto metades complementares, apoiando-se mutuamente e resolvendo problemas cotidianos juntos. Essas duplas são uma forma de resistência e garantia de respeito à identidade Kaingang em espaços fora das Terras Indígenas (LIMA, 2013).

É importante destacar que a visão de mundo dualista não é exclusiva dos Kaingang, mas é compartilhada por muitos povos indígenas em todo o mundo. Isso mostra a diversidade e complexidade das culturas indígenas e a importância de valorizá-las e respeitá-las em suas particularidades (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

A dualidade Kamé-Kanhru desempenha um papel fundamental na compreensão da presença Kaingang no ensino superior, pois é responsável por categorizar elementos da natureza, rituais cotidianos, emoções e relações sociais. Essa dualidade é recíproca e complementar, o que a torna uma representação da natureza e da cultura simultaneamente. Embora a identificação fenotípica entre os gêmeos ancestrais possa ser confusa, a autoafirmação dos indivíduos em relação à sua metade é constante e importante para a manutenção da relação dos estudantes com sua origem e pertencimento. Além disso, a dualidade Kamé-Kanhru desempenha um papel importante na organização do grupo e na construção de lideranças políticas entre os estudantes Kaingang.

#### **4.1.2 Outros povos, outras tramas**

Na Unipampa, localizada em Uruguaiana, a presença dos estudantes indígenas de diversas etnias desempenha um papel de extrema importância na instituição, ressaltando a necessidade de assegurar o acesso universal à universidade (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2018). Embora sejam numericamente menos representados, é relevante salientar que a seleção específica para indígenas aldeados

conta com uma proporção maior de residentes do Rio Grande do Sul, devido a questões locais e deslocamentos, enquanto outras etnias não enfrentam obstáculos burocráticos para realizar o exame de seleção. No entanto, a decisão de participar da seleção é influenciada por aspectos familiares e condições financeiras individuais (COSTA, 2018).

Os estudantes de outras etnias na Unipampa têm formação prévia em outras universidades, públicas ou privadas, o que lhes confere mais visibilidade em comparação aos outros estudantes indígenas. Eles estão mais ligados às políticas públicas nacionais sobre a questão indígena, enquanto os Kaingang dedicam-se à luta específica da sua etnia pela permanência na universidade. No entanto, isso não significa que diferentes etnias sigam caminhos divergentes no acesso e permanência na universidade, já que uma complementa a outra em sua emergência e significação para os envolvidos (SOUZA; GRACIANO, 2019).

Entre os Kaingang, há aqueles que já são formados ou passaram por outras instituições de ensino superior, e a matemática acaba sendo um curso a mais recorrente como primeira formação, seguido por Magistério, Pedagogia, Licenciatura Intercultural e Direito em outras instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas (JARDAS, 2016; COSTA, 2018). No entanto, essa tendência não é exclusiva dos povos indígenas, encontrada em diversos cursos e grupos sociais (PAIXÃO, 2013).

Embora os Kaingang que possuem diploma ou experiência em outra graduação sejam valorizados dentro do próprio grupo étnico, isso ocorre em um contexto de obrigações sociais e relações complementares. O prestígio também é reforçado por pequenos gestos e atitudes cotidianas, como sentar-se em lugares privilegiados ou ter prioridade de fala em atividades públicas (JARDAS, 2016).

Entre as questões subjetivas enfrentadas pelos povos indígenas no Brasil, destaca-se o acordo de retorno à comunidade originária. Discussão que tem sido fundamental para assegurar que os jovens indígenas se formem em áreas que possam contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades e garantir sua permanência na universidade. Conforme destacado por Silveira e Basso (2019), o acesso à escolarização superior é visto como uma forma de redenção pelos povos indígenas, que buscam a valorização de sua cultura e a superação das desigualdades históricas que enfrentam.

No entanto, é importante ressaltar que o acesso ao ensino superior não é garantido a todos os jovens indígenas. Aqueles que não conseguem se formar em áreas que possam contribuir para suas comunidades têm seu acesso negado. Além disso, os conflitos de grupos de parentesco entre os indígenas estão diretamente relacionados ao prestígio e à escolarização. De acordo com Fernandes (1998), as relações de parentesco são políticas e estabelecem articulações e poderes de autoridade.

É importante destacar que essa realidade não é homogênea entre os estudantes indígenas, cada grupo étnico possui sua própria dinâmica e desafios em relação ao acesso e permanência na universidade. No entanto, a presença de estudantes indígenas formados ou com experiência prévia em outras instituições de ensino superior pode contribuir para o diálogo intercultural e para a luta por políticas públicas mais amplas em prol da educação indígena (SOUZA; GRACIANO, 2019).

Na Unipampa em Uruguaiana, é possível notar a existência de um estereótipo atribuído ao estudante indígena que vem do noroeste do estado do Amazonas. Esse estereótipo é caracterizado pela ideia de que esse estudante representa o "índio de verdade". Essa percepção é influenciada pelo discurso colonial que tende a reduzir o indivíduo a traços essencializados e naturalizados em uma tipologia que simplifica a identidade e fixa a diferença a partir de uma visão simplista e estereotipada.

Em setembro de 2018, um grupo de estudantes indígenas se reuniu na sala do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) no campus Uruguaiana, para estudar, compartilhar vivências e alimentos. Para tornar o espaço mais acolhedor, os estudantes reorganizaram a disposição dos móveis e improvisaram um sofá com paletes de madeira e colchonetes do curso de Educação Física. A sala também é utilizada para outras atividades, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Grupo Tuna, e é equipada com instrumentos musicais de percussão, tintas, artesanato indígena, tecidos, livros e materiais de escritório, proporcionando um ambiente diverso e inclusivo.

No entanto, durante a limpeza e organização da sala, houve a presença de pessoas que questionaram a existência de alunos indígenas na Unipampa. Em uma das conversas, um funcionário da universidade expressou dúvidas sobre a veracidade da identidade indígena de um dos estudantes. Infelizmente, esse tipo de situação é comum e pode ser considerado um exemplo a ser pensado pela essencialização e

generalização da identidade indígena. Esse tipo de micro agressão é um comportamento sutil ou não intencional que pode ser percebido como ofensivo ou discriminatório por indivíduos de grupos minoritários.

Infelizmente, essa não foi a única situação de discriminação enfrentada pelos estudantes indígenas na universidade. Uma das estudantes relatou um episódio de discriminação em sala de aula, em que os colegas se recusaram a trabalhar com ela em um grupo de apresentação, alegando que ela não tinha habilidades suficientes para compreender a linguagem acadêmica exigida. Essa atitude revela uma falta de empatia e solidariedade, ignorando que a diversidade linguística é um aspecto fundamental da diversidade cultural e deve ser valorizada nas instituições de ensino superior.

O estudante Arapaso, até o ano de 2021, era o único estudante indígena de outra etnia, remanescente na universidade após a saída do estudante Xetá. Este estudante destaca-se em suas intervenções nas discussões sobre políticas de acesso e permanência dos povos indígenas na universidade. Com os Kaingang, abordava as vivências nas comunidades indígenas, os desafios enfrentados diariamente, bem como as relações interpessoais com colegas e professores.

Foi observado também que a Unipampa se tornou um espaço predominantemente masculino para os indígenas, uma vez que as mulheres indígenas passaram a evadir ou a ingressar em outras universidades. Quando há oportunidade, as mulheres indígenas assumem o papel de empoderar os espaços de fala e contribuir com diálogos a partir de suas experiências, apontando as violências institucionais sofridas e buscando acolhimento e visibilidade. Esses relatos instigaram a reflexão sobre o modelo de ensino reproduzido na universidade, bem como sua abordagem avaliativa, que não contempla os saberes indígenas e suas especificidades, nem está aberto ao diálogo.

Diante desse cenário, é fundamental repensar o modelo de ensino superior no Brasil, a fim de garantir o acesso, permanência e êxito dos povos indígenas nas universidades, considerando suas particularidades e saberes tradicionais. Silva et al. (2019) ressaltam que é preciso adotar uma abordagem intercultural, que respeite e valorize a diversidade de conhecimentos e culturas presentes nos espaços acadêmicos, promovendo assim uma educação plural e democrática. A falta de diálogo e de valorização dos saberes indígenas no ensino superior brasileiro, em

conjunto com a violência institucional, reforça a necessidade de medidas efetivas para garantir a inclusão dos povos indígenas na academia, para poderem se beneficiar da experiência acadêmica sem que isso implique na negação de suas identidades e saberes.

Para os povos indígenas, a relação com o território é fundamental para sua existência e bem-viver. Segundo a Constituição Brasileira de 1988, os povos indígenas têm o direito originário sobre suas terras, o que significa que sua relação com o território é inseparável de sua identidade cultural e social (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a demarcação de terras é uma questão fundamental para a sobrevivência e o bem-viver dos povos indígenas (DIEGUES, 2008).

Além disso, o conceito de "bem viver" é uma prática que tem sido resgatada por vários povos indígenas da América Latina, incluindo os Kaingang. O bem viver se baseia na ideia de que a vida é uma experiência coletiva e relacional, que envolve uma relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza (ACOSTA, 2013). Esse conceito tem sido cada vez mais utilizado como uma alternativa ao desenvolvimento econômico baseado no crescimento ilimitado e na exploração dos recursos naturais (GUDYNAS, 2011).

Assim, no contexto universitário, a presença indígena levanta questões específicas, que envolvem desde a demarcação de terras até a inclusão de saberes indígenas na produção do conhecimento acadêmico. Os Kaingang, por exemplo, lutam pelo reconhecimento de sua identidade e pela inclusão de sua cosmovisão na produção do conhecimento acadêmico. Esse processo envolve uma superação das dicotomias entre saberes científicos e tradicionais, e uma valorização da cultura como um elemento fundamental para a produção do conhecimento (SANTOS, 2014).

As questões acerca do conceito de "bem viver" entre os grupos indígenas da América Latina, como os Kaingang, estão relacionadas ao meio universitário através da batalha pela incorporação da etnicidade na ciência de forma respeitosa e dando as devidas referências aos contextos. Nessa ótica, a criação do território é crucial para a pesquisa etnográfica, considerando as partes imaginárias, as lutas e as identidades que moldaram as lendas da área. No entanto, essa história foi caracterizada por agressões e omissões de memória, evidenciando a necessidade de explorar as conexões entre passado e presente na região, ao considerar as vivências dos estudantes.



Neste sentido, para dar seguimento a essas percepções, este estudo apresenta a construção do Pampa como um elemento fundamental para o campo etnográfico, indo além das questões geográficas e incluindo elementos imaginários, disputas e identidades que resultaram na formação de mitos. Ao longo da história, este processo também foi marcado por massacres e pela higienização da memória coletiva. Portanto, o próximo capítulo propõe-se a explorar as relações entre passado e presente na região do Pampa, destacando as experiências particulares vivenciadas por mim, também pelos estudantes indígenas durante a jornada na Universidade Federal do Pampa.

## 5 REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UNIPAMPA E NO PAMPA GAÚCHO

*FIGURA 5 - Indígenas à beira do Rio Uruguai, lado argentino em 1890 - Arquivo Geral da Nação Argentina - Arquivo Geral da Nação Argentina disponibilizado pelo Museu Martimiano Benites da cidade de Uruguaiiana-RS. Descrição da imagem: homens indígenas sentados a beira de uma fogueira. Há uma chaleira e uma panela ao fogo.*



O Pampa gaúcho, uma região marcada pelo seu nome em relação ao bioma que abrange cerca de metade do estado do Rio Grande do Sul, possui uma importância significativa que vai além de sua paisagem dominada por gramíneas e herbáceas. Embora seja um campo rasteiro, observa-se que mais da metade de seu território já foi alterado pela ação humana, resultando em um cenário que inclui extensas plantações de soja e arroz, criação de gado para corte e até mesmo florestas artificiais de eucaliptos. Essas transformações evidenciam o impacto das atividades

humanas na região e a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a relação entre as pessoas e o campo.

A conexão entre as pessoas e o Pampa é uma construção que remonta às origens do Rio Grande do Sul, quando o território era envolto em diversas questões que moldaram o tradicionalismo local. Como aponta Maciel (2001, p. 245), as histórias transmitidas ao longo do tempo refletem formas de culto ao passado, retratando os homens e reivindicando a autenticidade do verdadeiro gaúcho. No entanto, é importante notar que, nas narrativas históricas, os indígenas raramente são apresentados como heróis no contexto do Rio Grande do Sul, exceto pela figura de Sepé Tiaraju, destacada por Brum (2006) como uma tentativa de atender às necessidades regionalistas e indígenas.

A ideia do verdadeiro gaúcho geralmente está associada ao homem do campo, como mencionado por Neto (2009). Embora essa formulação seja frequentemente questionada, ainda prevalece uma estrutura de hegemonia que é imposta. A história é contada pelos detentores do poder, que se autodeclaram como a verdade, perpetuando a imagem de um gaúcho branco, masculino, heróico e salvador. Nesse contexto, é importante reconhecer que as experiências subjetivas dos corpos indígenas, inseridos como personagens do passado e do presente, e atravessados pelas complexidades de habitar o Pampa, têm um papel fundamental no ensino superior.

Com base em diversas narrativas históricas e antropológicas, bem como em vivências etnográficas sobre a presença indígena na fronteira oeste, este capítulo busca compreender tanto o passado quanto o presente, evidenciando os indígenas que habitavam a região e aqueles que agora vivem como estudantes universitários. O objetivo é analisar a relação estabelecida entre esses grupos ao longo da pesquisa, levando em consideração as simbologias e reproduções do passado, assim como as práticas sociais que se originaram delas. Essa abordagem visa compreender os padrões que se manifestam no presente, influenciados pelos acontecimentos passados e projetados nos agentes do futuro (BRUM, 2006).

## 5.1 NASCER DO VENTRE DA PAMPA

Juan Carlos Garavaglia, em sua obra "Les hommes de la Pampa. Une histoire agraire de la campagne de Buenos Aires" (2000), realiza uma análise do Pampa no século XVII e de seus habitantes. Garavaglia desconstrói os mitos perpetuados sobre os homens brancos solitários e grandes proprietários de terra que viviam na região, que eram representados assim em diferentes formas literárias nos pampas argentinos.

Apesar de sua análise quantitativa e econômica, o autor consegue redesenhar de maneira concreta e viva os contornos dos Pampas. Os homens do Pampa, que eram ovacionados por seu poder de possuir, correspondiam apenas a uma parte da população local. Ao seu redor, havia pequenas famílias de pequenos produtores de gado, hortaliças, frutas e legumes (GARAVAGLIA, 2000, p.85).

Embora o poder do "homem do Pampa" continue a ser relevante, é importante destacar a existência de realidades complementares. Além dos tipos compostos como únicos, pequenos produtores independentes e camponeses também faziam parte da população local. Os empregados eram de extrema importância para o sucesso das grandes estâncias e seus donos. Os pequenos produtores abasteciam o mercado local e viviam em estreita comunicação e colaboração com grupos domésticos vizinhos.

Outra questão que diferenciava os fazendeiros e outras categorias de camponeses era o investimento em escravos e prédios fora das zonas rurais, o que lhes dava margem para conseguir cargos no governo. Garavaglia mostra, portanto, que a realidade do Pampa era muito mais diversa do que se pensava anteriormente.

Assim como no Rio Grande do Sul, o imaginário nacional na Argentina foi construído em torno do gaúcho a cavalo, bebendo chimarrão em volta da fogueira. Entretanto, é importante destacar que a erva-mate vem da cultura Guarani que a prática de doma de cavalos era comum entre os Charruas, um povo que, segundo o imaginário social da região, foi extinto ou se tornou apenas uma representação de refrigerante popular sabor guaraná.

De acordo com Ruben Oliven (1991) em "A busca do tempo perdido" e outros estudos sobre o tema, o homem que vivia nessa região era um interlocutor privilegiado diante da natureza das vastas planícies pastoris. Com o tempo, esse homem ressignificou seu passado marginal, tornando-se uma referência de uma cultura que

esteve marginalizada e, muitas vezes, dita como extinta, sob a ótica do positivismo Castilhistas e da ideia de progresso.

A matriz do tradicionalismo, segundo Ortiz (2000), atendeu românticos e folcloristas, que, à moda do romantismo, transformaram o eu-gaúcho em algo popular e na simbologia do sensível e espontâneo, como se fosse a verdadeira essência da cultura local. O folclore manteve a elite no poder do pensamento, como se fossem os guardiões da tradição que se valiam como tesouro da alma popular.

Na região da Pampa, é comum que as pessoas afirmem ser descendentes de indígenas quando lhes convém, mas no cotidiano elas não sentem a necessidade de reivindicar essa herança, pois já possuem outras identidades simbólicas que são valorizadas e consideradas autênticas. Os habitantes da região se identificam como gaúchos e têm seus direitos garantidos por intermédio disso, pois seu modo de vida é considerado o padrão, o correto e o moralmente aceitável. A construção dessa identidade gaúcha está fortemente ligada ao tradicionalismo estabelecido na região, que também é compartilhado pela Argentina e Uruguai. Esse tradicionalismo é baseado em mitos, rituais e regras que foram livremente aceitos e cultuados ao longo do tempo, perpetuando uma visão romântica de um passado imaginário (HOBBSAWM E RANGER, 1997).

Embora seja conhecido historicamente que a região da Pampa era habitada por diferentes grupos sociais, o mito da identidade gaúcha se tornou uma ferramenta útil para o controle social e a manutenção da ordem. Ao adotar essa identidade e se conformar com os padrões e valores "tradicionais" associados a ela, as pessoas na região se enquadram em um modelo estabelecido de comportamento e se sentem parte de uma comunidade coesa.

No entanto, essa adesão à identidade gaúcha muitas vezes obscurece ou suprime as outras heranças culturais presentes na região, como as influências indígenas. Embora as pessoas possam reconhecer sua ancestralidade indígena quando lhes convém, o fato de não sentirem a necessidade de reivindicá-la no dia a dia revela a hierarquia de valores e a predominância da identidade gaúcha como a mais valorizada e aceita socialmente. Essa dinâmica complexa revela como as identidades culturais podem ser moldadas e manipuladas para atender a determinados interesses sociais e políticos. Ao se concentrar exclusivamente na identidade gaúcha, as outras facetas culturais presentes na região podem ser

marginalizadas ou ignoradas, contribuindo para a construção de uma narrativa que reforça o status quo e o poder estabelecido.

À medida que a imagem idealizada do gaúcho se consolidava, a do indígena se tornava cada vez mais invisível, resultando em um vasto conjunto de exclusão e discriminação que marca a história cultural. Conforme destacado por Brum e Jesus (2015), essa invisibilidade contribui para marcar negativamente as diferenças culturais. Além do retrato apresentado no capítulo anterior sobre as Missões Jesuíticas, outros episódios foram marcantes na história antropológica e no culto ao passado, como o extermínio dos Charruas.

De acordo com Acosta e Lara (2010), os Charruas eram um grupo indígena que habitava os territórios da então chamada Banda Oriental, que compreendia a região do atual Uruguai, das províncias de Entre Ríos, Santa Fé e Corrientes na Argentina, e do Rio Grande do Sul, no Brasil. No século XVIII, a partir de um processo civilizador que se iniciou em Buenos Aires, os indígenas foram gradualmente desaparecendo à medida que avançava o projeto higienizador da população.

Nos documentos históricos que marcaram o início do processo de colonização em países como Brasil, Argentina e Uruguai, era comum encontrar descrições dos indígenas como pessoas sujas, selvagens e agressivas. Essas visões negativas dos povos nativos não se limitavam apenas à famosa carta de Pero Vaz de Caminha, mas eram amplamente difundidas na época. De acordo com Chebi (2015), enquanto os Guaraní buscavam aliança com os Jesuítas e participavam das guerras Missioneiras Guaraníticas, os Charruas se juntaram à revolta Artiguista. Nessa busca por defesa de seus territórios, a aliança com Artigas deu aos Charruas a oportunidade de se vingarem dos portugueses que anos antes eles tentaram entregá-los aos espanhóis em troca de gado.

Porém, segundo Chebi (2015), em outubro de 1830, o governante do Uruguai, Fructuoso Rivera, acusou os indígenas de roubo de gado e cavalos e tomou medidas de repressão contra eles. Tropas militares foram enviadas para as margens do Rio Negro no Uruguai, e o governo tentou integrar os Charruas à sociedade uruguaia, mas apenas com esforços violentos e físicos do aparato do poder estatal. Enquanto os europeus ganhavam terras e animais, os Charruas não receberam nada e tiveram até mesmo o básico retirado deles, incluindo a própria vida. Em 1828, existiam trinta mil

índios vivendo no território do Uruguai, enquanto o número de europeus era o dobro disso (CHEBI, 2015).

Os povos indígenas do Uruguai, compreendidos pelos Charrúa, Guarani e Chaná, são considerados um dos principais grupos étnicos que habitaram o território uruguaio antes da chegada dos colonizadores europeus (Cordeiro, 2015). Os Charruas eram um povo nômade que habitava principalmente a região litorânea do Uruguai, enquanto os Guarani são uma etnia indígena encontrada em vários países da América do Sul, incluindo o Uruguai. Já os Chaná eram um povo que habitava a região oeste do Uruguai, mas pouco se sabe sobre sua cultura e história devido à falta de registros históricos (CORDEIRO, 2015).

No Uruguai, o governo tem tomado pequenos passos para estimular a autoafirmação dos descendentes de Charrua desde 2011. Embora seja uma jornada difícil, a luta por reconhecimento e justiça continua para os Charruas e outras comunidades indígenas que ainda sofrem com as consequências do colonialismo (HOUOT, 2013; DE GUERRA, 2004). A história dos povos indígenas do Uruguai foi marcada por conflitos e violência. Os Charruas, por exemplo, foram quase completamente exterminados em uma campanha militar liderada pelo governo uruguaio no final do século XIX (Villar, 2019). Já os Guarani foram forçados a se deslocar do Paraguai para o Uruguai devido a conflitos com outros grupos indígenas e com colonizadores europeus (GOMES, 2015).

Atualmente, a população indígena do Uruguai é estimada em cerca de 70.000 pessoas, embora apenas uma pequena parte seja de fato reconhecida como indígena pelo governo (GONZÁLEZ, 2017). Muitos indígenas sofrem com a pobreza, a discriminação e a falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação (GONZÁLEZ, 2017). Segundo o Censo Nacional de 2011, cerca de 4,6% da população uruguaia se identifica como indígena, correspondendo a aproximadamente 148.000 pessoas. No entanto, apenas cerca de 12.000 pessoas são reconhecidas oficialmente como indígenas pelo governo (GONZÁLEZ, 2017).

A maioria dos indígenas do Uruguai vive em áreas urbanas, especialmente na capital, Montevidéu. No entanto, ainda há comunidades indígenas em áreas rurais, especialmente no departamento (estado) de Artigas, na fronteira com o Brasil (BOUVIER, 2018). A língua indígena mais falada no Uruguai é o Guarani, seguida

pelo Charrúa e pelo Chaná. No entanto, muitos indígenas falam espanhol como língua principal, especialmente os que vivem em áreas urbanas (BOUVIER, 2018).

Os povos indígenas do Uruguai têm lutado por seus direitos há muitos anos, incluindo o reconhecimento oficial de suas comunidades, o direito à terra e à autodeterminação, e o acesso a serviços básicos como saúde e educação (González, 2017). Algumas organizações indígenas têm sido criadas para defender esses direitos, como a Coordenação Nacional de Organizações Indígenas do Uruguai (CNOIU) (GONZÁLEZ, 2017).

Em 2019, o governo uruguaio criou o Ministério de Desenvolvimento Social para Povos Indígenas, cujo objetivo é promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades indígenas do país. Isso é um passo importante para reconhecer e valorizar os povos indígenas no Uruguai. O ministério busca fortalecer as capacidades produtivas das comunidades, promover a preservação e valorização da cultura indígena e melhorar o acesso a serviços básicos como saúde e educação.

Além disso, em 2020, o governo uruguaio promulgou a Lei nº 19.922, que estabelece o Dia Nacional dos Povos Indígenas do Uruguai, a ser comemorado anualmente em 12 de outubro. A data foi escolhida como uma forma de reverter o simbolismo do Dia de Colombo, que historicamente celebra a chegada dos colonizadores europeus ao continente e o suposto "descobrimento" de novas terras, mas que, na verdade, representou o início do processo de genocídio e exploração dos povos indígenas.

Embora o reconhecimento oficial e as ações governamentais em favor dos povos indígenas do Uruguai sejam importantes, ainda há muito a ser feito para garantir seus direitos e melhorar suas condições de vida. É necessário promover a inclusão social e econômica das comunidades indígenas, respeitar suas tradições e culturas e garantir que tenham voz e participação em decisões que afetem suas vidas e territórios.

O Pampa Gaúcho e sua vasta região de pastagens no sul do Brasil, Uruguai e Argentina, liga-se a identidade de Pachamama, com base na ideia de sustentabilidade e interdependência entre seres humanos e meio ambiente, pois ambas as entidades estão intimamente ligadas a esses conceitos. A Pachamama, uma deidade andina que representa a Mãe Terra, é reverenciada como uma força vital que nutre e sustenta toda a vida, tornando-se uma figura importante para as populações indígenas andinas,



que veem a natureza como uma força viva e consciente que deve ser honrada e respeitada (MOLINA, 2004).

A relação dos povos indígenas com a natureza, segundo Eduardo Viveiros de Castro (2015), é baseada em uma "cosmopolítica", que reconhece a existência de múltiplas formas de vida e valoriza a diversidade cultural e biológica do mundo. Essa perspectiva encontra paralelos na relação dos habitantes do Pampa Gaúcho com a terra, vista como uma paisagem que se transforma por meio da ação humana e do cuidado com a terra (CASTRO, 2015).

A abordagem de Vivieros de Castro é uma forma de repensar as relações entre seres humanos e o mundo natural, bem como as relações entre diferentes culturas e modos de vida. Essa abordagem pretende construir uma visão de mundo que valorize a diversidade cultural e biológica, e que promova uma relação mais harmoniosa e equilibrada entre humanos e natureza. A cosmopolítica é uma forma de resistência à lógica colonial e capitalista que domina o mundo contemporâneo. Essa lógica se baseia na ideia de que a natureza é um recurso a ser explorado e transformado em benefício do ser humano, e que as culturas consideradas "atrasadas" devem ser assimiladas ou eliminadas em nome do progresso (CASTRO, 2015).

Por outro lado, a cosmopolítica no Pampa Gaúcho é atravessada por transformações socioeconômicas, políticas e culturais pela ação humana, por meio da pecuária extensiva, que têm afetado nas últimas décadas os territórios, diminuindo as fontes de subsistência e o enfraquecimento a biodiversidade (HOLZ, 2006). O Pampa abriga uma rica biodiversidade e paisagens naturais únicas. Essa constatação ressalta a importância do cuidado com a terra para garantir a sustentabilidade das atividades humanas, uma perspectiva que também é compartilhada pelas populações indígenas andinas que veneram a Pachamama (FERNANDES, 2019).

Em termos ecológicos, o bioma pampa é um ecossistema único que se estende por uma grande área da América do Sul, caracterizado por sua vegetação de pradaria e uma grande variedade de espécies animais e vegetais. A Pachamama, por sua vez, é uma divindade que representa a terra, a natureza e a fertilidade nas culturas andinas, que também valorizam a diversidade de espécies e a importância da harmonia entre humanos e a natureza.

Assim, a relação entre o bioma pampa e a Pachamama pode ser entendida como um convite para repensar a relação entre seres humanos e natureza, e buscar

formas de promover a sustentabilidade e a conservação ambiental nas atividades humanas. A valorização da diversidade cultural e biológica, a adoção de práticas sustentáveis e o respeito às divindades e forças naturais podem contribuir para construir uma relação mais harmônica e equilibrada entre humanos e natureza, garantindo a sobrevivência das comunidades e dos ecossistemas locais.

Ao longo de quase três séculos, os indígenas Charruas resistiram bravamente à dominação de seus territórios, mas acabaram sendo forçados a abandoná-los. Infelizmente, o auge do extermínio ocorreu quando proprietários de terras ofereceram ao governo uma grande quantia para que os indígenas fossem eliminados do país, resultando no Massacre de Salsipuedes, liderado pelas tropas do próprio governante do país. Embora o relatório oficial de guerra tenha anunciado apenas quarenta mortes, outros arquivos indicam que centenas de indígenas foram mortos.

Os sobreviventes foram distribuídos entre os habitantes de outras cidades, com crianças separadas de suas famílias. Infelizmente, os quatro sobreviventes oficiais foram levados a Paris para serem estudados, conforme as práticas evolucionistas da época que hierarquizavam grupos sociais e justificavam preconceitos. Quando já não eram úteis para os estudos, os sobreviventes foram escravizados e vendidos ao circo como atrações exóticas e selvagens.

Os Charruas, apesar de sua trágica história, continuam lutando para serem reconhecidos como uma nação nativa do Rio Grande do Sul. A comunidade Polidoro, liderada por Acuab, uma mulher indígena, e seu filho Guaiamá, vive em uma pequena área de terra em Porto Alegre, a capital do estado, que tem menos de 10 hectares. Embora tenha recebido o reconhecimento oficial da Funai apenas em setembro de 2007, a comunidade tem conseguido resistir e preservar seu modo de ser.

Na Unipampa, a presença dos Charruas, especialmente Acuab, pode ser observada em eventos específicos promovidos pela universidade, como o I Seminário Internacional sobre os Povos Originários do Sul do Continente, realizado em Itaqui, e em encontros sobre o Plano Estratégico da Tríplice Fronteira. Embora falem pouco, sua atenção aos detalhes é notável. Embora nenhum Charrua seja atualmente aluno da instituição, sua presença é crucial para manter as políticas afirmativas na fronteira oeste e reafirmar a existência indígena na região.

A lembrança da presença dos Charruas ainda é bastante viva nas narrativas da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, tanto nas cidades onde a universidade está

presente como nas limítrofes, como Quaraí, que faz fronteira com Artigas, no Uruguai. A ideia de que todos têm sangue indígena é comum, mas muitos optaram por não revelar essa descendência para evitar sofrimento e preconceito em sua própria terra natal. No entanto, no imaginário popular atual, a narrativa da descendência indígena perdida em algum momento da história das famílias que habitam o Rio Grande do Sul é frequentemente romantizada. Essa alusão é muitas vezes usada para justificar a miscigenação ou para afirmar uma identificação momentânea e conveniente com a identidade indígena.

O livro "Sangre indígena en el Uruguay" de Oscar Padrón Favre, publicado em 1986, explora a questão da existência da etnia indígena Charrua no Uruguai. O autor destaca que, apesar da insistência na ideia de sua extinção, os traços culturais indígenas ainda demarcam a nação uruguaia e influenciam sua sociedade, revelando-se através dos costumes e crenças populares.

No Brasil, assim como no Uruguai, há uma supervalorização do aporte imigratório e das formas de significação do trabalho, associados aos imigrantes, além da questão histórica da inferioridade atribuída aos povos indígenas (FAVRE, 1986). Durante o século XIX, a necessidade do branqueamento da população no sul do Brasil levou à formação de novas colônias de imigração europeia, enquanto os indígenas já sofriam diferentes formas de extermínio e ocupavam áreas de interesse agrícola de grandes proprietários, sendo considerados menores simbolicamente.

A expressão "nascer do ventre da Pampa", presente na música "Maragato e Farroupilha" de Iedo Silva, popularizada por Osvaldir e Carlos Magrão, é uma forma de autoafirmar-se como gaúcho na região e ainda, evidenciar uma possível relação com os Charruas, associando liberdade e heroísmo. Como exemplificado no romance "O tempo e o vento" de Érico Veríssimo, a construção do cotidiano idealizado foi roteirizada aos moldes da vida no campo e da domesticação do território (BRUM, 2015). O nascimento da personagem de Pedro Terra, filho de um indígena missioneiro e de uma mãe descendente de portugueses e espanhóis, demarca o surgimento do primeiro gaúcho, homem e já aos moldes mitificados. Tanto homens quanto mulheres que nascem do ventre da Pampa, como na música, iniciam sua jornada educativa por meio de reproduções sobre o que é ser um verdadeiro gaúcho e o que deve ser cultuado.

## 5.2 QUANDO SE CHEGAAO PAMPA

Ao chegar no Pampa, o indígena se depara com uma série de situações que geram invisibilidade em relação à sua cultura. Essa experiência é influenciada não apenas por questões particulares e coletivas, como a luta por direitos indígenas, mas também pelo ambiente que o cerca, o qual o remete constantemente ao passado. É comum que sua identidade seja questionada e seus costumes sejam ridicularizados, agravando ainda mais sua situação.

No entanto, essa dificuldade de adaptação não se limita apenas aos indígenas. Mesmo para aqueles que vêm de outras cidades para trabalhar ou estudar, o Pampa pode parecer um lugar distante e diferente, com lógicas, pessoas e modos de vida distintos.

Ao se referir à sua relação com os povos indígenas, a Unipampa destaca a importância do diálogo com as lideranças indígenas para garantir o acesso e a permanência desses estudantes na universidade. No entanto, não fica claro quais etnias são consideradas para essa representação e como os processos de escolha dos cursos são estabelecidos. Além disso, a garantia de empregos após a formação não é evidente e a pauta de oferecer vagas para que os indígenas possam cumprir funções sociais em suas terras é banalizada e não recebe a devida atenção. Essa falta de clareza e atenção pode gerar ainda mais dificuldade na inclusão dos indígenas na universidade.

A maioria das políticas de ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras está fora das jurisdições das políticas afirmativas internas das universidades, incluindo a Unipampa. Essas políticas são estabelecidas pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC, que coordena e acompanha a formulação e a implementação de políticas educativas direcionadas aos indígenas. Esses órgãos federais formulam sanções que devem ser seguidas pelas instituições como políticas gerais para o ingresso indígena.

Os indígenas que chegam à Unipampa lidam com as marcas de uma terra de extermínio, com sangue indígena derramado e ainda com a exclusão e invisibilidade. Esses eventos críticos se somam ao desafio de estar na universidade e às lógicas acadêmicas colocadas para os estudantes. A educação para o indígena no ensino

superior é interpelada pelo diálogo com não indígenas e questões estereotipadas que fazem referência aos indígenas

### **5.2.1 Entre Cestarias Indígenas e Permissões Não Indígenas**

Na região do Pampa, a atividade de venda de artesanato é comum entre indígenas que migram de outras áreas, especialmente durante a celebração da Páscoa. Segundo Vilches (2019), essa prática representa uma importante fonte de renda para mulheres e contribui para a preservação das tradições culturais indígenas na região. Durante minhas viagens de ônibus intermunicipais para trabalhos de campo, observei que as mulheres e crianças indígenas geralmente transportavam um excesso de pertences, incluindo artesanato, ervas e cobertores. Por outro lado, quando homens e adolescentes estavam presentes, a dinâmica da viagem era diferente, e a quantidade de bagagem era menor.

Embora tenha presenciado várias situações problemáticas nessas viagens, nenhuma ação foi tomada para combatê-las. Entretanto, em uma ocasião em que uma família indígena ficou sem assentos no ônibus, decidi intervir e denunciar o ocorrido ao motorista. Infelizmente, sua resposta foi desrespeitosa e irônica. Essa experiência me fez refletir sobre a exclusão histórica que os indígenas enfrentam e sobre as diferenças entre a convivência com eles fora da universidade e dentro dela. De acordo com Figueiredo (2018), essa convivência pode ser bastante distinta e a valorização da abordagem intercultural é fundamental para promover o diálogo e a troca de conhecimentos além dos muros universitários. Isso contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O envolvimento das crianças no artesanato é um tema que sempre gera discussão. Em muitas comunidades, desde tenra idade, as crianças são ensinadas a confeccionar peças artesanais e a ajudar na venda dos produtos, a fim de contribuir para a subsistência da família e da comunidade. Recentemente, durante uma conferência na Unipampa, um estudante indígena foi questionado sobre a venda de artesanato infantil, o que me levou a refletir sobre essa prática.

O estudante explicou que não se trata apenas de trabalho ou de morar em um acampamento na beira da estrada. Na verdade, o artesanato é uma parte integral da vida dos indígenas, e ensinar as crianças a produzir e vender seus produtos é uma

maneira de transmitir os valores culturais e a identidade de sua comunidade. Para eles, é uma oportunidade de aprender a ser indígena, valorizar suas raízes e se tornar um guerreiro no cotidiano, enfrentando as adversidades e honrando seus antepassados.

Quando as crianças indígenas comercializam seus artesanatos, elas desfrutam dos mesmos direitos que os adultos, assegurados a elas. Mesmo que seu desejo de compra possa ser tão simples quanto o de adquirir um refrigerante, é um direito inquestionável. Através dessa atividade, as crianças aprendem a gerenciar seu próprio dinheiro<sup>17</sup> e a desenvolver habilidades financeiras e pessoais desde tenra idade, o que desempenha um papel fundamental em seu crescimento e desenvolvimento. É crucial ressaltar que essa prática não deve ser confundida com trabalho infantil ou exploração, pelo contrário, é uma forma legítima e valorosa de transmitir valores e habilidades significativas às crianças indígenas.

Uma vez, em uma atividade de extensão, tive o prazer de participar junto aos estudantes de uma exposição de artesanato trazido pelas comunidades indígenas e uma oficina de grafismo Kaingang. Essa atividade foi realizada como parte de uma série de iniciativas para promover a extensão universitária nas unidades da Unipampa em 2018, para aproximar a universidade da sociedade. Os indígenas participaram dessa atividade em Itaqui e Uruguaiana por intermédio do NEABI e do Grupo Tuna.

Durante a exposição, os objetos de artesanato chamavam a atenção dos visitantes. Os braços se estendiam para receber os traços do Kamé e Kanhru em preto e vermelho, e muitos se perguntavam sobre o valor das peças e se estavam à venda. No entanto, a resposta era sempre negativa, o que causou espanto e revolta em alguns visitantes.

Um dos indígenas presente na atividade explicou pacientemente que, em sua cultura, a venda de artesanato é restrita. Na sua terra, apenas é permitido vender

---

<sup>17</sup> O uso da palavra "dinheiro" no texto pode ser interpretado através da lógica indígena como uma representação do poder em suas vidas. Os estudantes indígenas empregam essa terminologia não apenas para denotar recursos econômicos, mas também como uma manifestação do domínio que possuem sobre aspectos vitais de suas existências. Para eles, "dinheiro" é mais do que uma simples moeda de troca; é a capacidade de tomar decisões autônomas, influenciar processos políticos e moldar as trajetórias de suas comunidades. Assim, essa palavra adquire um significado mais pragmático, evidenciando como os estudantes indígenas usam o "dinheiro" como uma ferramenta de poder para conquistar autonomia e defender seus interesses, dentro do contexto contemporâneo, sem romantizações.

aquilo que foi elaborado por si ou com permissão de sua família. Infelizmente, naquele momento, não havia permissão para comercializar os itens expostos.

*FIGURA 6 - Artesanato em exposição Anima campus - Unipampa Uruguaiana 24/11/2018. Descrição da imagem: Mesa com itens de artesanato indígena. Ao fundo muitas árvores.*



Durante o evento, havia um forte apelo para vender artesanatos. Um dos estudantes, orgulhosamente, mostrava sua pulseira única em seu pulso e a afirmou que a criou pessoalmente, e que estava disposto a vendê-la por R\$25. Diferentemente do que se vê nas ruas, onde as pessoas muitas vezes ignoram os artesanatos oferecidos, preferindo doar dinheiro em vez de comprar, os presentes no evento estavam ansiosos para comprar as peças.

No entanto, após a reflexão sobre essa atividade de extensão, ficou claro que permitir que os indígenas vendam seus artesanatos em eventos como esse é essencial para dar visibilidade às suas culturas, que muitas vezes são invisibilizadas em ambientes dominados por brancos. Infelizmente, a comercialização também pode ser vista como uma situação de subalternidade, na qual os indígenas são expostos como itens à venda, juntamente com seus produtos artesanais. Compradores frequentemente impõem seu próprio preço às peças, desvalorizando o trabalho e a importância cultural das comunidades indígenas.

O valor do artesanato é determinado pelo significado que ele tem para a comunidade e pela importância da pessoa que o produziu. O problema é que muitos não indígenas romantizam e idealizam os indígenas como seres perfeitos e folclóricos, levando a uma especulação pública indevida sobre suas culturas. Infelizmente, muitos não indígenas ditam o que é ou não é indígena, reforçando a ideia de que os índios devem permanecer dentro das fronteiras estabelecidas pelo Estado e pelo tutelação, sob pena de perderem sua identidade cultural.

As atividades propostas para evidenciar a cultura indígena e seus saberes são de extrema importância para o desenvolvimento do protagonismo indígena e para garantir que suas histórias sejam contadas por quem as representa. Essas atividades não só reafirmam a importância da Lei de Cotas para cursos de licenciatura presentes nas universidades, como também abrem a possibilidade de pensar em outra lei, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Essas atividades também oferecem aos não indígenas a oportunidade de aprender diretamente com fontes primárias, para depois adaptar esses conhecimentos conforme as necessidades da docência e com a estrutura escolar do momento.

No entanto, é preciso reconhecer que a exposição excessiva da cultura indígena pode ter efeitos negativos. Repetições, estereótipos e visões equivocadas sobre o que é ser indígena de "verdade" podem levar a uma relação violenta. Essas experiências podem afastar gradualmente os grupos de pesquisa, especialmente porque muitos indígenas são naturalmente reservados e podem não se sentir confortáveis em participar de atividades que exijam muita exposição. Cheguei a essa conclusão após anos trabalhando com o Pet Indígena na UFSM em 2014. Na época, percebi que algumas demandas do grupo, como visitas a escolas, eram constrangedoras para os participantes do grupo.

Embora a visita a escolas seja uma demanda do MEC para promover a conexão de saberes e o diálogo universidade-comunidade, nem sempre é fácil para os indígenas. O relatório de cada ciclo é obrigatório e o grupo pode perder bolsas de estudo caso a atividade não seja registrada. Embora os resultados esperados possam ser alcançados, o desconforto dos indígenas pode complicar as relações com a



comunidade. Infelizmente, não há solução fácil para esse problema, pois o sofrimento difere do estar no corpo indígena vivenciando a experiência em si.

### **5.2.2 Os Povos Originários de Itaquí**

Os estudantes indígenas são frequentemente convidados a ministrar oficinas durante eventos acadêmicos, destacando-se o caráter interventivo, visual e performativo, relacionado à demonstração de sua cultura. No entanto, em alguns momentos, essas atividades se tornam excessivamente expositivas, como se o público esperasse um espetáculo do exótico.

Nesse processo, é preocupante perguntar ao indígena se ele pode mostrar seu modo de ser em uma apresentação, pois essa abordagem ultrapassa a esfera da timidez individual. Para o espectador, a expectativa é suprir as necessidades de um imaginário social mitológico, enquanto para o indígena, a questão envolve não ultrapassar as fronteiras do sagrado, hierárquico e outras características que não são permitidas a todos, nem mesmo àqueles que frequentam a universidade e possuem certo poder.

Um exemplo desse tipo de atividade ocorreu durante o I Seminário Internacional sobre os Povos Originários do Sul do Continente, no qual os estudantes indígenas do campus Uruguaiana da Unipampa foram convidados a ministrar uma oficina sobre a cultura Kaingang. Enquanto os Charruas apresentaram uma dança típica de sua etnia, os estudantes Kaingang tiveram que pensar em uma abordagem lúdica e interventiva que envolvesse conhecimentos sobre sua cultura.

Visando atender ao público presente, composto por estudantes do ensino médio, os estudantes Kaingang decidiram utilizar o grafismo como uma forma permitida e adotada pelos Kaingang para mostrar sua cultura. Para isso, precisaram adaptar sua técnica para atender a muitos alunos que quisessem participar e levar para casa uma pintura em seu corpo. Essa atividade envolveu a aquisição de materiais para pintura e elaboração de moldes, o que foi um desafio considerando as restrições financeiras dos estudantes indígenas.

De fato, o dinheiro que esses estudantes possuem é bastante limitado e é direcionado principalmente para as necessidades do seu cotidiano, como a universidade, a cidade em que estão e seus parentes nos territórios indígenas. Por

vezes, eles precisam escolher entre usar o transporte público ou comer, especialmente quando o restaurante universitário em Uruguaiana não esteve disponível. Porém, para essa atividade em particular, os organizadores, se comprometeram a comprar todos os materiais necessários, mas essa não é uma constante em eventos.

Os estudantes indígenas elaboraram uma palestra sobre os mitos de origem, do Kamé e Kanhrú e ainda, sobre os jogos indígenas Kaingang. Após foi realizado um jogo de perguntas e respostas sobre cada metade com o uso de um tabuleiro temático. Uma das colegas de NEABI ficou responsável de controlar o tempo de cada fala e eu, o microfone entre a plateia. Foi uma das atividades em que houve maior público, lotando o teatro Prezewodowski<sup>18</sup> em Itaqui. Em outros espaços de atividades sempre contamos com poucas pessoas presentes, por mais que divulguemos de diferentes formas os espaços de diálogos. A predominância dos participantes sempre foi próprio grupo de pesquisa Tuna ou do NEABI. Parece que, esses espaços foram sendo esvaziados pelo público, por justamente não darem conta de suprir, de repente, a expectativa do público em relação ao outro indígena.

Após apresentação, a abertura de perguntas, que antecederam a atividade lúdica do tabuleiro temático. Foram muitas perguntas partidas da plateia, entre elas questões estereotipadas do uso de roupas, vacinação e sobre indígenas amazônicos isolados. Algumas vezes, as perguntas eram direcionadas a mim e a Tati, o que nos causava desconforto, mas que de alguma forma tentávamos contornar, refazendo a pergunta aos estudantes e pedindo autorização para dar a resposta. Um momento que chamou atenção foi a tentativa de retirada de um agalho de um dos estudantes. Ao promover a ação, o público presente, subitamente começou a rir e nós ficamos sem entender nada. Depois, analisando a atividade, chegamos a uma possível conclusão, de que as pessoas pensaram que o estudante indígena iria ficar nu, “tal como os indígenas deveriam andar”. Ademais, na atividade do tabuleiro, conseguimos um momento único. Mediante perguntas direcionadas sobre a cultura Kaingang aos voluntários, foi evidente a desconstrução de imaginários sociais, mesmo que estes fossem momentaneamente situados ali. Foi a primeira vez que vi os estudantes

---

<sup>18</sup> Teatro Prezewodowski é um teatro brasileiro situado no município de Itaqui, no Rio Grande do Sul. É um dos mais antigos da América Latina. A pedra fundamental foi lançada em 1883 e o prédio foi inaugurado em 1886.

indígenas ficaram satisfeitos com o trabalho realizado. Foi possível a desconstrução de estereótipos, ou pelo menos, um início para tal tratativa.

Fomos convidados a caminhar as margens do Rio Uruguai, em outro momento que seria realizado a tarde pelo seminário, sobre a história da cidade de Itaqui. Acompanhados pelos demais participantes seguimos rumo as Ruínas da Flotilha Alto Uruguai, num trajeto que mesclava o rural e o urbano. Chegando lá, exploramos o local, havia muita mata a volta e pensamos que poderíamos encontrar alguma fruta, afinal estava calor e nada melhor que umas bergamotas<sup>19</sup> a disposição. Encontramos apenas uma espécie de cactos, que tinha pequenos frutos, que conheci na infância pelo nome de figo-da-índia. Ficamos com medo dos espinhos e não nos arriscamos a degustação. Lembrei de uma vez que um tio meu acabou comendo, sem tomar o devido cuidado com os espinhos e ficou com a boca machucada. Concluimos que não estávamos dispostos a arriscar e brincamos que a vegetação do Pampa não era para nós.

Nas ruínas da Flotilha percebemos uma construção robusta, um pouco parecida com as ruínas missioneiras em São Miguel, nos Sete Povos das Missões. Obviamente que em menor escala e objetivos arquitetônicos, mas acredito que o intuito de nos levar lá, tangia a possível relação visual e não mais que isso. Tanto que, ao local foi adotado um espetáculo parecido ao de São Miguel das Missões<sup>20</sup>, contudo com o propósito de contar a história da cidade e o quanto a Marinha Brasileira teve importante papel para tal, e os caminhos da guerra como sinônimo de civilização. Um historiador local, acompanhou o trajeto, ilustrando com palavras a narrativa sobre a Flotilha e a de Mila, moça itaquense casada com o “maior herói de guerra da marinha brasileira”, Saldanha da Gama<sup>21</sup>.

A Flotilha, foi uma construção de operante do ano de 1866 a 1906, durante a guerra do Paraguai. Beltrão (2019) afirma que foi a primeira Flotilha do Alto-Uruguai e

---

<sup>19</sup> A tangerina (*Citrus reticulata*), também conhecida como mexerica, laranja-mimosa, mandarina, fuxiqueira, poncã (ou ponkan), manjerica, laranja-cravo, mimosa, bergamota e clementina, é uma fruta cítrica de cor alaranjada e sabor adocicado.

<sup>20</sup> O Espetáculo Som e Luz, criado em 1978, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul e repassado para o Município de São Miguel das Missões, é uma narrativa que conta o nascimento, o desenvolvimento e o fim da experiência Jesuítico-*Guarani*. A história das Missões é contada diariamente, ao anoitecer, no Sítio Histórico São Miguel Arcanjo, declarado pela UNESCO Patrimônio Humanidade.

<sup>21</sup> Luís Filipe de Saldanha da Gama, conhecido como Almirante Saldanha da Gama, foi um militar brasileiro da arma da Marinha. Bacharel em Letras, fez o curso da Academia da Marinha, onde ingressou aos dezessete anos, sempre galgando postos até alcançar o de Almirante.

foi criada por intermédio da invasão paraguaia em 1865. As águas do Rio Uruguai, já haviam sido cenário para a primeira batalha fluvial e terrestre de que se tem notícia nessa região por intermédio dos confrontos desencadeados pela Guerra Guaranítica, agora serviam de uma barreira estratégica das forças nacionais contra os paraguaios (BELTRÃO, 2019). Antes mesmo da construção, o local já servia como salvaguarda de pequenas embarcações a vela na Guerra de Artigas, a mesma que ocasionou o massacre dos indígenas Charrua.

Pelo que nos foi narrado, o episódio de guerra que consagra o local, é a Batalha de Avenir, nomeada a partir da cidade que faz divisão pelas águas do Rio Uruguai com Itaqui com a Argentina. O confronto deu-se por um desentendimento entre brasileiros e argentinos, que resultou na ida do médico da Marinha a cidade da Argentina, para atender os feridos. Revoltado com o acontecido, Estanisláo Przewodowski, tenente que comandava a Flotilha em 1872, ordenou que a realização de bombardeios de hora em hora contra as Alvear. No quarto disparo, uma comissão de residentes de Alvear foi a Itaqui negociar o tratado de paz e Przewodowski aceitou. O militar, foi exonerado devido ao desconforto diplomático causado, mas saiu como um grande herói local, tornando-se nome do teatro da cidade.

Sobre Mila, apelido de Josefina Coimbra de Mello, os adjetivos de beleza eram constantes, o que davam margem a romantizar a “concorrência” relatada pelo historiador, a diversos pedidos de casamento. A moça teria casado formalmente com o Tenente da Marinha Brasileira, Luiz Felipe Saldanha da Gama, que servia na Flotilha do Alto Uruguai. O casamento, contra a vontade de seus pais, durou oito dias no ano de 1850, sendo interpelado pela Guerra do Paraguai. Os dois nunca mais se encontraram, apenas trocaram cartas por cerca de quatro anos e após algum tempo, casou-se com outro homem com quem teve seis filhos. Saldanha da Gama morreu em combate na Revolução Federalista, em 24 de junho de 1895, na região de Quaraí/Artigas. Mila acabou suicidando-se já com idade avançada no Rio de Janeiro - RJ.

*FIGURA 7 - Na primeira imagem a Flotilha Alto Uruguai ao fundo e nossa escuta as narrativas do historiador. Na segunda imagem, as lideranças Charrua, no mesmo exercício. Fotos de Helena Martins (atriz e pesquisadora). Descrição da imagem: A esquerda pessoas de costas e ao fundo uma ruína*



Ao finalizar a apresentação sobre as Ruínas da Flotilha Alto Uruguai que dera origem ao teatro Prezewodowsk em Itaqui e sobre o casamento “ilustre” de oito dias, o historiador é perguntado sobre os povos originários de Itaqui. Percebendo certo desconforto na tratativa de respostas e ainda um ar de dúvida, a afirmativa: - *São os poloneses e italianos, que esta terra, colonizaram. Vieram para cá e trabalharam, construindo uma cidade as margens do Rio Uruguai (Diário de Campo 28/05/2019).*

As histórias conhecidas como "causos", segundo Hartmann (2012), são relatos que as pessoas contam sobre outras pessoas, revelando também algo sobre si mesmas. Essas narrativas podem conter elementos verdadeiros e fictícios, atendendo às necessidades relacionadas ao passado, costumes e aspectos significativos para as pessoas. No entanto, nossa decepção foi evidente durante o seminário sobre povos originários, pois esperávamos ouvir mais sobre os Charruas, que estavam presentes no evento. Infelizmente, os estudantes indígenas presentes apenas riram da conclusão das histórias, o que ressaltou a falta de destaque dado aos povos indígenas durante o evento.

Apesar dos esforços da organização do seminário em dar voz aos povos originários, os movimentos cíclicos de retomada da colonização continuam presentes no imaginário popular. Essa afirmação não só evidencia a raiz colonizadora presente na concepção de "originário", como também reforça a invisibilidade dos corpos indígenas que estavam presentes no evento, mas não foram citados.

Outra relação importante a ser considerada é a romantização das histórias dos territórios. Embora não esteja relacionado aos povos indígenas, essas histórias muitas vezes retratam a violência e o sofrimento, transformando moças e seus amores em heróis. Isso mostra como a violência é romantizada e como os povos indígenas são retratados de forma estereotipada e superficial. Para ilustrar essa questão, o autor apresenta outro exemplo relacionado à vida de Diacuí Kalapalo, que será abordado no próximo subitem.

### **5.2.3 O Retorno de Diacuí**

Desde o final de 2015, resido em Uruguaiana e realizo deslocamentos na fronteira oeste, oportunidade em que tenho imerso profundamente nos modos e costumes do Pampa, fato este que tem influenciado até mesmo meu vocabulário. É importante mencionar que a transmissão desses processos culturais e modos de vida não se dá de forma direta, o que dificulta traduzi-los por escrito. No entanto, essa experiência tem me aproximado das pessoas, seus lares e diversas temáticas.

Ao ser questionada sobre minha área de atuação acadêmica, frequentemente recorro a uma resposta simplificada, afirmando que trabalho com "índio", termo este que, comumente, é utilizado pela população em geral no singular e de forma genérica. Essa estratégia tem se mostrado eficaz para despertar o interesse das pessoas no tema. No entanto, tenho tentado utilizar o termo "indígena", que é mais preciso e adequado, mas que, frequentemente, necessita ser acompanhado de outras explicações para ser acessível e compreensível.

A imagem popular dos indígenas muitas vezes é caracterizada por estereótipos como andar nu, fazer a dança da chuva e falar uma língua diferente do português. Esses estereótipos reduzem as questões indígenas e reforçam a visão de que os indígenas são diferentes e inferiores. Além disso, há aqueles que sugerem que os indígenas que vivem no Rio Grande do Sul deveriam retornar à Amazônia, o que é baseado na suposição de que os indígenas não pertencem à sociedade brasileira e não têm o direito de estar em determinados lugares. Essa visão também contribui para a percepção de que os indígenas não são importantes e não merecem respeito e consideração.

Esses discursos surgem em diferentes lugares e situações, mas parecem ser especialmente comuns na fronteira oeste. A invisibilidade dos povos indígenas é um

tema que transcende a simples ausência de representação, sendo enraizado na história de extermínio e higienização que distanciou esses povos da sociedade brasileira. A falta de visibilidade dos povos indígenas contribui para a percepção de que eles não são importantes e não merecem respeito e consideração.

O estereótipo do indígena gaúcho, inclui traços físicos como estatura mediana, cabelos pretos, lisos e grossos, lábios avantajados e tom de pele diferenciado do considerado para pardos e negros. Reconhecer-se como descendente de um povo indígena muitas vezes se dá mais pela aparência física do que pelos costumes e modos de vida. No entanto, essa designação muitas vezes é acompanhada de um sentimento de desqualificação, carregando marcas pejorativas que diminuem a importância da identidade e do pertencimento.

Ao conversar com as pessoas, frequentemente se constata que as narrativas apresentadas estão permeadas por preconceitos e estereótipos, tanto em relação a si próprio quanto aos outros. Cabe destacar que a ascendência por si só não é determinante para definir alguém como indígena no contexto brasileiro, uma vez que existem prerrogativas específicas, tais como a vida em comunidades indígenas, a preservação das tradições de cada etnia e o reconhecimento por parte da FUNAI e das lideranças. Apesar disso, na região em questão, o processo de reconhecimento histórico poderia representar um importante meio de enfrentamento de hegemonias inventadas. Outro tópico que se tornou frequente ao longo de minha vivência na fronteira diz respeito à narrativa do "Índio de Uruguaiana":

Ele não era índio, mas se casou com uma índia do Xingu. Levou ela para ali perto onde é a Brigada. Tem até uma estátua ali na entrada da cidade, pelo menos dizem que tem. Tem gente morando ali onde ele vivia, quem eu não sei te dizer. Mas ela era índia mesmo, que andava de "teta" de fora" e ele que ficou com o apelido de índio. Diário de campo – 04/08/2020.

Ao deparar-me com o interessante assunto da "índia de Uruguaiana", decidi buscar informações na internet para aprofundar meu conhecimento sobre o tema. Foi então que encontrei uma infinidade de dados instigantes, que compuseram um mosaico da narrativa de Diacuí, a mulher indígena Kalapalo de Uruguaiana, cujo nome na língua Kuikuro-Kalapalo significa "Flor do Campo".

Diacuí era uma mulher Kalapalo nativa do sul do Parque Nacional do Xingu, região que abriga diversas etnias indígenas do Brasil. Originários do sul da Venezuela, norte

de Roraima, norte do Pará e das Guianas, os Kalapalo foram deslocados para a região do Xingu pelos irmãos Villas-Boas, que criaram o parque para preservar os grupos étnicos das ameaças do "progresso" durante a Ditadura Cívico-Militar Brasileira.

Além disso, descobri que Ayres Cunha, natural de Uruguaiana, trabalhava na Fundação Brasil Central, uma organização cujo propósito era explorar e colonizar as regiões entre os altos rios Araguaia e Xingu no centro e oeste do Brasil. Essas informações ampliaram minha compreensão da história de Diacuí e da relevância de sua cultura e tradições.

De acordo com relatos da população de Uruguaiana, que tive acesso, a história de Diacuí e Ayres é contada como um romance inter-racial, em que um branco se apaixona por uma indígena. Segundo Helouise Costa (2004), a união do casal, que resultou em um casamento na Igreja Católica em São Paulo, foi amplamente divulgada pela mídia brasileira como um exemplo da mestiçagem e da miscigenação que caracterizam a sociedade brasileira.

No entanto, é importante salientar que essa visão romantizada da união de Ayres e Diacuí esconde um processo de etnocídio assistido e aceitável, em que a cultura indígena é subjugada pela cultura branca. A morte de Diacuí por complicações no parto, e a subsequente transferência do bebê para a avó materna em Uruguaiana, demonstram a falta de estrutura para atender as necessidades das populações indígenas e a falta de valorização de suas culturas.

A cerimônia religiosa que reuniu mais de 10 mil pessoas na Catedral da Sé, em São Paulo, foi, portanto, um evento histórico que marcou a aceitação da mestiçagem como parte da construção da identidade nacional, mas também um momento em que a cultura branca se sobrepôs à cultura indígena.

*FIGURA 8 - Jornais da época noticiando o casamento de Diacuí Kalapalo e Ayres Cunha  
Fonte: Museu Municipal de Uruguaiana Raul Pont. Descrição da imagem: recortes de jornais.*





Em uma reportagem publicada pela Folha de São Paulo em 20 de fevereiro de 1996, assinada por Xico Sá, foi noticiado que Ayres Cunha havia sido reconhecido como sertanista pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, no mesmo ano, em virtude dos "relevantes serviços prestados à causa indígena". A concessão deste título foi acompanhada do recebimento de uma pensão no valor de R\$ 600, como divulgado no "Diário Oficial" de 10 de janeiro daquele ano.

Cabe ressaltar que tal reconhecimento gerou controvérsias no meio dos sertanistas, entre eles Orlando Villas-Boas, figura reconhecida por sua atuação e pela criação do Parque Nacional do Xingu, onde viveu Diacuí Kalapalo. Villas-Boas afirmou que Ayres Cunha não passava de um ajudante de cozinha e de farmácia, que frequentava as aldeias sem, contudo, desempenhar suas funções na Fundação Brasil Central. Para Villas-Boas, Ayres Cunha teria sido reconhecido apenas pelo fato de ter se casado, o que, segundo ele, não era um mérito tão significativo, tendo em vista que a má qualidade das condições de trabalho de parto teria levado à morte de Diacuí.

Deste modo, é possível perceber que o reconhecimento conferido a Ayres Cunha pelo governo federal causou controvérsia entre os sertanistas. Enquanto alguns consideraram merecedor do título em função de sua atuação em prol dos povos

indígenas, outros o criticaram, alegando que ele não teria desempenhado um trabalho digno de tal reconhecimento.

Em 2015, a RBSTv<sup>22</sup> divulgou reportagens sobre o retorno de Diacuí ao Xingu, organizado por João da Duclerc Silva, um Kaingang, jornalista e produtor cultural. Embora Diacuí tenha sido recebida com alegria por seus parentes Kalapalo, as reportagens revelaram que ela tinha pouco conhecimento sobre sua ancestralidade, sugerindo a possibilidade de que informações sobre sua mãe possam ter sido suprimidas. A experiência de Diacuí foi retratada como uma jornada emocionante, mas também desconfortável, já que ela não gostava de acampar ou ficar ao ar livre.

Além disso, um ex-funcionário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de Uruguaiana revelou que Ayres Cunha, um fazendeiro local, havia atraído mais indígenas oriundos do Xingu para trabalhar em suas fazendas na década de 1980. Quando o INCRA descobriu o ocorrido, eles agiram para reenviar os indígenas às suas terras originárias. Embora o caso tenha sido abafado na época para não prejudicar a imagem de Ayres, essa prática foi considerada ilegal e desumana pelas autoridades (Diário de Campo, 09/09/2020).

A volta de Diacuí filha ao Xingu pode ser interpretada como uma validação de um tabu estrutural tanto para os povos indígenas quanto para os brancos, como descrito por Levi-Strauss (1978) em sua análise das relações entre mitos e seus significados. Para os indígenas, essa ideia é baseada no princípio da reciprocidade, que organiza as relações de parentesco na sociedade, em que os corpos estão profundamente conectados com o local de sua origem. Por outro lado, os brancos observam a narrativa como mais um espetáculo performático da civilização em relação ao "outro" considerado exótico.

Como destaca a antropóloga Lélia Gonzalez (1983), a construção da imagem do "índio" como "primitivo" e "selvagem" está ligada à ideologia do branqueamento, que busca negar a existência e a importância dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira. Além disso, há aqueles que sugerem que os indígenas que vivem no Rio Grande do Sul deveriam retornar à Amazônia, o que é baseado na suposição de que os indígenas não pertencem à sociedade brasileira e não têm o direito de estar em determinados lugares. Para Glaucia Marcondes (2014), a negação

---

<sup>22</sup> RBS TV é uma rede de televisão estadual brasileira sediada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Pertencente ao Grupo RBS, possui 12 emissoras afiliadas à Rede Globo, cobrindo todo o estado, além de uma sucursal em Brasília.

do direito à terra e à presença indígena no contexto brasileiro está ligada à lógica do "genocídio brando", que busca eliminar os povos indígenas por meio da invisibilidade e da negação de seus direitos.

A invisibilidade dos povos indígenas é um tema que transcende a simples ausência de representação, sendo enraizado na história de extermínio e higienização que distanciou esses povos da sociedade brasileira. Como destaca o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002), a invisibilidade dos povos indígenas no contexto brasileiro está relacionada a um processo histórico de colonização, cujo objetivo foi subjugar esses povos e transformá-los em mão de obra barata. Esse processo de colonização trouxe consigo uma visão eurocêntrica que desvalorizou as culturas e saberes indígenas, o que culminou em um processo de invisibilidade desses povos.

É importante destacar que a invisibilidade dos povos indígenas não se restringe apenas ao contexto urbano ou às grandes mídias, mas também ocorre nos espaços rurais e nas práticas cotidianas. Conforme ressaltado pela antropóloga Maria Inês Ladeira (2006), a invisibilidade dos povos indígenas no campo está relacionada à suposição de que eles não possuem o direito de estar presentes nesses lugares, o que é fundamentado em uma lógica de exclusão e negação de direitos.

As narrativas sobre Diacuí revelam a complexidade das questões indígenas transpostas para diferentes esferas de poder, envolvendo brancos, sertanistas e os próprios indígenas e sua mitologia. A união de Diacuí e Ayres resultou em um "bebê civilizado", mas a morte de Diacuí se tornou uma metáfora dos desejos brancos de supremacia e progresso. Ao longo do tempo, a história de Diacuí foi sendo invisibilizada, seu sofrimento romantizado e mascarado como um processo civilizador. O termo "índio" foi incorporado por Ayres como uma referência, mas para um descendente ou indígena, seja um termo que representa processos contrários àqueles associados a Ayres.

### 5.3 Aprender com o contexto do pampa: reflexões e perspectivas.

Na perspectiva de Tim Ingold, o estranhamento é considerado uma ferramenta valiosa para o antropólogo, desde que seja utilizada de maneira sensível e reflexiva. Ingold argumenta que a antropologia deve ser compreendida como um processo de envolvimento com outras culturas e mundos, ao invés de uma mera observação objetiva e distanciada. Nesse sentido, o estranhamento se apresenta como um meio

de abrir-se para o mundo e para as perspectivas dos outros, em vez de distanciar-se ou separar-se (INGOLD, 2000).

Ingold também enfatiza a importância da atenção ao mundo em vez da análise abstrata ou conceitual. Ele argumenta que a antropologia deve se basear na observação e na experiência direta do mundo, em vez de teorias ou conceitos pré-concebidos. Nesse sentido, o ato de se abrir para a experiência do mundo de outras culturas e questionar os pressupostos culturais que podem limitar nossa compreensão é uma maneira de alcançar essa abordagem (INGOLD, 2011).

No entanto, Ingold também critica a ideia de relativismo cultural, argumentando que todas as culturas têm um senso de direção e propósito em suas práticas, em vez de serem simples variações superficiais umas das outras. Ele destaca a importância de compreender as práticas culturais dentro de seu próprio contexto e história, em vez de simplesmente compará-las com outras culturas. Nesse sentido, o ato de se abrir para a complexidade e diversidade das culturas humanas, em vez de reduzi-las a uma série de diferenças superficiais, é uma maneira de abraçar essa perspectiva (INGOLD, 2007).

Neste sentido, as cenas etnográficas são capazes de apresentar as projeções do passado no presente, evidenciando a importância da relação de aprendizagem sobre o Pampa. No caso específico de Diacuí, a visão de salvação pelos brancos, evidencia a posição da branquitude em sua posição de conforto, em que se ocupa espaços que deveriam ser protagonizados pelos povos indígenas. No entanto, é importante ressaltar que o protagonismo não se limita apenas em aparecer, mas também está relacionado com acordos, lideranças e poderes, envoltos em políticas que afetam diretamente a subjetividade do ser indígena.

As relações mitificadas são importantes na construção do pertencimento identitário, estabelecendo modos performáticos e pedagógicos do culto ao passado e às relações humanas. Porém, quando banalizadas, essas narrativas agem em prol do imaginário que os grupos estabelecem, homogeneizando suas experiências e criando uma imagem em comum. Essas conexões são reflexos de relações estruturadas de imposição cultural, marginalizando e hierarquizando culturas.

A saga da domesticação de territórios e as guerras contribuíram para a construção de estereótipos e aversão ao diferente, reforçando relações violentas e de subalternização. Mesmo que os discursos em prol da miscigenação e

multiculturalismo supram demandas momentâneas, eles mascaram as complexas relações violentas que ainda estão presentes em nossa sociedade.

Eduardo Viveiros de Castro, em seu livro "A inconstância da alma selvagem" (2002), argumenta que a cultura ocidental tem dificuldade em compreender as cosmologias e as práticas dos povos indígenas, e como isso pode levar a estereótipos e à subalternização desses povos. Assim, a cultura ocidental tende a ver o mundo como algo externo e separado de nós mesmos. Isso leva a uma separação entre os seres humanos e a natureza, em que a natureza é vista como algo a ser explorado e dominado. Essa visão de mundo é muito diferente da visão dos povos indígenas, que veem a natureza como algo vivo e em constante transformação, e são parte integrante dela.

Viveiros de Castro (2002), ainda argumenta que a dificuldade em entender essa diferença de cosmovisão pode levar a estereótipos e à subalternização dos povos indígenas. Isso ocorre quando a cultura ocidental impõe sua própria visão de mundo sobre as culturas indígenas, e as julga como "primitivas", "inferiores" ou "atrasadas". Destaca que as cosmologias e as práticas dos povos indígenas não são estáticas, mas estão em constante transformação. Essa inconstância pode ser difícil de entender para a cultura ocidental, que tende a ver as coisas de forma mais fixa e estável.

No contexto do Pampa, que possui uma herança Charrua e é habitado por estudantes indígenas na Unipampa, estar na universidade transcende o simples exercício acadêmico e se imbrica nas relações sociais dadas nos territórios e nos modos de viver o lugar. É necessário considerar as particularidades apresentadas para criar estratégias de não repetição dos erros do passado.

São narrativas que agem em prol do imaginário que os grupos estabelecem, que segundo Benedict Anderson (1983) são regras e uma imagem metal mútua, de um ideal em comunhão. Edward Said (2011) sobre os discursos imperiais instituídos por linguagens que hierarquizam culturas e marginalizam outras, também argumentou que a cultura e a literatura são usadas como ferramentas de dominação colonial, impondo a ideia de superioridade de uma cultura sobre outra. Isso pode ser observado na forma como as narrativas etnográficas são produzidas e utilizadas, muitas vezes reforçando estereótipos e hierarquizando culturas.

Além disso, é importante reconhecer que as relações de poder não estão limitadas apenas ao passado colonial, mas persistem no presente. O protagonismo

indígena, por exemplo, não pode ser simplesmente reduzido à presença em espaços acadêmicos ou políticos. É necessário reconhecer as diferentes formas de luta e resistência que os povos indígenas têm enfrentado para garantir seus direitos e manter suas culturas vivas.

Para a compreensão dessas questões, é fundamental buscar entender as complexas relações sociais e culturais que permeiam a vida das comunidades indígenas e suas lutas por autonomia e reconhecimento, produzindo um conhecimento mais sensível e plural sobre as dinâmicas culturais e políticas que atravessam as sociedades contemporâneas.

Portanto, dentro do processo de aprender sobre o Pampa, é necessário pensar em uma abordagem aberta e relacional, buscando entendê-lo e estudá-lo a partir de seus próprios termos. Concentrando-se em desenvolver uma compreensão mais profunda e autêntica, reconhecendo as complexas interconexões entre o todo complexo que envolve o campo, não tentando impor uma perspectiva e se valendo de uma sensação de desorientação ou desconforto ao entrar em contato com o desconhecido.

Ingold propõe um envolvimento em um processo mútuo com o mundo ao seu redor, em vez de se sentirem separadas ou "estranhas" a ele. Ele argumenta que a experiência humana é caracterizada por uma série de conexões e relações que são construídas ao longo do tempo e que não podem ser reduzidas a um momento de "estranhamento". Assim, é preciso entender as práticas cotidianas das pessoas em contextos específicos, em vez de tentar enquadrá-las em categorias pré-concebidas.

A aprendizagem é um processo ativo e dinâmico, que envolve exploração e experimentação nas situações do cotidiano, habitando o mundo. Para estudantes indígenas, aprender a habitar o pampa e a universidade implica em interpretar suas perspectivas e significados, que são frutos da história e dos processos educativos. Esses processos educativos, conforme aponta Ingold, contribuem para o desenvolvimento de paisagens etnográficas tanto "ocidentais" quanto "não-ocidentais", e influenciam as percepções que precisam ser discutidas.

A experiência indígena na Unipampa pode ser entendida como um intrincado emaranhado de caminhos que envolvem os indígenas e seus conhecimentos no mundo. Esses caminhos são construídos e recriados através das práticas diárias de habitar, estabelecendo relações mútuas que influenciam os movimentos em contextos

estruturados. Seguindo a ideia de "linha" proposta por Ingold (2011), podemos compreender a mobilidade humana em interação com o ambiente e como isso molda suas experiências e conhecimentos. Esse é um processo contínuo de criação e transformação. As linhas não têm um destino fixo, mas são vivenciadas no cotidiano como um legado para as gerações futuras. Dessa forma, a experiência indígena na Unipampa é uma forma de construir conexões entre o passado, o presente e o futuro, expressando a relação dos indígenas com o mundo em que vivem.

Refletir sobre a Unipampa e a região do Pampa Gaúcho nos permite compreender a complexidade das relações entre as pessoas e o ambiente em que habitam. Reconhecer a diversidade cultural e histórica do Pampa é essencial para romper com a narrativa dominante do gaúcho como herói e símbolo de autenticidade, que marginaliza outras heranças culturais, como a presença indígena.

É necessário desconstruir os mitos e estereótipos que moldaram essa narrativa predominante, abrindo espaço para outras vozes e perspectivas. A Unipampa e o Pampa Gaúcho nos convidam a repensar as formas de ensino, pesquisa e convivência, promovendo o diálogo intercultural e valorizando todas as identidades e culturas presentes na região. Somente assim poderemos construir um futuro mais justo e igualitário, respeitando e celebrando a riqueza da diversidade humana.

A presença dos indígenas na universidade e na sociedade exige um esforço constante e consciente. É preciso superar as barreiras históricas e estruturais que perpetuam a exclusão e a invisibilidade, garantindo o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico dessas comunidades. As políticas de admissão e aprimoramento devem considerar suas especificidades e necessidades, seguindo as diretrizes federais.

Além disso, é importante promover um ambiente de convivência intercultural, valorizando as contribuições dos indígenas e fomentando o diálogo entre diferentes grupos. A comercialização de artesanato indígena deve ser reconhecida como uma atividade importante para a preservação cultural e valorizada, respeitando as decisões das comunidades indígenas. Atividades de extensão e exposições culturais são oportunidades para evidenciar a cultura indígena, mas devem ser realizadas com cautela, respeitando a reserva e a autonomia dessas comunidades.

A valorização dos povos originários deve ir além de eventos isolados, sendo incorporada de forma mais ampla na sociedade, na educação, na mídia e nas políticas

públicas. É essencial promover um diálogo verdadeiro e respeitoso, reconhecendo a diversidade e a complexidade das realidades indígenas. Somente assim construiremos uma sociedade justa, inclusiva e respeitosa, onde os povos indígenas sejam reconhecidos em sua plena diversidade e dignidade.

A história de Diacuí, uma mulher indígena Kalapalo de Uruguaiana, nos confronta com a complexidade das questões indígenas e nos desafia a superar estereótipos e preconceitos arraigados. Ao compreendermos a riqueza e a importância das culturas indígenas por meio de histórias individuais como a de Diacuí, somos instigados a repensar nossas próprias narrativas e a trabalhar para construir uma sociedade mais inclusiva, onde os povos indígenas sejam respeitados e valorizados em sua plena diversidade e importância.

No próximo capítulo, abordarei a importância da antropologia da percepção na compreensão de como os estudantes indígenas aprendem e se envolvem na Unipampa. Essa abordagem tem como objetivo entender a percepção do mundo pelos estudantes indígenas, influenciada por sua cultura, tradições e crenças, e como isso afeta sua aprendizagem e comportamento.

A antropologia da percepção nos permite identificar as necessidades específicas dos estudantes indígenas e desenvolver estratégias de ensino que respeitem suas particularidades culturais e promovam seu engajamento na universidade. Isso é fundamental para a permanência desses estudantes no ensino superior e para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor.

Dessa forma, apresento uma reflexão sobre a aplicação da abordagem da antropologia da percepção na Unipampa para promover a aprendizagem indígena e a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. É fundamental que as instituições de ensino enfrentem o desafio constante da valorização da diversidade cultural por meio da criação de políticas e práticas inclusivas que atendam a todos os estudantes.



## **6 PERCEPÇÃO E APRENDIZAGEM: O ENTRELAÇAR DA ANTROPOLOGIA COM A EDUCAÇÃO**

A relação entre percepção e educação desempenha um papel fundamental na compreensão de como os indivíduos se relacionam com o conhecimento e experiências no processo de aprendizagem. A percepção, como o processo pelo qual os seres humanos interpretam e atribuem significado às informações no ambiente, está intrinsecamente entrelaçada com a aprendizagem, responsável por fornecer os meios e as oportunidades para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores.

A interseção entre a Antropologia e a Educação, com foco na Antropologia da Percepção, busca compreender as diferentes formas de percepção e como elas são influenciadas por fatores culturais, sociais e individuais. Essa abordagem reconhece que as pessoas possuem estruturas cognitivas distintas e interpretam o mundo de maneiras diversas, baseadas em seu contexto social e cultural.

Ao integrar o conhecimento prévio dos alunos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais significativos e relevantes, promovendo uma maior compreensão e retenção de informações. Além disso, a Antropologia da Percepção considera uma ampla gama de fatores que influenciam a percepção, como aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, enriquecendo o processo educacional e permitindo uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

A adoção de estratégias pedagógicas adaptadas às características individuais e contextos específicos de cada aluno, baseadas nos insights da Antropologia da Percepção, pode promover uma aprendizagem mais eficaz. Além disso, essa abordagem encoraja a reflexão crítica sobre nossas percepções e como elas são construídas socialmente. Ao trazer essa perspectiva para a educação, os estudantes são incentivados a questionar suas próprias percepções e desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise e resolução de problemas, resultando em uma aprendizagem mais profunda e autônoma.

Segundo Ingold (2000), a aprendizagem não se restringe apenas a um processo mental ou cerebral, mas ocorre por meio da prática, por meio de movimentos engajados no mundo. Em outras palavras, a aprendizagem está intimamente relacionada à experiência vivida pelo indivíduo em seu ambiente físico e social. Assim,

a aprendizagem não se limita apenas à aquisição de conhecimento e habilidades, mas também à construção de conexões significativas entre as pessoas, objetos e lugares ao seu redor. Ele enfatiza que a aprendizagem é um processo relacional, que ocorre em um contexto específico e começa com a exploração e a experimentação, à medida que as pessoas interagem com o mundo ao seu redor e descobrem como as coisas funcionam. Ainda, destaca a importância do movimento na aprendizagem, argumentando que o conhecimento é engajado por meio da prática e da experiência sensorial direta.

De acordo com Lave, a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas sim em contextos sociais e culturais específicos, integrados com a atividade, a linguagem e a comunidade de prática (LAVE, 1991). Neste sentido, a aprendizagem é vista como um processo de participação ativa em comunidades de prática, onde os indivíduos aprendem juntos, compartilham conhecimento e colaboram na solução de problemas. Essa teoria destaca a importância da interação social e da experiência prática na aprendizagem, enfatizando que a construção de conhecimento ocorre a partir da participação em situações reais do mundo (WENGER, 1998).

A aprendizagem situada (LAVE, 1991) é vista como um processo social, onde as pessoas aprendem com e por meio de outras pessoas, utilizando ferramentas e tecnologias que estão presentes em seu contexto. Segundo Lave e Wenger (1991), a aprendizagem situada é "um processo contínuo de participação legítima periférica na comunidade de prática, através do qual os indivíduos aprendem as habilidades, os valores e os conhecimentos necessários para a participação plena na comunidade".

A perspectiva em questão assemelha-se à abordagem desenvolvida por Marcel Mauss em sua obra "As técnicas do corpo" (MAUSS, 2003), na qual o autor evidencia a relevância das técnicas corporais para a aprendizagem e a transmissão de saberes intergeracionais. Mauss salienta que as técnicas do corpo são construídas socialmente e incorporadas pelo indivíduo por meio da repetição e da prática, em um processo de aprendizado que envolve tanto o corpo quanto a mente.

A partir da teoria da prática de Pierre Bourdieu (1990), por exemplo, compreende-se que as práticas corporais são expressões concretas de disposições internalizadas, resultantes de um longo processo de socialização. Bourdieu argumenta que as práticas corporais são dotadas de significados e valores

intimamente relacionados às estruturas sociais e culturais de uma determinada sociedade.

Porém, Ingold (2000), direciona uma crítica a Bourdieu na concepção de habitus como um mediador universal entre as estruturas objetivas e as práticas sociais. Para Ingold, o habitus é entendido como um conjunto de esquemas de apropriação e ação que são experimentados e postos em prática. No entanto, essa concepção ignora a interconexão fundamental entre corpo e mente, bem como entre signo e significado.

Assim, Ingold (2000) argumenta que o habitus não pode ser compreendido como uma entidade separada da percepção e da experiência corporal. Em vez disso, ele defende que o habitus é inseparável da experiência corporal que qualquer tentativa de o separar da corporeidade é problemática. Além disso, Ingold ressalta que a ênfase de Bourdieu na estrutura objetiva e no papel do habitus como mediador universal implica uma compreensão limitada da agência individual e da criatividade. Assim, para Ingold (2000), é necessário considerar a interdependência entre corpo, mente e cultura para uma compreensão mais adequada do habitus e suas práticas. Essa perspectiva ampliada pode oferecer novas possibilidades de análise das relações sociais e da ação humana.

Desse modo, as técnicas corporais não se restringem a meras formas de exercícios físicos ou de movimentos, mas são construções socioculturais que implicam em processos de aprendizagem e transmissão de saberes. Assim, ao se compreender a importância das técnicas corporais, é possível ampliar a compreensão acerca das relações entre corpo, cultura e sociedade.

Conforme a teoria de Csordas (2000) sobre a corporeidade e a percepção, a experiência humana é inseparável do corpo. Nesse sentido, a percepção não é apenas um processo cognitivo, mas também somático, envolvendo os sentidos, as sensações corporais e as emoções. Para o autor, o corpo é uma fonte de conhecimento e uma ferramenta para a ação no mundo, sendo fundamental para experimentarmos o mundo e nos relacionarmos com os outros.

A percepção, segundo Csordas, envolve tanto a cognição quanto a corporeidade, não sendo uma atividade puramente mental, mas construída a partir das sensações corporais e interações com o ambiente. Por exemplo, quando tocamos um objeto, além de percebermos sua forma e textura, sentimos também sua

temperatura e peso. Essas sensações corporais são incorporadas à nossa percepção do objeto e influenciam nossa ação em relação a ele.

O autor também destaca que a percepção é moldada pela cultura e pelas normas sociais, enfatizando que não é um processo individual, mas influenciado pelas expectativas culturais e pelos significados atribuídos aos corpos. (CSORDAS, 2000).

Steil e Carvalho (2014) defendem que a produção de sentido na experiência humana é um processo dinâmico e contingente que ocorre em relação direta com o ambiente físico e social em que a pessoa está inserida. Para embasar essa reflexão, os autores baseiam-se nos estudos de Tim Ingold e Thomas Csordas. Ingold (2000) argumenta que o ambiente em que vivemos é um campo de relações e fluxos, no qual os indivíduos estão constantemente engajados em práticas e interações que moldam sua percepção e ação no mundo. Dessa forma, a produção de sentido não é um processo interno e individual, mas sim um resultado da relação entre o sujeito e o mundo ao seu redor.

Além disso, Csordas (1999) enfatiza que a experiência humana é sempre corporificada e encarnada, ou seja, é mediada pelo corpo e pelas emoções. Assim, o sentido é produzido não apenas cognitivamente, mas também sensorial e afetivamente, por meio de sensações, sentimentos e emoções que surgem na interação com o mundo.

Com essa base, Steil e Carvalho (2014) concluem que a produção de sentido é uma prática situada, que ocorre em um contexto específico e envolve o corpo, as emoções e as relações sociais. Eles destacam a importância de compreender a experiência humana como um processo dinâmico e contingente, que está sempre em constante transformação e construção.

A partir do trabalho de campo realizado junto aos estudantes indígenas da Unipampa, campus Uruguaiana-RS, foram traçadas diferentes ações que permitiram a observação, descrição e compreensão de diversos aspectos da vida cotidiana. Essas tramas formaram um emaranhado de significações que entrelaçam a aprendizagem como uma forma de perceber o mundo e de compreender a experiência indígena no ensino superior.

Os saberes indígenas, que se relacionam com a compreensão e a valorização do ambiente e da comunidade em que estão inseridos, são fundamentais para a formação acadêmica desses estudantes e para a construção de um conhecimento

que considere suas especificidades culturais. Assim, a experiência indígena na Unipampa contribui para a criação e recriação de caminhos pelo emaranhado de linhas do mundo, dos indígenas e de seus saberes.

De acordo com Tim Ingold (2015), a linha é uma entidade dinâmica que emerge do movimento de materiais e objetos. Segundo o autor, as linhas são "um fluxo contínuo de pontos" (Ingold, 2015, p. 5) e, dessa forma, uma forma de vida em constante evolução. Para Ingold, as linhas são criadas por meio de um processo de crescimento e desenvolvimento, sendo afetadas pelo ambiente e pelas interações com outros objetos e pessoas (Ingold, 2015).

O autor destaca a importância do engajamento para a compreensão da formação e manutenção das linhas. Para Ingold (2015), as linhas estão sempre em processo de se engajar com o mundo ao seu redor, e esse engajamento é fundamental para a sua sobrevivência e evolução. Através desse processo de engajamento, as linhas são moldadas e transformadas ao longo do tempo, conforme afirma Ingold (2015, p. 6): "A linha é, portanto, uma entidade que nunca é completa, mas sempre em processo de crescimento e evolução".

O engajamento dos estudantes indígenas com a possibilidade de aprendizagem significativa é crucial para poderem ter sucesso no ensino superior e para que a universidade seja verdadeiramente inclusiva e plural. Assim, o objetivo deste capítulo é explorar a interseção entre antropologia e educação, e ilustrar como os estudantes indígenas se conectam com seus conhecimentos em situações específicas dentro do ambiente universitário. Para atingir este objetivo, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem dos estudantes indígenas é influenciada pela maneira como eles percebem e valorizam suas próprias etnias. Portanto, é fundamental compreender as práticas e saberes dos estudantes indígenas e como esses conhecimentos podem ser integrados ao ensino superior.

## 6.1 FORMAÇÃO DOCENTE

A matrícula regular de estudantes indígenas em cursos de Licenciatura na Unipampa acaba sendo mais efetivada no curso de Licenciatura em Educação do Campo no campus de Dom Pedrito. Alguns fatores que colaboram para isso é o vestibular específico do curso, para além do processo seletivo indígena e a separação do curso em dois tempos, o Universidade e o Comunidade, há o sentido na formação.

A formação de professores indígenas no curso de Educação do Campo é uma necessidade para garantir uma educação intercultural e bilíngue de qualidade nas escolas localizadas em áreas rurais. De acordo com Araújo (2018), a formação de professores indígenas é um processo essencial para a valorização da cultura e identidade dos povos indígenas, bem como para a promoção de uma escolarização que respeite as diferenças.

A Educação do Campo, por sua vez, busca valorizar a cultura camponesa e as especificidades das comunidades do campo, incluindo as indígenas. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2004), a Educação do Campo é um conjunto de práticas pedagógicas que visa a formação humana integral e a transformação social das realidades do campo. Nesse sentido, a formação de professores indígenas no curso de Educação do Campo pode contribuir para o fortalecimento das comunidades indígenas, bem como para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

A presença de professores indígenas nas escolas indígenas é um elemento chave para a valorização da cultura e língua indígena, como destaca Leite (2018). Os professores indígenas são capazes de compartilhar com os alunos seus saberes e práticas, além de conhecerem de perto a realidade e cultura da comunidade. Isso permite que o ensino seja ministrado de forma mais efetiva e respeitando a diversidade cultural.

Além disso, a formação de professores indígenas pode contribuir para a luta pelos direitos dos povos indígenas e o enfrentamento do preconceito e discriminação. Conforme a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2019), a presença de professores indígenas nas escolas é uma das principais demandas dos povos indígenas no Brasil. A formação desses professores é vista como uma forma de fortalecer as comunidades indígenas e de promover uma escolarização que respeite a diversidade cultural e linguística do país.

O curso de Educação do Campo possui particularidades importantes na formação de docentes indígenas, que retornam quase imediatamente às suas comunidades e conseqüentemente as escolas indígenas. Segundo Caldart (2004), o tempo de comunidade é uma das dimensões do tempo escolar no campo, relacionado ao tempo de vida e trabalho no campo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esse tempo é caracterizado pela relação com a natureza, atividades produtivas e

convívio social e cultural próprio das comunidades. Tais aspectos contribuem para a construção de uma escola mais contextualizada e significativa para os estudantes.

A formação de professores é uma questão crucial na garantia de uma escolarização de qualidade. Nesse sentido, além da licenciatura em Educação do Campo, existe um fator decisivo que tem ganhado destaque nos últimos anos no campus Uruguaiana: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID tem sido um importante programa para a formação de professores, e seu impacto tem sido especialmente relevante no curso de Licenciatura em Educação Física. Embora o programa não seja específico para a formação de professores indígenas, a oportunidade de se inserir na docência por meio de uma bolsa subsidiada tem gerado benefícios significativos para os estudantes indígenas.

Além de auxiliar na formação dos estudantes, o PIBID proporciona um meio de permanência para os estudantes indígenas, permitindo que eles desenvolvam suas habilidades e conhecimentos em contato direto com a realidade da sala de aula, além de uma bolsa de formação. Essa experiência pode gerar um empoderamento de seus saberes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino em geral.

Os estudantes indígenas que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Educação Física até 2021, tiveram a oportunidade de contribuir com as escolas na implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, as quais se referem à Educação das Relações Étnicas e Raciais. Essa contribuição se deu por meio da introdução de jogos indígenas, como o arco e flecha, lançamento de lança e corrida com tora, que resgatam a história dos povos indígenas durante as práticas esportivas. Esse trabalho foi destacado em um Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por um dos estudantes em maio de 2021.

De acordo com Roberto Cardoso de Oliveira (1995), os jogos indígenas possuem uma função significativa na transmissão de valores culturais. Além disso, eles auxiliam no desenvolvimento de habilidades essenciais para a sobrevivência na natureza, como agilidade, força e resistência. Os jogos são uma forma de valorizar a cultura e a história dos povos indígenas, promovendo a inclusão e a diversidade nas escolas (SILVA; SANTOS, 2015).

Dessa forma, percebe-se que os jogos indígenas são uma importante ferramenta para preservar e transmitir tradições e conhecimentos ancestrais, além de

promover a integração e o fortalecimento das relações sociais dentro das escolas. Conforme ressalta Oliveira (1995), "os jogos e brincadeiras indígenas têm uma importância fundamental na educação dos jovens, pois através deles são transmitidos ensinamentos que visam à sua integração no grupo, a convivência pacífica, o respeito ao próximo, a obediência às regras e a superação dos limites pessoais" (p. 69).

Ademais, a prática desses jogos pode trazer benefícios significativos tanto para quem ensina quanto para quem aprende. De acordo com Silva e Santos (2015), "ao resgatar os jogos indígenas em sala de aula, além de promover a cultura, também é possível trabalhar outras disciplinas como a matemática, a geografia, a história e a literatura, de forma lúdica e prazerosa" (p. 47).

A formação de professores indígenas é fundamental para garantir a preservação das etnias indígenas no Brasil. Sendo assim, é necessário que essa formação seja realizada de forma significativa, considerando as especificidades de cada povo e respeitando suas tradições e conhecimentos. É essencial investir em práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, o corpo, a participação comunitária e a relação com a natureza, elementos fundamentais na cosmovisão dos povos indígenas. Conforme a pesquisadora Maria Inês Ladeira, "a educação escolar indígena, ao se orientar pela lógica dos povos indígenas, deve buscar formas de conhecimentos que não sejam somente cognitivas, mas que se relacionem com as dimensões afetivas, espirituais e sociais da vida dos sujeitos" (LADEIRA, 2008, p. 17), nas quais pode-se considerar pautadas por diferentes formas de perceber o que está a volta e suas significações.

Como afirmou Paulo Freire, "Não há educação neutra. Ou se está a favor de uma sociedade justa e solidária, ou se está a favor das desigualdades sociais e da exclusão" (FREIRE, 1996, p. 17). Deste modo, é possível afirmar que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento, sendo um processo de conscientização que considera as estruturas de poder existentes na sociedade. Essa abordagem crítica e libertadora é especialmente importante para os grupos mais marginalizados, que muitas vezes não têm acesso ao conhecimento e aos espaços de poder (FREIRE, 1987).

No entanto, essa abordagem tem sido criticada por aqueles que defendem uma escolarização mais "tradicional", centrada na transmissão de conteúdo para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Contudo, é possível argumentar que a



educação crítica e libertadora não é incompatível com a transmissão de conteúdos e a preparação para o mercado de trabalho. Na verdade, essa abordagem pode enriquecer esses aspectos e conectá-los com as necessidades da sociedade (FREIRE, 1987).

Ademais, é importante salientar que a educação não deve ser vista isoladamente, mas sim como parte de um processo maior de transformação social. Nesse sentido, a abordagem crítica e libertadora de Paulo Freire pode ser um elemento fundamental para essa transformação, incentivando os estudantes a refletirem sobre o mundo em que vivem e a se engajarem em ações transformadoras em suas comunidades (FREIRE, 1987).

No contexto indígena, é imprescindível a formação de professores indígenas que conheçam a realidade das comunidades e tenham uma compreensão crítica e libertadora da educação. Segundo Torres (2002), "A formação de professores indígenas é um passo fundamental para a efetivação da educação escolar indígena, pois permite a presença de professores que conhecem a cultura e a realidade das comunidades indígenas, além de possuírem uma formação crítica e libertadora da educação essencial para a transformação social" (TORRES, 2002, p. 33). Assim, investir na formação de professores indígenas é um passo importante para a construção de uma educação intercultural e de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 6.2 ORIENTAÇÃO, ENGAJAMENTO E POSSIBILIDADES

O artigo intitulado "A Natureza Cultural da Cognição Espacial Humana: Evidências da Navegação" de Levinson e Wilkins (2006), examina a relação entre as práticas culturais de diferentes sociedades e suas habilidades de orientação espacial. Os autores argumentam que a cultura influencia a cognição espacial, sendo a navegação um exemplo dessa influência. A cognição espacial é essencial para a compreensão e representação mental do espaço e dos objetos nele contidos, no entanto, sua aprendizagem e utilização são afetadas pela cultura, a qual é composta por fatores como a linguagem, experiências e normas sociais. A compreensão dessa relação entre a cognição espacial humana e a cultura é crucial para a explicação das diferenças nas formas como pessoas de diferentes entendem e navegam no espaço.

A navegação espacial enquanto esporte, é chamada de Corrida de Orientação, também conhecida como ecoesporte, é uma prática esportiva que consiste em navegar por terrenos desconhecidos utilizando mapas e bússolas. Esta atividade é considerada um esporte espacial, pois envolve a navegação em ambientes inexplorados e desafiadores. Segundo Arriaga et al. (2021), a Corrida de Orientação tem sido praticada em todo o mundo desde meados do século XX, e sua popularidade tem crescido devido à sua capacidade de combinar atividade física com desafios intelectuais.

Além disso, a prática da Corrida de Orientação é vista como uma forma de explorar novos lugares e desafiar limites pessoais. Conforme destaca Baquet et al. (2019), a atividade proporciona uma experiência única e enriquecedora, ao permitir que os praticantes se conectem com a natureza e desenvolvam habilidades de orientação e tomada de decisão em situações adversas.

Esta é uma das modalidades em que os estudantes indígenas se destacam na Unipampa. Sucesso que se dá por diferentes fatores que envolvem o conhecimento que tem sobre a natureza, conseguindo localizar-se com mais facilidade devido à experiência nas terras indígenas, e ainda o reconhecimento e engajamento corporal na prática esportiva.

A teoria de engajamento corporal de Merleau-Ponty enfatiza que o corpo humano não é apenas um objeto físico, mas uma parte intrínseca e essencial da experiência consciente do mundo. Segundo o filósofo francês, a experiência corporal é fundamental para a compreensão do mundo ao nosso redor. (MERLEAU-PONTY, 1945). Nesse contexto, a corrida de orientação, pode ser vista como uma forma de compreender e explorar o mundo por meio da experiência corporal direta. Ao participar da corrida de orientação, os estudantes indígenas utilizam seus corpos para se orientarem e se deslocarem, empregando seus sentidos físicos para navegar pelo ambiente natural.

A teoria de Merleau-Ponty sugere que essa experiência direta e imediata do ambiente natural é essencial para a compreensão do mundo ao nosso redor. Além disso, a corrida de orientação permite a experiência da fusão entre o corpo e o ambiente natural, um aspecto central da teoria de engajamento corporal. Ao se mover pelo ambiente natural, há uma conexão direta com a natureza e experimenta a sensação de estar integrado ao mundo ao seu redor.

De acordo com Gibson (1979), a percepção é um processo fundamental para relacionar as diferentes experiências de sentidos que estão ao redor de humanos e não-humanos, ou seja, no meio ambiente. Nessa perspectiva, Gibson desenvolveu o conceito de affordance (possibilidades), que se tornou essencial para a compreensão da percepção no que diz respeito a corrida de orientação. Assim, Gibson sugere que a percepção do ambiente é direta e a informação não está diretamente ligada às relações da mente de quem percebe, mas no ambiente em si. Desta forma, os significados não estariam no resultado de um estímulo sensorial mediado por representações mentais, mas na relação direta entre o sujeito perceptivo e o ambiente que ativamente propicia ações para este sujeito.

A abordagem proposta por J.J. Gibson sustenta que a percepção não é construída por meio de uma interpretação dos dados sensoriais pelo sujeito, mas que ela se dá diretamente a partir da informação do estímulo. Compreendendo, portanto, que a mente não é concebida segundo o modelo de uma máquina, mas como algo pertencente ao mundo biológico e seu ambiente ecológico. A orientação no mundo procede da dinâmica de oportunidades e sintonias entre sujeito e ambiente, onde as possibilidades não mudam a medida das necessidades do percebedor. O que muda é a interpretação que cada indivíduo faz através da sua relação com o ambiente. O que se percebe são os estímulos de informação, que informam sobre as invariantes do ambiente, de modo que apresentam máxima validade ecológica. Na teoria das possibilidades, a percepção é de ofertas múltiplas e é enormemente complexa, mas baseia-se na captação de informação em toque, som, odor e luz ambiente. A percepção mais simples transmite informações sobre si enquanto sejam tangíveis, aditivas, odoríferas, prováveis ou visíveis.

Na corrida de orientação, os competidores precisam navegar por um terreno desconhecido, utilizando somente as informações previamente fornecidas a todos os participantes. Nesse contexto, a percepção é fundamental para identificar os caminhos possíveis e as melhores rotas para atingir os pontos de controle. Através da captação de informações visuais e táteis, como a inclinação do terreno, a densidade da vegetação e a textura do solo, os atletas são capazes de perceber as affordances do ambiente e utilizá-las para traçar sua rota de forma mais eficiente. Além disso, a percepção também é importante para evitar obstáculos e identificar possíveis perigos no caminho (GIBSON, 1979). Dessa forma, a teoria de Gibson ajuda a entender como

os estudantes indígenas utilizam a percepção para interagir com o ambiente de maneira mais eficiente e eficaz.

A teoria do "perspectivismo multinatural" de Philippe Descola aqui serve para compreender como os estudantes indígenas se envolvem na prática do esporte de corrida de orientação. Segundo Descola (2013), essa teoria propõe que diferentes sociedades enxergam e interagem com a natureza de maneiras distintas, refletindo suas cosmovisões únicas. Nesse sentido, a experiência indígena e o conhecimento da terra se conectam ao ambiente natural de forma particular.

Na corrida de orientação, os competidores precisam considerar as características da paisagem, como o terreno, a vegetação e a água, bem como fatores como a direção do vento e a posição do sol. Conforme destacado por Ingold (2011), diferentes perspectivas culturais podem influenciar como as pessoas percebem essas informações e se orientam no ambiente.

A prática da Corrida de Orientação oferece uma oportunidade enriquecedora para explorar a interação entre cultura, percepção e orientação no ambiente natural. Ao observar como os estudantes indígenas utilizam seus corpos e percepção para se orientarem de forma eficiente, podemos compreender a relevância das diversas perspectivas culturais na interpretação do ambiente e na orientação espacial. Participar da corrida de orientação não apenas demonstra as habilidades de navegação dos estudantes indígenas, mas também lhes permite compartilhar e valorizar seus conhecimentos culturais exclusivos com outros competidores. Dessa forma, essa prática esportiva se torna uma maneira enriquecedora de se conectar com a natureza, descobrir novos locais e superar desafios pessoais. Além disso, ela destaca a complexa interação entre cultura, cognição espacial e ambiente natural, evidenciada por meio dessa atividade.

Assim, ao participarem da corrida de orientação, os estudantes indígenas têm a oportunidade de aplicar seu profundo conhecimento prévio sobre o ambiente natural e suas perspectivas culturais únicas para se orientarem de maneira excepcional. Essa abordagem distinta não apenas lhes confere uma vantagem competitiva significativa, mas também lhes permite valorizar e compartilhar seus conhecimentos ancestrais com os demais competidores, enriquecendo a experiência para todos os envolvidos. Através da utilização de técnicas e conhecimentos tradicionais transmitidos de geração em geração, esses estudantes podem explorar a natureza de forma profunda

e conexa, aproveitando sinais sutis e pistas que frequentemente passam despercebidos para outros competidores. Além disso, ao compartilharem seus saberes durante a corrida, eles não apenas promovem uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural, mas também incentivam a preservação e valorização dessas tradições.

### 6.3 CAMINHAR, SENTIR E APRENDER

Em seu livro "Ways of walking: ethnography and practice" de 2008, o antropólogo Tim Ingold explora a prática de caminhar como uma forma de conhecimento e compreensão do mundo. Para ele, caminhar não é apenas um meio de transporte ou exercício físico, mas um engajamento com o ambiente natural e cultural que nos permite envolver todos os sentidos na atividade, não apenas a visão (INGOLD, 2008).

Segundo Ingold, caminhar pode nos permitir desenvolver uma relação mais íntima e sensível com o mundo natural e cultural, compreendendo a paisagem, topografia, ecologia, história e cultura do lugar e das pessoas que o habitam. Além disso, a caminhada é uma forma de criar conexões e relacionamentos com outras pessoas e com o mundo natural, promovendo a construção de laços sociais e o fortalecimento do senso de comunidade (INGOLD, 2008).

O autor também examina as diferenças culturais na maneira como as pessoas caminham e como essas diferenças podem afetar como percebemos e interagimos com o ambiente ao nosso redor. Ele destaca a importância da atenção plena e da percepção sensorial durante a caminhada e como isso pode levar a uma maior conexão com o ambiente e com as outras pessoas (INGOLD, 2008). Portanto, caminhar é mais do que uma simples atividade física ou meio de transporte, é uma forma de nos conectarmos com o mundo e com as pessoas ao nosso redor, desenvolvendo uma relação mais íntima e sensível com a natureza e a cultura que nos cercam

O aprendizado indígena é profundamente enraizado nas práticas diárias de sua comunidade, como demonstrado pelo caminhar. Enquanto para aqueles criados na cidade, caminhar é visto como uma forma comum de deslocamento, para os indígenas Kaingang, é uma maneira de se reconectar com o ambiente e sua identidade indígena. Essa visão é relevante para a formação de professores, especialmente na Educação

Física, que pode se beneficiar de uma abordagem interdisciplinar, incluindo a educação ambiental.

Segundo Krenak (2015), para os povos indígenas, a relação com a natureza é de total interdependência, portanto, tudo o que é necessário para sua sobrevivência é extraído do ambiente natural. Isso inclui o conhecimento da fauna e flora local, a capacidade de se movimentar pelo território e a habilidade de usar os recursos disponíveis. O caminhar, como mencionado, é um exemplo dessas práticas diárias e profundamente relacionado à cultura e identidade indígena.

Era uma tarde de maio, e o Rio Uruguai estava bem ali ao nosso lado enquanto caminhávamos pela cidade de Itaqui. O sol já começava a se despedir do dia nas águas do rio. Após almoçarmos, decidimos dar uma caminhada e conversávamos animadamente sobre tudo. Foi quando comentei que queria ensinar minha filha a fazer uma "estrelinha", aquela acrobacia onde jogamos nossos pés ao ar enquanto as mãos se fixam no chão. Os estudantes que estavam conosco se empolgaram e começaram a fazer as manobras, mostrando a posição correta do corpo e o impulso necessário para executar o movimento perfeitamente. Então, algo inesperado aconteceu. Ao tocarmos o chão, um dos estudantes exclamou: "Vai chover!" Eu olhei para o céu e não vi nada que indicasse chuva iminente. Curioso, perguntei como ele sabia e foi então que ele explicou: ao tocar o solo, senti a umidade e vibração do vento norte, sinais infalíveis de que uma tempestade estava a caminho. Logo o tempo virou e os primeiros pingos de chuva passaram a nos molhar repentinamente. (Diário de Campo 27/05/2019)

De acordo com Ingold (2000), a cultura ocidental tende a privilegiar a visão em detrimento dos outros sentidos, o que se reflete na estruturação da linguagem e na adoção de expressões como "ver é crer" ou "olhos que não veem, coração que não sente". Essa primazia da visão é problemática, pois reduz a experiência humana a uma forma de percepção visual, desconsiderando as diversas formas pelas quais interagimos com o mundo.

Ingold destaca que os outros sentidos, como audição, tato, olfato e paladar, também são importantes na formação da nossa compreensão do mundo. Na verdade, eles trabalham em conjunto com a visão para criar uma experiência completa. A primazia da visão contribui para uma visão fragmentada do mundo, onde as coisas são reduzidas a suas aparências visuais, enquanto os aspectos táteis, olfativos, gustativos e sonoros são ignorados. Isso pode levar a uma compreensão superficial do mundo, onde os relacionamentos entre os diferentes elementos são ignorados em favor de uma compreensão mais superficial e visual.

Ingold defende que a percepção é um processo interminável, um engajamento de mão dupla entre o perceptor e seu ambiente. Essa ideia é fundamentada na antropologia da corporeidade, a exemplo da perspectiva metodológica de Csordas, que propõe que o corpo não é um objeto a ser estudado em relação à cultura, mas enquanto o sujeito da cultura. Isso significa que a passagem de diário de campo pode ser interpretada por outros sentidos, além da visão. Esses sentidos são partidos da perspectiva de prática, como se fosse um reconhecimento de si no mundo através da localização do indivíduo na cultura e seu vínculo com processos perceptivos e seus significados culturais (CSORDAS, 1990).

De acordo com Csordas (1990), a cultura desempenha um papel predominante na percepção do mundo, e sua abordagem fenomenológica baseada no paradigma da corporeidade destaca a importância da prática cultural orientada para o mundo presente na formação da percepção ambiental. Por outro lado, Ingold (2000) acredita que a cultura não poderia existir sem estar intrinsecamente ligada à natureza, com ambas se influenciando mutuamente. Dessa forma, Ingold se concentra na totalidade do corpo atravessada por fluxos que permitem compreender e habitar o mundo para produzir significados.

Embora essas duas perspectivas possam parecer em desacordo, é possível encontrar pontos de convergência entre elas. Por exemplo, ambos reconhecem a importância das relações ecológicas na construção de vínculos com o mundo. Além disso, o habitar o mundo de Ingold, construído por seres e coisas, pode ser ajustado ao paradigma da corporeidade de Csordas, uma vez que ambos reconhecem a interconexão entre corpo e ambiente.

Entretanto, é essencial considerar o contexto cultural em que essas visões são aplicadas. Quando perguntados sobre qual perspectiva melhor reflete seu modo de pensar, os estudantes indígenas indicaram a abordagem de Csordas, que valoriza o aspecto cultural e a autoafirmação da identidade cultural do corpo no mundo. Em resumo, apesar das diferenças nas abordagens de Csordas e Ingold, é possível encontrar pontos em comum e, ao considerar o contexto cultural, traçar um caminho juntos (SOUZA, 2020).

Não foi apenas nesse contexto que o caminhar se tornou elemento significativo de aprendizagem. Dentro do curso de Educação Física da Unipampa em Uruguaiana, há o GEMA (Grupo de Estudos Movimento e Ambiente). Este grupo de pesquisa,

pretende integrar as dimensões do corpo, ambiente, cultura e sociedade em uma prática educativa que visa potencializar a formação de professores. Em sua gênese e discurso dos estudantes indígenas, o grupo destaca a importância do corpo como cultura do movimento e sua relação intrínseca com a natureza.

Durante o percurso do doutoramento, os estudantes indígenas enfatizaram, em nossos diversos encontros, a temática do corpo e sua relação com a natureza. Conforme citado por Figueiredo (2018, p. 34), esses estudantes reforçaram a ideia de que o ambiente é sagrado, portanto, sua preservação e respeito são imprescindíveis. Assim, a compreensão da sua identidade e pertencimento é intrinsecamente ligada ao reconhecimento de suas práticas culturais e do modo como se relacionam com o meio ambiente.

Segundo Santos (2017, p. 46), o reconhecimento de si, nessas condições, não é possível sem uma perspectiva interdisciplinar que promova uma análise crítica sobre as relações sociais e ambientais. Nesse contexto, o Grupo de Estudos em Meio Ambiente (GEMA), apresentou-se como um espaço de diálogo e reflexão em relação entre o corpo, a natureza e a cultura. De acordo com Bueno e Santos (2015, p. 78), a interdisciplinaridade é uma abordagem que integra diferentes saberes e perspectivas, buscando construir uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos sociais e ambientais. Assim, para os estudantes indígenas, a participação no GEMA possibilitou o reconhecimento e a valorização da sua cosmovisão, o que contribuiu significativamente para a construção de sua identidade e pertencimento.

O grupo utiliza a técnica da caminhada, que apesar de aparentemente ser algo simples, para os indígenas, essa atividade é uma maneira de se reconectar com o espaço, com a observação e com sua própria identidade. Dessa forma, o ato de caminhar é transformado em uma pesquisa social, que amplia o espaço pedagógico da Educação Física, indo além dos pátios e quadras (MENEZES; VELHO, 2015).

Um tema de grande interesse é a lógica única dos indígenas em relação à sua participação em atividades em grupo. Tal lógica é alinhada com como eles percebem o ambiente ao seu redor. Diferentemente da lógica ocidental de seguir uma trilha demarcada em linha reta, os indígenas se deslocam circulando por diferentes espaços. Essa maneira de perceber o ambiente pode ser explicada pela cosmovisão indígena, que valoriza a interação e a relação harmoniosa entre seres humanos e natureza. Viveiros de Castro (2002) define a cosmovisão indígena como baseada na



ideia de que o ser humano é parte de um todo maior, que inclui não apenas outros seres humanos, mas também animais, plantas, rios e montanhas.

Esta visão de mundo implica uma compreensão de que todos os seres e elementos naturais estão interligados e interdependentes, e que a sobrevivência e bem-estar de cada um deles depende do equilíbrio e da harmonia do conjunto. Portanto, a lógica diferenciada dos indígenas ao participarem de atividades em grupo reflete a sua forma de perceber e interagir com o ambiente, valorizando a harmonia e a coletividade. Além disso, essa lógica diferenciada contribui para a promoção do equilíbrio e da harmonia entre os seres humanos e a natureza, que é tão importante para a sobrevivência de ambos.

Neste sentido, o GEMA, ao promover a integração dessas dimensões em uma prática educativa, não apenas contribui para a formação de professores mais conscientes, mas também para a promoção da preservação ambiental e da sustentabilidade. Por meio desse grupo, os indígenas significativamente valorizam as complexas relações entre corpo, ambiente, cultura e sociedade, elementos fundamentais para a sua forma de vida.

De acordo com Ingold (2011), a interação do corpo humano com o ambiente através do movimento é essencial para a exploração e compreensão do mundo ao nosso redor. Não se trata apenas de receber informações sensoriais, mas também de adaptar e responder a essas informações, em um processo corporal de percepção e ajuste comportamental.

No que diz respeito à aprendizagem e prática da interação corpo-ambiente, a habilidade de se mover e interagir é adquirida e desenvolvida ao longo do tempo, por meio da experiência, treinamento e prática constante. De acordo com Cunha (2009), os indígenas aprendem desde a infância a caminhar na mata através da observação e orientação dos pais e membros da comunidade.

Assim, o movimento corporal é um processo contínuo de aprendizagem e interação com o ambiente, fundamental para a exploração e compreensão do mundo ao nosso redor. A percepção é um processo corporal que envolve a interação dos sentidos com o ambiente, e a habilidade de se mover e interagir com o ambiente é adquirida e desenvolvida através da experiência, treinamento e prática constante (INGOLD, 2011).

#### 6.4 A IMPORTÂNCIA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é uma área de conhecimento extremamente importante para o desenvolvimento humano. Ela está diretamente ligada à relação entre o corpo e o meio ambiente, incluindo a prática de atividades físicas e a valorização da cultura corporal de movimento. Segundo Oliveira et al. (2020), a Educação Física procura estudar o movimento humano em suas diferentes formas de manifestação, e essa relação entre o corpo e o meio ambiente é ainda mais significativa quando se trata das comunidades indígenas.

As comunidades indígenas possuem um modo de vida muito particular, no qual a preservação da cultura e das tradições é fundamental. Nesse sentido, a conexão com a natureza e a prática de atividades físicas são elementos importantes para a manutenção da identidade e do patrimônio cultural desses povos. Conforme Bracht (2015), a Educação Física pode contribuir para a preservação da cultura indígena, uma vez que é capaz de valorizar e respeitar as práticas corporais e as manifestações culturais desses povos.

A Licenciatura em Educação Física oferecida pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é uma formação que contempla as particularidades e demandas das comunidades indígenas, com destaque para sua abordagem interdisciplinar e reflexão sobre a relação entre o corpo e a cultura. Essa formação contribui para a valorização e preservação da cultura indígena, uma vez que a compreensão da relação entre o corpo e o meio ambiente é essencial para a manutenção dos modos de vida desses povos. Além disso, o curso prepara os licenciados para atuarem de forma adequada e respeitosa em comunidades indígenas, considerando suas crenças e tradições.

Segundo Alves, Ferreira e Lopes (2019), a Educação Física é fundamental para a valorização e preservação da cultura indígena, uma vez que a prática de atividades físicas está diretamente relacionada à identidade e ao patrimônio cultural desses povos. Além disso, a Educação Física pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo intercultural e a construção de pontes entre os povos indígenas e a sociedade majoritária.

A formação dos profissionais de Educação Física deve respeitar as diferenças culturais e reconhecer as práticas corporais como formas de expressão cultural. É necessário compreender que as práticas corporais e as manifestações culturais são

partes essenciais da identidade dos povos indígenas. O curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa é fundamental para a permanência indígena, uma vez que valoriza e preserva a cultura desses povos através da compreensão da relação entre o corpo e o meio ambiente. Além disso, o curso prepara os licenciados para atuarem de forma adequada e respeitosa em comunidades indígenas, contribuindo para a promoção da saúde e do bem-estar dos indivíduos.

## 6.5 O ENTRELAÇAR DA ANTROPOLOGIA COM A EDUCAÇÃO

A antropologia desempenha um papel crucial na análise das práticas educacionais em diferentes contextos, ajudando a identificar questões essenciais e periféricas que afetam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na universidade. Visando promover a inclusão e a igualdade, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) tem se dedicado a superar essas barreiras e oferecer oportunidades aos estudantes indígenas para poderem ter acesso ao ensino superior, apesar dos desafios estruturais internos e externos que a instituição enfrenta.

O ensino é confrontado por diversos desafios, entre eles, está a tarefa de lidar com as questões étnicas dos estudantes e superar as barreiras do conhecimento, tornando-o relevante e sensível às suas realidades. É necessário garantir que o ensino não apenas beneficie o indivíduo, mas também contribua para o desenvolvimento das comunidades indígenas em geral. Além disso, é fundamental pensar em estratégias que possam se transformar em políticas públicas educacionais efetivas. Nesse contexto, a antropologia é uma aliada valiosa na identificação de abordagens pedagógicas que valorizem saberes e fazeres que possam ser incorporados ao ensino superior.

É preciso que a universidade escute o estudante indígena para compreender expectativas e que estas possam ser atendidas de alguma forma. Além do apoio financeiro, é fundamental que a universidade ofereça uma estrutura curricular que valorize e respeite o conhecimento dos povos tradicionais. Segundo a pesquisa realizada por Pereira e Meneses (2020), a inserção da temática indígena nos currículos universitários é uma demanda urgente para repensar lógicas de exclusão historicamente enraizadas. Além disso, de acordo com Souza (2019), a criação de espaços físicos e virtuais para trocas de experiências e conhecimentos entre estudantes e professores indígenas e não indígenas pode ser uma estratégia efetiva

para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e respeitoso. Dessa forma, é fundamental que a universidade promova uma escuta ativa e atenta aos estudantes indígenas, buscando entender suas demandas e necessidades específicas.

Compreender as relações que existem na universidade, bem como a maneira como são percebidas pelos estudantes indígenas, é essencial para uma compreensão mais profunda e abrangente das relações humanas e de suas particularidades no processo de aprendizagem. Ao ter essa percepção, é possível obter uma visão mais completa das dinâmicas sociais e de como as etnias influenciam a aprendizagem dos estudantes indígenas, além de entender como essas dinâmicas podem afetar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

No livro "Antropologia e Educação: Um Olhar Sobre a Escola Brasileira" (2004), a antropóloga brasileira Lígia Ferreira destaca a importância da antropologia na análise crítica da prática educativa. Através dessa perspectiva, é possível examinar as relações de poder e hierarquias presentes na escola e na sociedade. Além disso, a antropologia permite entender como as práticas educativas estão inseridas em contextos culturais e históricos específicos e conforme afetadas por questões de gênero, classe e etnia. Em resumo, a antropologia oferece uma lente valiosa para a reflexão sobre a prática educativa e sua interação com a realidade social mais ampla.

Segundo os argumentos apresentados por Viveiros de Castro (2002), a antropologia pode ser uma ferramenta fundamental para incentivar a educação intercultural. Por uma reflexão crítica sobre a noção de cultura e a ideia de que algumas culturas são superiores ou inferiores a outras, a antropologia pode contribuir para desmistificar as representações estereotipadas e romantizadas dos povos indígenas, valorizando as diferenças e a alteridade. Assim, a antropologia tem o potencial de ajudar a derrubar as barreiras da ignorância e do preconceito, promovendo uma educação que valorize as diferentes visões de mundo, crenças e tradições.

É importante destacar que a relação entre a antropologia e a educação vai além da simples reflexão teórica e pode ser aplicada em práticas pedagógicas concretas. A utilização da antropologia no contexto educacional pode oferecer diversas experiências pedagógicas que enfatizam a importância da compreensão dos diferentes corpos em movimento. Como exemplo disso, o curso de Educação Física

da Unipampa, onde é perceptível a presença da antropologia em suas bases teóricas e metodológicas. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, a antropologia contribui para o entendimento de como as características sociais, culturais e históricas dos indivíduos influenciam suas práticas corporais. Assim, é possível desenvolver uma educação física mais inclusiva e contextualizada, que valorize as diferentes formas de expressão do corpo humano.

Assim, ao entrelaçar a antropologia e a educação, abrem-se possibilidades valiosas para uma abordagem mais holística e inclusiva do processo educacional. Através da compreensão dos diferentes contextos em que as pessoas estão inseridas, a antropologia pode contribuir para a criação de currículos mais diversificados e sensíveis à pluralidade de experiências e saberes. Além disso, a antropologia pode ajudar a formar professores mais críticos e reflexivos, capazes de reconhecer e questionar os preconceitos e estereótipos que muitas vezes permeiam as práticas educacionais. Em síntese, a interseção entre antropologia e educação pode ser um caminho importante para a promoção de uma escolarização mais democrática, equitativa e humana.

A antropologia desempenha um papel fundamental na análise das práticas educacionais, especialmente quando se trata do acesso e da permanência de estudantes indígenas na universidade. No caso do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa, há um esforço em promover a inclusão e igualdade, superando os obstáculos estruturais enfrentados e oferecendo oportunidades aos estudantes indígenas no ensino superior.

Para que esse objetivo seja alcançado em outros cursos de graduação, é necessário que a universidade esteja ativamente engajada em ouvir os estudantes indígenas, compreendendo suas expectativas e necessidades específicas. Além do suporte financeiro, é importante proporcionar uma estrutura curricular que valorize e respeite o conhecimento dos povos tradicionais. A inclusão da temática indígena nos currículos universitários é uma demanda urgente para questionar lógicas de exclusão que estão enraizadas historicamente.

Uma estratégia eficaz para construir um ambiente acadêmico mais inclusivo e respeitoso é a criação de espaços físicos e virtuais para o intercâmbio de experiências entre estudantes e professores indígenas e não indígenas. É fundamental compreender as dinâmicas sociais presentes na universidade e como elas são

percebidas pelos estudantes indígenas, a fim de promover uma aprendizagem significativa e uma visão mais abrangente.

A antropologia desempenha um papel crucial ao realizar uma análise crítica das práticas educativas, investigando as relações de poder e hierarquias presentes tanto na escola quanto na sociedade. Essa disciplina permite compreender como questões de gênero, classe e etnia influenciam as práticas educacionais, desmistificando estereótipos e valorizando as diferenças e a alteridade dos povos indígenas.

A intersecção entre antropologia e educação vai além da reflexão teórica, podendo ser aplicada em práticas pedagógicas concretas. A incorporação da antropologia no contexto educacional proporciona experiências pedagógicas que enfatizam a compreensão dos diferentes corpos em movimento, promovendo uma educação física mais inclusiva e contextualizada.

Ao unir antropologia e educação, abrimos caminho para uma abordagem mais abrangente e inclusiva do processo educacional. A antropologia contribui para a criação de currículos diversificados e sensíveis à pluralidade de experiências e conhecimentos, além de auxiliar na formação de professores críticos e reflexivos, capazes de questionar preconceitos e estereótipos nas práticas educacionais. Essa interseção promove uma escolarização mais democrática, equitativa e humana.

Diante das reflexões já apresentadas ao longo deste trabalho, é evidente, que por fim fica a abordagem as consequências da pandemia da Covid-19 para as comunidades indígenas. Nesse sentido, o próximo e último capítulo deste estudo se concentrará nas questões relacionadas ao acesso e permanência dessas populações durante o período pandêmico na Unipampa. É fundamental compreender os desafios enfrentados pelos indígenas durante a pandemia, como a falta de recursos e de acesso à saúde adequada, além das barreiras socioeconômicas e culturais que dificultam a sua inclusão no ensino superior. Espera-se que ao final deste estudo possa contribuir para a promoção de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos indígenas na Unipampa e, conseqüentemente, o fortalecimento dessas comunidades.

## **7 LÓGICAS PANDÊMICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS NA UNIPAMPA**

Inicialmente, não estava nos planos desta tese incluir este capítulo. Embora eu estivesse acompanhando as questões indígenas na Unipampa desde 2017, jamais poderia imaginar que uma pandemia ocorreria exatamente durante o período do meu doutorado. À medida que o tempo passava e a pandemia se prolongava, precisei ajustar meus métodos de pesquisa. Por questões éticas relacionadas ao trabalho de campo, optei por encerrar o estudo no final de 2021.

Quando as atividades presenciais retornaram em 2022, houve um grande influxo de novos estudantes indígenas, o que exigiu um novo trabalho para dar conta de tantas novas histórias e contextos. Infelizmente, na época, eu estava enfrentando algumas questões pessoais e, para ser justa tanto com os novos estudantes indígenas quanto comigo mesma, tive que respeitar meus limites e não pude me aprofundar tanto quanto gostaria.

Durante este período, eu tive pouco contato com os estudantes, não consegui realizar as entrevistas planejadas desde o início para trabalhar com as suas trajetórias de vida. Embora parecesse fácil para mim, abrir uma sala online de web conferência, para os estudantes indígenas, foi mais um transtorno, pois eles enfrentaram dificuldades para acompanhar as aulas e demais atividades acadêmicas no período.

Dessa forma, o último capítulo desta tese é baseado em percepções das relações que surgiram a partir do contexto da pandemia da Covid-19. O texto parte do cotidiano do isolamento social, do que pude acompanhar dos estudantes indígenas neste período, e dos contextos que atravessaram ao longo da pandemia, incluindo o processo de escrita da tese. Essas experiências mudaram muitas das lógicas que regem o ensino superior, e aqui busco explorar essas mudanças e refletir sobre o que podemos aprender com elas.

### **7.1 PANORAMA DA COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS**

Os direitos constitucionais dos povos indígenas foram seriamente ameaçados no Brasil nos últimos quatro anos. Uma das principais preocupações foi a tentativa de transferir a FUNAI, órgão responsável pela proteção e demarcação de terras

indígenas, do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura. Essa mudança levantou preocupações sobre o futuro das demarcações de terras e coloca nas mãos de ruralistas as decisões que afetam diretamente essas comunidades.

Outra ameaça significativa, que ainda persiste, é o chamado projeto de lei do Marco Temporal, que busca anular o direito indígena nos processos de demarcação de terras que não estavam ocupadas pelas comunidades indígenas em 1988. Isso representa uma grande retrocesso para as questões indígenas, já que muitas comunidades foram historicamente expulsas de suas terras e perderiam o reconhecimento de seus direitos.

Durante o período de 2019 a 2022, o governo federal brasileiro adotou uma postura neoliberal que teve um impacto negativo direto na saúde dos povos indígenas, especialmente durante a pandemia de COVID-19. Essa abordagem ameaçou seriamente a atuação da Secretaria Especial de Atenção à Saúde Indígena (Sesai) e agravou ainda mais a situação dessas comunidades, chegando ao ponto de criar um plano de etnocídio, ou seja, uma tentativa sistemática de eliminar grupos étnicos específicos.

Essas políticas do governo foram amplamente criticadas, inclusive pelo renomado intelectual indígena Ailton Krenak, que descreveu a situação atual como um conjunto de "instrumentos de deixar viver e de fazer morrer". A comunidade internacional também demonstrou preocupação com a situação dos povos indígenas no Brasil, e várias organizações e especialistas em direitos humanos se manifestaram contra essas violações de direitos.

Além disso, é fundamental destacar que a tentativa de transferir a FUNAI para o Ministério da Agricultura e a proposta de lei do Marco Temporal são apenas alguns exemplos das medidas que colocam em risco a demarcação de terras indígenas e, conseqüentemente, a sobrevivência dessas comunidades somadas as questões emergidas pela pandemia de Covid-19.

De acordo com Santos, Pontes e Coimbra (2020), as epidemias de infecções virais são recorrentes na história do Brasil, especialmente quando se trata das relações entre colonizadores e povos indígenas. Essas epidemias não são eventos isolados no passado, mas ainda são lembradas por muitas pessoas e comunidades.

A pandemia da COVID-19 não foi exceção, e seu impacto nas populações indígenas tem sido particularmente grave. Dados da Articulação dos Povos Indígenas



do Brasil (APIB) indicam que, até março de 2022, o Brasil registrava mais de 84 mil casos confirmados de COVID-19 e mais de 1.500 mortes entre indígenas. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a taxa de mortalidade entre indígenas no Brasil é cerca de três vezes maior do que a média nacional.

As medidas de controle de fronteiras adotadas pelo governo brasileiro no início da pandemia também tiveram pouco efeito na prevenção da disseminação do vírus. De acordo com um estudo publicado por Nunes (2021), a transmissão da COVID-19 no Brasil provavelmente começou antes mesmo do primeiro caso confirmado no país e se espalhou rapidamente, principalmente em áreas urbanas.

O fechamento de fronteiras também afetou o acesso de estudantes indígenas que precisavam se deslocar para as cidades para frequentar a universidade. Muitos tiveram que retornar às suas terras indígenas (T.I) devido às restrições de viagem e ao fechamento das atividades presenciais. Os deslocamentos para trabalho de campo limitaram-se aos poucos movimentos feitos pelos estudantes indígenas em suas redes sociais.

É importante destacar que a pandemia da COVID-19 expôs e exacerbou as desigualdades sociais e de saúde enfrentadas pelas populações indígenas no Brasil. Muitos desses povos vivem em áreas remotas com pouco acesso a serviços básicos. Além dos impactos na saúde, a pandemia também afeta a economia dos povos indígenas. A venda de artesanato, uma das principais fontes de renda de muitas comunidades indígenas, caiu significativamente em algumas regiões do Brasil.

De acordo com Orvar Löfgren (1999), a delimitação das fronteiras pode ser feita por meio de diferentes elementos, como portões, pessoas e diferenças culturais. Essas fronteiras, por sua vez, acabam criando uma territorialização baseada nas diferenças culturais, refletindo o poder em jogo naquele espaço. Também pode ser destacado neste contexto, a existência de espaços morais nos "entre mundos" demarcados juridicamente, como o direito à propriedade privada ou a demarcação de terras oficiais da União. Nesse sentido, enquanto é permitido que o não-indígena reivindique espaços cedidos aos indígenas pela União, o indígena que ousa adentrar territórios urbanos é frequentemente tratado como um indesejado invisível. Ao cruzar cercas de arame em busca de alimento, por exemplo, ele pode ser criminalizado.

Essa situação é reflexo da construção de fronteiras como um sinal de poder, o que acaba por reforçar a invisibilidade e a marginalização dos indígenas em muitas

sociedades. De fato, como aponta Viveiros de Castro (2002), a noção de "entre mundos" pode ser vista como uma forma de entender a relação entre diferentes cosmovisões e sistemas culturais em sociedades indígenas. No entanto, essa noção também pode ser utilizada para entender a relação entre o mundo indígena e não-indígena, destacando as tensões e desigualdades que marcam essa relação.

O distanciamento social imposto pela pandemia ampliou ainda mais os já existentes distanciamentos entre nós, seres humanos. De forma irônica, acabamos nos isolando em nossas casas e apartamentos, algo que antes parecia um desejo exclusivo em relação aos povos indígenas. Acreditávamos que eles deveriam viver isolados em suas terras ou se adaptar à "nossa" realidade. Diante da pandemia, fomos forçados a nos questionar se realmente conseguimos habitar nossos próprios lares, enquanto os povos indígenas seguiram com seu modo de ser, mesmo diante de duras perdas de seus parentes e da necessidade urgente de ajuda do Estado.

No início de 2020, surgiram as primeiras notícias de surtos da doença em frigoríficos da região norte do Rio Grande do Sul, próximo à divisa com Santa Catarina. Segundo a revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, estima-se que cerca de 300 indígenas estejam ligados ao trabalho em frigoríficos na região, com a maioria deles pertencentes à etnia Kaingang. Na época, havia 80 casos confirmados de COVID-19 entre os trabalhadores indígenas.

De acordo com uma reportagem da BBC de maio de 2020, apenas no Rio Grande do Sul, havia 12 frigoríficos com surtos, 250 casos confirmados e 20 mil trabalhadores expostos. A Secretaria de Saúde do Rio Grande do Sul justificou que a própria estrutura operacional dos frigoríficos favoreceu a disseminação do vírus, já que não havia arejamento natural nos ambientes e a temperatura era mantida em graus celsius para preservar os alimentos em condições para consumo. Outro fator que contribuiu para a propagação do vírus foi o deslocamento dos trabalhadores indígenas e de outras comunidades até os frigoríficos em ônibus comunitários.

A incidência de trabalhadores indígenas em frigoríficos remete a casos descritos no livro por Freitas (2014). O livro retrata o trabalho colonizador, no qual os frigoríficos acabam sendo o único meio de trabalho assalariado pelas lógicas do capital próximas aos Kaingang. Segundo as autoras Vergueiro, Mello e Pires (2015), o modelo de produção capitalista resulta na insuficiência territorial, na apropriação do território por um único grupo e na marginalização das famílias menos favorecidas,

deixando-as em condições precárias de vida e obrigando-as a vender sua força de trabalho para sobreviver.

O livro também apresenta o relato de uma estudante indígena na UFSM que, na época, estudava odontologia. Em seu relato, ela menciona que havia duas opções para tentar melhorar a qualidade de vida nas Terras Indígenas Kaingang: trabalhar na indústria alimentícia, ou seja, nos frigoríficos, ou ir para a universidade. No curto prazo, a opção do frigorífico parecia mais viável em termos de renda, apesar de ser uma longa jornada de trabalho cansativa. No entanto, antes das políticas específicas para os indígenas nas instituições de ensino superior do Brasil, ir para a universidade era algo mais distante do que o trajeto de ônibus até o frigorífico.

Conforme a compilação de dados da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) que tem sido feita pelo Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena e pelas Organizações indígenas de base da APIB, em todo Brasil, até a presente data de 20 de abril de 2023, são 71.815 (setenta e mil oitocentos e quinze) casos confirmados de Covid-19 de indígenas em todo o país. Foram atingidos pela pandemia 177 (cento e setenta e sete) povos, ocasionando 1.458 (mil quatrocentos e cinquenta e oito) mortes.

Os dados oficiais do Governo Federal contabilizam 67.328 (sessenta e sete mil trezentos e vinte e oito) casos em Terras Indígenas e 941 óbitos indígenas. É importante ressaltar que os números reais podem ser ainda maiores, devido à subnotificação e ao acesso limitado a testes em algumas áreas remotas.

A responsabilidade de contabilizar a pandemia entre os povos indígenas no Brasil é da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Entretanto, os boletins epidemiológicos divulgados pela SESAI incluem apenas os indígenas que vivem em terras indígenas homologadas, deixando invisíveis aqueles que vivem fora dessas áreas, como os que residem nas cidades ou aguardam o processo de demarcação de terras. Essa omissão dificulta a elaboração de estratégias de prevenção e combate à doença nessas populações.

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), a pandemia de Covid-19 se espalhou rapidamente pelas comunidades indígenas por três fatores principais. O primeiro foi a chegada de profissionais da saúde que levaram o vírus para as aldeias. O segundo foi o aumento das invasões de terras por garimpeiros e grileiros durante a pandemia, o que expôs os indígenas a novas fontes de contágio. Por fim, o terceiro fator foi a

contaminação de indígenas que se deslocaram para cidades em busca do auxílio emergencial.

Um fator crucial para compreender a incidência do vírus entre os povos indígenas é a organização social familiar e comunitária. Nas Terras Indígenas, a vida em família se estende a inúmeros membros, incluindo crianças e idosos. A responsabilidade pelo cuidado das crianças é frequentemente compartilhada por todas as mulheres, independentemente de terem parentesco direto ou não. Em uma mesma residência, várias gerações interagem e compartilham experiências cotidianas, enquanto os pátios ao redor são considerados espaços comuns para livre circulação. As famílias indígenas mantêm contato constante, o que pode aumentar o risco de transmissão do vírus.

Conforme a antropóloga Dominique Tilkin Gallois (2021), que estudou a relação entre as comunidades indígenas e a pandemia, "a vida em família e a coletividade são aspectos fundamentais da cultura indígena. No entanto, essa mesma organização social pode facilitar a disseminação de doenças infectocontagiosas" Segundo a antropóloga, a organização social familiar e comunitária é uma forma de garantir a proteção e a sobrevivência das comunidades indígenas em um ambiente hostil. No entanto, a mesma organização social que forneceu proteção também pode facilitar a disseminação de doenças infectocontagiosas, como a COVID-19. A convivência próxima entre membros de diferentes gerações e o compartilhamento de espaços comuns podem aumentar o risco de transmissão do vírus, especialmente quando não foram tomadas medidas preventivas adequadas.

Gallois (2021) destaca que seria necessário considerar as particularidades culturais dos povos indígenas ao lidar com a pandemia, garantindo que as medidas de prevenção fossem adaptadas às necessidades e realidades dessas comunidades. Além disso, para do contexto pandêmico é importante garantir o acesso a serviços de saúde adequados e a proteção de seus territórios e direitos humanos, que muitas vezes são ameaçados pela expansão de atividades econômicas, como a mineração e o agronegócio.

No Rio Grande do Sul, foram contabilizadas 19 mortes até abril de 2023, conforme demonstra tabela da Apib. Entre estas 19 pessoas, duas são Guarani Mbya, uma moradora de Tenente Portela (Terra Indígena Mista do Guarita) e Guaíba, região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A Terra Indígena de

Ligeiro, localizada na cidade de Charrua, foi a mais afetada pelo vírus, sofrendo com a perda dos mais velhos da comunidade. Esse triste episódio levanta importantes questionamentos sobre a saúde indígena e a negligência do Estado em relação às medidas preventivas de combate ao coronavírus entre os povos indígenas.

*FIGURA 9 - Quadro demonstrativo sobre os óbitos de indígenas no Rio Grande do Sul. Fonte: [https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados\\_covid19/](https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/) Descrição da imagem: tabela indicativa de falecimentos por Covid-19 entre grupos étnicos indígenas no RS e as Terras Indígenas que pertenciam.*

<b>Estado</b>	<b>Óbitos confirmados</b>
Rio Grande do Sul	19

<b>Povos afetados</b>	<b>Óbitos confirmados</b>
Kaingang	17
Guarani Mbya	2

<b>Município</b>	<b>Óbitos confirmados</b>
Charrua	7
SI	4
Tenente Portela	2
Ronda Alta	1
Três Palmeiras	1
Guaíba	1
Constantina	1
null	0

A vacinação de povos indígenas e quilombolas no Brasil começou no início de 2021 como parte do processo de imunização contra a Covid-19. A inclusão desses grupos como prioritários na vacinação contribuiu para a redução de óbitos e surtos da infecção de maneira geral. No entanto, a falta de políticas específicas para essas populações ainda é um problema não resolvido.

O movimento #vacinaparente ganhou proporções nacionais e teve como objetivo incentivar os povos indígenas do Brasil a se vacinarem. Durante o período de vacinação, a disseminação de notícias falsas foi uma questão preocupante, pois

tentou impedir o avanço do processo, levando as pessoas a não comparecerem aos postos de saúde.

Essa ação teve como objetivo barrar as aleatoriedades reproduzidas cotidianamente por diferentes figuras no cenário nacional e refletiu uma guerra contra a ciência e uma onda negacionista instaurada. Infelizmente, a Covid-19 evidenciou muitos problemas do mundo e deu voz a pessoas que antes eram subestimadas, levando a um reconhecimento e empoderamento coletivo de nossos mais profundos preconceitos.

Ailton Krenak (2020) afirmou que é preciso evitar que as coisas retornem ao estado anterior à pandemia, uma vez que isso tornaria sem sentido a morte de muitas pessoas. Ele ressaltou que a volta à normalidade inevitavelmente geraria novos conflitos por recursos básicos, como água e oxigênio, tornando a humanidade cada vez mais vulnerável. Por isso, é necessário promover mudanças significativas, que vão além da questão ambiental, e que envolvam uma transformação civilizatória. Assim, o intelectual indígena destaca a importância de não retornar às práticas insustentáveis que levaram ao agravamento da crise climática e sanitária. Ao invés disso, é preciso repensar o modelo de desenvolvimento atual e adotar práticas mais responsáveis e conscientes em relação ao meio ambiente e às pessoas.

Em sua obra "Pedagogia do Vírus" (2020), Boaventura de Sousa Santos destaca que a pandemia de Covid-19 tem gerado debates acerca de seus verdadeiros ensinamentos. Em contraposição às noções de gratidão e resiliência presentes em muitos discursos, a pandemia evidencia, sobretudo, a fragilidade de nosso sistema econômico e financeiro, intensificando o momento político conturbado vivenciado pelo Brasil. Além disso, o vírus agrava a fragilidade do Estado, exacerbando as desigualdades sociais (SOUZA, 2020).

De maneira alarmante, o frigorífico, que antes já era um tema de preocupação em relação à salubridade pública em relação à transmissão do vírus, agora se torna palco da fome e do descaso com os mais pobres do país. Segundo relatos, ossos de origem animal, que não são adequados para consumo humano, têm sido disputados por pessoas que passam fome em locais de descarte.

As reflexões de Boaventura Sousa Santos são importantes para entendermos como a pandemia evidenciou não apenas a fragilidade de nosso sistema econômico e financeiro, mas também as desigualdades sociais que ainda persistem em nosso

país. Essa realidade exige a adoção de políticas públicas mais efetivas e comprometidas com a proteção dos mais vulneráveis, especialmente em momentos de crise.

No Brasil, na primeira semana em que foi divulgada a possibilidade do uso de medicamentos como a hidroxicloroquina e a ivermectina para a cura do novo coronavírus, houve um grande aumento na procura por esses remédios, causando o esgotamento dos estoques em menos de 24 horas. Essa corrida atrás de medicamentos sem comprovação científica de eficácia foi incentivada pelo Governo Federal, que chegou a produzir esses medicamentos em larga escala por meio dos laboratórios de guarnição nacional.

No entanto, mesmo com o tempo passando e a vacinação ter avançado, ainda há uma parcela significativa da população que apoia o uso desses medicamentos sem eficácia comprovada para o tratamento da Covid-19 e se recusa a se vacinar. Infelizmente, essa atitude pode ser prejudicial à saúde pública, já que a vacinação é atualmente a única forma comprovadamente eficaz de prevenção contra a doença.

De acordo com especialistas, o uso desses medicamentos sem comprovação científica pode trazer riscos à saúde dos pacientes, como efeitos colaterais e intoxicação. Além disso, a promoção desses medicamentos pelo Governo Federal pode ter contribuído para a desinformação e o negacionismo em relação à pandemia, o que pode ter atrasado a resposta efetiva do país ao combate à doença.

Em julho de 2021, o Ministério da Saúde emitiu uma nota confirmando a ineficácia desses medicamentos no tratamento da Covid-19. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), não há evidências suficientes para recomendar o uso desses medicamentos no tratamento da doença.

Através das redes sociais, pude acompanhar a notável mobilização dos estudantes indígenas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que se refere aos processos de imunização contra a COVID-19. Os estudantes indígenas da UFSM, majoritariamente provenientes da Terra Indígena do Guarita e dos municípios de Tenente Portela, Miraguá e Redentora, no Rio Grande do Sul, lançaram diariamente um apelo para que seus parentes se vacinassem, a fim de evitar mais perdas de vidas.

A urgência e a importância desses apelos encontram respaldo em estudos que destacam a vulnerabilidade dos povos indígenas às doenças infecciosas, incluindo a COVID-19. A literatura científica aponta que, historicamente, as epidemias tiveram um

impacto devastador sobre as populações indígenas em todo o mundo, como evidenciado durante a epidemia de gripe espanhola em 1918 e a pandemia de H1N1 em 2009 (MALDONADO et al., 2020).

Além disso, a falta de acesso à saúde de qualidade e a infraestrutura adequada foi apontada como um dos principais desafios enfrentados pelos povos indígenas na luta contra a COVID-19 (AZEVEDO et al., 2021). Nesse contexto, a iniciativa dos estudantes indígenas da UFSM em conscientizar e mobilizar suas comunidades para a vacinação é louvável e deve ser reconhecida como uma ação importante no enfrentamento da pandemia.

A pesquisa Epicovid-19 da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL/RS), em parceria com outras instituições de ensino superior, iniciou a testagem em maior escala no Brasil por meio da aplicação de testes rápidos para detectar a presença de anticorpos do coronavírus. De acordo com dados publicados por Hallal et al. (2021), quase 80 mil pessoas foram testadas em suas residências nas três fases da averiguação sorológica de abrangência nacional Epicovid-19 Brasil, realizadas entre maio e junho de 2021.

Embora tenha desempenhado um papel importante na identificação da disseminação do vírus em cidades brasileiras, a pesquisa revelou que a letalidade do vírus entre povos indígenas foi sete vezes maior do que na sociedade em geral. Esse fato só se tornou público após o convite do Infectologista Professor Pedro Hallal (UFPeL), responsável pela pesquisa, à CPI da Covid.

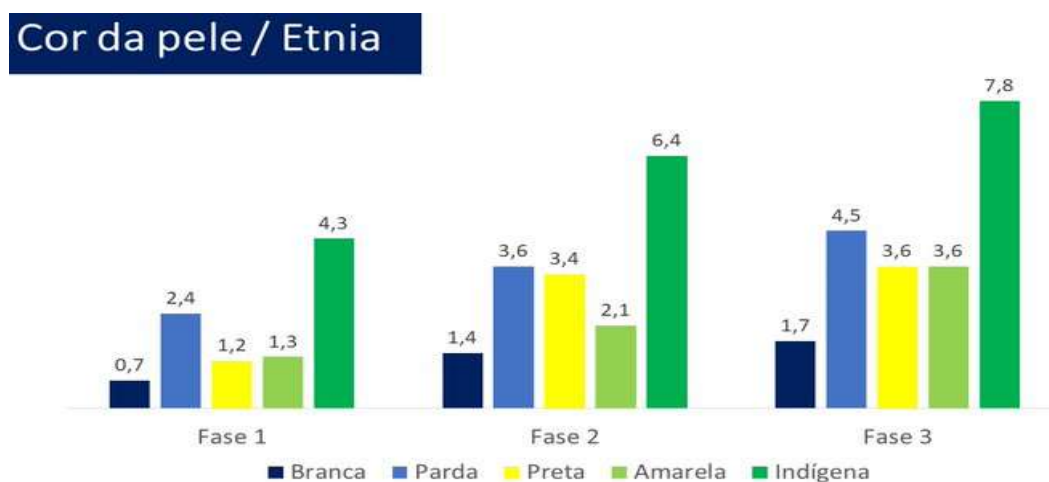
A CPI foi instaurada para investigar supostas omissões e irregularidades nas ações do governo federal durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, incluindo a compra e uso de medicamentos sem comprovação científica, superfaturamento na compra de vacinas, e a omissão de casos. Em suas intervenções, o Professor Pedro Hallal e a médica Jurema Werneck, doutora em comunicação e pesquisadora, analisaram a atuação do governo federal frente à pandemia, e afirmaram que as mortes por COVID-19 poderiam ter sido evitadas se a gestão em saúde tivesse sido conduzida de outra forma.

Essas falas foram particularmente poderosas ao destacar a discussão das questões étnicas no país, onde a população parda e indígena foi mais afetada pelo vírus. A pesquisa Epicovid-19 forneceu importantes informações sobre a



disseminação do coronavírus no Brasil e revelou a necessidade de ações mais efetivas para proteger as populações mais vulneráveis.

FIGURA 10 - Gráfico apresentado pelo Professor Dr, Pedro Hallal da Universidade Federal de Pelotas – RS, sobre o cruzamento das variantes “cor de pele/etnia” com a incidência do vírus da pesquisa Epicovid na CPI da Covid-19. Fonte: Twitter Pedro Hallal Descrição de imagem: Gráfico de barras indicando a incidência do corona vírus pela variavel raça/etnia.



De acordo com dados apresentados pelo Professor Pedro Hallal durante sua participação na CPI em 24 de junho de 2021, os povos indígenas foram severamente afetados pelo vírus em todas as três fases da Epicovid. O gráfico utilizado pelo professor considerou as definições de raça e etnia adotadas pelo IBGE, e os dados fornecidos foram relativos ao número total de indígenas no Brasil. Essas informações permitiram observar que, embora possa parecer que o número de casos de infecção entre os indígenas seja baixo, quando considerado em relação ao número total de pessoas dessa população no país, o dado se torna alarmante.

Essa situação é ainda mais preocupante considerando que, como afirmou o infectologista durante a CPI, ele havia alertado as autoridades responsáveis meses antes da alta incidência de casos entre os povos indígenas. Infelizmente, seus dados foram censurados em apresentação ao Palácio de Planalto, demonstrando a negligência com a saúde e políticas públicas para os povos indígenas.

Além disso, a pandemia também teve consequências negativas em outros setores, como a escolarização superior indígena. A falta de ações efetivas por parte das instituições responsáveis dificultou o acesso dos estudantes indígenas à

universidade. Apesar de algumas medidas terem sido implementadas, elas não foram suficientes para garantir a continuidade dos estudos desses estudantes.

Esses dados são preocupantes e reforçam a importância de políticas públicas mais eficazes para a proteção da população indígena. É preciso garantir o acesso à saúde e educação de qualidade, bem como a preservação de suas culturas e territórios. Como afirma Viveiros de Castro (2002): a luta pela sobrevivência dos povos indígenas é também uma luta pela preservação da diversidade humana e da vida no planeta todo.

## 7.2 ENSINO REMOTO, PERMANÊNCIA REMOTA

A Unipampa destacou-se entre as instituições de ensino superior do Brasil por ser proativa no início da pandemia do coronavírus em 2020: cancelar o início do ano letivo no primeiro semestre. Por outro lado, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as aulas iniciaram-se por apenas um dia em uma segunda-feira, para logo em seguida serem suspensas na terça-feira. Inicialmente, a previsão era de que essa suspensão durasse cerca de 15 dias, para evitar a rápida propagação do vírus em meio à comunidade acadêmica. Entretanto, com o passar do tempo, as incertezas em relação à retomada das atividades escolares aumentavam.

A decisão da Unipampa de adiar o início do ano letivo demonstrou uma atitude responsável e cautelosa, em consonância com as recomendações de especialistas em saúde pública. De acordo com especialistas, medidas de distanciamento social e cancelamento de atividades em massa foram cruciais para retardar a propagação do vírus em todo o mundo (GATES, 2020). De fato, uma pesquisa realizada por epidemiologistas da Universidade de Harvard sugere que a suspensão de aulas em escolas e universidades pode ter salvado vidas durante a pandemia (GROSSMAN et al., 2021).

A decisão da Unipampa de cancelar o início do ano letivo no primeiro semestre de 2020 foi uma medida prudente e responsável, em linha com as recomendações de saúde pública para conter a propagação do coronavírus. Mas assim como muitas outras instituições no Brasil e em todo o mundo, enfrentou incertezas e desafios significativos para lidar com os efeitos da pandemia em suas atividades acadêmicas.

A Universidade Federal de Santa Maria implementou o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) nos primeiros dias de impossibilidade de retorno ao campus. A resolução da UFSM propôs alternativas para as restrições presenciais, incluindo ferramentas on-line como o Moodle, aulas síncronas e assíncronas com atividades escalonadas, além de um "auxílio emergencial" para estudantes que dependiam de alimentação no restaurante universitário e uma bolsa de acesso à internet. Essas medidas também foram adotadas na Unipampa no segundo semestre de 2020, com restrições nas aulas remotas ao vivo de até uma hora de web conferência.

No entanto, muitos estudantes que já se encontravam em situação de vulnerabilidade no espaço universitário acabaram sentindo mais os efeitos excludentes da pandemia. O Ministério da Educação ainda não divulgou números sobre a evasão nas instituições públicas, mas uma pesquisa do Datafolha citada por Nunes (2021) indica que 8,4% dos estudantes com idade entre 6 e 34 anos abandonaram a escola durante a pandemia, correspondendo a cerca de 4 milhões de estudantes. A taxa de abandono foi de 10,8% no ensino médio e 16,3% no ensino superior.

Embora não haja dados oficiais disponíveis, foi comum ouvir falar de desistências e trancamentos em diversos segmentos acadêmicos, tanto na UFSM quanto na Unipampa. Durante meus dois períodos de docência orientada, cursados durante a pandemia de Covid-19 em um curso da área da saúde com minha orientadora, testemunhei um número considerável de estudantes iniciando as disciplinas, mas chegando ao final do período, apenas um terço dos alunos originais permaneceram na turma. Infelizmente, casos como esse não são raros. Em Uruguiana, um acadêmico indígena precisou desistir das aulas devido à dificuldade de acompanhar o ensino a partir do sistema AEREs. Enquanto isso, outros alunos optaram pelos trancamentos parciais de disciplinas durante os semestres, reduzido sua carga horária e tentado se adaptar da melhor forma possível.

De acordo com uma pesquisa realizada por Dias et al. (2021), os impactos da pandemia na escolarização superior foram significativos, com um aumento de 32,5% nas desistências e trancamentos em comparação com o período anterior. Além disso, um estudo conduzido por Reis et al. (2021) apontou que os alunos de baixa renda,

que muitas vezes enfrentam mais dificuldades de acesso à tecnologia e condições inadequadas de estudo em casa, foram os mais afetados pela pandemia.

Com a implementação das atividades remotas, os estudantes indígenas foram forçados a retornar às suas comunidades e se engajar em outras atividades diárias. A crise econômica instaurada tornou-se um grande obstáculo, pois muitos desses alunos tiveram que buscar alternativas de renda para manter suas famílias. Conseqüentemente, alguns decidiram retornar ao mercado de trabalho, como os estudantes da Terra Indígena do Guarita, que encontraram no trabalho no frigorífico uma opção viável para ajudar com as despesas de casa e ainda, para manter suas residências em Uruguiana

De acordo com informações divulgadas pela Pró-reitora de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) em redes sociais, notebooks e celulares foram doados ou emprestados aos estudantes indígenas que não possuíam equipamentos para acompanhar as aulas online. No entanto, apenas aqueles com Plano de Assistência Estudantil receberam o suporte técnico, sem consulta pública para verificar se outros estudantes também necessitavam de ajuda. Além disso, a Pró-reitora distribuiu álcool em gel 70% para alguns estudantes de Cacique Doble e região.

É importante destacar que, no Rio Grande do Sul, a maioria das Terras Indígenas estão localizadas em zonas rurais dos municípios sede, dificultando o acesso à internet de qualidade para estudantes que não possuem recursos financeiros para adquirir o serviço. Essa realidade foi evidenciada por um estudante da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que, em uma postagem nas redes sociais, afirmou estar "roubando internet" em um restaurante para conseguir acompanhar as aulas online. Essa estratégia foi adotada por outros estudantes, tanto em lugares privados como em locais públicos como escolas e praças.

A falta de acesso à internet de qualidade também dificultou a realização de trabalhos em grupo e a participação em web conferências nas aulas síncronas, especialmente para estudantes de cursos noturnos, como a Licenciatura em Educação Física. Muitos estudantes perderam prazos por dificuldades na plataforma Moodle e, em alguns casos, precisaram solicitar ajuda de colegas do NEABI para configurar trabalhos acadêmicos no formato exigido pela universidade. Antes da pandemia, muitos estudantes indígenas utilizavam os computadores do laboratório de

informática da Unipampa ou do equipamento disponível no NEABI para realizar atividades acadêmicas.

A Unipampa se esforçou para promover a permanência de estudantes indígenas e vulneráveis economicamente, mas houve desafios que dificultaram a mensuração da efetividade dessas ações. De acordo com Sousa et al. (2019), o acesso e permanência de estudantes indígenas na universidade é uma questão que envolve não só a assistência estudantil, mas também a criação de práticas pedagógicas que considerem as especificidades culturais e sociais desses estudantes.

No caso da Unipampa, é importante destacar que a instituição cumpre os preceitos legais em relação ao acesso e permanência dos estudantes, mas as complexidades enfrentadas pelos estudantes indígenas vão além da assistência estudantil. A pandemia de Covid-19 agravou essas complexidades, tornando ainda mais difícil a luta pelos direitos indígenas e a segurança das famílias. Além disso, as comunidades Kaingang no Rio Grande do Sul enfrentaram momentos de tensão e violência, como o incêndio que vitimou quatro jovens na Terra Indígena da Serrinha e o crime bárbaro de feminicídio contra uma jovem indígena na T.I do Guarita, no município de Redentora.

Segundo Mendes et al. (2020), a participação ativa dos estudantes indígenas no debate sobre essas questões é fundamental para a promoção da equidade e justiça social. E neste sentido, é importante destacar que os estudantes indígenas não foram meros espectadores dos problemas que enfrentaram durante esse período. Eles criaram estratégias a partir de suas próprias experiências e reflexões sobre suas vivências. Por meio do acesso a plataformas digitais, denunciaram desafios que vão além da crise sanitária, como os educacionais, de justiça na demarcação dos territórios e de insegurança alimentar

### 7.3 AUTONOMIA E AUTOPROTEÇÃO: ESTRATÉGIAS DE VISIBILIDADE INDÍGENAS NA PANDEMIA

No âmbito nacional, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) foi fundamental na organização dos movimentos de enfrentamento à Covid-19 em todas as cinco regiões do país (APIB, 2020). Lideranças indígenas de diferentes etnias se

uniram em prol da proteção da vida indígena, tanto em questões de saúde quanto políticas, por meio de arrecadação de materiais de saúde, alimentos, medicação e equipamentos de proteção individual (EPIs) para apoiar as comunidades indígenas no enfrentamento à pandemia. Em diversos coletivos, articulações e organizações, foram criadas barreiras sanitárias para proteger os territórios e as populações indígenas, bem como pontos de testagem. Vale ressaltar que nenhuma dessas ações contou com ajuda governamental na época.

Preocupados com a vulnerabilidade agravada pela pandemia, os povos indígenas da região Sul do Brasil, organizados por suas lideranças, criaram a campanha Frente Indígena e Indigenista de Prevenção e Combate do Coronavírus (Covid-19), englobando os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A Universidade Federal do Pampa (Unipampa), por meio da Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão (Adafi) e seus representantes indígenas, incentivou os servidores a fazer doações para a campanha.

Além da etnia Kaingang, existem outros povos na região Sul, como Guarani, Laklãnõ Xokleng, Xetá e Charrua, que dependem principalmente do artesanato e, em alguns casos, do trabalho em frigoríficos para sua subsistência. Muitas comunidades urbanas ainda estão localizadas nas margens das rodovias, onde há circulação de pessoas, e outras comunidades rurais ficaram comprometidas devido à pandemia. No entanto, observei algumas mulheres Guarani vendendo artesanato no centro de Uruguaiana em outubro de 2021, representando uma estratégia de combate à insegurança alimentar, uma vez que a falta de recursos impede a compra de alimentos, mas que também evidencia, mais uma vez, a vulnerabilidade para a garantia do sustento familiar.

A Unipampa, por meio do Observatório de Políticas Públicas, coordenado pelo professor doutor Thiago Sampaio, realizou uma pesquisa sobre os impactos da Covid-19, utilizando dados publicados pela Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa revelou uma maior taxa de óbitos entre a população negra e parda no estado. Embora os indígenas não apareçam como o grupo mais afetado no gráfico apresentado anteriormente por Hallal, a incidência de infectados do sexo masculino entre brancos e indígenas é quase a mesma. Além disso, a pesquisa apontou que 28,1% dos indígenas infectados tinham até 19 anos.

FIGURA 11 - Gráfico elaborado pelo Observatório de Políticas Públicas, coordenado pelo professor doutor Thiago Sampaio, da Unipampa, no campus de São Borja. Descrição da imagem: gráfico de barras indicando obtos por covid-19 por cor e gênero.

## INFECTADOS QUE EVOLUÍRAM A ÓBITO POR COR E GÊNERO



No que se refere a faixa etária de infecção por covid-19, vale lembrar dos de alguns pontos já discutidos, como a maior taxa estar entre os Kaingang, destes estarem mais próximos do urbano e devido a suas temporalidades mitológicas. Isso acaba se reafirmando por um estudo realizado por Gomes e colaboradores (2021), em que mostra que a taxa de infecção por covid-19 é maior entre os Kaingang, um dos grupos indígenas mais próximos do ambiente urbano. Aos 19 anos a maioria dos indígenas Kaingang já estão casados e com filhos, são na maioria das vezes, aqueles que precisam sair da Terra Indígena para trabalhar e possuem mais contato com não indígenas como nos frigoríficos.

Na Unipampa, além de apoiar causas nacionais e regionais, os estudantes indígenas e grupos ligados à causa utilizaram estratégias para promover autonomia e troca de informações sobre questões indígenas durante a pandemia. É importante ressaltar que alguns estudantes não puderam participar desses espaços por motivos como dificuldade em acompanhar as aulas. Entre todos os estudantes matriculados em diferentes cursos e campi, apenas três frequentaram esses espaços, inclusive liderando iniciativas semelhantes em outras universidades.

No início de 2020, o Grupo de Estudos Tuna - Gênero, Educação e Diferença promoveu um ciclo de estudos intitulado "Diálogos Ameríndios" para examinar, sob a perspectiva indígena, os problemas sociais decorrentes da crise da pandemia. A participação de diferentes líderes indígenas no fórum possibilitou um debate profundo sobre temas relevantes, como produtivismo acadêmico, capitalismo, escrita e poder na universidade e aprendizagem. Entre os principais debatedores, destacam-se Sandra Benites, antropóloga e ex-curadora indígena do Museu de Artes de São Paulo (MASP), Joziléia Daniza Jagso, doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina e Onório Isaías de Moura, doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz (UNISC).

No ano de 2021, o Fórum de NEABIs em parceria com a Adefi na Unipampa realizou uma mesa-redonda intitulada "Cultura Indígena: As lutas e resistências na preservação do modo de vida". Nessa mesa, foi discutido sobre os ataques constantes sofridos pelos povos indígenas e as questões culturais ameaçadas por esses atravessamentos. A mesa contou com a presença de um estudante Kaingang do campus de Santana do Livramento e do estudante Arapaso do campus Uruguaiana.

Durante a discussão, o estudante Kaingang leu um manifesto realizado por estudantes indígenas da UFRGS sobre a PL 490, o marco temporal. Ele destacou a educação como um território que precisa ser demarcado, no qual a universidade é um direito dos povos indígenas. Ele enfatizou que o marco temporal é uma violação da existência dos povos indígenas e ameaça não apenas as Terras Indígenas, mas também outros espaços que precisam de demarcação.

O estudante Arapaso reforçou a importância dos NEABIs não apenas como fonte de acolhimento e diversidade para os povos indígenas e quilombolas na Unipampa, mas também como uma força intelectual na universidade. Ele enfatizou que, embora a universidade seja um importante instrumento de autonomia, visibilidade e empoderamento, as lógicas são muito diferentes para os povos indígenas e que não cabe mais o discurso da adaptação.

As discussões realizadas pelos líderes indígenas nos Diálogos Ameríndios e pelos estudantes Kaingang e Arapaso na mesa-redonda do Fórum de NEABIs são fundamentais para a conscientização e valorização da diversidade cultural e da história dos povos indígenas no Brasil. Cabe, neste sentido, reforçar a fala do estudante Arapaso naquele momento:



[...] pensar que os povos indígenas quando chegam ao ensino superior carregam em sua bagagem não só a necessidade e preocupação de estudar, de ter uma formação. Os povos indígenas carregam consigo a luta histórica e os preceitos de sua etnia e comunidade que não cabem no currículo lattes. Enquanto o acesso à universidade avança, a permanência ainda é um abismo. Quando se perde um indígena dentro da universidade, também se perde um povo e um contexto de importância, pois ninguém quer ver seus parentes passando trabalho, não tendo o que comer, que a assistência não dava conta de suas demandas. (Diário de campo - 01/07/2021)

As colocações expressas durante o Anima Campus 2020, promovido pela Unipampa, reiteraram as discussões realizadas anteriormente nos Diálogos Ameríndios do Tuna, há mais de um ano. Em particular, enfatizaram a importância de se considerar as lutas e as particularidades culturais dos povos indígenas no que diz respeito aos trâmites da permanência, bem como as pautas nacionais em questão. Em todas as oportunidades do encontro, houve preocupação com os parentes que enfrentavam um longo período de isolamento, e que apresentavam problemas profundos relacionados à causa indígena. Essas questões inevitavelmente esbarraram na realidade da universidade.

Em um dos momentos da programação do Anima Campus, ocorreu uma roda de conversa sobre arte e cultura indígena, contando com a participação de dois estudantes Kaingang. Embora apenas um tenha conseguido participar devido às dificuldades de acesso à internet, a discussão sobre o mito do Kamé e Kanhrú e a organização social e política Kaingang foram temas abordados. Embora a pandemia não fosse o tema principal da conversa, a covid-19 sempre surgia como uma condição de ação para o gerenciamento de pautas, mostrando como as realidades e demandas dos povos indígenas estão sempre interconectadas.

De acordo com Ingold (2011), a ação humana não pode ser entendida simplesmente como uma resposta a um estímulo externo ou como uma manifestação da vontade individual, mas sim como uma interação contínua entre o ser humano e o ambiente em que ele ou ela está inserido. Em outras palavras, a condição da ação é uma abordagem que reconhece que as ações humanas são moldadas pelas condições em que elas ocorrem. Essas condições incluem não apenas os aspectos físicos do ambiente, como o clima, o terreno e a infraestrutura, mas também as normas culturais, as relações sociais e as experiências pessoais de cada indivíduo.

A condição da ação envolve uma interdependência entre a percepção e a ação, onde o ser humano é visto como um agente ativo e responsivo, constantemente engajado em interações com o mundo ao seu redor. Em vez de ver a ação humana como algo que acontece apenas atualmente, Ingold enfatiza a importância de compreender a história e a continuidade das práticas humanas, bem como as possibilidades futuras que podem ser abertas por meio dessas práticas (INGOLD, 2011).

Assim, o conceito de condição da ação em Ingold pode servir para entender como a pandemia COVID-19 mudou as condições em que os indígenas agiram e interagiram com o mundo naquele contexto crítico, e como as ações individuais são influenciadas pelas condições culturais, sociais, econômicas e ambientais em que as pessoas se encontram.

Durante a pandemia, dentre as diferentes estratégias de autonomia, inclui as intervenções como o curso de extensão "Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação". Essa iniciativa foi realizada em parceria com várias instituições, incluindo a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o Instituto Federal Farroupilha (IFF) e a Biblioteca Pública Municipal Mario Quintana, entre outras.

O curso contou com a participação de vários intelectuais indígenas, como Daniel Munduruku, um escritor reconhecido de literatura infanto-juvenil, com obras publicadas em vários países, incluindo Itália, Canadá, México, Coreia e Alemanha. Outros participantes incluíram Iracema Gãh Té Nascimento Kujá, uma xamã Kaingang, Woie Xokleng, liderança Xokleng na retomada do território da etnia na região Sul do Brasil, Sueli Kregre Kaingang, uma professora da educação básica, Sandra Benites, antropóloga indígena e curadora do MASP, Verá Tupã (Gerônimo Franco), liderança Guarani, e lideranças Charrua, como a Cacica Acuab, Angela Charrua e Anibal Senake. Além disso, estudantes indígenas Kaingang da Unipampa nas áreas de saúde e direito também participaram do curso.

Durante muitos debates promovidos ou apoiados pela Unipampa, a mediação ocorreu por intermédio de pesquisadores da área de etnologia indígena, tanto indígenas quanto não indígenas. Todos reforçaram a necessidade de preservação dos povos indígenas. Em um deste, em particular, destacou-se a pluralidade de etnias envolvidas no diálogo e a necessidade de união, formando uma rede enriquecida pela

troca entre diferentes culturas. O objetivo do encontro foi propor novas formas de enxergar os conhecimentos indígenas e de reconstruir a universidade por meio de diferentes epistemologias, valorizando a diversidade ética.

Com o apoio de grupos de pesquisa/estudos da Unipampa e de outras universidades, os estudantes indígenas conseguiram criar estratégias de autonomia e autoproteção para garantir sua participação na construção do ensino superior no país, mesmo durante a pandemia. Eles destacaram diversos problemas estruturais que afetam os povos indígenas no Brasil, muitos dos quais contribuem para a invisibilidade desses povos no país.

Mesmo que eu não tenha pensado inicialmente em escrever sobre a pandemia de COVID-19 e seus efeitos, é importante revisitar algumas reflexões sobre esse período. As limitações impostas pela pandemia não se reduziram apenas ao distanciamento social, mas foram também influenciadas pela política, uma vez que a ausência de políticas públicas eficazes em áreas como saúde e educação afetam diretamente a sociedade. Como destaca a antropóloga Denise Pahl Schaan, "sem política não há saúde, não há educação" (SCHAAN, 2021).

Ingold (2013) afirma que nós, os humanos, somos seres eminentemente relacionais, e que a relação que temos com o mundo é central para nossa existência. Ele argumenta que nossas interações com o ambiente físico, social e cultural são fundamentais para a nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Nesse sentido, a pandemia de Covid-19 pode ser vista como um exemplo de como a relação entre humanos e o mundo ao seu redor pode ser interrompida e transformada de maneiras significativas.

O autor também enfatiza a importância da atenção aos processos em vez dos resultados. Ele argumenta que o foco na eficiência e na produção de resultados imediatos pode ser prejudicial à nossa compreensão do mundo e às nossas interações com ele. Essa abordagem pode servir para pensarmos sobre como abordamos a pandemia de Covid-19, já que muitas vezes nos concentramos em resultados imediatos, como o número de casos ou a eficácia das vacinas, em vez de pensar nos processos mais amplos que nos levaram a essa situação (INGOLD, 2000).

Finalmente, enfatiza a importância do cuidado e da responsabilidade em nossas interações com o mundo. Ele argumenta que precisamos estar conscientes do impacto que nossas ações têm no ambiente e nas pessoas ao nosso redor. Essa

abordagem pode ser aplicada à pandemia de Covid-19, já que nossas ações individuais podem ter um impacto significativo na saúde e bem-estar de outras pessoas (INGOLD, 2017)

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância das narrativas que expõem as realidades muitas vezes negligenciadas. Para os povos indígenas, em particular, entender a trajetória de cada indivíduo em relação ao acesso e permanência no ensino superior é crucial. Ainda que o acesso à universidade seja um direito universal, é necessário considerar a diversidade étnica e cultural do Brasil para garantir a inclusão e a equidade.

Com o retorno gradual das aulas presenciais, os estudantes indígenas precisaram se reorganizar para se estabelecer novamente nas cidades-sede das universidades, o que muitas vezes envolve a questão do acesso à moradia e à educação infantil. Esses desafios destacam a importância de políticas públicas que considerem as necessidades específicas dos povos indígenas.

A pandemia também revisitou a importância da cooperação e da solidariedade entre os seres humanos e com o meio ambiente. Como afirmam os antropólogos Jean-Pierre e Josée Laugrand, "o humano, nunca isolado, é um elo fraco quando ele não é solidário com os outros" (LAUGRAND e LAUGRAND, 2020). Assim, é fundamental reconhecer a importância da diversidade cultural e epistemológica para a construção de um mundo mais justo e sustentável.

Apesar dos desafios e adversidades enfrentados durante a pandemia, é fundamental destacar a resistência dos estudantes indígenas na busca pela educação superior. Enfrentaram obstáculos significativos, desde a falta de acesso à internet e equipamentos adequados até a dificuldade de conciliar os estudos com as responsabilidades familiares e comunitárias. A pandemia revelou a importância de repensar as práticas educacionais no contexto indígena, tornando-as sensíveis às realidades culturais. Nesse sentido, é necessário fortalecer as políticas de inclusão e apoio aos estudantes indígenas, garantindo bolsas de estudo, assistência estudantil e programas de mentoria. Além disso, investir na formação e capacitação dos professores e profissionais das universidades é essencial para compreender e atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas.

A superação dos desafios impostos e deixados pela pandemia requer um esforço coletivo e uma abordagem colaborativa. Universidades, organizações

indígenas, governo e sociedade devem trabalhar juntos para construir um ensino superior mais inclusivo e equitativo, valorizando e respeitando a diversidade cultural e promovendo igualdade de oportunidades.

É importante ressaltar que este capítulo é apenas um pequeno recorte de compreensão das lógicas pandêmicas e da educação superior para indígenas. Muitas questões ainda precisam ser exploradas, e novas pesquisas são necessárias para aprofundar o conhecimento sobre o tema. A luta pela valorização e respeito aos povos indígenas e suas culturas deve ser constante, não apenas durante crises como a pandemia, mas em todos os momentos. Somente por meio de um compromisso verdadeiro e contínuo poderemos alcançar uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária para todos. Juntos, podemos construir um futuro em que a educação superior seja um espaço de oportunidades e transformação para os povos indígenas, contribuindo para a construção de um mundo mais diverso e harmonioso.

No final das contas, a pandemia trouxe desafios sem precedentes, mas também destacou a resiliência e a perseverança dos estudantes indígenas em sua busca por educação superior. Apesar das adversidades, eles continuaram a lutar pelo conhecimento, enfrentando obstáculos com determinação e coragem. Essa jornada ensinou a importância de repensar as práticas educacionais, valorizando as realidades culturais e promovendo a inclusão.

À medida que seguimos em frente, é essencial fortalecer as políticas de apoio aos estudantes indígenas, oferecendo suporte financeiro e programas de orientação para que possam prosperar. Devemos estabelecer parcerias colaborativas, envolvendo as comunidades indígenas no processo de construção do ensino superior, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades atendidas.

Espero que este estudo seja um catalisador para o diálogo contínuo e para ações concretas em prol da educação e dos direitos dos povos indígenas. Que a luta pela valorização e pelo respeito aos povos indígenas e suas culturas seja uma busca constante, um compromisso de longo prazo. Somente assim poderemos criar um futuro mais inclusivo e igualitário, onde a educação superior seja um caminho para a transformação.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutoramento teve como pauta principal a forma de como enquanto pesquisadora, poderia perceber o acesso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Pampa, com foco no campus Uruguaiana. O interesse neste tema emergiu por experiências que se entrelaçaram ao longo de minha trajetória, em que é impossível separar entre profissional ou acadêmica, foi simplesmente uma antropologia que aconteceu em minha vida. Eu precisava dar conta de lacunas que me inquietavam, e ainda continuam me inquietando na vida.

Quando iniciei o trabalho de campo, uma das hipóteses em que me agarrava era a de que a universidade não cumpria seu papel enquanto instituição e por isso, havia diversos problemas no acesso e permanência indígena no ensino superior. Ao longo dos anos, fui constatando por intermédio da antropologia que a universidade cumpre com todas as normativas, mas que em suas particularidades enquanto instituição, há dificuldades que tangem principalmente a falta de recursos vindo do governo federal.

A realidade em que estava me baseando era da Universidade Federal de Santa Maria e de políticas governamentais que presavam o bem-viver indígena no ensino superior. Quando cheguei a Unipampa, uma universidade jovem e com 10 campus em uma instituição só e que a maioria dos problemas estruturais estavam relacionados a falta de recurso financeiro.

Para além disso, outras questões foram aparecendo conforme eu me inseria em campo, como o relato de algumas situações desconfortáveis dos estudantes indígenas em relação às tratativas de sala de aula. Mas que também enquanto pesquisadora, não me eximo destas, também as provoquei desconfianças.

Ao longo dos capítulos, além de perceber o acesso e permanência indígena, tive que fazer o exercício de autopercepção e adaptar criativamente ao Bioma Pampa. Para tal, me apoiei em Ingold e o contexto do conceito de habitar, em que este não é apenas ocupar um espaço físico, mas um processo dinâmico de entrelaçamento entre o sujeito e o ambiente em que vive, além da cooperação entre as pessoas, a alteridade e a reciprocidade para habitar de forma sensível.

Assim, em uma primeira discussão, enfatizei a complexidade do conceito de educação e ensino, havendo um uso generalizado destes em referência à escola e hierarquizando os processos e aprendizagem. Foi necessário o exercício de

separação do papel social que cada seguimento desempenha para compreender os processos históricos. Consequentemente, ao designarmos o termo educação em referência apenas a escola, barreiras são impostas, conhecimentos são separados e contextos de exclusão são justificados e reforçados. No que diz respeito a formação, tanto a escolar quanto a universitária, esses princípios fazem com que violências simbólicas históricas sejam evidenciadas.

A oficialização de alguns direitos para os indígenas a partir da Constituição Federal de 1988, principalmente o que diz respeito ao direito a escola adequada, para o reconhecimento da organização social e cultural dos povos indígenas. Porém, apesar da garantia em lei, muitos problemas persistem e dizem respeito ao direito a terra, acesso a saúde e escolas com mínimas condições. Até os anos 2000, a escolarização indígena foi ignorada pelas políticas governamentais. E, quando houve um progresso significativo no acesso dos indígenas à educação escolar específica e diferenciada, muitas fraudes na autodeclaração para ocupação de vagas em instituições de ensino superior ocorreram. Necessitando burocratizar o processo para que as vagas fossem preenchidas por pessoas que realmente fossem indígenas.

A Universidade Federal do Pampa, antes mesmo da implementação da política de cotas, discutiu formas de ingresso no ensino superior e a possibilidade de implantação de assistência estudantil para os estudantes indígenas que fossem adequadas. Os líderes indígenas propuseram mecanismos para que os alunos não perdessem contato com suas culturas e apontaram as dificuldades de convivência entre jovens de diferentes culturas. Insatisfeitos com a forma de ingresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio, foi estabelecido um processo seletivo para indígenas aldeados por meio de uma prova de redação aplicada em sua própria comunidade, com critérios específicos de avaliação e ainda, o estabelecimento de políticas financeiras para permanência. Porém, apesar dos esforços para a garantia do acesso e permanência, falta alojamento gratuito em vários campus da universidade e o valor repassado não suprem as necessidades básicas, como moradia e alimentação.

A presença de estudantes indígenas Kaingang na Unipampa foi um importante dado para a composição da tese. Provavelmente, isso seja resultado de vários fatores, como a proximidade geográfica, as políticas de inclusão implementadas e as parcerias institucionais com organizações indígenas, comunidades e lideranças. A importância da presença Kaingang na Unipampa é fundamental, principalmente para as questões

de visibilidade regional e ainda, para a formação de profissionais que possam intervir em suas comunidades de forma mais efetiva. Uma das questões que necessitam ser observadas pelas instituições de escolarização superior é a dualidade Kamé-Kanhru na identidade dos Kaingang, pois é essencial para a compreensão das relações sociais e culturais entre a etnia, que permeiam suas vidas cotidianas, seus rituais e ainda, seu bem-viver. Um necessita do outro para estarem em harmonia e se apoiando. Foi perceptível que em cursos que havia ao menos um indígena de cada metade, que isso auxiliava na permanência na Unipampa.

Para além da presença Kaingang, há outras etnias que também possuem destaque na Unipampa, pois reforçam a luta pela permanência desses na universidade e contribuem para a garantir o acesso universal à educação superior. Geralmente são estudantes com formação em outras instituições de ensino superior e seus diálogos são permeados pelo discurso intercultural e luta por políticas públicas em prol da presença indígena nas universidades brasileiras.

Retomando a questão de habitar, evidencio ao longo do texto que a região do Pampa gaúcho, caracteriza-se fortemente pela relação das pessoas com o campo, especialmente no que se refere à construção da identidade gaúcha. A presença indígena é ressignificada dentro de um passado e a construção de mitos em torno do gaúcho, em detrimento da invisibilidade dos indígenas, contribuindo para a exclusão e discriminação. Um exemplo disso, é resistência e extermínio dos povos indígenas Charruas Isso fica nítido quando se compreende narrativas do passado que afetam o presente, evidenciando a necessidade de uma reflexão crítica sobre a construção da identidade regional e a inclusão de outras perspectivas históricas.

Em detrimento disso, a difícil experiência de adaptação dos indígenas no Pampa, onde enfrentam invisibilidade e questionamento de sua identidade e costumes. Os indígenas são esquecidos enquanto povos originários da região do Pampa e quando aparecem são por intermédio de estereótipos contribuem para a sua desvalorização e exclusão da sociedade brasileira. Além disso, a aparência física muitas vezes é utilizada como critério para definir a identidade indígena, mesmo que outras prerrogativas sejam necessárias para o reconhecimento oficial.

As relações mitificadas e estereótipos levam à subalternização dos povos indígenas, e a cultura ocidental tem dificuldade em entender a cosmovisão desses povos. O contexto do Pampa, com sua herança Charrua e estudantes indígenas na



Unipampa, são essenciais para a relação de aprendizagem sobre o território e dos modos de viver o mundo. Dentro deste cenário, a antropologia se torna essencial para entender e se envolver com o Pampa, sendo necessário a observação e a experiência direta do mundo em vez de teorias pré-concebidas para entender as práticas dentro de seu próprio contexto e história.

A matrícula regular de estudantes indígenas em cursos de ensino na Unipampa é mais efetiva no programa de graduação em Educação do Campo no campus Dom Pedrito. Isso se deve a vários fatores, como um exame de entrada específico para o curso, a separação do programa em dois períodos (Universidade e Comunidade) e o foco na educação intercultural e bilíngue para áreas rurais. A formação de professores indígenas é essencial para valorizar a cultura e identidade dos povos indígenas, promover um sistema escolar que respeite a diversidade e contribuir para o desenvolvimento de áreas rurais sustentáveis. A presença de professores indígenas em escolas indígenas é um elemento-chave na valorização da cultura e língua indígenas e na luta contra o preconceito e discriminação. O tempo gasto nas comunidades é uma dimensão essencial do ano escolar, contribuindo para uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido crucial para a formação de professores, e seu impacto tem sido especialmente relevante no programa de Educação Física, proporcionando oportunidades para que estudantes indígenas desenvolvam suas habilidades e conhecimentos enquanto se envolvem diretamente com a realidade da sala de aula. Através desse programa, estudantes indígenas podem contribuir para a implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, promovendo a educação das relações étnico-raciais por meio da introdução de jogos e práticas indígenas.

Os estudantes indígenas, do curso de Educação Física, se destacam na Corrida de Orientação, prática esportiva que envolve a navegação em ambientes inexplorados e desafiadores, devido ao conhecimento que têm sobre a natureza e ao engajamento corporal na prática esportiva. A teoria de engajamento corporal de Merleau-Ponty sugere que a experiência direta e imediata do ambiente natural é essencial para a compreensão do mundo ao nosso redor. A abordagem proposta por J.J. Gibson sustenta que a percepção é direta e se dá a partir da informação do estímulo, e que a orientação no mundo procede da dinâmica de oportunidades e

sintonias entre sujeito e ambiente. Em conjunto, essas teorias sustentam que a compreensão do mundo ao nosso redor é mediada pela cultura, pela experiência corporal e pela percepção direta do ambiente, e que a Corrida de Orientação é uma forma de integrar essas três dimensões para uma compreensão mais completa do espaço ao nosso redor.

Outro destaque é a prática de caminhadas ou trilhas feitas no curso. O caminhar é tomado como uma forma de conhecimento e compreensão do mundo. Assim, o estudante indígena a exerce de maneira engajada com o ambiente natural e cultural, promovendo uma relação mais íntima e sensível com o mundo ao redor e fortalecendo o senso de comunidade. Para isso, usam de sua atenção plena e da percepção sensorial. Levando a uma maior conexão com o ambiente e com as outras pessoas. Essa visão é relevante para a formação de professores, especialmente na Educação Física, que pode se beneficiar de uma abordagem interdisciplinar, incluindo a educação ambiental. O caminhar é profundamente enraizado nas práticas diárias dos povos indígenas e está relacionado à sua cultura e identidade.

Em resumo, a Educação Física é uma área de conhecimento crucial para o desenvolvimento humano, especialmente quando se trata das comunidades indígenas, que possuem uma conexão única com a natureza e as práticas corporais. A Licenciatura em Educação Física oferecida pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é uma formação que valoriza e preserva a cultura indígena, preparando os licenciados para atuarem de forma adequada e respeitosa em comunidades indígenas, considerando suas crenças e tradições. A Educação Física pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo intercultural e a construção de pontes entre os povos indígenas e a sociedade majoritária. A formação dos profissionais de Educação Física deve respeitar as diferenças culturais e reconhecer as práticas corporais como formas de expressão cultural, valorizando a identidade e o patrimônio cultural desses povos.

A antropologia desempenha um papel crucial na análise das práticas educacionais em diferentes contextos, ajudando a identificar questões essenciais e periféricas que afetam o acesso e a permanência de estudantes indígenas na universidade. No curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), há uma dedicação em superar barreiras e oferecer oportunidades aos estudantes indígenas para acessar o ensino superior, apesar dos desafios estruturais

internos e externos que a instituição enfrenta. A antropologia é uma aliada valiosa na identificação de abordagens pedagógicas que valorizem o conhecimento que pode ser incorporado ao ensino superior. Compreender as relações que existem na universidade, bem como como são percebidas pelos estudantes indígenas, é essencial para uma compreensão mais profunda e abrangente das relações humanas e suas particularidades no processo de aprendizagem. A antropologia oferece uma lente valiosa para a reflexão sobre a prática educacional e sua interação com a realidade social mais ampla. Além disso, a relação entre antropologia e educação vai além da simples reflexão teórica e pode ser aplicada em práticas pedagógicas concretas.

Assim, através da antropologia, pode-se concluir que a aprendizagem é um processo que não se limita à aquisição de conhecimento e habilidades, mas também à construção de conexões significativas entre as pessoas, objetos e lugares ao seu redor. Essa aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas sim em contextos sociais e culturais específicos, integrados com a atividade, a linguagem e a comunidade de prática. A aprendizagem situada é vista como um processo social, onde as pessoas aprendem com e por meio de outras pessoas, utilizando ferramentas e tecnologias que estão presentes em seu contexto. Para compreender as relações entre corpo, cultura e sociedade, é preciso ampliar a compreensão acerca das técnicas corporais, que são construções socioculturais que implicam em processos de aprendizagem e transmissão de saberes. Nesse sentido, a corporeidade é inseparável da percepção humana e é necessário considerar a interdependência entre corpo, mente e cultura para uma compreensão mais adequada da ação humana.

A respeito da Covid-19, houve a necessidade de adaptação às circunstâncias pessoais e às restrições impostas pela pandemia, que dificultaram o trabalho de campo com estudantes indígenas. No entanto, essa situação permitiu observar as mudanças no ensino superior e refletir sobre o que podemos aprender com elas. Além da crise em saúde, os povos indígenas no Brasil enfrentaram ameaças aos seus direitos constitucionais, como a transferência da FUNAI e a proposta de lei do Marco Temporal, e a postura neoliberal do governo federal afetou negativamente a saúde e a economia dessas comunidades.

A pandemia de Covid-19 acentuou as desigualdades sociais e de saúde enfrentadas pelos povos indígenas, limitando seu acesso ao ensino superior e

afetando sua economia. As fronteiras delimitam a situação dos povos indígenas no Brasil, criando uma territorialização baseada nas diferenças culturais e refletindo o poder em jogo naquele espaço.

A Covid-19 atingiu duramente os povos indígenas no Brasil, com 71.815 casos confirmados e 1.458 mortes, afetando 177 grupos. A letalidade do vírus entre os povos indígenas era sete vezes maior do que na população em geral, conforme revelado pela pesquisa Epicovid-19 realizada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS). O depoimento do professor Pedro Hallal (UFPel) e da pesquisadora Jurema Werneck destacou as questões étnicas no país, onde a população parda e indígena foi mais afetada pelo vírus. A pesquisa Epicovid-19 forneceu informações importantes sobre a disseminação do coronavírus no Brasil e a necessidade de ações mais efetivas para proteger as populações vulneráveis.

As universidades tiveram abordagens diferentes no início da pandemia, como a Unipampa que adiou o início do ano letivo do primeiro semestre de 2020. Embora as instituições tenham implementado atividades remotas, muitos estudantes enfrentaram dificuldades, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Houve um aumento significativo nas desistências e trancamentos, e os alunos de baixa renda foram os mais afetados.

As lideranças indígenas se uniram para proteger suas comunidades, arrecadando doações para alimentos, medicamentos e equipamentos de proteção individual, criando barreiras sanitárias e pontos de teste. A região Sul do Brasil criou a campanha Frente Indígena e Indigenista de Prevenção e Combate do Coronavírus, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) se uniu a esta campanha e realizou pesquisas sobre os impactos da Covid-19 na população. A pesquisa revelou que a taxa de óbitos é maior entre a população negra e parda no estado, e que a incidência de infectados do sexo masculino entre brancos e indígenas é quase a mesma.

A Unipampa teve um papel fundamental na promoção da autonomia dos estudantes indígenas durante o período, buscando incentivar a troca de informações e conhecimentos entre eles. Infelizmente, apesar dos esforços da gestão universitária, a falta de acesso à internet foi um obstáculo para muitos desses estudantes, especialmente aqueles que residem em áreas rurais. O sinal de internet disponível muitas vezes era inadequado, o que tornava difícil o acesso a recursos e informações importantes para a formação acadêmica. Apesar de terem sido implementadas

diferentes políticas públicas e planos de ação para lidar com essa questão, ainda assim muitos estudantes não tiveram acesso aos recursos necessários, o que provavelmente tem um impacto negativo no retorno das atividades presenciais.

O fortalecimento da autonomia dos estudantes indígenas no processo de acesso e permanência na universidade é de extrema importância para a promoção da equidade e inclusão educacional. Ao proporcionar condições para que esses estudantes exerçam sua autonomia, a instituição de ensino reconhece e valoriza suas identidades culturais, fortalece sua autoestima e contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e plural.

A promoção da autogestão é um aspecto fundamental nesse processo. Ao permitir que os estudantes indígenas tenham controle sobre suas próprias vidas acadêmicas, eles podem traçar seus objetivos, definir suas prioridades e tomar decisões que estejam alinhadas com suas aspirações individuais e coletivas. A autonomia na gestão dos estudos também possibilita que eles desenvolvam habilidades de organização, planejamento e autodisciplina, competências que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Além disso, estimular a liderança e a participação dos estudantes indígenas em órgãos colegiados e espaços de decisão é fundamental para que suas vozes sejam ouvidas e suas perspectivas sejam consideradas. Essa participação ativa contribui para a construção de uma universidade mais inclusiva e plural, onde diferentes saberes e visões de mundo sejam valorizados. A presença de estudantes indígenas em posições de liderança também desafia estereótipos e preconceitos, promovendo uma maior conscientização.

A criação de programas de mentoria e suporte acadêmico específicos para estudantes indígenas é outra estratégia relevante. Esses programas podem oferecer orientação personalizada, apoio emocional e acompanhamento acadêmico, auxiliando os estudantes indígenas na transição para a vida universitária e no enfrentamento de desafios específicos que possam surgir. A presença de mentores que compartilhem experiências semelhantes e entendam as particularidades culturais desses estudantes é de grande importância para o seu acolhimento e sucesso no ambiente acadêmico.

Para a Unipampa, de repente fique o desafio de promover o diálogo intercultural e a colaboração entre a universidade e as comunidades indígenas, desempenhando

um papel fundamental na promoção da compreensão mútua, no respeito à diversidade cultural e no avanço do conhecimento. Ao estabelecer iniciativas de parceria, projetos de pesquisa participativa e programas de extensão, é possível criar espaços de troca de conhecimentos e experiências, beneficiando tanto os estudantes indígenas quanto a comunidade acadêmica.

Através dessas colaborações, a universidade pode aprender com os saberes ancestrais e as práticas sustentáveis das comunidades indígenas, enriquecendo o currículo acadêmico e expandindo as perspectivas de ensino e pesquisa. Além disso, a participação ativa dos estudantes indígenas nas atividades acadêmicas fortalece sua identidade cultural e lhes proporciona oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa troca de conhecimentos também contribui para o fortalecimento das comunidades indígenas, ao valorizar suas tradições e conhecimentos locais, promovendo o empoderamento e a autodeterminação. Ao envolver as comunidades indígenas em projetos de pesquisa participativa e programas de extensão, a universidade pode apoiar o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, contribuindo para a preservação de seus territórios, recursos naturais e patrimônio cultural.

Devido a questões pessoais, precisei interromper meu trabalho de campo quando as atividades presenciais foram retomadas. No entanto, algumas questões importantes ainda não foram totalmente resolvidas. É crucial que se faça uma escuta ativa das trajetórias dos estudantes para que se possa entender as suas necessidades e desafios. Além disso, é importante fazer uma tabulação precisa da quantidade exata de estudantes e identificar os cursos em que estão matriculados, bem como suas etnias e terras originárias.

Além disso, ainda existem desafios e oportunidades para futuros pesquisadores interessados em estudar a presença indígena na Unipampa. É crucial abordar a inclusão e valorização da cultura indígena no ambiente acadêmico, que muitas vezes é vista como algo exótico ou folclórico. Investigar se as universidades oferecem disciplinas que abordam a história, cultura e direitos dos povos indígenas, bem como se promovem eventos e atividades que valorizem a cultura indígena e incentivem o diálogo intercultural, é fundamental.

Um estudo comparativo pode ser crucial para entender se as universidades garantem que os estudantes indígenas tenham acesso às mesmas oportunidades e recursos que os demais estudantes, sem discriminação ou preconceito. Isso inclui o acesso a bolsas de estudo, programas de intercâmbio, laboratórios e bibliotecas, que são recursos essenciais para o desenvolvimento acadêmico. Além disso, é importante abordar a questão dos filhos dos estudantes indígenas, já que eles frequentemente acompanham suas famílias na universidade. É necessário desenvolver estratégias para garantir que tanto mães quanto pais tenham condições seguras para cuidar de seus filhos no ambiente universitário.

A Unipampa tem formado poucos indígenas até o momento, assim é necessário que se realize pesquisas sobre os egressos indígenas para entender melhor as razões por trás do baixo número de formandos e das evasões desses estudantes. Essa pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas para as comunidades indígenas, levando em consideração as suas necessidades e realidades.

Ademais, a pesquisa pode ajudar a preservar e valorizar a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. A partir da compreensão mais profunda sobre como os egressos indígenas aplicam seus conhecimentos nas comunidades, a Unipampa pode fomentar o ensino mais significativo em seus cursos, incentivando a valorização e o respeito aos indígenas.

Para finalizar, compartilho a importante decisão que tomei em relação ao trabalho de pesquisa. Após dedicados anos de estudo e investigação sobre questões indígenas, decidi encerrar essa linha de pesquisa devido ao desgaste emocional e intelectual que vivenciei ao longo desse percurso. No entanto, quero deixar claro que essa escolha não representa um ponto final em minha trajetória acadêmica, mas sim uma mudança de direção em busca de novos horizontes. Durante minha jornada na temática da presença indígena na Unipampa, tive a oportunidade de mergulhar profundamente nesse campo de estudos, o que resultou na produção de uma tese. Com orgulho, posso afirmar que essa pesquisa rendeu três publicações científicas, permitindo-me contribuir para o avanço do conhecimento nessa área específica.

No entanto, é importante ressaltar que minha mudança de foco de pesquisa não significa um afastamento completo das questões relacionadas aos povos originários. Pelo contrário, junto a meu esposo, estamos desenvolvendo um projeto

de pesquisa voltado para os pescadores do Rio Uruguai. Através dessa nova empreitada, buscaremos compreender a relação desses pescadores com o meio ambiente, na tentativa de contribuir para a preservação dessas comunidades e para o desenvolvimento sustentável da região.

Também buscarei firmar-me como docente em uma instituição pública de ensino, seja municipal, estadual ou federal. Pretendo levar minha experiência acadêmica e no ensino privado para um novo ambiente, onde possa continuar contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e, ao mesmo tempo, encontrar um equilíbrio em minha jornada.

Agradeço imensamente o apoio e incentivo que recebi ao longo dessa jornada. Meu trabalho na temática da presença indígena foi uma experiência enriquecedora e gratificante, e tenho plena convicção de que meus próximos passos serão igualmente repletos de aprendizado.



## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-LUGHOD, Lila. Writing against culture. In: FOX, R.; GINGRAS, Y. (Eds.). **Anthropology beyond culture**. Oxford: Berg Publishers, 1993.

ACOSTA Y LARA, Eduardo F. **La guerra de los charrúas en la Banda Oriental**. Período Patrio I, Montevideo, Ediciones Cruz del Sur, 2010, 1-20. 12

ACOSTA, A. **O Bem Viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

ALVES, V. T.; FERREIRA, V. P.; LOPES, C. B. Educação Física e cultura indígena: possibilidades e desafios. In: CAPISTRANO FILHO, V.; VASCONCELOS, A. G. (orgs.). **Educação Física e diversidade: teoria e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Shape, 2019. p. 157-172.

ANDERSON, B. **Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism**. New York: Verso, 1983.

APIB. **Plano Emergencial para Enfrentamento ao Coronavírus nos Territórios Indígenas do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://apib.info/2020/03/16/api-b-lanca-plano-emergencial-para-enfrentamento-ao-coronavirus-nos-territorios-indigenas-do-brasil/>.

ARANTES, A. A. A presença Kaingang nas universidades e a construção de uma sociedade mais pluralista e inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 119-131, 2004.

ARAÚJO, Maria Rita. A importância da formação de professores indígenas na escola de Educação do Campo. **Revista Educação em Foco**, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2018.

ARRIAGA, Helena Copetti et al. Corrida de orientação: análise de estudos publicados entre 2010 e 2019. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 30-41, 2021.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Boletim Epidemiológico da Covid-19 nos Povos Indígenas do Brasil**. Março de 2022. Disponível em: [https://apib.info/wp-content/uploads/2022/04/Boletim\\_Epidemiologico\\_Covid-19\\_Povos\\_Indigenas\\_do\\_Brasil\\_09\\_04\\_2022.pdf](https://apib.info/wp-content/uploads/2022/04/Boletim_Epidemiologico_Covid-19_Povos_Indigenas_do_Brasil_09_04_2022.pdf).

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Demandas e Propostas dos Povos Indígenas para os Candidatos e Candidatas nas Eleições 2018**. Brasília, DF: APIB, 2019.

ARTICULAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR. **Cadernos Apinheiras - Educação Superior Indígena: Práticas e Desafios**. Brasília, DF: MEC/SESU, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Código de Ética do Antropólogo e da Antropóloga**. Criado na gestão 1986-1988 e alterado na gestão 2011/2012. Disponível no sítio da ABA, on-line: <http://www.abant.Org.br/?code=3.1>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos**. Oeiras, Celta: 1998

AZEVEDO, M. M. et al. Covid-19 and indigenous peoples: strengthening health systems for the response. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 45, 2021.

BANIWA, Gersem José dos Santos. Desafios da Escolarização Diferenciada. In: Beto Ricardo; Fany Ricardo. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. 1ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, v. 1, p. 145-151, 2006.

BANIWA, Gersem. **O índio e a formação do antropólogo**. São Paulo: ANPOCS, 2006.

BAQUET, Thierry R.; et al. Corrida de Orientação e Esportes de Aventura. In: SIMÕES, Herbert Gustavo et al. (Org.). **Esportes de aventura**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019. p. 137-153.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. Editora Universidade de Brasília, 2000.  
BARTH, Fredrik. Cosmologies in the Making: a Generative Approach to Cultural Variation in **Inner New Guinea**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

BARTH, Fredrik. **The Guru and the Conjurer: Transactions in Knowledge and the Shaping of Culture in Southeast Asia and Melanesia**. *Man*, v. 22, n. 3, p. 443-462, 1987.

BELTRÃO, Apio Claudio. **Marajó – um navio de paz e de guerra**. *RIHGRGS*, Porto Alegre, n. 157, p. 201-222, dezembro de 2019

BELTRÃO, C. M. História da Flotilha do Alto-Uruguai. **Revista da Academia Militar das Agulhas Negras**, n. 123, p. 117-128, 2019.

BENITES, Tonico. "Sou Guarani Kaiowá, e a antropologia é um meio de lutar contra estereótipos". **Entrevista ao Jornal da Unicamp**, 2012.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012, 120 p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida Bergamaschi; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, p. 11-29, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; et all. "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, jan./abr. 2018.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORBA, Telêmaco. **Atualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1882.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora SA, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOUVIER, R. "Indígenas urbanos" en Uruguay: desafíos y tensiones. **Revista de Estudios Sociales**, n. 63, p. 116-127, 2018.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 2015.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 35ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2002.

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

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 nº 9394/96)**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20122014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20122014/2012/Lei/L12711.htm) Acesso em 09/05/2018

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. LEI Nº 6.001, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm) Acesso em 09/05/2018

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.

BRUM, C. K. A presença do invisível. **Jornal Diário de Santa Maria**, Caderno MIX, p.10 e 11, 21 abr. 2012.

BRUM, C. K. **Esta terra tem dono: representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul**. Santa Maria: editora da UFSM, 2006.

BRUM, Ceres k. “Vestida de prenda”: sobre as significações da pedagogia tradicionalista das pilchas. **Educação Santa Maria**, v. 34, n. 1, p. 147-164, jan./abr. 2009

BRUM, Ceres Karam; JESUS, Suzana Cavalheiro de. Mito, diversidade cultural e educação: notas sobre a invisibilidade guarani no Rio Grande do Sul e algumas estratégias nativas de superação. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 201-227, Dec. 2015. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832015000200201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832015000200201&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200009>.

BRUM, Ceres; COLBEICH, Renata. PET-Indígena Nãnde Reko UFSM. In: **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes / organização Ana Elisa de Castro Freitas**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

BUENO, G.; SANTOS, R. Interdisciplinaridade como perspectiva na formação do professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 77-84, 2015.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINHA, Pêro Vaz de - **A carta de Pero Vaz de Caminha. Estudo crítico de J. F. de Almeida Prado**, texto e glossário de Maria Beatriz Nizza da Silva. Rio de Janeiro: Agir Ed., 1965.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo. 2012. O Medo Dos Outros. **Revista De Antropologia** 54 (2). <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2011.39650>.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: investigações de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CLIFFORD, James. "Sobre a autoridade etnográfica". In: GONÇALVES, José Reginaldo S. (org.). **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Violência contra os Povos Indígenas do Brasil. **Relatório 2021**. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/02/relatorio\\_violencia\\_2021\\_17a\\_edicao.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/02/relatorio_violencia_2021_17a_edicao.pdf).

CORDEIRO, R. Povos indígenas do Uruguai. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 169, p. 97-106, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28671>.

COSTA, D. R. A. **"Do índio mestiço ao advogado Kaingang": trajetórias de Kaingang na Universidade**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

COSTA, Helouise Diacuí: A Fotorreportagem como Projeto Etnocida. **STUDIUM** 17. ISSN 1519-4388 inverno '2004.

COSTA, Mariana. **Acesso de estudantes indígenas na Unipampa - Uruguaiana: uma análise de seus processos seletivos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2018.

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.

CSORDAS, T. J. A Corporalidade como Fenomenologia da Experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 6, n. 13, p. 47-72, 2000.

CSORDAS, T. J. Embodiment and cultural phenomenology. In: WEISS, G.; HABER, H. F. (Org.). **Perspectives on embodiment: the intersections of nature and culture**. New York: Routledge, 1990. p. 143-162.

CUNHA, Manuela C. "Cultura" e culturas: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais in **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p.311-373.

- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os Direito dos Índios, ensaios e documentos**. 1987.
- D'ANGELIS, Wilton. A antropologia indígena no Brasil: um campo em expansão. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 131-157, 2015.
- DE ASSIS, Valéria Soares. Avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: um ensino adequado à diversidade sociocultural. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 77-88, 2006.
- DE GUERRA, A. ¿Una cultura en crisis? La resiliencia del pueblo charrúa. **Revista de Antropología Social**, n. 13, p. 35-58, 2004.
- DE GUERRA, María A. Díaz. **Documentos relativos al exterminio de los charrúas, en el Uruguay**. Guaraguao, v. 8, n. 19, p. 137-140, 2004.
- DEMARTINI, Z. B.; BESSA, S. Inclusão de estudantes indígenas na universidade: desafios e perspectivas. **Educação e Fronteiras Online**, v. 9, n. 25, p. 84-100, 2019.
- DESCOLA, Philippe. **As Lanças do Crepúsculo: Relações Jivaro na Alta Amazônia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- DIAS, M. M.; FEITOSA, M. L. T.; SANTOS, C. M. A. O impacto da pandemia na escolarização superior. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 2, n. 2, p. 75-83, 2021.
- DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- FAVRE, Oscar Padrón. **Sangre indígena en el Uruguay**. S.L, s. ed., (1986). 126 pp. il.
- FERNANDES, F. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- FERNANDES, M. A. B. O Pampa e a Pachamama: Um diálogo possível? In: **Encontro Nacional de Geógrafos**, 18., 2019, Belém. Anais eletrônicos... Belém: ANPEGE, 2019. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/encontrogeografos2019/223636-o\\_pampa\\_e\\_a\\_pachamama\\_um\\_dialogo\\_possivel](https://www.even3.com.br/anais/encontrogeografos2019/223636-o_pampa_e_a_pachamama_um_dialogo_possivel). Acesso em: 29 abr. 2023.
- FERNANDES, Ricardo Cid. **AUTORIDADE POLÍTICA KAINGANG: um Estudo sobre a Construção da Legitimidade Política entre os kaingang de Palmas/Paraná**. 1998, 217 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.
- FERREIRA, Lúgia. **Antropologia e educação: um olhar sobre a escola brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FIGUEIREDO, L. C. R. **Corpo, educação e movimento: diálogos com estudantes indígenas do doutorado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

FIGUEIREDO, M. A. F. A interculturalidade nas práticas de ensino e pesquisa em educação: uma reflexão crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 72, p. 267-283, 2018.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr 1999.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. 245 p.

FONSECA, Laura Regina S. C. M. **Sociedade Civil, Esfera Pública e Hegemonia: um estudo sobre a criação da Universidade Federal do Pampa ± UNIPAMPA**. 2013. 246f. Tese (Doutorado em Serviço Social) ± Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.

FRANCHETTO, B.; HECKENBERGER, M. Os povos indígenas e suas histórias: alguns apontamentos sobre a etno-história kaingang. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, 20, 153-171, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996. Paz e Terra.

FREITAS, A.E. de C.; HARDER, E. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígenas no Brasil. **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria: UFSM/PPGCS, v. 3, n. 1, p.62-87, jan./jun. 2013

FREITAS, J. R., & Harder, R. (2013). Educação superior e populações indígenas no Brasil: um histórico das relações interculturais. **Revista Eletrônica de Educação**, 7(2), 121-134.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO PAMPA. **Material de apoio**. Comissão Especial de Estudos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Bagé (Rio Grande do Sul) 2016.

GALLOIS, D. T. Pandemia de COVID-19 e as comunidades indígenas: reflexões a partir da antropologia. **Saúde e Direitos Humanos**, v. 19, n. 1, p. 273-288, 2021. DOI: 10.1590/2237-987X0197-202124300018.

GARAVAGLIA, Juan Carlos. **Les hommes de la Pampa, Une histoire agraire de la Campagne de Buenos Aires, 1700-1830**, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2000.

GATES, B. Responding to Covid-19 - A Once-in-a-Century Pandemic? *New England Journal of Medicine*, v. 382, n. 18, p. 1677-1679, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1056/nejmp2003762>.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GELLNER, Ernest. **Nations et nationalisme**. Paris: Payot, 1983

GIBRAM, J. A. Dualidade Kaingang: uma interpretação cosmológica/sociológica. *Revista de Antropologia*, v. 55, n. 2, p. 483-514, 2012.

GIBSON, James J. **The ecological approach to visual perception**. New York: Psychology Press, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. ... Rio de Janeiro: Ed, Forense, 1987.

GOLDMAN, Marcio. 1996. Uma Categoria Do Pensamento Antropológico: A Noção De Pessoa. *Revista De Antropologia* 39 (1), 83-109. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111620>.

GOMES, E. A., GUIMARÃES, I. R. A. & PEREIRA, T. M. Os Guarani no Uruguai: história, cultura e identidade. *Revista Ethnoscintia*, v. 1, n. 1, p. 72-84, 2015.

GOMES, J. et al. A Pandemia da Covid-19 e os Indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 12, n. 3, e36763, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/36763/0>.

GONZALEZ, L. **Ideologia e educação no Brasil: Notas para uma análise histórica**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GONZÁLEZ, M. A. Indigenous Peoples in Uruguay: Situation and Perspectives. In: PÁLSSON, G., SANDOVAL, P. & KREMER, R. (eds.) **Indigenous Peoples and Human Rights: International and Regional Jurisprudence**. New York: Oxford University Press, p. 194-211, 2017.

GREENPEACE. **Terras indígenas: o que são, como são demarcadas e por que são importantes**. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/publicacoes/3885/terras-indigenas-o-que-sao-como-sao-demarcadas-e-por-que-sao-importantes/>.

GROSSMAN, Daniel C. et al. Lockdowns and COVID-19 Deaths in the United States. *Nature Human Behaviour*, v. 5, n. 10, p. 1182-1190, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01169-y>.



GRUPIONI, L. D. B. A questão indígena na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 143-157, 2011.

GUDYNAS, E. Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. **Extractivismo, política y sociedad**, 2011, p. 13-34.

GUISARD, L.A. de M. **O bugre: um João-Ninguém. Estudo sobre exclusão social em Cáceres — MT**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1996.

GUISARD, Yeda Pessoa de Castro. Bugres, bugreiros e bugrinagem no Rio Grande do Sul. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 41, p. 97-125, 1996

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HALLAL, P. C. et al. Soroprevalência de anticorpos contra SARS-CoV-2 nas capitais brasileiras em 2020: um estudo de base populacional. **The Lancet Regional Health - Americas**, v. 8, p. 100149, 2021.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HARTMANN, L. “Não sendo mentira, são sempre verdade”: aprendizagem e transmissão da mentira entre contadores de causos. **Ilha. Revista de Antropologia** (Florianópolis), v. 13, p. 139-162, 2012.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLZ, R. P. Entre o Pampa e o Mercado: A Pecuária Extensiva em Questão. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 11, n. 20, p. 211-227, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-46262006000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-46262006000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 abr. 2023.

HOOKS, bell. **Ain't I a woman: black women and feminism**. Boston: South End Press, 1984.

HOUOT, A. Hacia una verdadera política pública indígena en Uruguay: desafíos y perspectivas. **Etnográfica**, v. 17, n. 3, p. 635-652, 2013.

HOUOT, Annie. **El trágico fin de los charrúas**, Montevideo, Ediciones Cruz del Sur, 2013, 13. 13

HOWES, David. Sensory anthropology. **Annual Review of Anthropology**, v. 34, p. 267-283, 2005.

INGOLD, T. A evolução da sociedade. In: FABIAN, A. C. (Org.). **Evolução: sociedade, ciência e universo**. Bauru: Edusc, 2003. p. 107-131.

INGOLD, T. Anthropology Against Culture. In: MORPHY, H.; BANKS, M. (Eds.). **Rethinking Visual Anthropology**. New Haven, CT: Yale University Press, 2007. p. 27-46.

INGOLD, T. **Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description**. London: Routledge, 2011.

INGOLD, T. **O olho da mente: a arte de ver o invisível**. São Paulo: Vozes, 2000.

INGOLD, T. **The life of lines**. 2017. Routledge.

INGOLD, T. The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, **Dwelling and Skill**. London: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim, « "Pare, olhe, escute!" – um prefácio », **Ponto Urbe [Online]**, 3 | 2008.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 17-29, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/1203>.

INGOLD, Tim. L'anthropologie comme éducation, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « **Paideia** », 2018, 122 p., postf. Yves Citton, trad. Maryline Pinton, ISBN: 978-2-7535-6541-8.

INGOLD, Tim. **Making: anthropology, archaeology, art and architecture**. Routledge, 2013.

INGOLD, Tim. **Marchando com dragões: práticas medievais do arado ao espaço cibernético**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horiz. antropol. [online]**. 2015, vol.21, n.44, pp.21-36. ISSN 0104-7183.

INGOLD, Tim. Preface e Prologue in **Marcher avec les dragons**. Paris: Zones sensibles, 2013.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London, Routledge. 2000

INGOLD, Tim. **Ways of walking: ethnography and practice**. Ashgate Publishing, Ltd., 2008.

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

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília, 2016.

download.inep.gov.br/informacoes\_estatisticas/sinopses\_estatisticas/sinopses\_educacao\_superior/sinopse\_educacao\_superior\_2015.zip.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina**, p. 147, 2008.

JARDAS, J. R. A. **Entre o céu e a terra: a trajetória acadêmica dos Kaingang formados em cursos superiores**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

JESUS, Suzana Cavalheiro. “Intersecções entre gênero, geração e etnia: nos caminhos da educação escolar indígena”. In: SILVA, Fabiane Ferreira; BONETTI, Alinne de Lima (Orgs.) **Gênero, interseccionalidades e feminismo: desafios contemporâneos para a Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

JORION, Paul et DELBOS, Geneviève. **La transmission des savoirs**. Paris : MSH, 2009.

KÉRI, András. “Amerika első lovas indiánjai, az uruguayi csarrúák” (Los primeros vaqueros indios de América, los charrúas uruguayos, trad. María Elena Szilágyi Chebi), in: **Nyelvvilág** 12/2012, 81.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce, **A queda do céu: Palavras de um xamã yanom** / Davi Kopenawa e Bruce Albert; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2020.

LADEIRA, M. B.; BICCA, F. A. Acesso de estudantes indígenas à universidade: uma análise das políticas públicas em Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 21, n. 66, p. 613-635, jul./set. 2016.

LADEIRA, M. I. Territórios indígenas e o desafio da invisibilidade. In: LADEIRA, M. I. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 19-41.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva **Fronteiras geográficas, éticas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889-1930)** / por Luis Fernando da Silva Laroque – 2006. 416: il.; 30cm. Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, 2006.

LASKOSKI, L. M.; ZANETTI, J. Ações afirmativas e políticas de inclusão: a experiência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 272-289, jul./dez. 2016.

LAUGRAND, J. P.; LAUGRAND, J. Ethnography in the Time of COVID-19. **Anthropologica**, v. 62, n. 1, p. 177-180, 2020.

LAVE, J. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na Prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015

LE BRETON, David. Preâmbulo e capítulo 1 in **Desaparecer de si: uma tentação contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2018. p.9-49

LEITE, Maria Luciene Rodrigues Albuquerque. Formação de professores indígenas: contribuições para a valorização da língua e da cultura indígenas. **Revista Encontros Universitários** da UFC, v. 2, n. 1, p. 44-50, 2018.

LEVINSON, Stephen C.; WILKINS, David. A natureza cultural da cognição espacial humana: evidências da navegação. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 363-390, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. 3. ed. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1978, p. 09-80

LIMA, Antonio Carlos de Souza e HOFFMANN, Maria Barroso. (orgs.). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. **Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007

LIMA, Juliana Ortegosa. A dualidade Kamé-Kanhru na Universidade Federal do Pampa: notas sobre permanência e resiliência Kaingang. **Revista Mera: Revista de Estudos Indígenas**, v. 1, n. 2, p. 150-170, 2013.

LÖFGREN, Orvar. Crossing borders. The nationalization of Anxiety in **Ethnologia Scandinavica**. Vol.29, 1999, p.5-27

LÖFGREN, Orvar. The nationalization of culture in Ethnologia Europea. **Journal of European Ethnology**. Vol.14, nº.7, 1989.

MACHADO, M. A. S.; COMERLATTO, D.; SFREDDO, C. S. Políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 3, n. 1, p. 204-227, 2018.

MACIEL, M.E. Memória, tradição e tradicionalismo no Rio Grande do Sul. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Unicamp, 2001. p.239-267.

MALDONADO, J. K. et al. COVID-19 and Indigenous peoples: an imperative for action. **Journal of Clinical Investigation**, v. 130, n. 7, p. 3351-3353, 2020.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p. (Pescadores (os); v.43)

MARCONDES, G. O genocídio brando no Brasil e a violação dos direitos indígenas. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 411-434, 2014.

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.

MARKUS, Cledes. (Org). "Povo Kaingang: vida e sabedoria". **Caderno da Semana dos Povos Indígenas** de 2012. São Leopoldo: Oikos, 2012. ISBN: 978-85-7843-216-4

MARTINS DA SILVA, E. A universidade como espaço de resistência cultural e política para os Kaingang. **Revista Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos**, v. 10, n. 2, p. 159-172, 2019.

MASSCHELEIN, Jan. The School as a Time of Forced Freedom. **Educational Theory**, v. 61, n. 5, p. 529-543, 2011.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. Campinas, SP: Papiрус, 2003.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MAUSS, Marcel. La nation et L'internationalisme in **Ouvres**. Paris: Minuit, Définitions (p.11-19); Cáp. 5 Qu'est-ce qu'une nation (p.83-96) e Conclusions (p.193-200).

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEIRELES, C. Ações afirmativas para estudantes indígenas na Universidade Estadual de Campinas: contribuições e limitações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230018, 2018.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e interculturalidade na América Latina. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2013. p. 551-567.

MELIÁ, Bartomeu. "La educación indígena y sus desafíos actuales." **Século XXI: Revista de Ciências Sociais** [Online], Volume 3 Número 1 (30 outubro 2013)

MELLO, Anahi Guedes de. **Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue**. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC 2020.

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, n. 1, p. 120-148, 2013.

MENDES, C. C.; FREITAS, S. P.; CARDOSO, M. V. Estudantes indígenas na pandemia de COVID-19: reflexões e estratégias. **Revista Eletrônica da ANPUH-Rio de Janeiro**, v. 12, n. 24, p. 92-115, 2020.

MENDES, Maria Elizabeth. **Educação Guarani: Diálogos Entre a Tradição e a Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

MENEZES, P.; VELHO, L. A pesquisa social como caminhada. In: VELHO, L. (Org.). **Desafios da pesquisa social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2015. p. 15-29.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1945.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação do Campo: Documento Orientador**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas** - Edital 2018. Brasília: Ministério da Justiça, 2018.

MOLINA, E. V. O Mito da Pachamama: A cosmovisão andina em busca de uma perspectiva ecológica. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 499-514, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702004000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702004000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 abr. 2023.

MOLINA, M. Pachamama and Sustainable Development: The Historical Roots of Environmental Conservation in the Andes. **Latin American Perspectives**, v. 31, n. 4, p. 130-145, 2004.

MONTENEGRO, Isabella. O lugar de fala do antropólogo não indígena na pesquisa com povos indígenas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 56, p. 185-210, 2021.

MOURA, Onório. ACOLHIMENTO INDÍGENA NA UNIPAMPA, CAMPUS URUGUAIANA-RS. **Anais 9º Siepe**. Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal do Pampa. Santana do Livramento. 2017

MOURA, R. L. et al. O processo de ingresso de estudantes indígenas na Unipampa: uma análise do programa anauê. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2013.

NETO, G. HOWES. **De bota e bombacha: um estudo antropológico sobre as identidades gaúchas e o tradicionalismo**. (Dissertação de Mestrado) TEXTO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – PPGCSOCIAIS – UFSM. 2009.

NUNES, M. A. P. Early transmission dynamics of SARS-CoV-2 in **Brazil**. **Scientific Reports**, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41598-021-87697-9>.

NUNES, R. Evasão escolar cresce no Brasil durante a pandemia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 fev. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/evasao-escolar-cresce-no-brasil-durante-a-pandemia.shtml>. Acesso em: 29 abr. 2023.

OLIVEIRA, J. C. B. de; SILVA, E. R. F. A trajetória de estudantes indígenas na universidade: o caso dos Kaingang na UFRGS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 104-121, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, L. M. S. et al. Educação Física e cultura indígena: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 199-209, 2020.

OLIVEIRA, R. C. **Territorialidades Kaingang: Entre conflitos, tensões e estratégias**. Editora Appris, 2018.

OLIVEIRA, R. M. **Políticas de ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre a permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2021.

OLIVEN, Ruben. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis: Vozes, 1990

ORTIZ, Renato. **Cultura Popular: Românticos e Folcloristas**. Editora Olho d'água, 1996

ORTNER, Sherry. "Uma atualização da teoria da prática". In: GROSSI, Miriam; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter. (org.) **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Blumenau: Nova Letra /ABA, 2007

OYHANDY, L. A.; BARBOSA, M. L. R.; NASCIMENTO, M. A. Perspectivas de estudantes indígenas Kaingang sobre o ensino de ciências naturais na UFPR. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, p. e40423, 2020.

PAIXÃO, M. E. C. A. **"O predomínio da matemática na escolha dos cursos superiores pelos alunos das escolas públicas estaduais em Belo Horizonte"**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. Tese de Doutorado. 2013.

PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014  
PEIRANO, Marisa. A Alteridade em Contexto: A Antropologia como Ciência Social no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 57, 2005.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**. Dissertação de Mestrado. 2011.

PEREIRA, Sabrina Luiza; MENESES, Taísa Lacerda. A temática indígena nos currículos universitários: análise da realidade das instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul. In: **I Seminário Internacional de Educação Intercultural e Movimentos Sociais. Anais...** São Borja: IFFar, 2020. p. 78-86.  
Disponível em:  
<http://eventos.iffarroupilha.edu.br/index.php/SIEMSM/siems/paper/view/667>.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior**. São Paulo: PLANETA DO Brasil, 2019.

PORTAL KAINGANG. **População Kaingang (por áreas e estado)**. Disponível em:  
[http://www.portalkaingang.org/index\\_povo\\_1default.htm](http://www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm). Acesso em: 10/08/2017.

RAMO E AFFONSO, A. M. Dualismo e complementaridade na cultura Kaingang. **Revista USP**, n. 81, p. 110-119, 2009.

REIS, E. M. et al. Pandemia e educação: impactos na vida acadêmica dos discentes de baixa renda. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e58810414371, 2021.

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.

RIBEIRO, D.; GRUPIONI, L. D. B. **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** / Djamila Ribeiro. -- Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2004

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós. 2011



ROSA, R. R. G. da. **A temporalidade Kaingang na espiritualidade do combate**. 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves; NUNES, Rojane Brum. Educação Escolar Indígena e/ou Educação Indígena: Questões e Possibilidades para “Kainganguizar” a Escola. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.3, no 1, p.88-119, jan./jun. 2013

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, B. de S. **Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 2017. p. 39-66.

SANTOS, R. A. **O desafio da interculturalidade na universidade: experiências e reflexões a partir da presença indígena na UFSC**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

SANTOS, R. V.; PONTES, A. L. A.; COIMBRA JR., C. E. A. Infecções virais emergentes e povos indígenas no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, p. 54, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002499>.

SCHAAN, Denise Pahl. A política do Brasil na pandemia: desrespeito aos direitos dos povos indígenas e a quem mais precisava. **Revista de Antropologia Social**, v. 30, n. 2, p. 313-329, 2021.

SCHIAVETTO, R. R.; GOMES, W. B.; LIMA, A. M. A. Saberes e práticas indígenas e não indígenas na formação acadêmica dos estudantes Kaingang da UFFS. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 27-43, set./dez. 2018.

SCHILD, Joziléia D. J. Inacio Jacodsen. **Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

SILVA, A. M. A. et al. O que é ser indígena na universidade? Uma reflexão a partir do projeto Kurã-Bakairi. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 69, p. 547-562, 2019.

SILVA, F. A. Universidade, indígenas e territórios: Entre o reconhecimento e a exclusão. **Revista de Geografia**, v. 4, n. 2, p. 1-21, 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.

SILVEIRA, R. A. B.; BASSO, R. C. Acesso ao ensino superior e o acordo de retorno à comunidade originária: o caso do povo Guarani Mbyá no Rio Grande do Sul.

**Revista de Antropologia Social**, v. 27, n. 1, p. 47-70, 2019.

SOUSA, F. R. P.; ALMEIDA, F. F. de; BARROS, L. R. de. Acesso e permanência de estudantes indígenas na educação superior: o caso do campus indígena da Universidade Federal de Roraima. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 257, p. 168-188, 2019.

SOUZA, A. R.; GRACIANO, M. C. A presença de estudantes indígenas na universidade: desafios e contribuições para a educação intercultural. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 9, n. 25, p. 50-63, 2019.

SOUZA, A. R.; GRACIANO, M. O. Estudantes indígenas na universidade: vivências e desafios na Universidade Federal do Pampa. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 1, p. 253-272, 2019.

SOUZA, J. **A Classe Média no Espelho: Sua História, Seus Sonhos e Ilusões, Sua Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

SOUZA, J. S. **Identidade cultural do corpo: abordagens de Ingold e Csordas**. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 197-216, 2020.

SOUZA, Rogério Alves. **Escolarização Indígena e Movimentos Sociais: A Experiência Kaingang no Sul do Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SOUZA, Rogério Barbosa de. A universidade e o desafio da inclusão dos povos indígenas. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 71, p. 141-155, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/156181>.

SPAGNOL, C. A. A presença indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: reflexões a partir da experiência da Associação Kaingang. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 22, n. 46, p. 43-63, jan./jun. 2016.

STAVENOW-HIDALGO, C. Kamé e Kanhru: Dualidades Kaingang. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 14, n. 1, p. 97-113, 2020.

Stephen G. Baines, « Etnologia Indígena no contexto de Estados nacionais diversos: Brasil, Austrália, Canadá », **Anuário Antropológico [Online]**, I | 2018, Online since 26 May 2019, connection on 16 November 2020. URL:

<http://journals.openedition.org/aa/3094>; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.3094>

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In: SILVA, A. L, FERREIR, M. K. L. (Orgs.)

**Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

TEKO HAXY - **SER IMPERFEITA**. Direção: Patrícia Ferreira Pará Yxapy. [S.l.]: Também Produções, 2016. 1 arquivo de vídeo (47 min), son., color. DVD.

TODOROV, T. **Memória do mal, tentação do bem: Indagações sobre o século XX**. São Paulo: ARX: 2005.

Universidade Federal do Pampa. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023** – Bagé: UNIPAMPA, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física**. Bagé: UNIPAMPA, 2017.

VERGUEIRO, C. A.; MELLO, S. S. S.; PIRES, M. F. P. Contribuições da Geografia para a compreensão dos territórios e territórios indígenas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 9, p. 130-148, 2015.

VILCHES, E. Mulheres indígenas e turismo no Brasil: limites e possibilidades. **Anais do 13º Seminário de Turismo Rural**, 2019.

VILLAR, D. O. A difícil luta pela identidade dos Charruas no Uruguai. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 31, p. 92-110, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Cosac Naify. 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Dossiê Clastres: O Medo Dos Outros”. **Revista de Antropologia**, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**. v. 8, n. 1, p.113-148, 2002

WAGNER, Roy. **A invenção da Cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253 pp

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YOUNG, Tom. A política da presença e a política da diferença: ações afirmativas e representação política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 66, p. 13-44, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452005000100002&lng=pt&nrm=iso).

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Italianidade no Brasil Meridional. A construção da identidade étnica na região de Santa Maria – RS**. Editora UFSM. Santa Maria: 2006.